

ISSN 1688-9304
(en línea)

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 4 N° 19 agosto 2013



UNIVERSIDAD ORT
Uruguay

Instituto de Educación

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 4 N° 19, agosto 2013

Cuadernos de Investigación Educativa

Publicación anual del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay

Directora

Dra. Denise Vaillant



Cuadernos de Investigación Educativa es una publicación arbitrada anual del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay

<http://www.ort.edu.uy/ie/cuadernos>

Consejo de Redacción

Gabriela Bernasconi, Universidad ORT Uruguay
Gerardo Ciancio, Universidad ORT Uruguay
Carina Lion, Universidad de Buenos Aires
Ester Mancebo, Universidad de la República, Uruguay
Cristina Ravazzani, Universidad ORT Uruguay
Denise Vaillant, Universidad ORT Uruguay
María Inés Vázquez, Universidad ORT Uruguay

Consejo Asesor

Inés Aguerrondo, Universidad Católica Argentina
Alejandro Armellini, *University of Leicester*
Gabriela Augustowsky, Universidad de Buenos Aires
Beatrice Avalos, Universidad de Chile
Carmen Caamaño, Universidad de la República, Uruguay
Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid
Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires
Joaquín Gairín, Universidad Autónoma de Barcelona
Gaston J. Labadie, Universidad ORT Uruguay
Javier Lasida, Universidad Católica del Uruguay
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla
Fernando Martínez Sandres, Universidad de la República, Uruguay
Margarita Poggi, Directora, IIFE-UNESCO. Buenos Aires
Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT Uruguay
Álvaro Silva Muñoz, Universidad de la República, Uruguay
Juan Carlos Tedesco

Editor

Leticia Croce, Universidad ORT Uruguay
croce@ort.edu.uy

DISEÑO E IMPRESIÓN: UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Cuareim 1451

11.100 Montevideo, Uruguay

Teléfono: +598 29089324

Esta publicación está indexada en Latindex.

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

El orden de aparición de los artículos sigue la fecha de aceptación de los mismos en el proceso de evaluación de pares.

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

Índice

Presentación	9
--------------------	---

Sección 1: Reflexiones compartidas

El plan CEIBAL, los profesores de matemática y sus prácticas con TIC	13
<i>Eduardo Rodríguez Zidán, Fabián Alejandro Téliz</i>	

Sección 2: Temas de investigación

El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo	39
<i>María del Carmen Azpiroz</i>	

La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales	53
<i>Alejandra Menti, Celia Renata Rosemberg</i>	

Integración de las TIC para una "buena enseñanza": opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores	69
<i>Diego Rombys</i>	

Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas	87
<i>Jorge Rojas</i>	

La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura	105
<i>Edith Silveira Caorsi</i>	

El trabajo con proyectos en las universidades pedagógicas cubanas: herramienta para el logro del modo de actuación hacia la actividad investigativa	115
<i>Deysi Fernández, Sirelda García, Diana Morales</i>	

Sugerencias para la autoevaluación del trabajo investigativo	123
<i>Idelse Álvarez, Deysi Fernández</i>	

Contents

Introduction	9
--------------------	---

Section 1: Shared reflections

Plan CEIBAL: Mathematics Teachers and their teaching practices with ICT ...	13
<i>Eduardo Rodríguez Zidán, Fabián Alejandro Téliz</i>	

Sección 2: Research topics

Chinese students of Spanish as a Foreign Language. Dialogue between the Chinese culture and the educational context	39
<i>María del Carmen Azpiroz</i>	

Unfamiliar words in Social Studies-teaching situations	53
<i>Alejandra Menti, Celia Renata Rosemberg</i>	

Integrating ICT for "good educational practices": teachers' opinions, attitudes and beliefs at a Teacher Training Institute	69
<i>Diego Romby</i>	

School climate and teacher typology: school violence in educational practices	87
<i>Jorge Rojas</i>	

Reading as a socio - cultural practice and as a tool to achieve equity in education	105
<i>Edith Silveira Caorsi</i>	

Project work at Cuban Pedagogical Universities: tool for managing the research performance	115
<i>Deysi Fernández, Sirelda García, Diana Morales</i>	

Suggestions for the self-evaluation of research work	123
<i>Idelse Álvarez, Deysi Fernández</i>	

Presentación

Este nuevo número de Cuadernos de Investigación Educativa agrupa las colaboraciones en dos secciones. La primera se titula “Reflexiones compartidas” y busca contribuir a la formación de estudiantes de posgrados académicos mediante artículos en co-autoría con investigadores experimentados. Hemos elegido para el presente número el artículo del joven investigador Fabián Alejandro Téliz y del consagrado cientista social Eduardo Rodríguez Zidán. Se trata de un meta análisis de los principales estudios realizados sobre el Plan CEIBAL en el Uruguay. Los autores examinan en profundidad la incorporación de las TIC a las prácticas de enseñanza de los docentes de matemática en Educación Secundaria. El artículo constituye una reflexión compartida con aportes de alto interés para repensar las TIC y su inclusión en los centros educativos.

La segunda sección titulada “Temas de investigación” recoge artículos de investigadores uruguayos y latinoamericanos seleccionados por su rigor científico mediante un proceso de evaluación de pares. Los artículos buscan generar reflexión a partir de los problemas que se suscitan en las aulas contemporáneas y refieren a muy diversos contextos y niveles educativos. Todos tienen como común denominador la profunda preocupación por estudiar, analizar y mejorar la gestión de centros educativos, los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza, la profesión docente, la incorporación de tecnologías y las políticas educativas.

“El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo” de María del Carmen Azpiroz inicia la sección con un estudio de caso centrado en un grupo de estudiantes chinos que estudian español como lengua extranjera en una universidad de Uruguay. La autora se interesa por el estilo de aprendizaje de esos estudiantes y se pregunta qué sucede cuando llegan a otro país y se encuentran inmersos en otra cultura y modelos de enseñanza. El artículo cuestiona la visión del estudiante chino pasivo, obediente, pegado al libro de texto y sugiere que ese comportamiento puede ser producto de la influencia del propio contexto educativo nacional, de los requerimientos de aprobación de los cursos en su país de origen y de la influencia de valores culturales fuertemente arraigados.

Por su parte Alejandra Menti y Celia Renata Rosemberg en su artículo “La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina” estudian a partir de una metodología cuantitativa y cualitativa, 12 situaciones de enseñanza. La investigación se interesa en las palabras que configuran el entorno lingüístico al que se hallan expuestos alumnos de escuelas primarias durante las clases de ciencias. También se describen los movimientos conversacionales que emplean las docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar a los niños. Los resultados del estudio tienen importantes implicancias pedagógicas ya que la amplitud del vocabulario infantil es un predictor de la adquisición del sistema de escritura, como también de la comprensión y de la producción de textos.

En el artículo “Integración de las TIC para una buena enseñanza: opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores” Diego Rombys examina los resultados de un estudio cualitativo de caso realizado a partir de entrevistas, un cuestionario y el empleo de imágenes para evocar recuerdos y sentimientos. El artículo se interesa por las opiniones y actitudes de los docentes y por mejorar así la comprensión de los procesos que intervienen en la integración educativa de las TIC. También se analizan los posibles factores que facilitan o limitan la integración de las TIC en las prácticas educativas de los docentes a nivel de un instituto de formación docente.

La temática de “Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas” propuesta por Jorge Rojas ocupa un lugar central en la agenda educativa. El autor analiza la situación de cuatro escuelas primarias con situaciones de violencia en Chile a partir de una mirada desde la institución escolar misma. El estudio de corte etnográfico se basa en entrevistas semi-estructuradas y en observaciones participantes. El autor presenta una tipología de docentes según las formas de violencia que ejercen en sus prácticas pedagógicas. También reflexiona acerca del clima de aula que sería más propicio para el aprendizaje escolar en todas sus dimensiones.

El artículo “La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza” de Edith Silveira Caorsi examina la enseñanza de la lectura en el sistema educativo uruguayo. Se sostiene que la lectura es una instancia cruzada por tensiones históricas, sociales y políticas. El artículo polemiza acerca de las prácticas actuales en el ámbito de la lectura y se pregunta acerca de una nueva narrativa que construya una epistemología y una metodología acordes a una acción basada en aspectos socioculturales con el aporte de otras ciencias sociales.

La sección “Temas de investigación” finaliza con dos artículos referidos a la actividad investigativa. El primero de ellos titulado “El trabajo con proyectos en las universidades pedagógicas cubanas: herramienta para el logro del modo de actuación hacia la actividad investigativa” de Deysi Fernández, Sirelda García y Diana Morales resalta las ventajas que ofrece el trabajo con proyectos en la enseñanza de lenguas extranjeras. El artículo pondera el papel de la investigación educativa en la preparación del profesor que se forma en lenguas extranjeras. El segundo artículo vinculado al desarrollo de capacidades investigativas, “Sugerencias para la autoevaluación del trabajo investigativo” de Idelse Álvarez y Deysi Fernández se basa en la experiencia de las autoras como tutoras de tesis de maestría. Se parte de una serie de interrogantes que permitan al maestro evaluar desde su aula su trabajo investigativo. El proceso de autoevaluación forma parte del trabajo independiente que el maestro debe hacer en sus estudios de maestría. Las autoras parten del supuesto que el desarrollo de habilidades investigativas es inseparable del desempeño del maestro quien solamente a través de la investigación científica podrá transformar su realidad educativa.

Tenemos la seguridad de que los artículos de este número despertarán el interés del lector. Los autores brindan desde distintos espacios y a través de diversas miradas, contribuciones significativas al saber en educación con base científica. Y esa producción posibilita la formulación de hipótesis exploratorias futuras para indagar en el campo de la educación y en sus complejos contextos de práctica.

Junto con la página WEB y diversas publicaciones, Cuadernos de Investigación Educativa constituye una de las modalidades de difusión de estudios promovida desde el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. La presente publicación está abierta al aporte de los lectores. Contamos con ustedes para difundir reflexiones e investigaciones que aquí compartimos y que esperamos puedan contribuir a la construcción de conocimiento en el campo educativo.

Denise Vaillant
Directora

Sección 1

Reflexiones
compartidas

Shared
reflections

El Plan CEIBAL, los profesores de matemática y sus prácticas con TIC

Revisión de antecedentes de investigación, políticas
de mejora y desafíos pendientes

Plan CEIBAL: Mathematics Teachers and their teaching practices with ICT

Eduardo Rodríguez Zidán*

Fabián Alejandro Téliz**

Resumen

En el presente artículo realizamos una revisión comparada de los principales antecedentes de investigación, estudios de monitoreo y evaluaciones de impacto socioeducativo del Plan CEIBAL en Uruguay, en diferentes dimensiones relacionadas con el desarrollo de la tecnología uno a uno y sus efectos en la equidad social, desarrollo de oportunidades, inclusión digital y mejora en la calidad de la enseñanza.

Si bien la mayoría de los documentos e informes analizados se refieren a Educación Primaria, el trabajo revisa y compara los primeros antecedentes de estudios de impacto de las TIC en Educación Secundaria, especialmente describiendo las prácticas de enseñanza, usos de la tecnología y expectativas de cambio de los profesores de Matemática.

Las preguntas que orientan nuestra reflexión son las siguientes: ¿Qué sabemos sobre el impacto y la implementación del Plan CEIBAL en educación básica? ¿Qué perfil de uso y desarrollo de TIC aplicadas al cambio de las prácticas tienen los profesores de Matemática en Educación Secundaria? ¿Cuáles son los principales desafíos emergentes que debemos encarar con el objetivo de profundizar el cambio en las prácticas de enseñanza y la mejora en Educación Secundaria?

Se examinaron diversas fuentes de datos e informes estadísticos, reportes oficiales de investigación y monitoreo, investigaciones académicas e informes de prensa. El artículo discute y analiza los resultados con el propósito de pensar nuevas propuestas y alternativas de cambio a ser consideradas en el debate y el diseño de políticas de mejora.

PALABRAS CLAVE: Plan CEIBAL, Educación Secundaria, innovación educativa, prácticas de enseñanza, Matemática

Abstract

The article does a comparative revision of the main investigative antecedents, monitoring studies and evaluations on the socio educational impact of the “Plan CEIBAL” in Uruguay, on different dimensions related to the technological development “one child-one laptop” and its effects on social equality, development of opportunities, digital inclusion and improvements of the quality of teaching.

Most of the analyzed documents and reports refer to Primary Education, but the current article of work revises and compares the main antecedents of impact studies of ICT on Secondary Education, specially describing the teaching practices, uses of technology and change expectations of Mathematics teachers.

The questions that guide our reflection are: What do we know about the impact and implementation of the “Plan CEIBAL” in basic education? Which is the usage and development profile of ICT applied to change in practices of Math teachers on Secondary Education under the current scenario of development and expansion of public policies? Which are the main challenges that we must face with the objective of deepening the change of practices and the improvement in Secondary Education?

Various sources of statistical reports, official research and monitoring sources, academic research and press reports have been examined. The article discusses and analyzes the results with the purpose of thinking of new proposals and change alternatives, to be considered on the debate and design of policy improvements.

KEY WORDS: *Plan CEIBAL, secondary education, educational innovation, teaching practices, ICT, Mathematics*

1. Introducción

El Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) es una de las políticas públicas más significativas y de mayor impacto social en Uruguay. Este proyecto se ha presentado en nuestro país y en la región como modelo para el desarrollo de políticas socioeducativas que relacionan la tecnología uno a uno¹ con el desarrollo humano, la inclusión digital, la mejora en la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades en la sociedad del conocimiento.

En este sentido, las políticas educativas impulsadas en los últimos años en nuestro país, en la región y en el mundo, han manifestado explícitamente un interés creciente en la incorporación y uso pedagógico de las TIC en los diferentes niveles del sistema educativo (Rodríguez Zidán y Téliz, 2011).

En los primeros seis años de la experiencia del Plan CEIBAL en Uruguay, los estudios y principales investigaciones realizados señalan un avance significativo en términos de reducción de la brecha digital, acceso universal a la tecnología, aumento de las expectativas de los padres con respecto a la educación de sus hijos y una alta valoración social de la iniciativa. Sabemos menos sobre el cambio de las prácticas docentes y aún no existen investigaciones que sostengan con suficiente evidencia empírica la existencia de correlación entre tecnología y aprendizaje en Educación Primaria. Desde el año 2010, el Plan CEIBAL se extendió a Educación Media, ampliando significativamente la cobertura de alumnos y profesores. ¿Qué sabemos sobre el impacto y la implementación del Plan CEIBAL en Educación Primaria inicialmente, y luego en Educación Secundaria? ¿Cuál es el impacto de la innovación con relación a las prácticas de enseñanza y a los aprendizajes de los estudiantes? ¿Qué perfil de uso y desarrollo de TIC aplicadas al cambio en las prácticas tienen los profesores de Matemática en Educación Secundaria en el actual escenario de desarrollo y expansión de las políticas públicas con TIC? ¿Cuáles son los principales desafíos emergentes que debemos encarar con el objetivo de profundizar el cambio de prácticas y la mejora en Educación Secundaria?

En este artículo incluimos un conjunto de reflexiones y aportes que intentan responder a estas preguntas en el actual escenario de alta disposición tecnológica y en un área de alto interés por su implicancia en el conocimiento, competencias y saberes asociados al desarrollo humano: la Educación Matemática. El informe se organiza en varias secciones y apartados.

Inicialmente se presenta una síntesis del marco general de las políticas TIC en Uruguay y una revisión de los principales antecedentes de investigación y evaluación del impacto del Plan CEIBAL, fundamentalmente en Educación Primaria que representa el subsistema educativo con mayor conocimiento acumulado. En la misma sección incluimos una recopilación de antecedentes destacando los nuevos desafíos emergentes debido a la expansión del escenario tecnológico hacia la Educación Media, y en particular, a la Educación Secundaria. En el apartado que sigue se describen las principales características socio-profesionales de los profesores de Matemática en Educación Secundaria, su perfil de acceso y uso de las TIC, actitudes hacia el cambio de sus prácticas de enseñanza, análisis de las posibilidades, oportunidades y desafíos para lograr un uso pedagógico e inclusivo de las TIC en el salón de clases. Por último, luego de profundizar sobre las fases y las etapas del cambio educativo con TIC, presentamos una discusión donde se examinan los resultados a la luz de nuevas propuestas y alternativas de cambio a considerar en el debate y diseño de políticas de mejora.

2. Políticas TIC y cambio educativo: revisión de antecedentes

La implementación del proceso de innovación tecnológica iniciado por el Plan CEIBAL puede ser caracterizada a partir de la identificación de tres momentos o etapas fundamentales:

ETAPA INICIAL (2007). En esta etapa se elabora e impulsa desde el Estado el nuevo diseño institucional que promueve el acceso universal a la tecnología como política pública de equidad social y cambio educativo. La etapa se caracteriza por la generación de las condiciones políticas e institucionales que darán el marco legal e impulso al proceso de transformación desde el Estado. A partir de ese año se crea la Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC). Uno de los principales objetivos es el de impulsar “el desarrollo económico basado en conocimiento y la inclusión digital definiendo entre las principales líneas estratégicas la equidad e inclusión social, la transformación del Estado, el acceso, equidad e inclusión y el fortalecimiento democrático” (AGESIC, 2008). El 18 de abril un decreto firmado por el ex presidente de la República Dr. Tabaré Vázquez anunciaba la creación del Plan CEIBAL mediante el cual se entregaría una laptop² por niño y por maestro en todas las escuelas públicas del país. En esta primera etapa se desarrolla la experiencia piloto en la ciudad de Cardal (Florida) con la entrega de 160 computadoras a maestros y alumnos de esa escuela, antes de expandir y universalizar la propuesta a todo el país. El mismo decreto fundacional establece que el organismo ejecutor desde el punto de vista técnico del Plan CEIBAL sea el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU). El diseño de la política es claramente intersectorial, siendo su principal característica el hecho de surgir desde afuera del sistema educativo e involucrar a varios organismos técnicos en la conducción: la ANII (Agencia Nacional de Investigación e Innovación), la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) y ANTEL (Administración Nacional de Telecomunicaciones), entre otros.

ETAPA DE DESARROLLO (2008-2009). A partir del año 2008 se entregaron computadoras a las escuelas de todos los departamentos del interior del país, mediante una estrategia escalonada que dejó para el final a la zona metropolitana (departamentos de Canelones y Montevideo). A fines de 2009 el Plan había entregado un total de 371.073 XO. Además, en Educación Secundaria y otras instituciones (por ejemplo en los hogares del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay), se distribuyeron 6.000 laptops. Los primeros estudios realizados por el Instituto de Estadística (2010) y por la AGESIC informan del alto impacto de la implementación del Plan CEIBAL con respecto al acceso y uso de las computadoras personales.

ETAPA DE EXPANSIÓN (2009-2010). La estrategia de entrega y distribución de computadoras laptops fue exitosa, cubriéndose la totalidad de la Educación Primaria pública en el territorio nacional en un período de dos años. En el año 2010 se establece un nuevo marco institucional. La Ley N° 18640 crea el Centro de Inclusión Tecnológica y Social (CITS), quien coordinara varios programas impulsados desde la Presidencia de la República, entre ellos el Plan CEIBAL. La dirección del CITS recae en un consejo integrado por representantes de varios organismos (ANII, ANEP, MEC -Ministerio de Educación y Cultura-, MEF -Ministerio de Economía y Finanzas-, MSP -Ministerio de Salud Pública-, entre otros) presidido por el Ing. Miguel Brechner en su carácter de delegado del Poder Ejecutivo.

El decreto fundacional de la Presidencia de la República facultó a la Comisión Plan CEIBAL para ampliar la cobertura del Plan al Ciclo Básico de Educación Media. En el sitio oficial de Educación Secundaria se informa al respecto que ya en el año 2009 se constituía la Comisión Plan CEIBAL del Consejo de Educación Secundaria cuyas competencias serían: “la gestión del Plan, la formación de recursos, la identificación de experiencias valiosas, la elaboración de nuevas propuestas y la difusión de todas las acciones del Portal educativo del Plan CEIBAL”. (RC 48/1/2009 del CES)³. En febrero de 2010 el Consejo de Educación Secundaria aprueba la Propuesta Pedagógica para la Implementación del Plan CEIBAL en Educación Media (Exp. 3/8770/09 del 24/02/10). En el mes de octubre, el Plan comienza una segunda etapa de entrega de computadoras laptops en Educación Secundaria y a alumnos de UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay). En el caso de Educación Secundaria, el uso de las nuevas tecnologías se impulsó a partir de una propuesta que pretende construir un nuevo modelo de gestión de centro, donde inspectores y directores, junto a los docentes innovadores que usan TIC en cada institución, tienen un papel fundamental⁴.

El nuevo diseño institucional que se propone desde el Consejo de Educación Secundaria se construye a partir de la concepción de un nuevo rol en la gestión del cambio educativo centrado en las nuevas tecnologías: el Referente CEIBAL (ANEP-CES, 2011). Es una innovación que pretende recoger, desde nuestra perspectiva, la experiencia positiva de la función y los roles desempeñados por los Maestros de Apoyo CEIBAL en Educación Primaria, capacitando y orientando el cambio educativo a nivel de territorio en cada escuela del país.

El nuevo rol atribuido a los referentes CEIBAL en Educación Secundaria implica que los docentes innovadores participan y articulan, a nivel de cada liceo, los proyectos de innovación tecnológica. El perfil deseado es clave como agente promotor del cambio. En las bases del llamado a este nuevo cargo se explicita que el Referente CEIBAL es “un docente que se ha especializado formal o informalmente en el uso de las TIC con fines educativos, conoce el software disponible, posee una serie de características actitudinales -autonomía, creatividad, liderazgo, interés por los nuevos desarrollos tecnológicos- que se transformarán en pieza clave para el desarrollo y sustentabilidad del proyecto TIC-CEIBAL en el centro. En este sentido, se confirma que la inclusión de las TIC en las instituciones educativas debe contar con la colaboración y buena predisposición de los actores escolares a través de la estrategia de proyectos” (CES, 2011:4).

El Referente CEIBAL de cada institución deberá realizar un diagnóstico de su centro referido al uso de TIC en la comunidad educativa, ser responsable de los aspectos de logística y mantenimiento, probar e investigar nuevos usos de las TIC, difundir experiencias exitosas. A la convocatoria de Educación Secundaria respondieron 229 docentes, la gran mayoría del interior del país ya que solo 50 docentes de Montevideo se inscribieron en el nuevo llamado a profesores referentes CEIBAL⁵. Por desgracia, antes de ser evaluada, esta innovación dejó de ser implementada el 31 de diciembre de 2010, fecha que marca el fin de la etapa 2010 del Plan CEIBAL en Educación Media⁶.

ETAPA ACTUAL (2011-2013). Durante este período el sistema de distribución y recambio de computadoras y recursos se fue consolidando. Al día de hoy, el Plan ha logrado entregar 570.000 computadoras laptops a estudiantes, maestros y profesores. En este marco de despliegue y desarrollo de cambios a partir de las tecnologías de la información y recursos digitales para el desarrollo de contenidos en Educación Primaria, debe destacarse la modalidad de evaluación en línea, que convoca anualmente a decenas de miles de escolares que participan de esta novedosa metodología de evaluación de aprendizajes. Para el caso de Educación Secundaria, lo más notorio es el desarrollo de cursos de Robótica y Programación para profesores de liceos y alumnos del Ciclo Básico de UTU y Secundaria. Recientemente, un informe de UNESCO destacó que el Plan CEIBAL entregó 630.000 computadoras portátiles, de las cuales 530.000 se entregaron a estudiantes y 42.200 a docentes, 23.800 a instituciones públicas y 2.400 a instituciones privadas. Conectó a Internet a 2.100 escuelas públicas (99% del total de las escuelas), 58 centros de Educación Inicial, 250 liceos (99% del total de liceos con Ciclo Básico), 103 centros de UTU y también a 94 colegios privados. (Rivoir y Lamschtein, 2012:45).

3. Valoraciones políticas y técnicas sobre el cambio

En el mes de abril de 2012 el Plan CEIBAL cumplió cinco años. El momento fue propicio para conocer y evaluar, más que nada desde el punto de vista político, los logros y desafíos pendientes. En el Recuadro 1 presentamos una selección de fragmentos de entrevistas realizadas por la prensa a autoridades educativas, dirigentes gremiales, asesores técnicos y representantes políticos⁷.

Recuadro 1: Fragmentos de entrevistas publicados en medios de prensa a informantes calificados en el marco de los cinco años del Plan CEIBAL en Uruguay

INFORMANTE	FRAGMENTO DE ENTREVISTA
Héctor Florit, Director General del Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay	“El Plan CEIBAL fue un salto gigantesco en la equidad de los recursos; no es menor decir que la tecnología de punta es universal. Recuerdo que el anuncio de Tabaré Vázquez en 2006 parecía un sueño. De aquel entonces a hoy la escuela cambió mucho y tuvo un halo de fortalecimiento y de prestigio”. “No tenemos evaluaciones que nos permitan asegurar que el uso de la computadora ha generado diferencias sustantivas y consistentes en los aprendizajes tradicionales”.
Miguel Brechner, Presidente del CITS-LATU (organismo técnico y político encargado de crear, impulsar y brindar apoyo logístico para el desarrollo del Plan CEIBAL)	“¿Cuál es el impacto de la electricidad o del agua corriente en la educación? Tener un computador e Internet es tan sustancial para un aula como tener electricidad o agua corriente. La tecnología le abre un camino a una cantidad de jóvenes que hacen una cantidad de cosas que nunca hubieran hecho antes”. “Nosotros hicimos el Plan CEIBAL como una política de equidad, y eso se ha logrado con creces. De ahí a que crean que solo por el Plan el aprendizaje de matemática va a mejorar, no”.
Gustavo Macedo, Secretario General de la Federación Uruguaya de Magisterio (organización sindical nacional de maestros)	“Desde el punto de vista educativo uno todavía no percibe cambios derivados del Plan CEIBAL. De todas formas, introducir a los muchachos en el mundo de la tecnología tiene un fuerte componente de equiparación. Hoy se necesitan más cursos para que los maestros puedan avanzar en el trabajo con la computadora”.
Juan Grompone, Ingeniero, ex asesor. Ocupó un rol central en desarrollo del Plan CEIBAL en sus primeros años	“Para que el Plan CEIBAL funcione tendría que haber un cambio en la orientación de la educación. La organización técnica del Plan lo único que puede hacer es un listado de herramientas. Lo difícil es hacer que los consejos de la enseñanza primaria y media acepten integrarse a ese mundo”. El cambio fue “en el ámbito tecnológico, no en la parte educativa. No creo que el Plan haya modificado demasiado, prácticamente nada, lo educativo, porque no se ocupa del tema. La computadora ayuda muy poco a la aritmética, el lenguaje o la historia si no se usa expresamente para eso”.

En general puede apreciarse una fuerte coincidencia entre los diferentes actores entrevistados en señalar los logros relativos a las políticas de equidad social que, mediante la entrega de una computadora por niño, abren un nuevo mundo de oportunidades y de acceso a la tecnología como instrumento de desarrollo humano. No obstante, las valoraciones y juicios sobre el impacto educativo del Plan CEIBAL nos indican que todavía es un desafío pendiente avanzar hacia la mejora de los aprendizajes y la transformación del paradigma de la enseñanza. También debe destacarse la existencia de cierta tensión en la gestión del cambio entre el componente educativo (sindicato y autoridades), técnico (asesores y especialistas) y la conducción política

e institucional. Probablemente, el éxito del cambio iniciado hace ya seis años en Uruguay y la transformación esperada luego de lograr el acceso universal a la tecnología para promover mayores niveles de desarrollo humano, equidad, inclusión digital y mejora en la calidad de los aprendizajes serán el resultado de saber articular adecuadamente estos tres componentes.

4. ¿Qué sabemos sobre la implementación y los logros relacionados con este proceso?

A nivel nacional todavía no existe un número significativo de evaluaciones a gran escala ni suficientes investigaciones educativas que analicen en profundidad el impacto del proyecto del Plan CEIBAL en la vida cotidiana de nuestras escuelas y, sobre todo, en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, debemos reconocer que en este campo se están efectuando, desde diversos organismos académicos y del Estado, esfuerzos institucionales significativos con el objetivo de producir informes de investigación, evaluación y monitoreo de la experiencia en Educación Primaria. Son muy escasos todavía los estudios nacionales de impacto en Educación Secundaria. En esta sección realizamos una síntesis y revisión comparada de resultados basada en el análisis de los principales antecedentes nacionales en función del subsistema de la Educación Pública.

4.1. Antecedentes y revisión del impacto sobre educación primaria

A continuación se presenta una síntesis de los principales antecedentes referidos a la investigación y evaluación o del impacto en Educación Primaria.

- En primer lugar debemos recordar los resultados del primer informe de seguimiento y evaluación educativa del Plan CEIBAL (2009), cuyos datos se divulgaron en el mes de diciembre de ese año. Este documento analiza fundamentalmente las respuestas de los niños del interior del país (para esa fecha el Plan aún no había llegado a Montevideo) con respecto a la frecuencia de uso, motivación, actividades y preferencias. Según esta evaluación, gracias al Plan CEIBAL en nuestro país “cambia radicalmente la estructura desigual de acceso a computadoras e Internet. Al finalizar el año 2009, todos los hogares de los quintiles más bajos con al menos un niño en la escuela pública superaron las barreras de acceso a estas tecnologías”. (Plan CEIBAL, 2009:47-48). Con respecto al uso de las XO y a cómo aprenden los escolares se afirma que “el 45% de los niños, aprende a manejar la XO en el intercambio de saberes con otros niños de su edad, el 36% lo hace mediante la exploración individual y el 19% con ayuda del docente. El 87% de los niños respondieron que enseñaron a otros niños, padres o hermanos a usar la XO. De acuerdo a la respuesta de los maestros, el 80% de los niños aprende el manejo básico de la XO en menos de un mes. Más del 60% lo hace en dos semanas o menos. Lo más importante: esto se produce por igual para los niños de todos los niveles socio-económicos. Dentro de los hogares de nivel socioeconómico más bajo, el 71% de las madres respondió que sus hijos aprendieron a manejar computadoras a partir del uso de la XO, desconociéndolo anteriormente”. (Plan CEIBAL, 2009:40-41).

- En segundo lugar hay que destacar los datos que surgen del informe de seguimiento divulgados por Martínez (2011), integrante del Área de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL en un documento titulado “Plan CEIBAL: evaluación y lecciones aprendidas en la primera experiencia 1 a 1 a nivel nacional”. Además de presentar estadísticas de acceso, reducción de la brecha digital y uso de la XO por los escolares, aparecen aquí algunos datos referidos a los maestros. Por ejemplo, al analizar la frecuencia de uso de la XO en las propuestas áulicas planificadas según nivel de satisfacción de los maestros con la preparación recibida en el manejo de XO, el 57,9% de los docentes que están muy satisfechos con la preparación la

usan entre 3 y 5 veces por semana. Este porcentaje disminuye al 32% cuando los docentes manifiestan estar insatisfechos con los cursos de sensibilización y capacitación recibidos. La mayoría absoluta de los docentes expresa que tiene alta expectativa con respecto a cómo será el aprendizaje del niño a partir del Plan CEIBAL. El informe recoge información sobre percepciones del impacto de la innovación, analizando las respuestas a la pregunta: ¿Cuál es el aporte del Plan al aprendizaje de alumnos de distintos perfiles? Según los datos presentados en este documento, el 69% cree que la incidencia del uso de las XO será alto o muy alto entre los alumnos de mejor rendimiento, y el 64% opina lo mismo con respecto a los escolares de rendimiento medio. Sin embargo, sólo el 47% de los docentes cree que el impacto será positivo en los escolares con dificultades de aprendizaje y el 54% tiene expectativas de que el Plan CEIBAL será positivo para los escolares con dificultades de integración. Estos datos indican que las percepciones sobre el cambio producido por el uso de tecnologías de comunicación a nivel escolar difieren en función del capital cultural de los alumnos.

- En el año 2010 se divulgaron por primera vez los datos del monitoreo de estado de conservación de las laptops XO, también coordinado por el Área de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL. En este informe se analizan los datos obtenidos en un universo de análisis de 275 grupos de niños en 55 escuelas públicas de los grados 2º a 6º. El relevamiento confirma que el 72,6% de las XO están en funcionamiento a nivel nacional, porcentaje que asciende a 83,5% cuando es favorable el contexto de la escuela (y es urbana), y baja al 66,3% en los centros educativos ubicados en contextos sociales muy desfavorables (fundamentalmente en el interior del país). El documento concluye sobre la necesidad de “priorizar el fortalecimiento de las redes de sostén del proyecto, a nivel local aumentando el involucramiento y la capacidad de las organizaciones sociales, actores locales y centros educativos”. (Martínez, 2010:2). Con relación a esta situación, en agosto de 2010 una circular del Consejo de Educación Inicial y Primaria dirigida a inspectores, maestros y/o jefes de oficina de todo el país comunica las medidas adoptadas por las autoridades para “procurar un uso educativo eficiente de las XO”, entre las que se destacan “a) la sistematización de reparaciones de las XO, b) la concientización de su uso, c) la asignación de una partida a las escuelas destinada a la reparación de máquinas y d) descentralización de la red de centros de reparación”. (CEIP, Circular N° 429, 11/8/10).

- Un estudio de la ANEP publicado en el año 2011 confirmó la persistencia de este problema. El informe analiza en perspectiva el estado y mantenimiento de los equipos informáticos entre los años 2009 y 2011, concluyendo que el porcentaje de computadoras en funcionamiento de los escolares entre 3º y 6º año era del 70%. Las dificultades para mantener el recurso digital en condiciones de uso persisten y aumentan entre los niños con mayor exposición al Plan y en los contextos desfavorables: solo el 56% de los equipos fueron reportados en condiciones de uso y sin roturas. El documento confirma que entre los años 2009 y 2010 “se incrementó el porcentaje de computadoras que no funcionan y permanecen en el hogar del niño, es decir, que aún no han sido enviadas a reparar (...) y en consecuencia la problemática del mantenimiento de las computadoras persiste y afecta en mayor medida a los niños de las escuelas de contextos menos favorables” (ANEP-CEIP, 2011: 17).

- El 29 de noviembre de 2010 se conoció un nuevo documento oficial elaborado por el Departamento de Monitoreo y Evaluación del Impacto Social del Plan CEIBAL. El resumen ejecutivo realiza una evaluación de seguimiento, observando un conjunto de indicadores que permiten conocer los resultados del proyecto. En este caso, los datos se basan en el análisis de una muestra que incluye a 200 escuelas, 5.657 niños, 7.522 familias, 1.041 maestros y 198 directores. En particular se informa sobre el alcance universal del Plan CEIBAL en Educación Primaria y su expansión hacia Educación Media. Se entregaron 15.800 laptops en liceos de Montevideo. La provisión de conectividad alcanza a 293 liceos y escuelas técnicas. Asimismo,

según el área técnica del Plan CEIBAL existen 96 puntos con conectividad en lugares públicos, plazas, en 58 barrios de atención prioritaria y 45 complejos habitacionales en la capital del país. En el informe técnico aparecen algunas preguntas que miden la demanda de capacitación por parte de los maestros. Siete de cada diez educadores consultados manifiestan que necesitan mayor capacitación en el uso de aplicaciones y programas de las XO.

- Luego de los primeros tres años de iniciado el proyecto, el Consejo de Educación Inicial y Primaria encomendó, durante el año 2010, la realización de una consultoría para reestructurar el departamento de Tecnología Educativa, organismo central encargado de delinear las políticas educativas en el contexto del Plan CEIBAL. El informe aporta diversas conclusiones y recomendaciones que surgen de una investigación evaluativa que identificó, entre otros, los siguientes problemas: falta de una planificación estratégica situacional, escasos recursos humanos, inexistencia de Centros de Tecnología Educativa en las Inspecciones Departamentales de Montevideo, falta de actualización de los maestros, escasa cultura de los docentes en el uso del portal como proveedor de experiencias y tutores para cursos on-line sin perfil adecuado ni actualización necesaria. (ANEP-CEIP, 2010).

- En el período que abarca los años 2009-2011 se publicaron, en el marco de la Universidad de la República, varios informes cuya producción y generación de conocimiento muestran los efectos y cambios generados a partir del Plan CEIBAL. En este sentido, en la órbita de la Facultad de Ciencias Sociales se creó el Observatorio de Tecnologías de Información y Comunicación (ObservaTic), un espacio académico interdisciplinario que tiene como objetivo producir conocimiento original en la temática de la sociedad de la información y las tecnologías de la comunicación. Entre los proyectos generados en este espacio de la Facultad de Ciencias Sociales podemos observar distintos informes de investigación realizados en los últimos tres años, que contribuyen a una mejor interpretación del impacto socioeducativo de las tecnologías de la comunicación e información. Un resumen de las principales conclusiones y hallazgos que surgen como resultados de informes de investigación, consultorías y trabajos de campo efectuados en este período se presenta a continuación:

a. Diversos trabajos y contribuciones analizan el vínculo e interdependencia entre la implementación de políticas públicas en TIC y su relación con la pobreza, la exclusión social, la brecha y la inclusión digital. (Morales Ramos, 2008; Rivoir, 2009).

b. Los documentos indican que existe suficiente evidencia empírica que corrobora el impacto comunitario efectivo y sostenido en el tiempo del Plan CEIBAL en la reducción de la brecha digital y en la inclusión social. (Rivoir y Pittaluga, 2011)

c. Se constatan valoraciones positivas del impacto en un estudio cualitativo basado en 192 entrevistas a informantes calificados y diferentes agentes y sujetos involucrados en el desarrollo del proyecto en Educación Primaria a nivel nacional. En el trabajo los investigadores advierten sobre la necesidad de continuar avanzando más allá de la brecha de acceso, ya que “un riesgo es que los resultados del CEIBAL se limiten a la reducción de la brecha de conectividad pero no de otras relacionadas al uso con sentido, la apropiación o el aprovechamiento con fines de desarrollo y por tanto que no contribuya a reducir otras brechas o desigualdades sociales, culturales, económicas, y entre otras” (Rivoir, Escudero, Baldizain, 2010).

d. Otros estudios advierten sobre la relevancia de lograr “un uso con sentido” del recurso tecnológico. El estudio llevado a cabo por Adriana Casamayou afirma además que “el diseño de estrategias para la inclusión digital, debe considerar los aspectos subjetivos de tal forma de incorporar acciones que promuevan la construcción de significado de la computadora e Internet. Además de equipos, conectividad, información y capacitación también considerar las necesidades diferentes, promoviendo el uso con sentido y la apropiación social” (Casamayou, 2010:8).

d. Susana Lamschtein discute la hipótesis de la relación entre expansión del uso de las TIC y desarrollo considerando, así como lo demuestran otros estudios internacionales en la materia, que el acceso a los recursos digitales representa una condición necesaria pero no suficiente para lograr un cambio sustantivo en términos de igualdad social y oportunidades. En este sentido afirma que “la intención es observar la brecha digital, no solo como un porcentaje de quienes tienen conexión o no, sino cómo la vida con estas tecnologías amplían o no las capacidades de perseguir objetivos y resolver problemas de la vida cotidiana. De esta manera, podríamos poner a prueba la pregunta si en nuestro país la difusión de las TIC se alinea con el progreso social”, concluyendo más adelante que “estamos en un punto en el que necesitamos más datos empíricos que elaboraciones teóricas” (Lamschtein, 2010:13).

- El Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL publicó en julio de 2012 la evaluación anual de Educación Primaria para el período 2009-2011. La perspectiva comparada y seguimiento de varias evaluaciones anteriores permiten identificar algunos rasgos y características de impacto que se sostienen en el tiempo y otros que cambian. A continuación presentamos algunos de los datos y hallazgos más llamativos de este informe:

a. El 99% de los centros de Educación Media tienen conectividad proporcionada por CEIBAL (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2012:15).

b. Con respecto a la capacitación y formación de recursos, en el año 2011 fueron formados 14.400 docentes de Educación Primaria de todo el país y 130 maestros dinamizadores (modalidad en territorio). También participaron 1.150 docentes de Educación Secundaria en la modalidad a distancia. (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2012:6).

c. Las acciones implementadas por Plan CEIBAL han prácticamente eliminado la brecha de acceso a PC entre los hogares uruguayos. (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2012:15).

d. La revisión comparada de las encuestas nacionales a niños de los años 2009, 2010 y 2011 comprueba que ha disminuido la proporción de escolares que señala usar en el aula la XO con mayor intensidad: el uso de las laptops tres o más días a la semana descendió del 57% al 32%. El reporte destaca que, no obstante, en el año 2011 ocho de cada diez alumnos manifiesta usarla en el aula con frecuencia semanal (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2012:22).

e. Los maestros utilizan con mayor frecuencia las XO para tareas en el aula que para las propuestas de tareas domiciliarias. La intensidad de uso de las laptops en tareas en clase desciende de tres o más días a la semana a uno o dos días semanales entre los años 2010 y 2011 (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2012:23).

f. El 41% de los niños realizó correctamente actividades de programación aunque la preferencia de los escolares sigue siendo la navegación por Internet (Op. cit., 2012:31).

g. Los maestros que han cambiado sus prácticas a partir del Plan CEIBAL lo hacen en las áreas de Lengua y Social (39%). Solo el 9% cambió sus prácticas en la enseñanza de la Matemática (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2012:45).

h. Los docentes señalan tres tipos de dificultad con respecto al uso de las XO en clase (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2012:47): las partes que están en inglés (cerca del 70% manifiesta tener bastante o mucha dificultad, datos que se mantienen para los años 2010 y 2011); la lentitud o inestabilidad de la conexión a Internet (el porcentaje de maestros que dice tener bastante o mucha dificultad es del 54% en el año 2010, aumentando al 61% en el año 2011); el hecho de que la computadora “se cuelga” o deja de funcionar (el 53% tuvo dificultades en el año 2010, porcentaje que aumenta al 64% en el año 2011).

Finalmente, en el año 2012 se conocieron los resultados del estudio “Impactos del Plan CEIBAL en las prácticas de enseñanza en las aulas de Primaria” (UCUDAL-IE, 2012), realizado por el Instituto de Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas de la

Universidad Católica por encargo del Plan CEIBAL. Los datos vuelven a confirmar -demostrando consistencia a través del tiempo en diferentes evaluaciones- las críticas al modelo y el tipo de capacitación recibida por los educadores. Nueve de cada diez maestras encuestadas criticaron la estrategia de implementación y el apuro con que se instrumentó el Plan, señalando que por esta razón no se logró una preparación acorde con las demandas de cambio y mejora de las prácticas de enseñanza. Las maestras encuestadas en este relevamiento reiteran los hallazgos del estudio realizado por CEIBAL en 2011 con respecto a las preferencias de los maestros sobre la modalidad, contenidos, estrategias y horarios de la capacitación. Es casi unánime el descontento por la formación recibida fuera de horario escolar. Los maestros prefieren capacitarse con colegas en la propia escuela, lo que implícitamente contiene el rechazo a los modelos de capacitación en cascada desde una perspectiva técnica e instrumental alejada de las prácticas de aula y de las condiciones reales de acceso, uso y disponibilidad de los recursos y herramientas digitales.

4.2 ¿Qué sabemos sobre la implementación y desarrollo de las nuevas tecnologías y el impacto del plan CEIBAL en educación secundaria?

La expansión del Plan CEIBAL a Educación Media, iniciada en el año 2010, todavía carece de una evaluación sistemática que muestre cómo se está implementando, el grado de innovación en las prácticas educativas y el cambio en el modelo de gestión de los recursos y las estrategias basados en las TIC tal como se proponía desde las teorías y documentos ya analizados. Esta innovación todavía no ha sido evaluada y prácticamente no existen hasta el momento relevamientos de opinión que sistematicen el grado de avance y los desafíos sobre cómo se está procesando el cambio a nivel de los liceos y escuelas técnicas de nivel medio. Tres excepciones debemos comentar al respecto:

a. En primer lugar la experiencia del grupo de investigación de la Red DHIE en Salto. Algunos datos provisorios publicados en informes de avance y documentos de prensa comprueban que los docentes de Educación Secundaria reclaman, igual que en el nivel primario, otros tipos de espacio y formato de cursos de capacitación con énfasis en el uso pedagógico de las TIC en las distintas áreas del conocimiento (Grupo de investigación DHIE, Rodríguez Zidán, Téliz y Ferreira, 2011). Una encuesta aplicada a 87 docentes de Ciclo Básico de UTU y Secundaria entre los meses de abril y agosto del año 2010 constató que el 87% de los profesores está de acuerdo y valora positivamente los objetivos generales del Plan CEIBAL, pero el porcentaje de aceptación de la forma de la implementación es menor (74%). El estudio halló que en Educación Media es mayor la proporción de docentes que expresan dudas, no emiten juicio positivo o bien se quejan abiertamente sobre la forma en que se ha puesto en marcha el Plan, particularmente a partir de las primeras reuniones de gestión convocadas por el propio sistema educativo para la difusión, sensibilización y comunicación de la innovación.

b. En segundo lugar reseñar las diversas manifestaciones del colectivo docente en Educación Media que se ha expresado en reiteradas oportunidades de forma crítica con la forma y el proceso de implementación de las nuevas tecnologías y las computadoras XO en este nivel de enseñanza⁸. En el mismo sentido se pueden observar algunas reacciones de autoridades del Consejo de Educación Secundaria que reclaman una mayor coordinación entre el LATU y el CITS con el CES. En particular, el consejero docente Daniel Guasco ha expresado su visión crítica sobre el tema: "El desajuste está en que es un proyecto del Poder Ejecutivo impuesto a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), quien lo debe adaptar y aplicar en cuanto al contenido", para preguntarse seguidamente, "¿cuáles son los contenidos didácticos para los estudiantes, y de formación para los docentes? Los desconocemos, e incluso desconocemos cuál es el objetivo del Plan CEIBAL" (Últimas Noticias, 6/12/10).

c. Por último, el único relevamiento de opinión sobre docentes de Educación Media realizado por el Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL (2011) confirma que el panorama docente en este subsistema es similar, en varios aspectos, al presentado en Educación Primaria. El informe técnico se elaboró en base a los datos de la encuesta telefónica estratificada y de carácter nacional efectuada en el año 2011. A continuación se presentan algunas de las conclusiones y hallazgos más relevantes referidos a los docentes de Educación Secundaria:

- Aproximadamente una cuarta parte de los docentes encuestados tiene un nivel de dominio nulo o muy básico de las aplicaciones informáticas, la mitad tiene un nivel de dominio intermedio y la otra cuarta parte un nivel de dominio avanzado (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2011:21).
- El uso de información extraída de Internet, la propuesta de actividades domiciliarias que impliquen el uso de computadoras por parte de los estudiantes y la distribución de material didáctico realizada en medio digital son actividades relativamente cotidianas entre los docentes de Educación Secundaria. Sin embargo, es muy bajo el uso de la Sala de Informática y de laptops del Plan CEIBAL por parte de los profesores de ese subsistema. Algo menos del 20% de los docentes encuestados utiliza la Sala de Informática de manera habitual. Alrededor del 10% utiliza habitualmente laptops de CEIBAL para dar clase. Uno de cada tres docentes utiliza su computadora personal para dar clases “algunas veces” (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2011:35).
- El 4% de los profesores de Matemática encuestados declaró que usa habitualmente XO en sus clases. El 14% usó algunas veces las computadoras de CEIBAL en el año 2011.
- Prácticamente la totalidad de los docentes cree necesario, para la incorporación de CEIBAL a su labor docente, recibir capacitación en el uso de aplicaciones y programas en general, en estrategias didácticas para usar la computadora en el aula y en el uso pedagógico de aplicaciones (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2011:47).

En términos generales, el documento concluye que en Educación Secundaria “se cuenta con lo más básico que es el acceso a la herramienta, un conocimiento básico de su manejo y la opinión positiva con respecto a las consecuencias de su utilización. En lo que habría que trabajar es en el uso específico en y para el aula a través de la estimulación y capacitación de docentes” (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL:67).

En todos los estudios realizados en los últimos seis años se reitera la preocupación docente (en los dos niveles de educación básica considerados) de que la participación en los cursos de capacitación y formación en TIC contribuye a repensar las prácticas docentes y en muchos casos desestimula los procesos de cambio didáctico ya que se percibe que los contenidos no se ajustan a las prácticas cotidianas de los profesores ni a la realidad de los centros educativos. En tal sentido, los datos divulgados recientemente por una investigación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay confirman esta idea. Uno de los obstáculos a la innovación es que no todos los alumnos disponen del recurso en condiciones de uso. El trabajo de investigación se orientó a identificar, describir, conocer y analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de Matemática de 1er año liceal a partir de la implementación del Plan CEIBAL. La investigación, encargada por el Plan CEIBAL constató que, según la mayoría absoluta de los profesores encuestados, solo el 25% de los alumnos lleva la XO diariamente a sus clases⁹. La dificultad constatada de que los alumnos, en términos generales, no concurren a los centros con las computadoras personales, plantea el desafío de la gestión de los recursos como aspecto central del modelo de acceso individual a la tecnología.

5. Los profesores de matemática y las TIC

En un reciente estudio realizado sobre el Plan CEIBAL, Fullan, Watson y Anderson (2013) señalan tres objetivos sobre los cuales habrá que centrar la atención para lograr un impacto exitoso del programa de innovación, en lo que refiere a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos destaca la Matemática. Prácticamente son inexistentes los trabajos de investigación sobre este tema en Uruguay. Por esa razón, como una manera de avanzar en el conocimiento sobre los procesos de cambio e innovación de las prácticas docentes, decidimos analizar el perfil socio-profesional de los profesores de Matemática, sus prácticas de enseñanza, expectativas de cambio y mejora mediante el uso de las TIC en el salón de clases y en la institución.

5.1 Perfil profesional de los profesores de matemática

En la literatura disponible, múltiples estudios coinciden en señalar que la tenencia de un título habilitante es una de las variables fundamentales para lograr niveles de calidad en la enseñanza (Vaillant, 2010; Mancebo, 2005). Los diferentes estudios y censos nacionales realizados en la órbita de la ANEP han demostrado que el colectivo de profesores que se desempeña en Educación Secundaria posee muy bajos niveles de titulación -y específicamente en lo que refiere a Matemática-, además de una alta heterogeneidad.

Tabla nº 1: docentes titulados de matemática a nivel nacional según años seleccionados

AÑO SELECCIONADO	TITULACIÓN EN MATEMÁTICA A NIVEL NACIONAL
1995	13,3%
2004	20%
2007	38,1%

Elaboración propia.

Fuente: ANEP-CODICEN-CES, Programa MEMFOD, ANEP-CODICEN-DFyPD

El Censo Docente del año 1995 (ANEP-CODICEN-CES, 1996) evidenció que era crítico el nivel de titulación en Matemática a nivel nacional y con una distribución desigual en los diferentes departamentos del país. En algunos no existían docentes titulados de Matemática (Río Negro y Treinta y Tres), y en otros, como el caso de Artigas, tenía un único titulado en la asignatura de un total de 45 docentes que tenían cursos a cargo en ese entonces. Por otra parte, en Montevideo, uno de cada cinco docentes de Matemática poseía título de grado expedido por el Instituto de Profesores Artigas (IPA).

Un estudio posterior realizado en 2004 que analizó las declaraciones juradas de los profesores de Matemática, demostró un aumento en la titulación en la asignatura y una asignación desigual de los docentes: los profesores titulados que se desempeñaban en el ámbito público se concentraban en el Bachillerato, donde el nivel de titulación era tres veces superior al del Ciclo Básico. (ANEP-CODICEN-DIEE, 2007:37).

Finalmente, el Censo Docente del año 2007 (que proporciona los últimos datos oficiales disponibles) evidencia que la tasa de titulación en la asignatura casi se duplicó con respecto a la del año 2004 y se triplicó con respecto a la del año 1995. Este incremento en el número de titulados en la asignatura se corresponde con la creación de los Centros Regionales de Profesores a partir del año 1997 que, apostando a una modalidad de formación docente presencial en el interior del país, posibilitó elevar los niveles de titulación en las distintas asignaturas (ANEP-CODICEN, DIIE, 2007, p37).

5.2 Las TIC en el aula de Matemática

Innovar en educación a través de la incorporación de las TIC al sistema educativo no implica simplemente dotar de recursos tecnológicos a las aulas. Según Lugo y Kelly (2010:7) implica “una transformación cultural en la manera de gestionar y construir el conocimiento, en las estrategias de enseñanza, en las nuevas configuraciones institucionales, en los roles de los profesores y los alumnos, e incluso en la manera creativa de pensar la educación, la tecnología y las escuelas”.

Según indican los estudios TEDS-M, las prácticas de los profesores de Matemática estarán condicionadas por sus creencias sobre la disciplina, su aprendizaje y enseñanza. (TEDS-M, 2012). Por tal motivo, el enfoque a partir del cual se posicione el docente determinará su accionar al momento de incorporar las TIC a sus prácticas de enseñanza.

Castillo (2008) señala que el Consejo Estadounidense de Profesores de Matemática (NCTM) instituye una serie de principios en función de las nuevas demandas que exige la sociedad actual. En cuanto a la tecnología, indica que “resulta esencial en la enseñanza y el aprendizaje, ya que influye en las matemáticas que se enseñan y mejoran el proceso de aprendizaje de los estudiantes”, realzando el papel de las TIC para la mejora de los aprendizajes a partir de una “enseñanza efectiva” sustentada desde el paradigma constructivista.

La autora sostiene asimismo que los profesores, “desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, tienen que estar conscientes que las TIC les dan posibilidades de acceso a recursos, disponibles en línea o no, que utilizan una combinación de herramientas y elementos donde encuentran soporte para el manejo de audio, video o gráficos que favorecen el aprendizaje si las estrategias de enseñanza están diseñadas para garantizar el uso apropiado de dichas tecnologías”. (Castillo, 2008:13).

Actualmente, son innegables las posibilidades que ofrecen las TIC para la renovación de la enseñanza. Gil Pérez y de Guzmán (1993:33-34) destacan como principales: “recabar informaciones y contrastarlas, para proporcionar rápida retroalimentación, para simular situaciones... y, muy particularmente, para conectar con el interés que los nuevos medios despiertan en los alumnos”. No obstante ello, no debemos caer en una visión simplista que considere a las TIC como la receta mágica para los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, sino como una herramienta más que contribuye a la mejora de esos procesos, siempre que las estrategias implementadas por el docente estén orientadas hacia tal finalidad.

En la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática se deberá poner especial énfasis en “la comprensión de los procesos matemáticos más bien que en la ejecución de ciertas rutinas que en nuestra situación actual, ocupan todavía gran parte de la energía de nuestros alumnos, con el consiguiente sentimiento de esterilidad del tiempo que en ello emplean”. (Gil Pérez y de Guzmán, 1993:102).

El desarrollo de las habilidades y destrezas propias de la educación matemática, tales como descubrir relaciones, generalizar resultados, plantear conjeturas y argumentar las soluciones obtenidas, entre otras, son tareas que, según señalan algunos investigadores, se ven altamente potenciadas por la utilización de los diferentes software específicos para Matemática (GeoGebra, Scratch, entre otros), dado que propician que el alumno asigne sentido a la información real, realice conjeturas y examine diferentes estrategias en la resolución de problemas, lo que posibilita una mejora en la comprensión conceptual del alumno y el desarrollo de “actitudes positivas hacia la Matemática” (en términos de Gómez Chacón, 2002), lo que de ninguna manera representa un perjuicio al aprendizaje de destrezas tradicionales.

Por ejemplo, el uso de un software de Geometría Dinámica permite conjugar la técnica con el razonamiento deductivo, valorizando el pensamiento geométrico, permitiendo realizar acciones independientes. Además, liberándose de las “barreras analíticas”, lo visual tiende a ser valorizado. El alumno se siente motivado, capaz de formular argumentos informales y, posteriormente, emplear el pensamiento deductivo, pues está visualizando lo que sucede con las figuras mientras las manipula en la pantalla de la XO. En este nivel, el alumno puede comprender el significado de la deducción como una manera de establecer la teoría geométrica en el contexto de un sistema axiomático, es decir, ese recurso permite un pensamiento “más libre”. Provoca en los alumnos la necesidad de ser precisos, además de tener que conocer las definiciones, generando el conflicto entre su intuición y la construcción realizada ya que la formación de la imagen mental en el dibujo asociado al objeto geométrico desempeña un papel fundamental (Téliz y Ferreira, 2011).

5.3 Las prácticas de los profesores de matemática

Las investigaciones internacionales y los estudios nacionales indican que la cuestión docente, el perfeccionamiento y la capacitación en TIC son fundamentales para iniciar procesos profundos de transformación de los paradigmas pedagógicos, pues de lo contrario, conducen al fracaso (Jara Valdivia, 2009; Lugo, 2010; Martín, 2007). La siguiente recomendación de Fullan, Watson y Anderson (2013:28) es muy elocuente en ese sentido pues indica que es necesario “concentrarse en la creación de capacidades individuales en lo que concierne a las tres prioridades básicas¹⁰ y las capacidades de enseñanza y liderazgo que se requieren para incrementar el aprendizaje”.

La incorporación de la tecnología en el aula ha estado caracterizada tradicionalmente por la utilización de la computadora y de los programas que en ella se instalan. No obstante ello, el verdadero desafío radica en las innovaciones pedagógicas que el docente pueda realizar empleando las mismas (Litwin, 2005).

Compartimos con Plan CEIBAL (2011:10) que “este cambio profundo en la metodología educativa, no consiste en utilizar las nuevas herramientas con métodos tradicionales”, sino en generar prácticas que posibiliten a los estudiantes “aprender a aprender” en una sociedad cuyos cambios son constantes y vertiginosos.

5.3.1 Antecedentes de investigación

En el año 2007 se realizó, en el ámbito de la ANEP, un estudio titulado “La enseñanza y los aprendizajes de Matemática en el Primer Ciclo de Educación Media”. Entre otros aspectos, se indagó acerca de los problemas genéricos relativos a las prácticas de enseñanza: los niveles de “cobertura” de las propuestas programáticas y las prácticas y criterios que rigen la evaluación (ANEP-MEMFOD, 2007:67).

Si bien es cierto que cada nivel cuenta con un programa oficial vigente -que estructura los saberes y en qué momentos se deben jerarquizar dentro del sistema educativo, así como también una serie de sugerencias y recomendaciones para el docente-, el estudio alerta sobre la problemática de que muchos docentes “se entusiasman con un tema” y “se olvidan” de otros que también son importantes dentro de la educación matemática que debe recibir el alumno, generalmente Geometría y Estadística y Probabilidad (ANEP-MEMFOD, 2007:67-69). Por otra parte, los testimonios recogidos también advierten sobre “la recurrencia de desajustes entre los criterios que rigen el desarrollo del curso, por un lado, y los que reflejan las prácticas de evaluación” (ANEP-MEMFOD, 2007:70).

Consideramos que en lo que refiere a la implementación del currículum, sería necesario articular el abordaje de los diferentes contenidos programáticos con el uso de las TIC, ya que como hemos señalado anteriormente, brindan una amplia gama de oportunidades para el trabajo de aula, así como también para gestionar el trabajo del alumno fuera de ésta.

Además de proporcionar a cada alumno una máquina, es necesario modificar o romper los límites de la institución educativa traspasando el aula, ya que a lo largo del tiempo lo que permanece son los hechos específicos, como por ejemplo las competencias, actitudes, capacidades, lo cual implica que a la hora de planificar el currículum se lo realice de una forma diferente. Como plantea Burbules (2007:36) “la escuela debe pensarse como centro de distribución, quizás un lugar que coordina y sintetiza diferentes recursos de aprendizaje”.

5.3.2 Análisis de las prácticas: el estudio realizado por el Plan CEIBAL

Ya indicamos en la sección correspondiente que en el año 2011 el Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL realizó una encuesta telefónica a docentes de Educación Media Pública: en el mes de mayo se contactó a docentes que se desempeñan en el Consejo de Educación Secundaria (C.E.S.) y en el mes de agosto a docentes que se desempeñan en el Consejo de Educación Técnico Profesional (C.E.T.P.), quienes poseen una carga horaria de veinte o más horas semanales de labor. En ambos casos se realizó, según indica el informe, una muestra estratificada por región, edad y sexo. 1.209 docentes del C.E.S. fueron encuestados de los cuales el 70% reside en el interior. En lo que refiere a las edades, el 18% tiene menos de 30 años, mientras que el 48% tiene 40 años o más (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2011:4).

El informe presentado revela que se realizó con “el objetivo de generar información sobre los niveles de acceso, uso y experticia de los docentes de herramientas TIC a nivel personal y profesional, procurándose asimismo indagar sobre su opinión relativa a necesidades de capacitación en TIC y los posibles impactos del Plan CEIBAL en la Educación Media” (Departamento de Monitoreo y Evaluación de Plan CEIBAL, 2011:3).

En particular, sobre los Profesores de Matemática los datos relevados ponen de manifiesto que en su gran mayoría disponen de computadoras en su hogar para utilizar: el 99% de los docentes encuestados del C.E.S. indica contar con el recurso. Sin embargo, al relevar la tenencia de computadoras XO o Magallanes¹¹, se constata que solamente el 2% de los docentes encuestados del subsistema cuentan con el recurso (Departamento de Monitoreo y Evaluación de Plan CEIBAL, 2011).

Consultados sobre la utilización de las computadoras para “dar clases” durante el año lectivo 2010, se observa que un 32% de los docentes de Matemática encuestados que se desempeñan en el C.E.S. no las han utilizado.

TABLA N° 2: ¿Usted utilizó computadoras para dar clase en 2010?

Fuente: Encuesta Nacional a Docentes de Educación Media Pública

SITUACIONES	C.E.S.
No utilizó computadoras para dar clase durante el año 2010	24%
Quiso utilizar pero no disponía del recurso en el centro educativo	8%
Utilizó las computadoras de la Sala de Informática para dar clase durante el año 2010	40%
Utilizó las computadoras de CEIBAL en el aula	28%
TOTAL	100%

Elaboración propia.

Departamento de Monitoreo y Evaluación de Plan CEIBAL, 2011

Esta situación se debe en gran medida a la falta de capacitación para usar pedagógicamente el recurso en el aula, ya que cuestionados acerca de “¿En qué áreas entiende usted que necesitará mayor capacitación?”, el 80% de los docentes de Matemática encuestados del C.E.S. señaló como prioridad: “En estrategias didácticas para usar la computadora en el aula” (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2011).

La formación y capacitación de los docentes es una de las prioridades que se debe atender, pues la clave del éxito radica en la capacidad del profesor para “crear, adaptar, presentar y compartir actividades didácticas innovadoras, mediadas por tecnología, donde ésta enriquece la práctica, genera interacción, facilita la adopción, flexibiliza los diferentes ritmos de aprendizaje y promueve genuinos cambios inspiradores que enriquecen el currículo” (CEIBAL, 2011:8).

Si bien los profesores de Matemática asisten, en general, a los cursos de capacitación sobre el uso de las Laptop de CEIBAL, menos del 30% efectivamente las utiliza en sus prácticas de enseñanza. No obstante ello, la situación es más preocupante aún en lo que respecta a los profesores de Informática: si bien casi la totalidad asistió a los cursos de capacitación en el uso de las laptop de CEIBAL -incluso se los capacitó primero que a los docentes de las otras asignaturas-, el 31% de los profesores que asistieron a los mismos no las integró a sus prácticas de enseñanza.

Por tal motivo, cabe cuestionarse si el problema es que los docentes no se capacitan o, por el contrario, se capacitan pero no aplican lo aprendido. En ese sentido se debería indagar para conocer qué está sucediendo. A modo de hipótesis sostenemos que quizá las capacitaciones no estén colmando las expectativas de los docentes al centrarse en aspectos técnicos del manejo de las aplicaciones y dejar de lado el uso pedagógico de las mismas para las prácticas de enseñanza, lo que estaría en concordancia con el área que los docentes indican como prioridad en términos de formación y capacitación. Otra razón que podría estar explicando este problema es que las transformaciones en las prácticas de enseñanza con TIC requieren de nuevos modelos de planificación, gestión y coordinación de acciones a nivel institucional, lo que implica revisar los estilos de conducción escolar para crear espacios de formación y desarrollo profesional en el propio centro.

Recordemos que en el año 2009 una evaluación realizada en Educación Primaria reveló que la capacitación era uno de los reclamos que los maestros realizaban con mayor énfasis. La mayoría indicaba que la misma había resultado “insuficiente, limitada o inexistente en otros casos”. Sobre las temáticas abordadas, si bien las percibían como pertinentes, manifestaron que

“no tenían suficiente profundidad como para asegurar un dominio integral de la computadora, de sus actividades y de su uso pedagógico” (ANEP-DSPE-AEPC, 2010:30).

Para finalizar, se consultó a los Profesores de Matemática sobre sus percepciones acerca del impacto del Plan CEIBAL en diferentes aspectos, solicitándoseles que indicaran si creían que el aporte sería positivo, neutro o negativo. Los resultados presentados indican únicamente los porcentajes de docentes cuyas percepciones son positivas en cada caso. Diversificación de los recursos didácticos disponibles es el aspecto en el que los docentes perciben que el programa de innovación tendrá su mayor impacto (91% para los docentes de Matemática encuestados del C.E.S.), seguido del acceso a información para los docentes y estudiantes (87% de los docentes de Matemática encuestados del C.E.S.). Por su parte, visualizan en una menor proporción el impacto positivo en la organización del trabajo de aula del docente (62% para los docentes de Matemática encuestados del C.E.S.). (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2011).

A la información presentada anteriormente cabe agregar que de esa encuesta se desprende que el índice de uso de aplicaciones entre los docentes de Matemática del C.E.S. en promedio es de 6,3 horas. Sin embargo, el tiempo de uso semanal de esos recursos para la labor docente en Matemática es en promedio de 8,5 horas, siendo el promedio de uso semanal para la labor docente de todos los profesores encuestados del subsistema de 12,1 horas. No obstante ello, el uso semanal que le asignan los docentes de Matemática es superior al que asignaban, en 2009, los maestros de Educación Primaria al trabajo con la XO en el aula: 3,5 horas en promedio. (Departamento de Monitoreo y Evaluación de Plan CEIBAL, 2012:31).

6. Discusión

En este artículo presentamos una revisión de los principales estudios de monitoreo y evaluación así como un análisis comparado de las diferentes investigaciones sobre el impacto de la tecnología uno a uno en el marco del Plan CEIBAL en Uruguay. A partir de los datos y documentos comparados podemos identificar un conjunto de conclusiones y elementos que constituyen nuevos aportes para continuar ampliando las posibilidades de cambio social, inclusión digital y reforma profunda de la enseñanza y los aprendizajes.

1) En primer lugar debemos destacar que la experiencia del Plan CEIBAL, inédita a nivel mundial por su alcance a nivel nacional, se caracteriza por articular diferentes dimensiones y externalidades potenciales vinculadas con la equidad social, el desarrollo tecnológico y el aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Estudiar el impacto de una política social y educativa de esta envergadura es una tarea de largo aliento. Por su complejidad requiere de un seguimiento sistemático y evaluación permanente de todas las fases y etapas del proceso, tanto en su implementación como en los resultados e impactos esperados. A partir de la revisión y análisis que hemos realizado podemos concluir que la mayoría de los estudios y antecedentes se refieren al impacto social de la universalización del modelo y en menor medida al análisis de las prácticas docentes en Educación Primaria. En particular, todavía es insuficiente el conocimiento sobre el impacto de las nuevas políticas TIC en Educación Secundaria.

2) Un segundo tema a señalar es que los docentes de educación básica (maestros o profesores de Educación Secundaria) manifiestan una valoración positiva sobre la implementación de la innovación así como una visión optimista sobre el impacto esperado a nivel socioeducativo. No obstante, luego de examinar los resultados y datos de este informe podemos identificar ciertas áreas problemáticas que constituyen temas para la reflexión que deberían llamar la atención de los responsables de elaborar las políticas TIC en educación, por ejemplo: a) reconocer la velocidad con que fue realizada la introducción de un cambio impulsado desde las políticas

públicas “por fuera de la escuela”, que perturbó de forma significativa las rutinas y las prácticas pedagógicas tradicionales; b) las dificultades que tiene un grupo significativo de docentes para comprender cuáles son las mejores estrategias y las nuevas formas de enseñar mediante un uso didáctico de las TIC; c) las diferencias observadas entre las expectativas docentes y su participación en espacios de capacitación y el escaso porcentaje de docentes que usan los laptops XO en la planificación didáctica de sus clases; d) el reclamo casi universal de los profesores que demandan cursos de formación en la escuela, con la modalidad de formación entre pares y el desarrollo de contenidos didácticos fuertemente acoplados con las condiciones reales de la enseñanza; e) la importancia de sostener el cambio en educación secundaria mediante políticas de creación de nuevos cargos de gestión e innovación a nivel institucional, que constituyan apoyo real y eficiente para los profesores.

3) En el caso de Matemática -una de las asignaturas con mayor carga horaria en todos los niveles de Educación Secundaria-, la revisión constata que el número de docentes titulados a nivel nacional es muy bajo, lo que pone en riesgo, según la literatura disponible, la calidad de la enseñanza. En lo que refiere a la incorporación de las TIC a las prácticas de los docentes, no existen en los programas vigentes de la asignatura lineamientos de trabajo al respecto, aunque diversos estudios a nivel internacional destacan, según hemos indicado, las potencialidades de dichas prácticas para el desarrollo y consolidación de las habilidades propias de la Educación Matemática, así como también para el trabajo en y fuera del aula. Sostenemos, a modo de hipótesis, que la inexistencia de un plan de trabajo explícito en ese sentido se corresponde con la baja innovación que los Profesores de Matemática han realizado en las aulas a partir de la incorporación del Plan CEIBAL. De acuerdo a los datos que surgen de las fuentes consultadas, cuatro de cada cinco docentes reclaman mayor capacitación y formación para un uso didáctico de la herramienta: solamente el 28% manifestó utilizarlas en sus prácticas de enseñanza en 2010. A esta situación se debe agregar que, en general, los docentes no abordan la totalidad de las temáticas de los programas vigentes, además de asumir posturas disímiles al momento de enseñar y evaluar. En ese sentido, consideramos que los agentes que ocupan roles de supervisión deberían delinear pautas claras para asegurar mejores niveles de aprendizaje en el subsistema, potenciando una integración real de las TIC al currículo de Matemática. Una alternativa en este sentido podría ser la Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM) recientemente implementada por Plan CEIBAL, cuyo uso está siendo recomendado por la Inspección de Matemática. Este sistema plantea la posibilidad de que el alumno cuente con una amplia gama de actividades, diferenciadas por niveles de dificultad, actividades de los contenidos disponibles, además de sugerencias y recordatorios sobre los principales aspectos de cada temática. Si bien aún se está en la etapa de capacitación de los docentes y el Plan CEIBAL no ha habilitado para que la puedan utilizar con sus estudiantes, las primeras percepciones acerca de este proceso¹² nos hacen poner en duda si el mismo representará realmente una transformación en las prácticas de enseñanza de la Matemática en el Ciclo Básico de Educación Secundaria, o si será un recurso más que se agregará a la enseñanza tradicional, teniendo en cuenta la escasa formación en TIC de los docentes y las debilidades constatadas para un uso didáctico efectivo de las mismas.

4) En el marco de las nuevas políticas de incorporación de las TIC a los sistemas educativos latinoamericanos, es necesario señalar que este proceso de cambio educativo se está recorriendo, con aciertos y errores, con diferentes niveles de profundización e impacto según los países. Para el caso del Plan CEIBAL en Uruguay debemos destacar que es necesario seguir avanzando en la construcción de escuelas que incluyan a las TIC como “ventana de oportunidades”, -en términos de Lugo (2010)-, para la mejora de la enseñanza, el aprendizaje

y la gestión escolar. Nuestra experiencia, por el momento, se manifiesta con marchas y contramarchas. Como si fuera un laberinto, los procesos de cambio se mueven en forma de espiral. Avanzan en algunas direcciones pero muchas veces chocan con las prácticas, las resistencias docentes y las dificultades de un proceso de transformación que demanda una alta responsabilidad de las familias y los escolares en el cuidado del recurso.

Todo parece indicar que en Uruguay, tal como lo afirma Cuban (2012) el cambio educativo es más incremental (aprender a usar las computadoras XO por primera vez, usar el recurso para búsquedas genéricas, incluir las laptops en la planificación de las clases, etc.) que fundamental (crear recursos digitales logrando que los estudiantes participen en proyectos con TIC y que modifican, mejorando, el aprendizaje).

En muchos países de la región los discursos políticos sobre el cambio están cargados de utopismo tecnológico o populismo educativo (Area Moreira, 2010). Saber conjugar y articular los intereses de todos los agentes involucrados en el cambio educativo parece ser uno de los desafíos mayores que las autoridades e impulsores de las reformas deberían contemplar. Buena parte del éxito de la política se juega en este escenario de conflictividad latente y tensión entre líderes políticos, técnicos, organizaciones sindicales y autoridades de la enseñanza.

5) Los datos examinados nos permiten comprobar, además, el acierto de Fullan, Watson y Anderson (2013) al señalar la importancia de dinamizar de forma permanente los ciclos de mejora continua que impulsen a los docentes a fomentar, de manera sostenida, la motivación intrínseca de los docentes y alumnos; comprometan a los educadores y alumnos en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje; inspiren el trabajo colectivo o en equipo, e involucren a todos los profesores y alumnos. Estos aspectos parecen ser los desafíos mayores para los próximos años, especialmente en Educación Secundaria.

En definitiva, la transformación real del sistema educativo implica no solamente asumir un enfoque social, inclusivo y político de la educación con TIC universalizando el modelo uno a uno, sino una transformación radical en la forma de enseñar, planificar renovando el currículo y gestionar las instituciones escolares.

El gran desafío a futuro es seguir avanzando hacia una revolución profunda de los sistemas escolares, generando y diseminando el conocimiento sobre el cambio a partir de sellar, como ocurrió con la imprenta en el pasado, un nuevo pacto entre la educación y el uso didáctico de las TIC, entre la pedagogía y la tecnología.

Bibliografía

AGESIC (2008). *Agenda Digital Uruguay 2008-2010*. Montevideo: AGESIC. [Consultado el 04 de octubre de 2012]. Disponible en Internet: <http://www.agesic.gub.uy/Sitio/descargas/Agenda_Digital2008-2010.pdf>

ANEP. CODICEN. DFyPD. DIIE. (2007). *Censo Nacional Docente*. Junio 2007. Montevideo: ANEP.

ANEP-CEIP. (2011). *Evaluación del Plan CEIBAL 2010*. Documento Resumen. Montevideo: ANEP. [online] [Consultado el 06 de marzo de 2013]. Disponible en Internet: <<http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000041448.pdf>>

ANEP-CES. (2011). *Plan CEIBAL Educación Media*. CES/CETP. [online] [Consultado el 29 de diciembre de 2012]. Disponible en Internet: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/planCEIBAL/propuesta_pedag_%20CEIBAL_%20media.pdf>

ANEP-MEMFOD (2007). *La Enseñanza y los Aprendizajes de matemática en el Primer Ciclo de Educación Media*. Montevideo: ANEP.

Burbules, N. (2007). *Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años?* pp. 31-40. En: Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional Cómo las TIC transforman las escuelas: Ponencias. [online] Buenos Aires: IPE – UNESCO [Consultado el 28 de mayo de 2010]. Disponible en Internet: <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>>

Casamayou, A. (2010). *Las nuevas tecnologías: ¿son para todos?* Montevideo: AGESIC. [online] [Consultado el 02 de diciembre de 2012]. Disponible en Internet: <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2010/09/Informe_Observatic_n%C2%BA4.pdf>

Castillo, S. (2008). *Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática*. En: Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa. [online] 11(2) pp. 171-194, mayo de 2008. [Consultado el 13 de enero de 2013]. Disponible en Internet: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=33511202>>

CEIBAL. (2011). *Módulo 1: Impacto de las TIC en la Educación*. Versión digital (PDF.) En: Curso Escenarios Educativos con Dotación 1:1. Construyendo el conocimiento desde la Práctica.

CEIP. (2010). *Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Documento de Orientación para la reestructura del departamento CEIBAL- Tecnología Educativa. Montevideo: ANEP.

CES. (2011). *Términos de Referencia*. Referente CEIBAL - Educación Media. [online] [Consultado el 02 de abril de 2013]. Disponible en Internet: <http://www.CEIBAL.edu.uy/contenidos/concursos/ces/Referentes_CEIBAL.PDF>

Cuban, L. (2012). *Son los maestros quienes deben decidir sobre las nuevas tecnologías*. En Síntesis Educativa [Consultado 20 de setiembre de 2012]. Disponible en Internet: <http://sintesis-educativa.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=1500:entrevista-a-larry-cuban&catid=34:articulos&Itemid=33>

Departamento de Monitoreo y evaluación de plan CEIBAL (2011). *Encuesta a docentes de Educación Media pública sobre acceso, dominio y uso de herramientas TIC*. [online] [Consultado el 27 de diciembre de 2012]. Disponible en Internet: <http://www.CEIBAL.org.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=165&Itemid=58>

Departamento de monitoreo y evaluación de plan CEIBAL (2012). *Evaluación Anual en Primaria 2009-2011*. Montevideo: Departamento de Monitoreo y Evaluación de Plan CEIBAL. [online] [Consultado el 27 de diciembre de 2012]. Disponible en Internet: <[http://www.CEIBAL.org.uy/docs/Evaluacion_Anuual_2009-2011_Final_\(31012013\).pdf](http://www.CEIBAL.org.uy/docs/Evaluacion_Anuual_2009-2011_Final_(31012013).pdf)>

Fullan, M.; Watson, N.; Anderson, S. (2013). *CEIBAL: los próximos pasos. Informe final*. Toronto: Michael Fullan enterprises. [Online] [consultado el 16 de junio de 2013]. Disponible en Internet: <<http://CEIBAL.Org.Uy/docs/fullan-version-final-traduccion-informe-CEIBAL.Pdf>>

Gil Pérez, D.; de Guzmán Ozámiz, M. (1993). *Enseñanza de las ciencias y la matemática*. Tendencias e innovaciones. Madrid: editorial popular S. A.

Jara Valdivia, I. (2009). *Las políticas públicas de tecnologías para las escuelas de América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Cepal. [Online] [Consultado el 15 de noviembre de 2013]. Disponible en Internet: <www.Cepal.Org/socinfo>

Lamschtein, S. (2010). *Las TIC y la brecha generacional*. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 13-15 de setiembre de 2012. [Online] [Consultado el 02 de diciembre de 2010]. Disponible en Internet: <<http://www.Observatic.Edu.Uy/publicaciones>>

Litwin, E., et al. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lugo, MT.; Kelly, V. (2010). *Tecnología en educación ¿políticas para la innovación?* [Online] Buenos Aires: IPE – UNESCO [consultado el 05 de enero de 2012]. Disponible en Internet: <<http://www.lipe-buenosaires.Org.Ar>>

Mancebo, E. (2005). *Docentes en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión. El caso uruguayo*. Documento presentado en el “seminario internacional docentes en latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión”, República Dominicana.

Martín, E. (2007). *El impacto de las TIC en el aprendizaje*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Martínez, A. (2010). *Plan CEIBAL: evaluación y lecciones aprendidas en la primera experiencia 1 a 1 a nivel nacional*. [Consultado el 09 de noviembre de 2012]. Disponible en Internet: <portaldoprofessor.Mec.Gov.Br/storage/materiais/0000012993.Pdf>

Morales Ramos, S. (2008). *Exclusión de las sociedades de la información y el conocimiento: análisis helicoidal de la relación entre políticas TIC, pobreza y exclusión*. Montevideo: Observatic - FSC - Udelar. [Online] [Consultado el 06 de marzo de 2013]. Disponible en Internet: <<http://www.Observatic.Edu.Uy/wp-content/uploads/2010/08/monograf%c3%ada-final-soledad-morales-ramos.Pdf>>

Pérez Gomar, G.; Ravela, P. (2012). *Impactos del Plan CEIBAL en las prácticas de enseñanza en las aulas de primaria*. Informe final. Montevideo: Instituto de Evaluación Educativa – Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Católica del Uruguay. [Online] [Consultado el 06 de marzo de 2013]. Disponible en Internet: <http://ucu.Edu.Uy/portals/0/publico/facultades/ciencias%20humanas/iee/informe%20final%20impactos%20plan%20CEIBAL%20ense%c3%b1anza%20aulas%20primaria_julio2012_novedades.Pdf>

Plan CEIBAL (2009). *Monitoreo y evaluación educativa del Plan CEIBAL. Primeros resultados a nivel nacional*. [Online] [Consultado el 09 de noviembre de 2012]. Disponible en Internet: <http://www.CEIBAL.Org.Uy/docs/evaluacion_educativa_plan_CEIBAL_resumen.Pdf>

Rivoir, A. (2009). *Innovación para la inclusión digital*. El Plan CEIBAL en Uruguay. En Mediaciones sociales. Revista de ciencias sociales y de la comunicación. 1(4). Pp. 299-328. Universidad Complutense de Madrid. [Consultado el 07 de diciembre de 2012]. Disponible en Internet: <<http://www.Ucm.Es/info/mediars>>

Rivoir, A.; Escudero, S.; Baldizán, S. (2010). *Plan CEIBAL: acceso, uso y reducción de la brecha digital según las percepciones de los beneficiarios*. Montevideo: FSC.

Rivoir, A.; Pittaluga, L. (2011). *El Plan CEIBAL: impacto comunitario e inclusión social*. 2009-2010. Montevideo: Observatic - FSC - UDELAR. [Online] [Consultado el 06 de marzo de 2013]. Disponible en Internet: <<http://www.Fcs.Edu.Uy/archivos/informe-final-CEIBAL-inclusi%c3%b3n-social-rivoir-pittaluga.Pdf>>

Rivoir, A; Lamschtein, S. (2012). *Cinco años del Plan CEIBAL. Algo más que una computadora para cada niño*. Montevideo: UNICEF. [Online] [Consultado el 09 de junio de 2013]. Disponible en Internet: <<http://www.Unicef.Org/uruguay/spanish/CEIBAL-web.Pdf>>

Rodríguez Zidán, E.; Téliz, F.; Ferreira, G. (2010). *Docentes destacan la XO como recurso innovador e integrador, pero reclaman mayor capacitación*. Salto: Suplemento Cambio Educativo n° 1.

Rodríguez Zidán, E.; Téliz, F. (2011). *Implementación del Plan CEIBAL en Uruguay: revisión de investigaciones y desafíos de mejora*. En: revista iberoamericana de Evaluación Educativa [online] 4(2) pp. 55-71, Noviembre 2011. [Consultado el 03 de enero de 2012]. Disponible en Internet: <<http://www.Rinace.Net/riee/numeros/vol4-num2/art3.Pdf>>

Teds, M. (2012). *Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. Informe español*. [Online] [Consultado el 13 de enero de 2013]. Disponible en Internet: <<http://www.Mecd.Gob.Es/dctm/inee/internacional/teds-mlinea.Pdf?Documentid=0901e72b8143866e>>

Téliz, F.; Ferreira, G. (2011). *Geometría dinámica en XO: ¿una alternativa para la enseñanza de la Geometría en la escuela?* [Online] [Consultado el 20 de febrero 2013]. Disponible en Internet: <[http://www.Uruguayeduca.Edu.Uy/userfiles/p0001/file/gd%20en%20xo%20\(teliz%20-%20ferreira\).Pdf](http://www.Uruguayeduca.Edu.Uy/userfiles/p0001/file/gd%20en%20xo%20(teliz%20-%20ferreira).Pdf)>

Últimas Noticias (2010). *En secundaria cuestionan la “imposición” del plan CEIBAL*. [Consultado el 06 de diciembre de 2012]. Disponible en Internet: <<http://www.Ultimasnoticias.Com.Uy/edicion%20un/articulos/prints-06dic2010/act15.Html>>

Vaillant, D., Medrano, C. (2010). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Metas educativas 2021. Santillana, Madrid.

Vaillant, D.; Bernasconi, G. (2013). *El Plan CEIBAL y las prácticas de los docentes de matemática en primer año de liceo*. Montevideo: Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay. [Online] [Consultado el de junio de 2013]. Disponible en Internet: <<http://CEIBAL.Org.Uy/docs/CEIBALmat-presentaci%c3%93n-latu-vaillant-bernasconi.Pdf>>

Notas

¹ El Plan CEIBAL proporciona gratuitamente una laptop XO a cada alumno de 1º a 6º y a cada maestro de Educación Primaria o Secundaria, siguiendo las recomendaciones del proyecto One Laptop Per Child (OLPC) de Nicholas Negroponte, del MIT, Massachusetts Institute of Technology. Una versión detallada sobre los orígenes del Plan CEIBAL y las características sobre el hardware, el software y la conectividad de las laptop XO puede consultarse en Rivoir y Lamschtein (2012).

² Denominadas XO. Véase http://wiki.laptop.org/go/One_Laptop_per_Child/lang-es

³ Véase http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1222:plan-CEIBAL-presentacion&catid=101:plan-CEIBAL-ces&Itemid=192

⁴ Los objetivos específicos para este segundo escalón del Plan CEIBAL pueden consultarse en el siguiente link: www.ces.edu.uy/planCEIBAL/propuestapedagogica

⁵ Véase: https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=2185:CEIBAL&catid=101:plan-CEIBAL-ces

⁶ Según indica un comunicado del LATU, disponible en http://www.utu.edu.uy/webnew/modulos/utu/Institucional/CEIBAL_UTU/2010_09_02__Carta_Referentes_PLAN_CEIBAL.pdf

⁷ Véase “XO: dio equidad, no mejoró aprendizajes” disponible en www.elpais.com.uy/120527/.../xo-dio-equidad-no-mejoro-aprendizaje/

⁸ Véase <http://www.espectador.com/noticias/183508/profesores-sienten-que-plan-CEIBAL-se-impuso-y-piden-replantear-uso-de-las-computadoras>

⁹ Véase Vaillant y Bernasconi (2013).

¹⁰ Las tres prioridades básicas identificadas en el estudio son: Lectoescritura, Matemática y Repetición. (Véase Fullan, Watson y Anderson, 2013:23).

¹¹ Versión de las laptops XO para Educación Media

¹² Que surgen de una consulta que realizaron a docentes que realizaron la capacitación en el uso de la PAM.

Fecha de recibido: 15/02/2013

Fecha de aceptado: 29/05/2013

** Doctor en Métodos de Investigación e Innovación Educativa, Universidad de Málaga, España. Formador en Ciencias de la Educación, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, Uruguay. Diploma en Diagnóstico y Planificación Educativa, UNESCO-IBRO, Argentina. Licenciado en Sociología. Docente, Centro Regional de Profesores del Litoral. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Educación. Investigador Nivel I - Sistema Nacional de Investigadores (SNI).*

*** Profesor de Matemática y Didáctica de la Matemática en el Centro Regional de Profesores del Litoral. Estudiante del Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay en proceso de elaboración de la tesis.*

Sección 2

Temas de investigación

Research topics

El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo

Chinese students of Spanish as a Foreign Language. Dialogue between the Chinese culture and the educational context

María del Carmen Azpiroz*

Resumen

Es una visión extendida en la literatura sobre los estudiantes chinos en educación superior que sus estilos de aprendizaje están predeterminados por su cultura. La cultura china está influenciada por el confucianismo y por la importancia asignada al aprendizaje memorístico y al libro como fuente casi exclusiva de conocimiento. Existen menos voces que exploren la posibilidad de que se genere un cambio significativo en los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos como consecuencia de realizar estudios en un nuevo contexto educativo con la exposición a metodologías alternativas de enseñanza y a diferentes tipos de evaluación.

Se interrogó a 42 estudiantes de una provincia del noreste de China, quienes se encuentran estudiando español como lengua extranjera en una universidad privada de Uruguay. El objetivo consiste en obtener datos sobre los posibles cambios en los estilos de aprendizaje de los estudiantes a partir de su llegada a Uruguay así como la valoración que hacen de esos cambios.

En términos generales, los estudiantes chinos que fueron interrogados señalan como aspectos positivos de su experiencia en Uruguay las metodologías de enseñanza más centradas en el estudiante, el aprendizaje independiente y el pensamiento crítico.

El artículo cuestiona la visión del estudiante chino pasivo, obediente, pegado al libro de texto, al docente y las estrategias de memorización y propone que dicho comportamiento puede ser producto de la influencia de los contextos educativos a los que dichos estudiantes han estado expuestos y de los requerimientos de aprobación de los cursos, y no únicamente de la influencia de valores culturales fuertemente arraigados.

PALABRAS CLAVE: Cultura, estilos de aprendizaje, estudiantes chinos, español como lengua extranjera, educación superior.

Abstract

It is an accepted view in the literature on undergraduate Chinese students that their learning styles and learning strategies are culturally predetermined. Chinese culture is influenced by Confucianism and the importance it places on rote memory and the book as an almost exclusive source of knowledge. There are only a few voices who explore the possibility that a change of Chinese learning styles and learning strategies could take place as a consequence of a new educational environment and the exposure of learners to alternative teaching methodologies and types of assessment.

Forty two students from a province located on Northeast China were interviewed while they were studying Spanish as a Foreign Language in a Uruguayan private University. The aim was

to get data on possible changes in their learning styles since their arrival in Uruguay and on the evaluation they make on those changes.

Generally speaking, students who were interviewed identify as part of the positive aspects from their experience in Uruguay the student-centered teaching methodologies, independent learning and critical thinking

The article questions the view of Chinese students as passive, obedient, rote memorizers and stuck to the textbook and the teacher, and suggests that such behavior could be due more to the education context to which they have been exposed and the course requirements than to the exclusive influence of deeply rooted cultural values.

KEY WORDS: Culture, learning styles, Chinese students, Spanish as a Foreign Language, higher education.

1. Introducción

En los últimos años, el número de estudiantes internacionales ha aumentado rápidamente y Uruguay ha venido experimentando una creciente presencia de estudiantes de otros países y culturas. En el caso del trabajo con estudiantes asiáticos en general y chinos en particular, el escaso conocimiento en Uruguay sobre las características de dichos estudiantes puede fácilmente desviarnos hacia una visión estereotipada de los mismos (estereotipos que también se encuentran en la amplia literatura disponible sobre “el estudiante asiático”).

Es una visión extendida en la literatura sobre los estudiantes chinos la afirmación de que sus estilos de aprendizaje están predeterminados por su cultura (Neuman y Beckerman, 2000; Chan, 1999; Spizzica, 1997). El constructo de estilos de aprendizaje ha recibido diversas denominaciones: estilos cognitivos, enfoques de aprendizaje, preferencias de aprendizaje, estilos intelectuales, por lo que se trata de una categoría integradora que caracteriza la manera habitual y preferida con que cada alumno percibe, interactúa y responde a los ambientes de aprendizaje (Dörney, 2005).

Chan (1999) cree que los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos están muy influenciados por el confucianismo y dominados por el aprendizaje memorístico generalmente descrito como aprendizaje superficial, sin comprensión y dependiente de la autoridad. Estas afirmaciones ocurren al mismo tiempo que los estudiantes chinos obtienen medallas de oro en ciencia y han llamado la atención por su excelente rendimiento académico (Tai Hau y Hou, 2010). En el informe mundial de 2009 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, según sus siglas en inglés), Shanghái obtuvo los resultados más altos en ciencias, matemáticas y lectura. No deberíamos sorprendernos si descubrimos que los enfoques de aprendizaje de los estudiantes chinos son más complejos y profundos de lo que parecen a primera vista.

Los estudiantes de culturas de herencia confucianista comparten un conjunto de valores y creencias sobre el aprendizaje que han sido transmitidos por generaciones. Li (2012) sostiene que conceptos como mente, razonamiento, investigación y conocimiento objetivo son raros en la jerga china del aprendizaje (a pesar de la reciente importación de muchos de estos conceptos desde Occidente). De manera similar, conceptos como virtudes del aprendizaje, esfuerzo personal, resistencia a las dificultades, perseverancia y humildad no son tan frecuentes en los textos paradigmáticos de la tradición occidental del aprendizaje.

Desde la época de Confucio (551 a. C. - 479 a. C.), la civilización china ha dado mucho valor a la educación. El confucianismo fue adoptado como religión oficial durante la dinastía Han (250 a. C.) y los clásicos confucianos se transformaron en la base de los exámenes que, durante la China imperial (606-1905), sirvieron para seleccionar a los candidatos a funcionarios del

gobierno. Los alumnos debían aprender los denominados “Cuatro Libros” y “Cinco Clásicos” de memoria. Si bien el examen fue abolido por la emperatriz Cixí en 1905, se considera que dicha tradición continúa hasta el día de hoy, si tenemos en cuenta por ejemplo el famoso y temible examen de admisión a la universidad conocido como *gao kao*. Se trata de un examen de tres días de duración en el que se evalúan los conocimientos adquiridos durante todo el transcurso educativo formal. La dificultad de este examen así como la presión familiar para obtener buenas calificaciones y entrar a una prestigiosa universidad han dado lugar a alarmantes casos de depresión entre los adolescentes. La predilección de los estudiantes chinos por el recitado y la repetición podría además estar relacionada, de acuerdo a Kember (2010), con el legado de la manera de aprender los caracteres chinos, los cuales son dominados justamente mediante numerosas repeticiones de los mismos.

Una visión opuesta a esta especie de predeterminación cultural está dada por autores como Kee-Kuok Wong (2004), quien sostiene que dicho concepto ha limitado nuestra posibilidad de comprender la complejidad de la experiencia internacional con estudiantes chinos. El propio investigador relata que, habiendo nacido en una familia china tradicional, podía ser considerado un “estudiante pasivo”, absorbiendo todo lo que el profesor decía. Sin embargo, luego de mudarse a Australia, tras ser expuesto a diferentes métodos de enseñanza y haber sorteado algunos obstáculos, logró disfrutar de una enseñanza de corte constructivista. Littlewood (2000) sostiene que a pesar de ciertas dificultades iniciales, los estudiantes chinos se adaptan rápidamente a otros sistemas de aprendizaje y que esas dificultades son producto de experiencias previas (métodos tradicionales de aprendizaje, tipos de evaluación, número de estudiantes por aula) más que de factores culturales arraigados.

Cheng (2000) postula que los estudiantes chinos adoptan ciertos estilos de aprendizaje por motivos puramente pragmáticos: los exámenes tienen una estructura determinada y los estudiantes deben desarrollar los estilos que aseguren su éxito en los mismos. Kirkbride y Tang (1991) sostienen que cuando un estudiante percibe que la evaluación requiere adquisición pasiva y reproducción simple de conocimiento adoptará un enfoque superficial y empleará bajos niveles de estrategias cognitivas como la memorización. Cuando se percibe que la evaluación requiere un alto proceso cognitivo, como aplicar información a la solución de problemas, entonces los estudiantes serán más proclives a poner en práctica el enfoque profundo de aprendizaje.

A pesar de que muchas de estas afirmaciones pueden tener incluso un carácter intuitivo, existe muy poca literatura que explore la posibilidad de que se produzca un cambio en los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos de acuerdo al contexto. La visión general es que el bagaje cultural es un “chaleco de fuerza”, una construcción muy difícil de modificar aun si el contexto cambia. Li (2012) argumenta que el contexto educativo puede contribuir muy poco al cambio de las creencias culturalmente informadas que tienen los estudiantes mucho antes de iniciar la educación formal. Los primeros años son esenciales para el futuro del niño, y durante esos años formativos los niños habrán desarrollado creencias y comportamientos con respecto al aprendizaje con los que vendrán el primer día de clases.

Con una visión diferente, Volet y Renshaw (1996) examinaron el cambio en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes al comienzo y final del semestre. La muestra consistía en un grupo de estudiantes australianos y otro del sureste asiático, quienes se encontraban estudiando en una universidad de Australia. Los resultados indicaron que al final del semestre las diferencias en los enfoques de aprendizaje entre los dos grupos, que habían sido halladas al comienzo del semestre, habían desaparecido, fenómeno que atribuyeron a la adaptación de los estudiantes del sureste asiático a las demandas académicas del curso y al ambiente

de aprendizaje. Conviene citar a Zhang et al. (2012) quienes reafirman que los estilos de aprendizaje son maleables como respuesta al contexto educativo.

“En vez de mantener visiones estereotipadas de los estilos intelectuales de diferentes grupos culturales, uno debería darse cuenta de que los estilos son maleables. Las personas que experimentan un choque cultural, deberían tener confianza en que es una cuestión de tiempo antes que su pensamiento se vuelva más efectivo en la nueva cultura de acogida” (2012, pág. 25).

Los estudiantes pueden tener preferencias por una u otra manera de aproximarse al aprendizaje pero estas predilecciones podrán ser llevadas a la práctica o no dependiendo del contexto de enseñanza, dentro de una interacción que no es muy diferente a la de la herencia y el medio.

2. Aspectos culturales y contextuales del aprendizaje de los estudiantes chinos

2.1 Fuente y transmisión del conocimiento

Scarcella (1990) sostiene que muchas culturas asiáticas ven al libro como fuente de todo el conocimiento y la sabiduría. El énfasis en el aprendizaje de los textos clásicos ha sido una característica de la civilización china a lo largo de su historia. Es frecuente encontrar en la bibliografía que los estudiantes chinos son pasivos receptores del conocimiento y que prefieren clases centradas en el docente, y esto hace que el aprendizaje comunicativo de lenguas extranjeras presente dificultades prácticas (Kirkbride y Tang, 1991).

Algunas investigaciones parecen corroborar esta hipótesis. Kember (2001) realizó 53 entrevistas a estudiantes de Hong Kong. La mayoría de estos estudiantes piensa que el rol del profesor es transmitir un cuerpo de conocimientos y su rol como estudiantes es absorber el conocimiento validado por el texto o por el profesor. El resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje será juzgado de acuerdo a si los estudiantes son o no capaces de reproducir ese cuerpo de conocimientos para el examen.

Para autores como Nelson (1995) es justamente la obsesión por los exámenes, especialmente el examen de ingreso a la universidad, la que genera que los estudiantes consideren que solamente lo que pueda aparecer en el examen tiene valor, esperen respuestas inequívocas, sientan que cualquier debate es una pérdida de tiempo y piensen que el profesor debe limitarse a seguir los contenidos del currículo. Elton y Laurillard (1979, 23) creen que “la manera más rápida de cambiar la manera de aprender de los estudiantes es cambiar el sistema de evaluación”.

Lo anterior no es exclusivo de los estudiantes chinos. Biggs (1999) nos recuerda que también en Occidente se visualiza a la enseñanza universitaria como transmisión de información y esto “es aceptado de manera tan generalizada que los sistemas de impartición y evaluación de todo el mundo se basan en ella” (1999, 41). También en Occidente es frecuente suponer que el profesor es el experto en conocimientos. Watkins y Biggs (1996) sostienen que el aula china está centrada en el docente pero también en el estudiante ya que los profesores van creando el proceso de enseñanza con sofisticación, orquestan el involucramiento de los estudiantes en clases numerosas y despliegan variedad de estrategias para lograr que sus estudiantes comprendan.

2.2 El silencio en el aula

A diferencia del supuesto generalizado en Occidente de que hablar promueve el pensamiento y el aprendizaje, los estudiantes asiáticos suelen ser silenciosos en clase y no desean hablar en público (Li, 2012). De hecho, creen que hablar interfiere con el pensamiento y no comparten la idea de que la competencia oral se equipare con la inteligencia.

En Occidente, la valorización del habla es un legado de la Grecia antigua y los juicios que requerían una argumentación verbal. Desde muy pequeños se nos enseña a verbalizar los pensamientos y sentimientos. Ocurre, según Li (2012), que ninguna de las tres tradiciones espirituales influyentes en China (taoísmo, budismo y confucianismo) enfatizó el papel del habla. El taoísmo valora la armonía como sabiduría infinita: sin la necesidad de hablar, como se expresa en la frase de Lao Tze: “aquellos que comprenden no hablan, los que hablan no comprenden”. El budismo promueve la meditación como medio de tranquilizar la mente y liberarse de los deseos para alcanzar la iluminación personal. Además, para Hwang (1999), en la sociedad agrícola tradicional china, si bien es cierto que una persona tenía oportunidad de interactuar con extraños en vínculos instrumentales, era casi imposible involucrarse en grupos sociales por fuera del clan familiar. Como consecuencia, las relaciones que rodeaban al sujeto estaban caracterizadas por la intimidad pero bajo una estructura jerárquica. De hecho, los chinos son reticentes a hablar con extraños y rara vez inician una conversación con alguien que no conocen (de ahí se deriva la importancia de los intermediarios en cualquier negociación con chinos). Esta es la razón por la que no es demasiado importante en China desarrollar habilidades sociales necesarias para hablar con extraños. La tradición occidental de hablar directamente, debatir y estar en desacuerdo no tiene lugar en un sistema interpersonal jerárquico de esta naturaleza (Li, 2012).

Un estudio de Littlewood (2000) desde una visión contraria a la determinación cultural, argumenta que las características asociadas a los estudiantes chinos como la baja participación en clase son consecuencia de los modelos educativos a los que están acostumbrados más que al propio deseo de los estudiantes. Condujo una encuesta sobre las actitudes hacia la clase de inglés en ocho países de Asia Oriental y en tres países europeos. Halló que la mayoría de los estudiantes de todos los países involucrados en el estudio cuestionan el aprendizaje basado en la transmisión de conocimiento y en la autoridad. La mayoría de los estudiantes (incluidos los chinos) desearía poder participar activamente y tiene una inclinación positiva hacia el trabajo interactivo y significativo.

2.3 Relación profesor-alumno

El respeto a los profesores es altamente valorado en la tradición confucianista y está ligado a los valores de sinceridad y humildad (Li, 2012). En los Anales de primavera y otoño, Confucio refiere a las dos actitudes correctas de todo estudiante: sumisión a la autoridad de los padres, mayores y superiores y sumisión a las costumbres de la sociedad. De acuerdo al código de conducta social de Confucio (Wu Lun), existen “Cinco relaciones básicas”: gobernador y ministro, padre e hijo, marido y mujer, hermano mayor y hermano menor y la relación entre amigos. El superior tiene la obligación de proteger, mientras que el inferior le debe lealtad y respeto. La armonía solamente se logra si cada uno cumple con los requerimientos de su rol.

Si bien pocos autores se animarían a contradecir estos fundamentos culturales, existen versiones matizadas. Un estudio cualitativo de Xiao (2006) con estudiantes chinos de inglés en una universidad irlandesa muestra que solamente los docentes competentes y considerados con sus alumnos merecen un respeto sincero, mientras que los profesores poco preparados, que demuestran poco interés por sus estudiantes o no planifican suficientemente sus clases no

serán respetados por aquellos. Por lo tanto, el respeto genuino hacia el docente se basa en la calidad de éste último y en su consideración hacia los estudiantes y no en la simple asimetría de la relación profesor-alumno. Por lo tanto, el respeto a los profesores no significa obediencia, docilidad y falta de pensamiento crítico, como se piensa generalmente.

En la tradición confucianista, un profesor no sólo debe impartir conocimiento sino también transformar al joven en una persona con una consciencia social elevada e inculcarle un código de vida que sea aceptado por los mayores. Esto reflejaría la manera holística que tienen los chinos de ver la enseñanza, que se refiere no sólo a los aspectos cognitivos sino también a los afectivos y morales (Li, 2012). Es preciso mencionar que en China existe una gran interacción entre el profesor y sus estudiantes fuera de clase que dista mucho del vínculo formal que uno puede observar en el aula. Es cierto que la relación docente-alumno está tallada sobre la base de la relación padre-hijo pero es justamente debido a esto que los profesores no sólo deben impartir conocimiento específico sino también ocuparse del bienestar de sus estudiantes.

2.4 El lugar de la memoria en el aprendizaje

Los estudiantes chinos son tradicionalmente considerados “memorizadores automáticos”, lo que haría suponer que emplean un enfoque superficial de aprendizaje caracterizado por actividades de bajo nivel cognitivo y simple reproducción del conocimiento. Sin embargo, los mismos estudiantes presentan un elevado rendimiento académico, lo que da lugar a la llamada “paradoja del estudiante chino” (Watkins y Biggs, 1996). Según Sánchez Griñán (2009) esta paradoja se resuelve en el hecho de que los estudiantes chinos emplean estrategias cognitivas profundas, al mismo tiempo que repiten y memorizan: “la memorización como modo de comprensión, el recitado al servicio de la reflexión y la interiorización” (pág. 3).

Cuestionarios y entrevistas a estudiantes chinos sobre la manera en que enfrentan las tareas académicas han arrojado que la memorización puede estar ocurriendo junto con intentos por alcanzar una comprensión del material (Kember y Gow, 1989). En la cultura china, memorizar y comprender pueden entonces no ser elementos separados en el proceso de aprendizaje sino procesos conectados e interdependientes. Este método de aprendizaje se ha denominado “memorización con entendimiento”. La comprensión puede facilitar la memorización y esta última es precursora del conocimiento profundo (Marton et al., 1996). De hecho, puede ocurrir que la memorización nunca haya sido visualizada como un fin en sí misma sino como un prelude para una comprensión más profunda del material.

Conviene citar a Biggs (1999) en un pasaje interesante a propósito del mito del aprendizaje al pie de la letra de los estudiantes chinos.

“Aprender varios millares de caracteres de uso común requiere más memorización que aprender las veintisiete letras del alfabeto castellano. Sin embargo, en esas circunstancias, la memorización está al servicio de la comprensión. Usted aprende un sistema de comunicación con el fin de comunicarse comprendiendo. (...) La repetición se utiliza también como estrategia para asegurar un recuerdo correcto y aquí opera a favor del significado, no contra él” (1999, 163).

Tang (1991) llama a este tipo de utilización estratégica de la repetición “memorización profunda”, que no tiene que ver con el aprendizaje memorístico ni con la utilización de un enfoque meramente superficial. Si bien en Occidente existe una distinción entre aprendizaje memorístico y significativo (Ausubel, 1968), no es fácil en nuestra cultura diferenciar el aprendizaje memorístico del repetitivo. El aprendizaje memorístico es el que se realiza sin comprensión del contenido pero no es lo que hacen los estudiantes chinos ya que cuando utilizan la repetición no lo hacen para reducir la complejidad sino para asegurarse el poder

retener la información. Si la comprensión se combina con la capacidad de recordar, hay altas chances de presentar un buen rendimiento en los exámenes porque éstos siempre implican la necesidad de memorizar información.

La repetición y memorización tienen relación también con la valoración del esfuerzo, que los estudiantes chinos parecen aceptar con más facilidad que los occidentales. Para algunos autores (Chen y Uttal, 1988) esto quizá tenga orígenes culturales ya que el confucianismo considera que el hombre es maleable y la falta de habilidad puede compensarse con el esfuerzo y la perseverancia. En el desempeño académico, la falta de habilidad innata no es excusa para rendirse ya que siempre se puede compensar mediante el esfuerzo. Para Confucio toda persona es educable:

“Por naturaleza los hombres son casi iguales pero con la experiencia crecen y se diferencian. Si vemos que otro hombre se esfuerza una vez, nosotros tenemos que esforzarnos cien veces más, si vemos que alguien se esfuerza cien veces, nosotros tendremos que esforzarnos mil veces. Si alguno se esfuerza en este camino, se volverá listo aunque sea tonto y fuerte aunque sea débil” (El justo medio, XX, Anales).

3. Reflexiones a partir de una experiencia con estudiantes chinos de español como lengua extranjera en Uruguay

En el marco de un programa conjunto interuniversitario, se interrogó a 42 estudiantes de una provincia del noreste de China, quienes se encuentran estudiando español como lengua extranjera en una universidad privada de Uruguay. Los estudiantes han cursado en su país los primeros dos años de la Licenciatura en Español y cursan el segundo semestre del tercer año de su carrera en Uruguay. En China, los estudiantes cursaron asignaturas de español junto con otras de política, inglés y literatura china. Las asignaturas de español se distribuyen entre las que son dictadas por profesores extranjeros (nativos de español) y las que son dictadas por profesores chinos (gramática y lectura fundamentalmente). El método de enseñanza de español en China es el de gramática-traducción, método que aunque desarrollado por alemanes y extendido en Europa y América desde 1840, su origen se remonta a la forma en que se estudiaba latín y su finalidad era la traducción de textos mediante un sistema de instrucción que se realiza básicamente en la lengua materna de los estudiantes (en este caso, chino mandarín).

Los materiales y libros de estudio, los objetivos del curso y hasta las evaluaciones, son muy distintos de lo que los estudiantes conocen en su larga experiencia dentro del sistema educativo chino. En Uruguay, el método de enseñanza de lenguas es fundamentalmente comunicativo, método en el cual se da importancia a la interacción como medio y como objetivo final del aprendizaje de la lengua y el método de enseñanza de lenguas a través de contenidos. El docente promueve el trabajo en grupo, el aprendizaje por tareas, la modalidad autónoma de aprendizaje y los recursos didácticos más allá del libro de texto (Internet, periódicos, películas, música). Un punto fundamental del método comunicativo de lenguas es la creencia de que la manera en que la lengua funciona es más importante que el conocimiento de su forma y estructura.

Se formularon dos preguntas escritas a ser respondidas anónima e individualmente por cada estudiante mientras finalizaban el segundo semestre en Uruguay.

1) ¿Has cambiado tu manera de estudiar español luego de llegar a Uruguay? Si respondes afirmativamente: ¿De qué manera has cambiado tu manera de estudiar desde que estudias en Uruguay?

2) ¿Qué diferencias hay entre las clases de español en China y las clases de español en Uruguay?

En términos generales, los estudiantes chinos a quienes se les formularon estas preguntas prefieren un estilo de enseñanza y de aprendizaje más centrado en el estudiante, a pesar de su bagaje cultural del cual se esperaría una predilección por las clases centradas en el docente. Consideran el aprendizaje independiente del libro de texto y del énfasis en el pensamiento crítico, aspectos fuertes de su experiencia en Uruguay. Parece existir, asimismo, una preferencia por un estilo más global y abierto de aprendizaje. Los estudiantes señalan en China clases centradas casi exclusivamente en el libro de texto y en la gramática, lo que se refleja en las siguientes afirmaciones:

“En China, en clase seguimos siempre el libro pero en Uruguay, podemos hablar de otras cosas que nos ocurren, relacionadas con lo que aprendimos o de nuestra vida o alguna experiencia actual”.

“Acá estudio menos a través del libro y estudio más por la radio, periódico y hablando con la gente. En China estudio gramática, acá puedo estudiar historia, cultura y música”.

“En Uruguay es importante que preste atención en clase. La comprensión es lo más importante. En China, si pierdo algunas clases siempre puedo encontrar el conocimiento en el libro”.

Como ilustran estas respuestas, en Uruguay aparecen alternativas al libro de texto (radio, televisión, periódico e incluso amigos), las cuales son integradas al esquema de recursos de aprendizaje. El estilo de enseñanza en China es más centrado en el docente como fuente de conocimiento y transmisión del mismo.

Chen (1990) sostiene que los estudiantes chinos están motivados a aprender pero no a tomar riesgos, empleando un estilo convergente ya que tienden a creer que sólo una respuesta es la correcta. Los estudiantes que fueron interrogados parecen percibir que los profesores les exigen dar respuestas que pueden tener varias soluciones.

“Los profesores uruguayos quieren que los estudiantes piensen más. Al contrario, en China, los profesores esperan que los estudiantes anoten lo que ellos dicen”.

“Acá en clase, es importante que proponamos nuestras ideas y los profesores pueden cambiar la forma de dar clase según nuestras necesidades”.

“En China, la profesora da la respuesta perfecta a una pregunta pero acá no hay respuestas fijas. Tengo que pensar y expresar mi opinión sobre el tema, por ejemplo sobre una noticia o una publicidad”.

Los estudiantes resaltan incluso la necesidad que tienen en Uruguay de seleccionar ellos mismos qué es lo más importante ya que el profesor no realiza esa priorización inicial.

“En China los profesores siempre escriben mucho en la pizarra y los estudiantes copian y lo que está en la pizarra es casi todo lo que explica el profesor en clase. En Uruguay, los profesores escriben en cualquier lugar de la pizarra y muchos no escriben nada. Los estudiantes tienen que decidir qué es importante”.

La posibilidad de equivocarse y plantear dudas es otra de las diferencias con China. Es frecuente en China que las preguntas se realicen una vez finalizada la clase ya que difícilmente un estudiante planteará sus dudas frente a todo el grupo.

“En China si tienes algunas dudas, no puedes preguntar directamente, necesitas esperar cuando termina la clase. En Uruguay si tienes preguntas puedes preguntar en cualquier momento y los profesores te explican con paciencia”.

Si los estudiantes asiáticos adoptan actitudes pasivas en clase, esto puede deberse más a aspectos situacionales y contextuales que a disposiciones inherentes de los estudiantes.

La frase de una estudiante es ilustrativa:

“En China, la profesora es muy seria aunque cuida de nosotros. A veces tengo miedo de cometer errores y no quiero hablar mucho en clase. Acá, hablo mucho más en clase aunque me equivoque”.

Como vimos, puede ocurrir que la memorización nunca haya sido visualizada como fin en sí misma sino como un prelude para una comprensión más profunda (Marton et al., 1996). Ocurre que los estudiantes pueden tener una preferencia por comprender pero reconocen que normalmente los exámenes como el *gao kao* requieren reproducir el material de memoria. Podría pensarse que la predilección por la memorización no se trate necesariamente de una tradición cultural arraigada que nace con el confucianismo sino de una consecuencia contextual de las evaluaciones. No hay que olvidar que el propio Confucio consideraba el aprendizaje como algo profundo: “aprender sin pensar es inútil, pensar sin aprender es peligroso” (Anales de primavera y otoño).

Lo anterior se refleja en algunas de las frases de los estudiantes:

“En China tenemos que aprender de memoria todos los textos de Español Moderno, algunos de ellos son muy largos pero acá la memoria no importa tanto”.

“En China, lo más importante es la gramática y el libro y recordar todo lo que aprendemos. En Uruguay, lo importante no es recordar todo sino que entendamos más”.

“(…) cuando estaba en China todos los días hacía ejercicios del libro y leía los textos una y otra vez. Estos días estoy leyendo un libro que se llama La sombra del viento. Cuando encuentro palabras o frases que no entiendo, puedo buscarlas en Internet o preguntarle a alguien”.

Mientras que algunos estudiantes parecen valorar la importancia dada a la producción oral y las prácticas comunicativas, otros resaltan la importancia de la memorización e incluso se quejan de la falta de atención a estos aspectos en clase por parte de los profesores en Uruguay:

“En China, todo el día estudiamos español recitando los textos, la gramática, las palabras. Acá prestamos más atención al estudio de oral y audición lo que me parece bien pero falta un poco de práctica y repetición”.

“En China gasto mucho tiempo en estudiar gramática y memorizar las palabras pero desde que llegué a Uruguay, me importa más oral y audición. Quiero hablar con mis amigos uruguayos y conocer la cultura. Me parece que es una muy buena manera de practicar oral y más fácil y rápido. Sin embargo, para el examen, la manera de estudiar no cambió. Recuerdo de memoria”.

“Para los uruguayos no es difícil recitar en lengua extranjera porque son parecidas las lenguas entre ellas. En cambio el chino no es igual y es muy diferente del español. Por eso necesitamos recitar con más esfuerzo. Eso me gusta de China”.

Podemos ver que los estudiantes pueden tener una manera preferida de acercarse al estudio pero estas maneras son también influenciadas por la percepción que tienen sobre la naturaleza de la tarea académica, el modo de evaluación o los métodos de enseñanza y aprendizaje presentes. La enorme presión que tienen los estudiantes chinos frente a exámenes torna difícil resistir la tentación de utilizar maneras de aprender que ayuden al éxito en las evaluaciones. Como sostienen Kember y Watkins (2010):

“Si los estudiantes chinos son genuinamente observados como estudiantes memorísticos y que emplean una aproximación superficial al aprendizaje, esto no es una manifestación de una predisposición cultural inherente a las características del aprendiente chino. Es, en realidad, una respuesta a las percepciones de los factores culturales en el ambiente de enseñanza y aprendizaje y de la influencia de las expectativas sociales y culturales” (2010, 174).

Las siguientes frases son ilustrativas de este punto de vista:

“En China, sólo estudio para el examen, acá estudio la lengua y cultura para comunicarme”.

“En China, las clases se enfocan más en el léxico, la gramática. Todas las clases sirven para que los alumnos puedan tener buenas notas en los exámenes de español. En Uruguay, el español sirve para hablar y entender”.

“En China, las respuestas de los exámenes son siempre una sola pero en Uruguay hay preguntas abiertas”.

“En China, antes de los exámenes puedo saber qué tengo que preparar. Ahora en Uruguay, no sé lo que tengo que estudiar y cosas que preparo no van en el examen”.

“Los exámenes en Uruguay son más flexibles que en China. No sabemos qué se va a preguntar en el examen, por eso tenemos que estudiar todo y no sólo de memoria”.

El tiempo de clase es mucho más breve en Uruguay que en China porque en su tierra reciben además de los cursos en español, clases de pensamiento marxista, inglés y literatura china. El horario suele extenderse desde las 8 a las 18 horas con pausas para el almuerzo y muy breves descansos entre clase y clase. En Uruguay, los estudiantes asisten a clases por la tarde, recibiendo un total de 19,5 horas semanales de clase (misma carga horaria que en China para las materias específicas de español como lengua extranjera). Esta variación en horario de clase tiene consecuencias, siendo la principal de acuerdo al relato de los estudiantes, el contar con mayor tiempo libre ya sea para realizar actividades recreativas como para utilizar recursos de aprendizaje de español diferentes a los relacionados estrictamente con el curso.

“No leo muchos libros desde que llegué a Uruguay, pero veo películas y telenovelas en español. Tengo mucho tiempo libre, puedo utilizar el tiempo libre para aprender la cultura y conocer otro aspecto sobre la lengua, por ejemplo, la música y programas de Argentina y las costumbres de los latinoamericanos”.

“Cuando estaba en China tenía muchos deberes sobre gramática pero acá tenemos deberes que tienen que ver con hacer entrevistas, presentar noticias, etc.”.

“En China hacía muchos ejercicios y recordaba palabras de memoria. Acá no hago tantos ejercicios pero leo y veo películas. En Uruguay, siempre conozco nuevas palabras o expresiones porque las escucho y leo”.

El énfasis en la gramática y la forma es otra diferencia que mencionan los estudiantes. En China, la mayor cantidad de horas semanales de español (16) son reservadas a la gramática, con clases dictadas mayormente en chino y sólo 2 o 4 horas por semana se dedican a *oral* y *audición* con la presencia de un profesor extranjero. Es cierto que también en Uruguay hay clases de gramática, que incluso utilizan la misma serie de libros que los estudiantes emplearon en China durante los primeros dos años de la carrera (Español Moderno). Sin embargo,

importantes variaciones se realizan durante el dictado de dichas clases: actualizar vocabulario, intentar acercar el contenido de los textos a la experiencia de los estudiantes de modo de personalizarlos, búsqueda de similares maneras de expresar la misma idea e integración de otros recursos materiales además del texto del curso.

“En Uruguay la forma no es tan importante, lo importante es el contenido. Por ejemplo, si escribimos a mano o en computadora es lo mismo pero en China la forma es muy importante. Hay que escribir así, de una sola manera”.

“En China la gramática es muy importante porque tenemos un examen de gramática pero en Uruguay la gramática no es tan importante como hablar y entender”.

El cambio de contexto educativo y de metodologías de enseñanza de lenguas podría generar cambios en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes aprenden las reglas del ambiente de aprendizaje en que se encuentran, comportándose de acuerdo a ellas. Una vez que migran de un lugar a otro, moviéndose en un contexto educativo diferente, encuentran distintas reglas y se adaptan a ellas.

“En China siempre pensamos en chino para aprender español. Acá pensamos en español”.

“En China, lo más importante es practicar y trabajar. Tanto en clase como fuera de clase, tienes que practicar el presente del subjuntivo o el imperativo una y otra vez. Pero acá creo que hablamos más”.

“Cuando leo en Uruguay me enfoco más en el conjunto del texto pero en China el fragmento es lo más importante”.

4. Reflexiones finales

“Si bien, conceptos corrientes como la obediencia y la falta de cuestionamiento a la autoridad de los estudiantes chinos son repetidos tan frecuentemente” que resultaría difícil negar que estén basados en alguna forma de realidad, la pregunta que se plantea Littlewood (2000) es si esta “realidad” está basada en las preferencias y disposiciones de los estudiantes, quienes solamente desean escuchar y obedecer, o si los estudiantes simplemente se adaptan a las características de un determinado contexto educativo.

El primer año de enseñanza en China suele ser una experiencia deslumbrante. Para los estudiantes que no pertenecen a las ciudades más cosmopolitas de China (Beijing, Shanghái, Hong Kong), se trata probablemente de la primera vez que tienen un profesor extranjero y quizá, la primera vez que conocen a uno personalmente. La tentación de sentirse casi una celebridad pronto se compensa con las dificultades al enseñar a estudiantes que no comparten la lengua materna del docente y que tienen particularidades a la hora de dirigir su proceso de adquisición de la lengua. Conocer a los estudiantes resulta esencial, tanto para proporcionar efectivos y apropiados métodos para enseñar español como también para aumentar su motivación y disminuir la ansiedad en el aprendizaje.

Mi propia experiencia con estudiantes chinos me ha llevado a cuestionar la afirmación de que los estudiantes chinos disfrutaban de escuchar sin participar, memorizar y obedecer al profesor, y muchas de las expresiones de los estudiantes a partir de las preguntas formuladas parecen confirmar en parte esta impresión. El estudio de Littlewood (2000) indica claramente que el estereotipo del estudiante asiático como “oyente obediente” no refleja los roles que ellos querrían adoptar en clase: “no ven al docente como una figura de autoridad que no debería ser cuestionada, no quieren sentarse pasivamente en clase recibiendo conocimiento y están

apenas de acuerdo con la idea de que el docente debería tener un mayor rol que ellos mismos en evaluar su aprendizaje” (p, 2).

Es cierto que parte del buen desempeño académico chino quizá tenga que ver con valores arraigados como la importancia asignada a la educación, el énfasis en el esfuerzo y la práctica, la creencia en la persistencia para llegar al éxito, entre otros. Sin embargo, la importancia de la cultura tal vez haya sido sobredimensionada y haya contribuido al estereotipo del estudiante chino como pasivo y memorizador automático, incapaz de salir de ese rol aunque su situación cambie. Sánchez Griñán (2008, 408) resume la impresión de 15 profesores extranjeros sobre los estudiantes chinos, señalando aspectos positivos: “la diligencia, la persistencia, el perfeccionismo y el carácter afectuoso, así como la capacidad para memorizar y el deseo de aprender bien”. Sin embargo, es a la hora de poner en práctica una metodología comunicativa de aprendizaje de lenguas cuando surgen los aspectos negativos, como la excesiva atención a la gramática y al texto escrito, la dificultad para comunicarse oralmente y por escrito, poca disposición a trabajar en grupo, excesiva atención a los exámenes y timidez. Muchos de estos aspectos han sido interpretados como productos de la cultura china, en la cual convergen elementos del confucianismo y de la tradición pragmatista que asigna especial importancia al sistema de exámenes y a la traducción (Rossi-Le 1995; Chan, 1999). Contrariamente a estos autores, como vimos, otras miradas (Kee-Kuok, 2004) han sostenido que el aprendizaje es el resultado del modelo de enseñanza en sentido amplio (metodologías de enseñanza de lenguas, métodos de evaluación, tipo de interacción docente-alumno, requerimientos de aprobación del curso) y no solamente de aspectos más abstractos como los sistemas culturales o simbólicos.

No necesariamente tenemos que negar la influencia de la cultura en la conducta y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, todavía falta mucho para poder explicar la naturaleza y la extensión de dicha influencia así como para conocer también el efecto que tienen los diferentes entornos educativos en las concepciones acerca del aprendizaje.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Chan, S. (1999). *The Chinese learner-a question of style*. Education and Training, págs. 294-304.
- Chen C.S. ; Uttal, D. H. (1988). *Cultural values, parents' beliefs, and children's achievement in the United States and China*. Human Development, págs. 351-358.
- Cheng, X. (2000). *Asian students' reticence revisited*. System, 28, págs.435-446.
- Confucio (1990). *Anales*. Shangdong: Shangdong Youyi Shushe.
- Confucio (2002). *Los Cuatro Libros*. Buenos Aires: Paidós.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Individual differences in Second Language Acquisition. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Elton, L.R.B; Laurillard, D.M. (1979). *Trends in Research on Student Learning*. University of Surrey, Institute for Educational Technology.
- Entwistle, N. J.; Ramsden, P. (1983) *Understanding Student Learning*. Londres: Croom Helm.
- Gow, L. K. (1990). *Does higher education promote independent learning?* Higher Education, 19, págs.307-322.
- Hwang, K.-K. (1999). *Filial piety and loyalty: Two Types of Social identification in Confucianism*. Asian Journal of Social Psychology, 2, págs.163-183.

Kee-Kuok Wong, J. (2004). *Are the Learning Styles of Asian International Students Culturally or Contextually Based?* Recuperado el 25 de enero de 2013 de International Education Journal: <http://iej.cjb.net>

Kember, D. (1989). *Cultural specificity of approaches to study*. Trabajo presentado en la 6ta. Conferencia Anual de la Hong Kong Educational Research Association, págs. 356-363 Hong Kong.

Kember, D. (2001). *Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education*. Studies in Higher Education, págs. 205-221.

Kember, D. (2010). *Approaches to learning and teaching by the Chinese*. En M. H. Bond, The Oxford Handbook of Chinese Psychology, págs. 169-185. Oxford: Oxford University Press.

Kinsella, K. (1995). *Understanding and empowering diverse learners in ESL classroom*. En J. Reid, Understanding Learning Styles in the Second Language Classrooms, págs. 19-33. Nueva York: Heinle & Heinle.

Kirkbride, P.; Tang, S. (1991). *Chinese Conflict Preferences and Negotiating Behaviour: Cultural and Psychological Influences*. Organization Studies , 12(3), págs. 365-386.

Littlewood, W. (2000). *Do Asian students really want to listen and obey?* ELT Journal, págs. 31-36.

Li, J. (2012). *Cultural Foundations of Learning. East and West*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marton, F.; Dall'Alba, G.; Kun, T.L. (1996) *Memorising and understanding: the keys to the paradox?* En D. B. Watkins, The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences (págs. 69-84). Melbourne: Australian Council for Educational Research and the Comparative Education Research Centre.

Melton, C. (1990). *Bridging the cultural gap: A study of Chinese students' learning style preferences*. RELC Journal, págs. 29-47.

Nelson, G. (1995). *Cultural differences in learning styles*. En R. J, Learning styles in the ESL EFL classroom, págs. 3-18. Boston: Heinle & Heinle.

Neuman, Y. B. (2000). *Cultural resources and the gap between educational theory and practice*. Teachers College Record (págs. 496-500).

Ramsden, P. (1979). *Student learning and perceptions of the academic environment*. Higher Education 8, págs. 412-425.

Ramsden, P. (1981). *A study of the relationship between student learning and its academic context*. Tesis de Doctorado no publicada. University of Lancaster.

Rossi-Le, L. (1995). *Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students*. En J. Reid, Language learning styles in the ESL/EFL classroom, págs. 118-125. Boston Heinle & Heinle.

Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China* . Recuperado el 15 de octubre de 2012 de www.tesisenred.net/TDR-0731108-134322/index_es.html

Sánchez Griñán, A. (2009). *Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español*. Recuperado el 15 de octubre de 2012 de Marco ELE: www.marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

Scarcella, R. (1990). *Teaching language minority students in the multicultural classroom*. Engelwood Cliffs: NJ: Prentice Hall.

-
- Spizzica, M. (1997). *Cultural Differences Within Western and Eastern Education*. En H. B. Z. Golebiowski, *Academic Communication across Disciplines and Cultures*, págs. 248-257. Melbourne: Victoria University of Technology.
- Tai Hau, K. H. (2010). *Chinese students' motivation and achievement*. En M. H. Bond, *The Oxford handbook of Chinese psychology* (págs. 188-204). Oxford: Oxford University Press.
- Tang, C. (1991). *Effects of two different assessment procedures on tertiary students' approaches to learning*. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Tse, L. (2006). *Tao Te Ching: Los libros del Tao*. Traducción de Iñaki Preciado. Madrid: Trotta.
- Volet, S; Renshaw, P. (1996). *Chinese students at an Australian university: Adaptability and continuity*. En J. B. D.A. Watkins, *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, págs. 205-220. Hong Kong: The Central Printing Press.
- Watkins, D.A.; Biggs, J.B. (1996). *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre; Victoria, Australia: The Australian Council for the Educational Research.
- Xiao, L. (2006, 12). *Bridging the Gap Between Teaching Styles and Learning Styles: a Cross-Cultural Perspective*. Recuperado el 25 de abril de 2012 de TESL-EJ: <http://www.tesl-ej.org/ej39/a2.pdf>
- Zhang, L.F.; Sternberg, R.J.; Rayner, S. (2012) *Handbook of Intellectual Styles. Preferences in cognition, Learning, and Thinking*. New York: Springer Publishing Company.
- Zhang, L. F. (2000). *University students' learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs's 3P model*. *The Journal of Psychology*, 134(1), págs. 37-55.

Fecha de recibido: 04/02/2013

Fecha de aceptado: 30/05/2013

**Doctora (Cand.) en Educación, Universidad ORT Uruguay. Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Psicología. Postgrado en Recursos Humanos, Universidad Católica del Uruguay. Profesora de Inglés como Lengua Extranjera, Certificate TESOL, Trinity College of London. Coordinadora de Proyecto Conjunto, Universidad ORT Uruguay - Universidad Pedagógica de Harbin (China).*

La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales

Un estudio en escuelas primarias de Argentina

*Unfamiliar words in Social Studies teaching situations.
A study at primary schools in Argentina*

Alejandra Menti *

Celia Renata Rosemberg**

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto analizar cuán familiares a los alumnos son las palabras que configuran el entorno lingüístico al que se hallan expuestos durante las clases de ciencias, así como también describir los movimientos conversacionales que emplean los docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar a los niños. El corpus está conformado por 12 situaciones de enseñanza registradas en clases de ciencias en 1er., 3er. y 5to. grado de cuatro escuelas -dos urbanas y dos rurales- de la provincia de Córdoba, Argentina. Se diseñó y aplicó una escala a partir de la cual se valoró el grado de conocimiento que los alumnos tenían de las palabras que configuraban el entorno lingüístico de las clases. El análisis de los datos se realizó mediante el empleo combinado de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Los resultados cuantitativos mostraron que los alumnos de 3er. grado tuvieron menos oportunidades de escuchar palabras poco familiares que los de 1er. grado. No se registraron diferencias significativas con 5to. grado. Tampoco se observaron diferencias entre las escuelas rurales y urbanas. El análisis cualitativo mostró que al introducir una palabra poco familiar a los niños, las maestras mejoran la comprensión de su significado mediante movimientos de reparación y actos discursivos de expansión y ejemplificación. Asimismo, se focalizan en el vocabulario poco familiar de manera explícita e implícita y proporcionan distintos tipos de información para que los alumnos puedan comprender su significado. Los resultados del estudio tienen importantes implicancias pedagógicas en tanto muestran la necesidad de incrementar, a lo largo de la escolaridad primaria, las oportunidades de aprendizaje de vocabulario poco familiar a los niños, ya que la amplitud del vocabulario infantil es un predictor de la adquisición del sistema de escritura, como así también de la comprensión y de la producción de textos.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, vocabulario, familiaridad, movimientos conversacionales, clases de ciencias

Abstract

This study aims at analyzing how familiar students are to the words that make up the linguistic environment they are exposed to during Social Studies lessons. Furthermore, it aims at describing conversational moves that teachers use during the treatment of the vocabulary that is unfamiliar to children. Data analysis consists of 12 teaching situations registered during Social Studies lessons in 1st, 3rd and 5th grades at two rural and two urban schools in the Province of Córdoba, Argentina. A measuring scale was designed and used to assess the degree of knowledge students had of the words that made up the linguistic environment of the lessons. The analysis of the data was carried out through the combined use of quantitative and qualitative procedures. The quantitative results showed that 3rd graders had fewer opportunities to hear unfamiliar words than 1st graders. There were no significant differences with grade 5th. No differences were observed between rural and urban schools. The qualitative analysis

showed that by introducing an unfamiliar word to children, teachers scaffold the understanding of its meaning through repair moves and discursive acts of expansion and exemplification. In addition, they focus on unfamiliar vocabulary in explicit and implicit ways and provide different types of information so that students can understand its meaning. The results of the study have important pedagogical implications insofar as they show the need to increase opportunities for children to learn the unfamiliar vocabulary; since the extent of a child's vocabulary can predict the acquisition of the writing system as well as text comprehension and production.

KEYWORDS: *teaching, vocabulary, familiarity, conversational moves, Social Studies lessons*

1. Introducción

En el presente estudio se analiza el vocabulario que configura las situaciones de enseñanza de ciencias sociales en la escuela primaria. Se atiende especialmente a cuán familiares o conocidas son para los niños las palabras en el discurso de las maestras y a los movimientos conversacionales que ellas ponen en juego cuando introducen, explican o corrigen el vocabulario poco familiar a los niños.

La importancia del vocabulario a que se hallan expuestos los niños en el contexto conversacional de las situaciones de enseñanza resulta evidente cuando se atiende a los resultados de investigaciones (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Hart y Risley, 1995; Weizman y Snow, 2001) que han mostrado que la amplitud del vocabulario de un niño está directamente relacionada con la cantidad y la calidad de las palabras que él tiene la oportunidad de escuchar. La amplitud del vocabulario infantil constituye, a su vez, un predictor de la adquisición del sistema de escritura, así como también de la comprensión y la producción de textos orales y escritos (Biemiller, 2006; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki y Simos, 2007, entre otros).

El presente estudio se enmarca en una perspectiva psicolingüística, sociopragmática (Tomasello, 2003) y experiencial (Nelson, 2007) que recupera los aportes teóricos de la psicología sociocultural (Bruner, 1977, 1984, 1986; Cole, 2003; Vygotsky, 1964, 1988) y sitúa la adquisición y el aprendizaje del vocabulario en el marco de las interacciones sociales de las que participan los niños. Desde esta perspectiva teórica se asume que para inferir y comprender el significado de las palabras desconocidas que escuchan, los niños se apoyan en los intercambios conversacionales en los que estas palabras se hallan incluidas. Diversas investigaciones, en esta línea, han analizado los intercambios conversacionales en los que participan niños pequeños de distintos grupos sociales en los contextos de interacción en el hogar (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Hart y Risley, 1995; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Weizman y Snow, 2001), y en el entorno del jardín de infantes (Rosemberg y Silva, 2009; Torr y Scott, 2006). Sus resultados han proporcionado evidencias empíricas de que el aprendizaje del vocabulario está relacionado no sólo con las propiedades léxicas -cantidad, diversidad, complejidad o sofisticación del vocabulario- que caracterizan el entorno lingüístico al que se encuentra expuesto el niño, sino también con el andamiaje o sostén social, pragmático y discursivo disponible para que aquél pueda inferir e interpretar el significado de las palabras que desconoce (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Biemiller y Boote, 2006).

Las investigaciones que se focalizaron en el sostén o andamiaje por medio del cual los adultos -padres o maestras- o niños mayores promueven en niños preescolares el aprendizaje del significado de las palabras desconocidas, identificaron y describieron tanto la información lingüística y no lingüística presente en el contexto de intercambio como los movimientos conversacionales que ponen en juego los interlocutores del niño.

Así, por ejemplo, las investigaciones de Beals (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995) mostraron que el contexto del intercambio en el hogar puede presentar distinto grado de informatividad en función de aspectos físicos -la demostración del objeto o de la acción a la que se refiere la palabra-, aspectos sociales -el señalamiento de las normas o comportamientos sociales asociados a esa palabra-, aspectos relativos al conocimiento previo -como, por ejemplo, el relato de experiencias pasadas relacionadas o el vínculo de la palabra desconocida con el conocimiento general- o aspectos semánticos -cuando en el discurso se proporciona la definición del término, se menciona un sinónimo o se lo contrapone a un antónimo-. Asimismo, algunos de estos estudios (Biemiller y Boote, 2006; Elley, 1989; Rosemberg y Silva, 2009; Rosemberg y Stein, 2009; Weizman y Snow, 2001) observaron que los adultos mediatizan esta información tanto a través de estrategias de enseñanza directa y explícita como de estrategias indirectas e implícitas.

Por su parte, estudios realizados en el marco de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y del análisis conversacional (Goodwin, 2000) elaboraron una serie de conceptos que describen ciertos aspectos, verbales y no verbales, de los intercambios conversacionales entre adultos en los que se asientan los procesos de comunicación y de interpretación de significados. Estos conceptos resultan, también, instrumentos útiles para analizar, en los intercambios conversacionales entre adultos y niños, las oportunidades que tienen los niños para aprender vocabulario, como por ejemplo, en el contexto escolar. En coincidencia con las investigaciones mencionadas, realizadas desde la perspectiva psicolingüística, estos trabajos consideran que la posibilidad de inferir el significado de las palabras desconocidas en los intercambios se halla condicionada no sólo por la información verbal sino también por la información no verbal incluida en el contexto del intercambio. El concepto de pistas de contextualización (Gumperz, 1982), elaborado en el marco de estos estudios, alude a ciertas características indexicales en el intercambio -tales como la entonación, ciertos gestos, el posicionamiento corporal, la secuencia organizativa del discurso- que se yuxtaponen (Goodwin, 2000) al contenido semántico de las emisiones e implícitamente orientan la comprensión de los interlocutores.

Los estudios que analizaron los movimientos interaccionales que adultos -padres y docentes- (Rosemberg y Silva, 2009; Rosemberg y Stein, 2009; Torr y Scott, 2006) y niños mayores (Alam, Stein y Rosemberg, 2011) ponen en juego para que el niño comprenda el significado de las palabras desconocidas, observaron que los interlocutores, en general, corrigen y amplían el significado de las palabras no familiares a los niños. Asimismo reparan problemas que surgen en la comprensión mutua a partir de la inclusión de la palabra desconocida. De este modo, proporcionan un andamiaje que guía el aprendizaje del vocabulario nombrando conceptos de objetos, cualidades, personas, acontecimientos y fenómenos diversos, ampliando la información referida a características perceptivas y/o funcionales del concepto al que alude la palabra o proporcionando información ortográfica relativa al término nuevo y estableciendo relaciones temáticas y taxonómicas entre la palabra foco y otras palabras.

Las escasas investigaciones centradas en las clases de ciencias que abordaron el aprendizaje de palabras en la interacción se han llevado a cabo en el colegio secundario. En el marco de proyectos más amplios, estos estudios identificaron las estrategias discursivas que los profesores ponen en práctica cuando introducen o explican palabras específicas pertenecientes a distintas áreas del conocimiento, así como también cuando establecen relaciones semánticas entre distintos términos (De Longhi, et al., 2012; Lemke, 1997).

Las investigaciones reseñadas asumieron que ciertas palabras en los intercambios podían ser desconocidas o poco familiares para los niños. Sin embargo, no establecieron de modo sistemático cuán familiar o conocido era para los niños el vocabulario que integraba las situaciones de enseñanza. Este aspecto adquiere una particular relevancia si se tiene en cuenta que un individuo puede desconocer por completo una palabra -desconocer su forma oral y su significado- o conocerla totalmente -conocer su significado y su forma oral y escrita-. Como sostiene Dale (1965), entre estos dos extremos una persona puede tener distintos tipos de (conocimiento parcial, puede identificar la forma de la palabra pero desconocer su significado, o puede tener una idea sobre el significado aunque muy contextualizada, general e imprecisa.

Para que el niño utilice una palabra tiene que comprender su significado, aunque sea de un modo limitado. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el niño puede alcanzar una comprensión más ajustada del significado de una palabra cuando tiene oportunidades de escucharla y de emplearla en conversaciones con otras personas que en sus respuestas le muestran si el uso que hace de la palabra es un uso apropiado (Nelson, 2007). Atendiendo a ello es que Beck, McKeown y Kucan (2002) sostienen que en las situaciones de enseñanza los docentes deberían centrarse en aquellas palabras que son frecuentemente empleadas por los adultos pero que son poco familiares o desconocidas para los niños.

Las investigaciones previas mencionadas se han centrado casi exclusivamente en el análisis del vocabulario en el entorno familiar o escolar de niños preescolares (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Hart y Risley, 1995; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Torr y Scott, 2006; Weizman y Snow, 2001). Sin embargo, el aprendizaje del vocabulario continúa a lo largo de la vida del individuo (Beck, McKeown y Kucan, 2002) y la escuela primaria constituye, en este sentido, un contexto privilegiado en el que todos los niños tienen la oportunidad de interactuar con adultos alfabetizados -sus maestros- y de escuchar en distintas situaciones de enseñanza palabras diversas, abstractas y no familiares. El presente trabajo tiene precisamente por objeto analizar cuán familiares son a los niños las palabras que configuran el discurso de las maestras durante las clases de ciencias a lo largo de la escuela primaria -1º, 3º y 5º grado-, así como también describir y analizar los movimientos conversacionales que emplean las docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar a los niños.

2. Metodología

2.1. Participantes

Participaron en este estudio 12 maestras y 365 alumnos de 1º (55 niños y 58 niñas), 3º (56 niños y 52 niñas) y 5º grado (73 niños y 74 niñas) de la educación primaria de Córdoba, Argentina. Los participantes pertenecían a 12 cursos (cuatro de 1º grado, cuatro de 3º y cuatro de 5º grado) de dos escuelas urbanas y dos escuelas rurales. Las maestras de todos los grados tenían una antigüedad superior a 15 años en su práctica docente. Por su parte, los 12 grupos de alumnos eran heterogéneos en cuanto a su nivel socioeconómico de procedencia.

2.2. Obtención de la información empírica

En cada uno de los cursos se realizaron observaciones videofilmadas de situaciones de enseñanza que implicaron el desarrollo completo de la unidad temática Tipos de trabajo, correspondiente al área de ciencias sociales. Con este objeto se pactó previamente con las docentes a cargo de los cursos observados el cronograma de las observaciones. Las maestras recibieron únicamente la indicación de desarrollar la unidad temática del modo en el que lo harían si la investigadora no estuviera presente. El desarrollo completo de la unidad temática osciló entre 1 y 10 horas cátedra, según la docente.

2.3. Transcripción de los datos

Todas las situaciones de enseñanza fueron transcritas siguiendo el formato CHAT-Códigos para el análisis humano de transcripciones desarrollado en el marco del programa CHILDES (Sistema de Intercambio de datos del lenguaje infantil) por MacWhinney (2000). Dicho programa permite el procesamiento de los datos con el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*).

2.4. Análisis de la información

La información empírica se analizó mediante el empleo combinado de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Por medio de procedimientos de orden cuantitativo se estableció la cantidad de palabras de distinto grado de familiaridad que configuraban las situaciones de enseñanza en cada uno de los cursos. Recurriendo a procedimientos cualitativos se elaboraron categorías conceptuales para analizar los movimientos conversacionales que las maestras ponían en juego durante el tratamiento de las palabras poco familiares.

Para establecer el grado de familiaridad de las palabras más frecuentes que configuran las clases de ciencias sociales en 1er., 3er. y 5to. grado de escuelas urbanas y rurales se procedió de la siguiente manera:

Se empleó el programa CLAN para obtener medidas cuantitativas de la cantidad total de palabras pronunciadas por las maestras durante las situaciones de enseñanza (tokens), como así también de los tipos distintos de palabras emitidas por las docentes durante las clases observadas (types).

En ese corpus se identificaron las palabras que configuraban el contenido académico de la unidad temática Tipos de trabajo.

De entre esos términos se seleccionaron las 15 palabras léxicas que las maestras de cada uno de los 12 cursos pronunciaron con mayor frecuencia: 180 en total.

Se confeccionó una escala de valoración subjetiva a partir de la cual 160 jueces tuvieron que valorar el grado de conocimiento que los niños tenían de cada palabra.

3. Escala de valoración subjetiva

Opción 1: El niño no conoce esta palabra. Es decir, después de escucharla la confunde con otra palabra que suena parecido y tampoco conoce nada sobre su significado. (Desconocimiento total Puntaje = 1).

Opción 2: El niño conoce esta palabra, sabe qué objeto o referente está nombrando la misma pero no la puede definir ni usar habitualmente. (Conocimiento pasivo. Puntaje = 2).

Opción 3: El niño puede mencionar algún significado de la palabra pero no la usa habitualmente. (Conocimiento pasivo. Puntaje = 3)

Opción 4: El niño usa habitualmente esta palabra pero no puede definirla. (Conocimiento activo. Puntaje = 4)

Opción 5: El niño puede usar la palabra habitualmente y puede explicar algunos de los significados de la misma cuando alguien le pregunta. (Conocimiento activo. Puntaje = 5).

Opción 6: El niño usa habitualmente esta palabra y puede definirla teniendo en cuenta no sólo el significado que explica la maestra de un modo contextualizado sino también todos los significados de la palabra. Además, la puede pronunciar y escribir perfectamente. (Conocimiento total. Puntaje = 6).

En cada una de las 4 escuelas se entrevistó a 40 jueces. Los jueces fueron 10 maestras y 30 madres o padres de niños que, al momento de la prueba cursaran 1er., 3er. y/o 5to. grado. En las entrevistas las madres o padres debieron valorar subjetivamente el grado de conocimiento

que tenían sus hijos respecto de cada una de las 15 palabras más frecuentes que habían sido pronunciadas por la maestra del grado correspondiente al que iban sus niños -1er., 3er. o 5to.-. Las 10 maestras entrevistadas en cada escuela, por su parte, debieron valorar de modo subjetivo el grado de conocimiento de las palabras más frecuentes que tenían los alumnos de todos los cursos -1er., 3er. y 5to-.

A partir de los resultados obtenidos de la escala de valoración subjetiva, se categorizaron las 180 palabras seleccionadas considerando su grado de familiaridad para los niños. El puntaje promedio de cada palabra permitió categorizar a las palabras como muy familiares (5 y 6 puntos), poco familiares (3 y 4 puntos) o muy poco familiares (1 y 2 puntos) para los niños.

Se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas (Kruskal-Wallis y Mann-Whitney) para medir el nivel de significación de las diferencias en este aspecto según las variables independientes del estudio: grado de escolaridad y entorno rural/urbano. Se emplearon pruebas no paramétricas porque la mayor parte de las puntuaciones de las variables de este análisis no se ajustaban a una distribución normal, tal como lo había mostrado el Test Kolmogorov-Smirnov.

4. Análisis cualitativo de las intervenciones de las docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar a los niños.

El análisis cualitativo se focalizó en los movimientos conversacionales que ponían en juego las maestras para introducir, explicar, ajustar y/o corregir el vocabulario que padres y maestras valoraron como poco familiar a los niños de los 12 cursos observados. El análisis se realizó a partir de un sistema de dimensiones y categorías elaborado por las autoras en un interjuego entre la información inductivamente derivada de la empiria y categorías teóricas elaboradas en estudios previos (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Goodwin, 2000; Gumperz, 1982; Macbeth, 2004; Rosemberg y Silva, 2009; Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Sinclair y Coulthard, 1975; Weizman y Snow, 2001).

A continuación, se presenta el sistema de dimensiones y categorías elaborado para realizar el análisis cualitativo de este estudio.

Sistema de dimensiones y categorías para analizar los movimientos interaccionales de las maestras

I. Tipo de movimiento conversacional en el tratamiento del vocabulario. Esta dimensión considera la función que la focalización cumple en la estructura del intercambio entre la maestra y los niños.

Movimiento de reparación. Estos movimientos implican un problema en la comprensión mutua y un intento por restablecerla en ese turno o en los turnos siguientes. Involucran el reconocimiento, por parte de la maestra, de que una palabra en sus intervenciones o en la intervención de un niño resulta problemática debido a su imprecisión, a su ambigüedad, o a que algunos niños desconocen su significado.

Movimiento de corrección. Estos movimientos se hallan orientados al tratamiento del error en la emisión de alguno de los niños. En estos casos, si bien la docente comprende a qué quiere aludir el alumno, corrige las imprecisiones que presenta el uso que el niño hace del vocabulario.

Movimiento de ampliación. Se trata de movimientos que, en el marco de la distancia epistémica entre el niño y la maestra, extienden la información proporcionada por el niño configurando procesos de enseñanza a través de la conversación. Resultan de la finalidad heurística de la situación.

Movimiento de no reparación o no corrección. Categoriza la ausencia de un movimiento de reparación o de corrección por parte de la maestra en aquellos casos en los que hubiera resultado necesario.

II. Actos en el tratamiento de vocabulario. Esta dimensión describe los actos específicos que las maestras realizan en sus movimientos interaccionales con el objeto de definir, aclarar y/o explicar palabras. Un mismo movimiento puede incluir uno o varios actos.

Denominación. Cuando un niño se refiere a un concepto determinado con un término vago o general o lo indica por medio de una expresión deíctica o un gesto la maestra le ofrece un término lingüístico preciso para referirse a dicho concepto.

Ajuste. Cuando un niño se refiere a un concepto específico mediante un término que no coincide con el alcance o las relaciones que dicho concepto posee en ese grupo social, la maestra le ofrece un nombre alternativo que se ajusta al del medio comunitario.

Expansión. La maestra retoma y amplía la emisión de un niño centrándose, por ejemplo, en las características perceptivas y funcionales del concepto aludido como así también en las relaciones temáticas entre ese concepto y otros o en la información ortográfica.

Generalización. La maestra menciona el concepto supraordenado en el que puede incluirse el concepto mencionado por el niño.

Ejemplificación. La maestra menciona conceptos subordinados al concepto al que el niño se refiere.

III. Grado de explicitud del tratamiento del vocabulario. Esta dimensión describe el grado de explicitud con el que tiene lugar el tratamiento que la maestra realiza del vocabulario no familiar.

Explícito. Se incluyen los intercambios conversacionales en los que la maestra emplea frases que establecen relaciones de equivalencia (“es lo mismo”), de oposición, de inclusión (“-dentro de, es un-”) o conectores reformulativos de corrección o explicación (“-o sea-”). Se distinguen aquellos movimientos en los que: a) se alude a la palabra o b) se hace referencia al objeto o entidad.

Implícito: Se consideran los movimientos en los que la maestra yuxtapone o bien en su propia emisión, o bien de modo adyacente a la emisión del niño, un término o paráfrasis sinonímica o un vocablo más preciso al proporcionado por el alumno.

IV. Información lingüística y no lingüística en las que el niño puede apoyarse para inferir el significado del vocabulario no familiar. Esta dimensión describe el tipo de información disponible en el intercambio para que el niño pueda inferir el significado de la palabra no familiar.

Información sintáctica. La maestra proporciona conectores reformulativos de corrección o explicación, conjunciones disyuntivas y emplea isomorfismos o estructuras sintácticas comparativas.

Información semántica. La maestra puede establecer entre la palabra poco familiar y otras más conocidas relaciones semánticas nominales, taxonómicas, circunstanciales, de transitividad o lógicas.

Información fonética. La docente prolonga sonidos correspondientes a una palabra no conocida o poco frecuente para los niños, o que ella considera necesario resaltar.

Información prosódica. La maestra pronuncia emisiones con entonación ascendente y/o descendente con el objeto de proporcionar pistas para inferir el significado de un término o

establecer relaciones entre un vocablo y otro.

Información gestual. La maestra se vale de gestos o dramatizaciones para solicitar un término en particular, para establecer relaciones entre conceptos o para reforzar la descripción de una acción o de un objeto.

Información del contexto situacional. La maestra se vale del señalamiento de dibujos o fotografías para complementar la explicación del significado de una palabra o indica, en el contexto situacional, el referente al cual hace referencia el vocablo.

Conocimientos previos. La docente recupera la información conocida por los niños para solicitar un término específico o establecer relaciones entre vocablos.

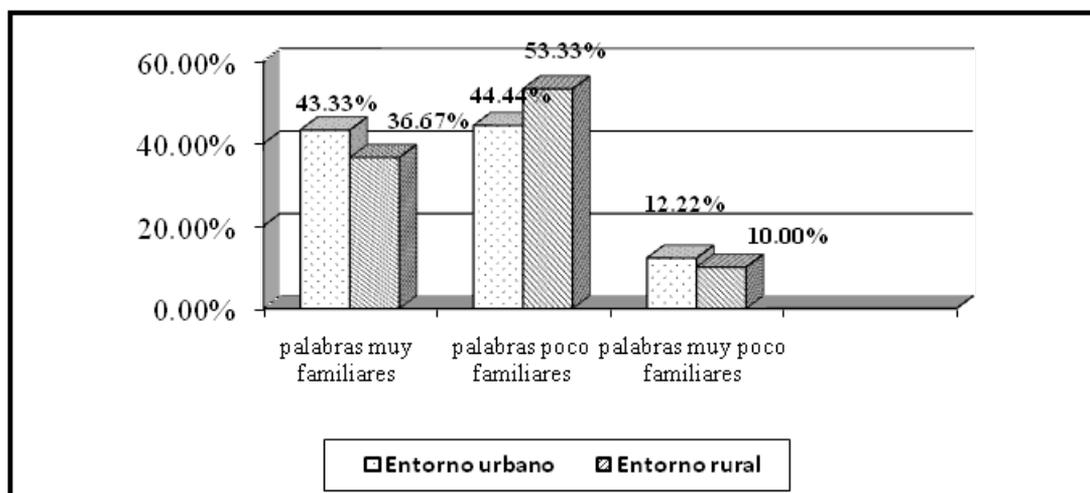
5. Resultados y discusión

5.1. Análisis cuantitativo del grado de familiaridad del vocabulario al que están expuestos los alumnos de escuela primaria durante las situaciones de enseñanza

El análisis comparativo del grado de familiaridad de las palabras que configuran las situaciones de enseñanza de la unidad temática de ciencias sociales Tipos de trabajo no mostró diferencias entre las escuelas rurales y urbanas. Por su parte, el análisis comparativo del grado de familiaridad de las palabras en las situaciones de enseñanza en 1°, 3° y 5° grado puso de manifiesto algunas diferencias, aunque éstas no son estadísticamente significativas.

En el Gráfico 1 se presentan los datos relativos al grado de familiaridad que tienen para los niños las palabras que configuran las situaciones de enseñanza en las escuelas rurales y urbanas.

Gráfico 1. Porcentaje de palabras muy familiares, poco familiares y muy poco familiares para los niños según el entorno sociocultural



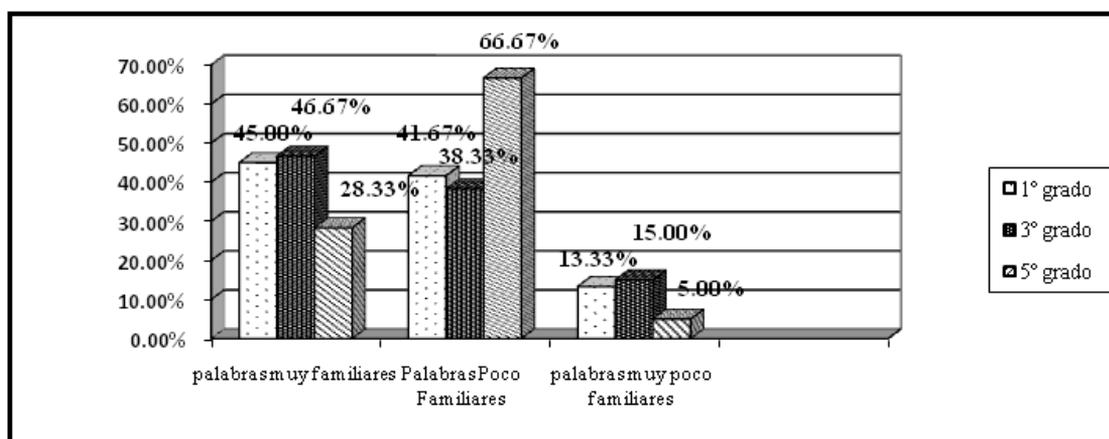
Como se observa en el Gráfico 1, las diferencias entre las escuelas rurales y urbanas en el tipo de palabras -muy familiares, poco familiares o muy poco familiares- que configuran las situaciones de enseñanza son muy reducidas. En todos los casos son menores al 10% y no son estadísticamente significativas (muy familiares: $p = 0.77$; poco familiares: $p = 0.66$; muy poco familiares: $p = 0.92$. Prueba empleada: Mann-Whitney).

En ambos tipos de escuelas sólo un pequeño porcentaje de las palabras habían sido categorizadas por los jueces como muy poco familiares a los niños (12,22% y 10%). Los alumnos de escuelas urbanas escucharon aproximadamente el mismo porcentaje de palabras muy familiares (43,33% y 44,44%). Esta situación difiere en alguna medida de la observada

en las escuelas rurales, en las que el 53,33% de las palabras frecuentes que los alumnos de estas escuelas escucharon fueron categorizadas por los jueces como poco familiares para los niños y el 36,67% como muy familiares. Resulta posible ponderar la importancia de estas diferencias por su eventual impacto en las oportunidades que los niños de las escuelas rurales tienen para aprender vocabulario, atendiendo a las afirmaciones de Beck, Mckeown y Kucan (2002) respecto de la conveniencia de que los docentes se focalicen en las palabras que son frecuentes en el discurso de los adultos pero poco familiares para los niños.

Con el objeto de analizar si las oportunidades para el aprendizaje de vocabulario -que genera una mayor exposición de los alumnos a palabras poco familiares (Beck, Mckeown y Kucan, 2002; Weizman y Snow, 2001)- se incrementan a lo largo de la escolaridad, en el Gráfico 2 se presentan los datos referidos al grado de familiaridad de las palabras en las situaciones de enseñanza en 1°, 3° y 5° grado.

Gráfico 2. Porcentaje de palabras muy familiares, poco familiares y muy poco familiares para los niños según el grado de escolaridad



Los datos en el Gráfico 2 ponen de manifiesto que en 1° y 3° grado el mayor porcentaje de palabras frecuentes que configuran las situaciones de enseñanza corresponde a palabras muy familiares para los alumnos (1°: 45% y 3°: 46,67%), mientras que en 5° grado la mayoría de las palabras que escucharon los alumnos fueron consideradas por los jueces como poco familiares (66,67%). Aunque se observa un mayor porcentaje de palabras poco familiares en 5° grado con respecto a los otros dos grados (1°: 41,67% y 3°: 38,33 %) ni las diferencias entre 1° y 3° grado, ni las diferencias entre 3° y 5° grado son estadísticamente significativas (muy familiares: $p = 0.22$; poco familiares: $p = 0.12$; muy poco familiares: $p = 0.37$. Prueba empleada: Kruskal-Wallis).

Los resultados que muestran que no hay diferencias entre el porcentaje de palabras poco familiares a que se hallan expuestos los niños de 1° y de 3° grado y que las diferencias con 5° grado no son significativas, en términos estadísticos resultan especialmente relevantes. En efecto, la calidad del entorno lingüístico a que se hallan expuestos los niños en términos de la diversidad y sofisticación del vocabulario incide, tal como se señaló, en el aprendizaje del vocabulario (Hart y Risley, 1995; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Weizman y Snow, 2001). Y, a su vez, la amplitud del vocabulario está directamente relacionada con los procesos de comprensión y producción de textos (Biemiller, 2006; Protopapas, Sideridis, Mouzaki y Simos, 2007).

5.2. Análisis cualitativo de las intervenciones docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar a los niños

El análisis cualitativo de las situaciones de enseñanza a partir del sistema de dimensiones y categorías presentado puso de manifiesto los movimientos y los actos discursivos que las maestras ponen en juego cuando se focalizan en el vocabulario poco familiar a los niños. Este análisis mostró, asimismo, que en ocasiones las maestras se focalizan en el vocabulario a través de una modalidad explícita y en otras ocasiones a través de una modalidad implícita y que proporcionan distintos tipos de información para que los alumnos comprendan el significado de las palabras poco familiares.

En las situaciones registradas se observó que el uso impreciso o ambiguo de la palabra poco familiar por parte de los niños o el reconocimiento por parte de la maestra de que ellos desconocían su significado daba lugar a que la maestra pusiese en juego movimientos conversacionales de reparación con el propósito de restablecer la comprensión mutua (Macbeth, 2004; Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977). Asimismo, las maestras realizaban actos discursivos de expansión (Rosemberg y Silva, 2009) mediante los cuales retomaban la información proporcionada en intervenciones anteriores y la reformulaban y ampliaban para elaborar definiciones explícitas más cercanas a los niños. Mencionaban, asimismo, conceptos subordinados al concepto referido por la palabra poco familiar.

En las distintas situaciones de enseñanza, las maestras explicaban el significado de las palabras poco familiares a los niños no sólo por medio de emisiones lingüísticas sino también recurriendo a información de otros campos semióticos (Goodwin, 2000) que se yuxtaponían durante el tratamiento del vocabulario poco familiar. En este sentido, se observó que las maestras realizaban gestos, señalaban objetos presentes en el contexto de la situación comunicativa, elevaban el tono de voz, apelaban a conocimientos previos y prolongaban los sonidos de las vocales de las palabras poco familiares, tal como se muestra en los fragmentos de intercambios que se presentan a continuación

Intercambio 1

La maestra de 1er. grado de una escuela rural pregunta a sus alumnos a qué se dedican sus padres. A medida que los niños responden, escribe las respuestas en el pizarrón:

1. Maestra: A ver, tu mamá ¿en qué trabaja? ¿En qué trabaja tu mamá?
2. Agustina: Farmacéutica.
3. Maestra: (Escribe en el pizarrón mientras deletrea) Far-ma-cé-u-ti-ca.
4. Agustina: Bioquímica.
5. Sofía: o farmacia.
6. Maestra: No, farmacia es el lugar (pausa) ¡Farmacéutica! (Eleva el tono de voz).
7. Francisco: Mi mamá trabaja.
8. Maestra: ¿Qué más dijiste? Bioquímica. (Escribiendo en el pizarrón mientras deletrea) Bi-o-quí-mi-ca. A ver, por las dudas, ¿saben todos qué significa farmacéutica? (Eleva el tono de voz). (Señala la palabra escrita).
9. Agustina: Vende los remedios.
10. Andrea: Lo que hace mi mamá, lo que hace mi mamá.
11. Maestra: Son las personas que han estudiado para poder vender remedios.

Como se observa en el fragmento de intercambio, en el turno 5 una de las alumnas establece equivocadamente una relación semántica de sinonimia entre la palabra foco farmacéutica, introducida por otra niña en el turno 2, y farmacia. En su emisión, la alumna relaciona ambos términos como sinónimos mediante el empleo de la conjunción disyuntiva “o”: o farmacia. La

maestra advierte el error cometido por la alumna y en el siguiente turno de habla -turno 6- se vale de un movimiento de corrección (Macbeth, 2004; Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977) focalizado en el uso impreciso del término farmacia. Para ello, la maestra realiza un acto discursivo de expansión (Rosemberg y Silva, 2009) en el que proporciona de manera explícita una definición informal del término farmacia: farmacia es el lugar. Después de la definición hace una pausa breve y luego pronuncia la palabra foco, farmacéutica, con entonación ascendente. Ambas "pistas de contextualización" (Gumperz, 1982) parecen ser empleadas por la docente con el propósito de precisar o aclarar que si bien ambos términos pertenecen a la misma familia de palabras, no son sinónimos sino que refieren a conceptos distintos.

En el turno 8, la maestra intenta asegurarse de que todos los niños han comprendido la palabra foco y para ello pone en juego un movimiento conversacional de reparación: pregunta a todos los niños si conocen el significado de la palabra: ¿saben todos qué significa farmacéutica? Si bien las preguntas se caracterizan por la entonación ascendente de la emisión, en este caso la docente eleva aún más el tono de voz al pronunciar la palabra farmacéutica. La entonación ascendente que se yuxtapone (Goodwin, 2000) a la información semántica en la emisión de la maestra constituye una "pista de contextualización" (Gumperz, 1982) que conduce a los niños a focalizarse en este término y no en el que pronunció anteriormente, bioquímica.

La alumna que introdujo la palabra farmacéutica es la única que responde: vende los remedios. Es, probablemente, debido a ello que la maestra parece asumir que se trata de una palabra poco familiar para la mayoría de sus alumnos. En consecuencia, mediante un movimiento de ampliación en el turno 11 la maestra retoma y expande la información proporcionada por la alumna. En este caso, de manera implícita yuxtapone a la emisión de la niña una definición informal de farmacéutica centrándose en sus características funcionales: son las personas que han estudiado para poder vender remedios. De esta manera, la docente repara los problemas en la comprensión de la palabra que se pusieron de manifiesto en los turnos de intervención previos, creando así un texto coherente entre las emisiones de los niños y su propia contribución (Sinclair y Coulthard, 1975).

Intercambio 2

Una alumna está leyendo un texto expositivo sobre las distintas áreas laborales a las que se dedica la mayoría de las personas. Al finalizar la lectura, la maestra de 3° grado de una escuela urbana explica el significado de la palabra poco familiar servicio.

1. Candela: (La alumna está terminando de leer el texto expositivo) necesidades de las personas pero no producen bienes ni los venden. Son actividades como las que realizan tu maestra, el peluquero, el barrendero, un guía de turismo o el colectivero.

2. Maestra: Exacto. Los servicios son aquellos que las personas, algunas personas prestan a los pobladores de un lugar para satisfacer sus necesidades. Bajá la mano. (Mueve la mano hacia abajo). Por ejemplo, nosotros en casa tenemos, ¿necesitamos tener qué? (Señala la lámpara que cuelga del techo).

3. Alumnos: luz.

4. Elías: electricidad.

5. Maestra: electricidad. Entonces hay un servicio, una cooperativa que brinda ese servicio de luz.

En nuestro barrio nosotros necesitamos que nuestras calles ¿estén cómo?

6. Alumnos: limpias.

7. Maestra: limpias.

8. Alumnos: iluminadas.

9. Maestra: iluminadas.

10. Juan: asfaltadas.

11. Maestra: y bueno, que estén asfaltadas nos gustaría.

12. Camila: que no dejen basura.

13. Maestra: En algunos casos se da, en otros no, pero sí necesitamos que estén limpias, sí necesitamos que estén iluminadas por una cuestión de seguridad. (Varios niños tienen las manos levantadas). Hay gente (mueve la mano hacia abajo para indicar a Camila que baje su brazo) que se encarga de brindar ese servicio. Los barrenderos nombraron ahí (se refiere al texto leído) que pasan, barren las calles, limpian. Yo como muchos de ustedes, a la noche o en el momento del día que sé que va a pasar el basurero, agarro residuos de mi casa, ato en una bolsa separando lo de vidrio, lo descartable (mueve las manos hacia un lado y otro) y saco y pongo en el basurero que tengo en la puerta de mi casa. Pasa el basurero, recoge eso y lo lleva. Si no calculen ustedes ¿qué haríamos con toda la basura?

14. José: Señó.

15. Maestra: Bueno, entonces, eso que nombré, el basurero que pasa por casa (señala con un dedo para enumerar), que recolecta los residuos, la electricidad, el agua (Miguel quiere intervenir pero la maestra no le cede el turno) es un servicio, el agua, la limpieza de calles, parques, lugares públicos, son servicios que ese grupo de gente que trabaja para la municipalidad, trabaja para una empresa privada, trabaja para quien sea, me está brindando a mí como ciudadano porque yo necesito satisfacer esas necesidades, esa gente es la que me la satisface. ¿Está claro? ¿Quedó claro cuáles son los servicios?

En el intercambio presentado la maestra advierte que la palabra servicio puede resultar poco familiar o desconocida para sus alumnos. En consecuencia pone en juego un sistema de reparación que incluye distintos movimientos y actos discursivos destinados a que sus alumnos comprendan el significado de la palabra. Así, en el turno 2, la docente retoma la definición proporcionada por el texto leído con anterioridad, la reformula y ofrece a la clase una definición explícita, en términos más familiares para los niños: Los servicios son aquellos que las personas, algunas personas prestan a los pobladores de un lugar para satisfacer sus necesidades. Esta acción de la docente adquiere una particular relevancia si se atiende a los resultados de estudios previos que mostraron que el aprendizaje incidental de palabras nuevas a partir de la lectura de textos es reducido (Fukkink y de Glopper, 1998), salvo en aquellos casos en que las docentes retoman las palabras del texto escrito, las explican y comentan (Biemiller y Boote, 2006; Elley, 1989).

La maestra no le concede el turno de habla a un niño que lo solicita levantando la mano y continúa con la reparación del término servicio mediante actos discursivos de ejemplificación en los turnos 5: servicio de luz, 13: los barrenderos (...) que pasan, barren las calles, limpian; pasa el basurero, recoge eso y lo lleva, y 15: el agua. En todos los casos, la maestra yuxtapone a las expresiones lingüísticas que representan los ejemplos de servicios, información de distintos campos semióticos. En efecto, la maestra realiza señalamientos de objetos presentes en el contexto de la situación: la lámpara que cuelga del techo, gestos y crea un marco de conocimiento compartido recurriendo a experiencias previas: yo como muchos de ustedes... a la noche cuando pasa el basurero agarro la bolsa....

Finalmente, en el turno 15 la maestra retoma, amplía, reformula e integra la información que ha proporcionado a lo largo del intercambio. El turno es introducido por los marcadores discursivos bueno y entonces que en este caso adquieren el valor relacional de recapitulación y conclusión. La docente retoma los ejemplos mencionados en intervenciones anteriores mientras realiza gestos con las manos: señala con un dedo para enumerar. Mediante este gesto indica que los términos mencionados mantienen entre sí relaciones semánticas de cohiponimia (Lemke, 1997), en otras palabras, que comparten el mismo nivel conceptual. Asimismo, establece relaciones semánticas de hiponimia (Lemke, 1997) entre los ejemplos y

la palabra poco familiar. Explícitamente señala que los conceptos de nivel básico, recolectar residuos, electricidad y agua, están incluidos en el concepto de nivel supraordenado, servicio. Culmina la intervención con dos preguntas a través de las cuales intenta constatar que sus alumnos han comprendido el significado de la palabra poco familiar: ¿Está claro? ¿Quedó claro cuáles son los servicios?

Intercambio 3

Después de leer un texto expositivo que trata acerca de las actividades económicas que se desarrollan en cada región de la Argentina, la maestra de 5° grado de una escuela urbana explica el significado de la expresión actividades económicas, introducida por el texto expositivo.

1. Maestra: Acá la primera parte (del texto) distingue las actividades económicas, dice (comienza a leer) “que se pueden clasificar o dividir en tres grupos” ¿A ver cuáles son Sofía?
2. Sofía: Eh ¿el azúcar?
3. Maestra: ¡El azúcar!
4. Florencia: (Se tapa la boca con la mano).
5. Alumnos: La caña de azúcar.
6. Maestra: a ver Sofía. Acabamos de decir que las actividades económicas son actividades que realiza el hombre o sea en una palabra más fácil chicos, los trabajos, ¿Sí? A los que se dedica el hombre.

Como se observa en el intercambio 3, la maestra se apoya en la información proporcionada por el texto y en conocimientos previos de los alumnos para reparar el significado del compuesto actividades económicas. En el turno 1, la maestra comienza a recuperar la información del texto expositivo que se acaba de leer. En primer lugar, solicita a una alumna que clasifique las actividades económicas de acuerdo al texto leído. Las respuestas de los alumnos en los turnos 2: eh, ¿el azúcar?; 4: (Se tapa la boca con la mano) y 5: la caña de azúcar, le permiten reconocer que el término compuesto introducido por el texto actividades económicas resulta problemático dado que algunos niños desconocen su significado.

En consecuencia, en el turno 6 pone en juego un movimiento conversacional de reparación a través del cual intenta subsanar el problema de comprensión. En este movimiento realiza un acto discursivo de expansión mediante el cual retoma y amplía la información proporcionada por otro alumno en intervenciones anteriores y ofrece una definición explícita de actividades económicas: las actividades económicas son actividades que realiza el hombre. Luego, se apoya en el conector reformulativo de explicación, o sea, para introducir un sinónimo de actividades económicas más familiar a los niños, o sea, en una palabra más fácil chicos, los trabajos, ¿Sí? A través de la pregunta ¿Sí?, la maestra intenta asegurarse de que los alumnos hayan establecido las relaciones semánticas de sinonimia (Lemke, 1997) entre la expresión poco familiar actividades económicas, y el término más conocido trabajos.

En el intercambio la maestra proporciona, además, información sintáctica en la que los alumnos pueden apoyarse para inferir el significado de actividades económicas. En efecto, en dos frases de estructuras sintácticas isomórficas, la maestra menciona en la primera la expresión poco familiar resumida actividades, y luego en la segunda estructura reemplaza el término desconocido por uno más familiar: (1) actividades que realiza el hombre, (2) los trabajos ¿Sí? a los que se dedica el hombre. En este ejemplo, las estructuras sintácticas isomórficas están anticipadas por una frase explicativa de la docente, o sea en una palabra más fácil, que puede conducir a captar y focalizar la atención de los alumnos para que éstos comprendan el significado del compuesto que resultó problemático en el intercambio conversacional presentado.

6. Conclusiones

Teniendo en cuenta las investigaciones precedentes (Beals y Tabors, 1995; Gumperz, 1982; Hart y Risley, 1995; Nelson, 2007; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Tomasello, 2003; Weizman & Snow, 2001), en el presente estudio se consideró que para estimar la calidad de las situaciones de enseñanza de ciencias sociales en la escuela primaria como promotoras del aprendizaje del vocabulario, resultaba necesario atender a distintos aspectos: tanto al vocabulario que configuraba el entorno lingüístico como a los movimientos discursivos de las docentes cuando se focalizaban en el vocabulario.

Los resultados obtenidos permiten ponderar la calidad del entorno lingüístico en las situaciones de enseñanza a partir de la consideración de cuán familiares son las palabras a que se hallan expuestos los niños y de los movimientos conversacionales que las maestras ponen en juego para que los alumnos comprendan el significado de las palabras poco familiares. Si bien los cursos observados no fueron seleccionados de acuerdo a procedimientos de representatividad estadística, tomados con cautela los resultados de este trabajo pueden ser utilizados en futuras investigaciones para realizar comparaciones con otros niveles de escolaridad, o bien con los mismos cursos de otras escuelas que posean distintas características que las observadas.

El análisis cuantitativo puso de manifiesto que prácticamente no hay diferencias entre los entornos lingüísticos a los que se hallan expuestos los alumnos, sobre todo, del primer ciclo de primaria -1° y 3°. En efecto, los datos evidenciaron que en 3° grado los alumnos tienen incluso menos oportunidades de escuchar palabras poco familiares que en 1°. Esta disminución en las oportunidades que los niños tienen para escuchar palabras desconocidas y, de ese modo ampliar su vocabulario resulta especialmente preocupante si se consideran investigaciones previas que mostraron que la cantidad y la calidad de las palabras que el niño tiene la oportunidad de escuchar inciden en la amplitud del vocabulario infantil (Hart y Risley, 1995; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Weizman y Snow, 2001).

Atendiendo a las afirmaciones de Beck, Mckeown y Kucan (2002) acerca de la importancia de que los docentes se centren en la enseñanza del vocabulario frecuentemente usado por los adultos pero poco familiar o desconocido para los niños, en el presente estudio se analizaron cualitativamente los movimientos conversacionales que las docentes ponían en juego durante el tratamiento de las palabras categorizadas por los jueces como poco familiares a los niños.

La importancia que adquiere analizar los movimientos discursivos de las docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar debe ser ponderada en el marco de investigaciones previas que mostraron que el aprendizaje de palabras depende, no sólo del vocabulario al que el niño tiene la oportunidad de acceder sino, además, del sostén social, pragmático y discursivo que el adulto o niños mayores le proporcionan para que éste pueda inferir y comprender el significado de las palabras que desconoce (Alam, Stein y Rosemberg, 2011; Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Biemiller y Boote, 2006; Rosemberg y Stein, 2009).

Los resultados del estudio tienen importantes implicancias educativas en tanto muestran la necesidad de incrementar, a lo largo de la escolaridad primaria, las oportunidades de aprendizaje de vocabulario poco familiar a los niños puesto que, como se señaló, la amplitud del vocabulario infantil es un potente predictor de la adquisición del sistema de escritura (Perfetti, 2007), como así también de la comprensión y de la producción de textos orales y escritos (Biemiller, 2006; Protopapas, Sideridis, Mouzaki y Simos, 2007).

Bibliografía

- Alam, F., Stein, A. & Rosemberg, C.R. (2011). "Te explico qué quiere decir", "te digo cómo se llama". Interacciones niño a niño en torno al vocabulario no familiar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 59-71.
- Beals, D. (1997). *Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes*. *Journal of Child Language* 24(3), 673-694. doi:10.1017/S0305000997003267
- Beals, D. & Tabors, P. (1995). *Arboretum, bureaucratic and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home*. *First Language*, 15, 57-76.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). *An effective method for building vocabulary in primary grades*. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. doi:10.1037/0022-0663.98.1.44
- Bruner, J. (1977). *Early social interaction and language development*. En H. R. Schaffer (Ed.). *Studies in mother-child interaction*, (271-289). London: Academic Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: *Techniques and major findings*. *Elementary English*, 42, 895-901, 948.
- De Longhi, A.L., Ferreyra, A., Peme, C., Bermúdez, G., Quse, L., Martínez S., Iturralde, C. & Campaner, G., (2012) *La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales*. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 9(2), 178-195.
- Elley, W. (1989). *Vocabulary Acquisition from Listening to Stories*. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187. doi:10.2307/747863
- Fukink, R.G. & de Glopper, K. (1998). *Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 68, 450-468. doi:10.2307/1170735
- Goodwin, C. (2000). *Action and embodiment within situated human interaction*. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522. doi:10.1016/S0378-2166(99)00096-X
- Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620836
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Macbeth, D. (2004). *The relevance of repair for classroom correction*. *Language in Society*, 33, 703-736. doi:10.1017/S0047404504045038
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*. Cambridge: Harvard University Press.

Perfetti, C. A. (2007). *Reading ability: Lexical quality to comprehension*. Scientific Studies of Reading, 11(4), 357-383. doi:10.1080/10888430701530730

Protopapas, A., Sideridis, G., Mouzaki, A. & Simos, P. (2007). *Development of Lexical Mediation in the Relation between Reading Comprehension and Word Reading Skills in Greek*. Scientific Studies of Reading, 11(3), 165-197. doi:10.1080/10888430701344322

Rosemberg, C.R. & Silva, M. L. (2009). *Teacher–Children Interaction and Concept Development in Kindergarten*. Discourse Processes, 46(6), 572- 591. doi:10.1080/01638530902959588

Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2009). *Vocabulario y alfabetización temprana*. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M.C. Richaud & J.E. Moreno (Eds). Investigación en Ciencias del Comportamiento, (517-541). Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.

Rosemberg, C.R., Stein, A. & Borzone, A.M. (2011) *Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina*. Effects of a home literacy program. Journal of Research in Childhood Education, 9(1), 36-52.

Schegloff, E., Jefferson, G., Sacks, H. (1977). *The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation*. Language, 53(2), 361-382.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford Univ. Press.

Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.

Torr, J. & Scott, C (2006). *Learning ‘special words’: Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading*. Journal of Early childhood Research, 4(2), 153-167. doi:10.1177/1476718X06063534

Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Weizman, Z. & Snow, C. (2001). *Lexical input as related to children’s vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*. Developmental Psychology, 37(2), 265-279.

Fecha de recibido: 15/02/2013

Fecha de aceptado: 30/05/2013

** Doctora en Ciencias del Lenguaje con Mención en Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Profesora Asistente en la cátedra Lectura y Escritura en Lengua Materna y Lengua Extranjera, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.*

*** Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Profesora Adjunta de Investigación Educativa, Universidad de Buenos Aires.*

Integración de las TIC para una "buena enseñanza": opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores

Integrating ICT for 'good educational practices': opinions, attitudes and beliefs of teachers in a Teacher Training Institute

Diego Rombys-Estévez

Resumen

El presente estudio aborda las opiniones, actitudes y creencias de los docentes de un instituto de formación magisterial acerca de la integración de las TIC en la educación.

La investigación corresponde a un enfoque cualitativo descriptivo que emplea varias técnicas asociadas, en general a un estudio de caso. Entre ellas destacamos como herramienta principal el uso de entrevistas, incluyendo el empleo de imágenes para evocar recuerdos y sentimientos, así como técnicas complementarias que incluyen un cuestionario. A partir del análisis de la literatura se perfeccionaron dichos instrumentos y, posteriormente, se triangularon dichas técnicas.

Entre los principales hallazgos de esta investigación se constató que quienes presentan enfoques educativos centrados en la enseñanza tienden a considerar de forma más crítica a las TIC. Complementariamente, se identificaron otros aspectos como, por ejemplo, que quienes están dispuestos a aprender acerca del uso de las TIC "con y de los alumnos" presentan actitudes más proclives a incorporar estas tecnologías que quienes creen que ello significa una pérdida de autoridad y afecta su autoestima. Algo similar ocurre en relación a cómo consideran que las TIC afectan al empleo tradicional de los libros.

En las reflexiones finales se incluyen sugerencias para enfrentar con mayores posibilidades estos desafíos, y construir adecuados equilibrios a partir del aporte de los docentes a los efectos de contemplar las diferentes visiones que hacen a una "buena enseñanza".

En cuanto a la oportunidad de esta investigación, basta mencionar que en virtud del Plan CEIBAL en los próximos años irán llegando progresivamente a las instituciones de formación las primeras generaciones "criollas" de "nativos digitales" para formarse como maestros. En dicho marco esperamos que puedan desarrollarse como docentes sin barreras conceptuales que limiten sus oportunidades y las de sus futuros alumnos.

PALABRAS CLAVE: TIC, integración de TIC en la educación, actitudes y creencias docentes, buena enseñanza, pensamiento docente, formación docente

Abstract

This research focuses on the opinions, attitudes and beliefs of teachers at a teacher training institute, about the integration of ITCs in their teaching practice.

The research develops a qualitative and descriptive approach, involving a variety of techniques applied to a case study. Among these techniques, the conduction of interviews is highlighted, which included the use of images in order to evoke memories and feelings. Also a questionnaire was implemented as a complementary tool. Based on the study of specialized bibliography, these research tools were enhanced and the results were triangulated.

Among the main findings of this project, it was noticed that those who practice a teacher-centered approach tend to be more critical of ITCs. Additionally, teachers who were eager to

learn about the use of ITCs “with and from the students” were also more willing to include the new technology in their teaching than others who considered that this fact would mean a loss in terms of authority and self esteem. Something similar happened related to the way teachers feel about how ITCs affect the traditional use of textbooks.

There are some final considerations on how to face these challenges and build an adequate balance among the different views on teaching in order to promote good practices.

The context of this research is given by the fact that as a result of the implementation of the so-called “Plan CEIBAL” in Uruguay, the new generations of local “digital natives”, more competent in the use of computer technology, will progressively enter Teacher Training Institutes. It is desirable that their teaching careers will not be held up by concept barriers which may limit their chances as well as those of their students.

KEY WORDS: ITCs Technology Integration, teachers attitudes and beliefs, good practices, Teachers thinking, teachers training

1. Introducción

El problema se inscribe en las líneas de investigación que abordan el debate sobre el valor de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) como tecnologías educativas, contribuyente a definir los motivos y contextos que justifiquen y promuevan su incorporación en la actividad docente.

Se busca dar respuestas contextualizadas a los desafíos que la sociedad contemporánea plantea a la educación, en particular mejorando la pertinencia y relevancia de los aprendizajes. Partimos para ello de la búsqueda y comprensión de los significados que los docentes atribuyen a estas tecnologías, y en particular a lo que entienden debe ser, en nuestro contexto, una “buena enseñanza”.

Se trata entonces de conocer y comprender las opiniones, actitudes y creencias de los docentes, de un instituto de formación magisterial respecto a la integración de las TIC a la educación en general y a su práctica docente en particular, lo cual nos lleva a la definición de los siguientes objetivos:

1) Identificar opiniones, actitudes y creencias de los docentes del instituto respecto a la integración educativa de las TIC, y en particular en relación con lo que consideran una “buena enseñanza”.

2) Distinguir y categorizar a partir de los significados emergentes, posibles factores que faciliten o limiten, favorezcan u obstaculicen la integración de las TIC en las prácticas educativas de los docentes a nivel del instituto de formación considerado.

En suma, se aspira a lograr un mejor conocimiento y comprensión de los procesos que intervienen en la integración educativa de las TIC posicionándonos desde el punto de vista del docente, buscando generar aportes que favorezcan el desarrollo de una “buena enseñanza”. Nos aproximaremos a la complejidad del tema a partir de las consideraciones de los propios actores, cuya subjetividad y significado se tratará de recuperar indagando las razones que argumentan, y las emociones que generan las TIC en el colectivo estudiado.

En cuanto al contexto y oportunidad de la investigación, cabe mencionar que pese a los avances respecto a la incorporación de la tecnología en la educación, aun en los países más desarrollados que han superado problemas de capacitación y acceso se considera que existen desafíos y promesas incumplidas (Buckingham 2008, Area Moreira 2010, Boza 2010 entre otros). Se identificaron obstáculos adicionales, los que han sido denominados como barreras o factores internos asociados a las creencias de los docentes (Ertmer, 1999, 2005) siendo consideradas como la “frontera final” para una adecuada incorporación de las TIC en la educación.

A nivel nacional, el desarrollo progresivo del Plan CEIBAL (2008) sitúa a nuestro objeto de

estudio sobre los principales ejes de atención académica y a la elección de un instituto de formación docente como una oportunidad para contribuir a la mejor comprensión de estos aspectos. En particular, se buscó acceder a una institución donde la amplitud del universo a considerar permitiera el empleo de técnicas cualitativas de forma significativa.

2. Antecedentes y fundamentación teórica

2.1. La perspectiva de la enseñanza

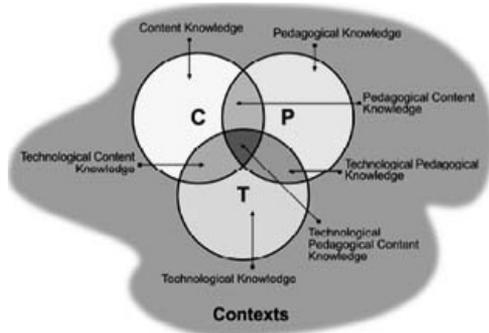
Investigaciones recientes ubican a las creencias y concepciones de los docentes acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como elementos centrales de las líneas de investigación que tratan el denominado “Pensamiento del profesor” (Serrano Sánchez, 2010). A fines de la década de los 80, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán manifestaban que: “A lo largo de esta fecunda década de investigaciones sobre los procesos de pensamiento del profesor aparece gradualmente con más claridad el hecho de que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia” (1988,44). A comienzos de la década de 1990 se fue desarrollando el análisis de la toma de decisiones de los profesores a partir de una perspectiva centrada en lo cognitivo, generando diferentes conceptos. Se fueron constituyendo así nuevas líneas de investigación catalogadas como “conocimiento profesional de los profesores” procurando una profundización en el estudio de los contenidos que enseñan (Marcelo, 1992).

Al ir evolucionando, las teorías relacionadas al pensamiento y conocimiento de los docentes fueron incorporando las perspectivas disciplinares, a la vez que se involucraban con investigaciones centradas en la formación docente. Se fue constituyendo así la base de los programas orientados a la formación inicial de profesores, a los profesores principiantes y a los programas para el desarrollo profesional docente (Marcelo, 2001). En dicho contexto, ha cobrado creciente importancia la integración de las TIC a la educación.

Si bien el “conocimiento didáctico del contenido” plantea una óptica desde la cual se puede considerar dicha integración, se fueron proponiendo progresivamente varios modelos que específicamente relacionaron al “conocimiento pedagógico” y al “conocimiento de contenidos” con la tecnología. La aceptación internacional de este enfoque se consolida con la difusión de la propuesta de Mishra y Koehler a través de la cual consideran que este triple relacionamiento (Fig.1) constituye el camino más efectivo para integrar a las TIC en la educación.

Actualmente se considera que la formación docente es un proceso integrado al desarrollo profesional que se extiende a lo largo de la vida (Ávalos, 2007; Vaillant, 2007). La formación inicial del docente se consolida y proyecta en las siguientes etapas de su carrera a partir de las experiencias profesionales y de las instancias educativas de las que participa. Incluso, se puede considerar que en el proceso de formación los puntos de vista de los docentes se construyen a partir de las creencias que traen consigo y sobre las cuales influyen sus experiencias académicas y prácticas (Vaillant, 2007:209).

Figura 1. Conocimiento TPACK o TCPK



Tomado de Mishra y Koehler (2008,3)

Una vez finalizada la etapa de formación inicial, Ávalos identifica dos grandes estrategias de formación: por un lado las que denomina como “cercanas a la capacitación” y en el otro extremo, las asociadas a “talleres reflexivos” y “desarrollo profesional autónomo” (2007:81) posiciones que lejos de ser excluyentes enmarcan múltiples variantes que, coexistiendo en diferente grado, conforman los sistemas de formación continua.

Estos antecedentes, entre otros, marcan una evolución de los modelos o teorías del “pensamiento del profesor” hacia paradigmas asociados al conocimiento al “aprender a enseñar”, y al desarrollo profesional docente manteniendo las creencias de los educadores entre los ejes principales de estas líneas de investigación.

2.2. Opiniones, actitudes y creencias de los docentes en el marco de la “buena enseñanza”

Del relevamiento bibliográfico y los respectivos hallazgos más significativos de la literatura especializada en esta temática (Fig.2) se arribó a las siguientes definiciones operativas:

Buena enseñanza		
Es la actividad educativa eficaz y reflexiva que incluye, pero excede, lo puramente instrumental y cognitivo (Burbules y Callister, 2001), adquiriendo un carácter profundamente moral (Litwin, 2005). Implica por lo tanto una dimensión epistemológica derivada de lo disciplinar y una dimensión ético-moral.		
Creencia	Actitud	Opinión
Proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero (Richardson, 1996 en Marcelo, 5001:37), que implican juicios y connotaciones afectivas, que en general orientan sus comportamientos y actitudes (Pajares, 1992) y que se van construyendo influidas por el conocimiento y experiencias personales.	Predisposición de la persona a responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona o evento (Ajzen, 2001), potencialmente influida u orientada por sus creencias (Van Braak y Tandeur, 2009) y reflejada a través de las acciones que realiza o las intenciones u opiniones que declara (Sarabia, 1992).	Manifestación verbal de las actitudes que expresan la posición de la persona respecto al objeto considerado, ya sea emitiendo un juicio de valor o considerando el efecto futuro (predictivo) de la situación (Sarabia, 1992), la cual corresponde a la posición que la persona toma frente a cuestiones de relevancia social. (Araya Umaña, 2002).

Figura 2

2.3. TIC y educación

Otro capítulo relacionado a los fundamentos de la investigación lo constituye la consideración del rol de las TIC a partir de lo que inicialmente se denominó “Sociedad de la Información” y su proyección hacia la educación. Conceptos como “brecha digital”, “nativos e inmigrantes digitales” (Prensky, 2001) son especialmente considerados en las investigaciones educativas en las que se aborda la relación entre educación y las nuevas tecnologías.

A nivel nacional, si bien la incorporación de las TIC en la educación avanzaba de forma paulatina, es a partir del Plan CEIBAL (2008) que toman un rol protagónico en la consideración de los docentes, generando diversos tipos de reacciones que influyen en sus puntos de vista respecto a las TIC.

En suma, la integración de las TIC en la educación forma parte del marco teórico de esta investigación, en el cual es necesario considerar los estándares internacionales (Unesco, 2008; Vaillant, 2005, Area Moreira, 2010) e incluso la integración de estos temas en la formación de maestros en el Uruguay (ANEP, 2001; Rodríguez Zidán y Téliz, 2001, entre otros).

2.4. Antecedentes de investigaciones relacionadas al objeto de estudio

Varias investigaciones realizadas en países desarrollados exploraron la relación entre las creencias de los docentes y el uso de computadoras en el aula. Este tipo de estudio reviste un doble interés.

El siguiente cuadro (Fig.3) muestra un resumen de las principales referencias relevadas, incluyendo antecedentes locales.

Investigación	Aspectos referenciados
Ertmer (1999 y 2005) EE.UU.	Identificación y clasificación de las barreras que dificultan la integración de TIC en la educación
Bai y Ertmer (2008) EE.UU.	Relación entre el uso de TIC y las actitudes de los docentes en formación, para lo cual recomiendan el uso de técnicas cualitativas.
Tondeur y van Braak (2008) Bélgica	Cuestionario estructurado para determinar relación de los enfoques educativos y el uso de TIC
Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler y Shin (2009) EE.UU.	Desarrollo y validación de un cuestionario de auto evaluación para medir conocimientos pedagógicos, de contenido y/o tecnología y sus relaciones (TPACK)
Area Moreira (2010) España	Integración y uso pedagógico de las TIC en centros educativos (Proyecto Medusa) considerando las perspectivas del profesorado hacia las TIC empleando cuestionarios o entrevistas
Boza, Tirado y Guzmán-Franco (2010) España	Influencia de la opinión del profesorado sobre la tecnología en su aprovechamiento didáctico e integración curricular de las TIC en los centros docentes empleando cuestionarios
Rodríguez Zidán, Ferreira Cabrera, Téliz (2011) Uruguay	Opiniones y percepciones docentes sobre el cambio y la gestión escolares en las escuelas públicas del departamento de Salto, Uruguay empleando encuestas y entrevistas

Figura 3

Reviste especial interés la literatura que específicamente trata el corte entre la incorporación de tecnología y conceptos asociados a una “buena enseñanza”.

Actualmente existe una visión bastante extendida en cuanto a que: “el tema en cuestión ya no es si los docentes deben integrar las TIC en sus prácticas, sino cómo transformar su enseñanza a través de la tecnología para crear nuevas oportunidades de aprendizaje”. (Angeli y Valanides, 2009:167).

El conocimiento del docente en materia pedagógica, de contenidos y tecnología constituye en su conjunto la base de las “buenas prácticas” y la “buena enseñanza”, aspecto que comparten Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler y Shin (2009). Por su parte, Ertmer y Ottenbreit-

Leftwich (2010) son más terminantes al afirmar que hace veinte años un docente podía pensar que estaba haciendo un buen trabajo, aun cuando sus estudiantes no usaran tecnología.

Por nuestras latitudes, si bien también se afirma que actualmente no es posible concebir una educación de calidad sin la integración de las TIC en las aulas (Lugo en Gairín Sallán, et al., 2011, entre otros) aún son limitadas las menciones académicas que las asocian directamente a la “buena enseñanza”, al conocimiento integral de los docentes en materia pedagógica, de contenidos y tecnología, y a los enfoques centrados en los logros de los aprendizajes de los alumnos.

3. Metodología

El enfoque de esta investigación es claramente cualitativo, al grado que es difícil visualizar una problemática asociada a las TIC cuyas características requieran con mayor énfasis tal aproximación. De los modelos existentes consideramos especialmente aplicable el estudio de caso el cual, según Stake, busca indagar: “la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1998, 11), (1998:11) en nuestro caso tomando como referencia el rol de “intérprete” que el mencionado autor le asigna al investigador (ibidem, 20).

3.1. Caracterización de las técnicas empleadas

La consideración del objeto de estudio nos llevó a seleccionar a la entrevista como elemento central de la indagación, en particular como forma de tratar de interpretar las posibles creencias asociadas a la subjetividad del pensamiento docente. Para poder aproximarnos progresivamente a la realidad de la institución y así contextualizar adecuadamente las demás técnicas, se optó por realizar entrevistas exploratorias con autoridades referentes de la institución y observar los aspectos principales que sostienen y regulan las actividades asociadas a las TIC, incluyendo la consideración de los programas de estudio vigentes para Magisterio (ANEP, 2008).

Otro elemento de contextualización previo a las entrevistas lo constituyó el empleo de un cuestionario anónimo, auto-administrado y semi-estructurado, a través del cual se buscó obtener datos para el posterior análisis y triangulación de resultados, así como una forma introductoria de invitar y motivar a los docentes a participar de las entrevistas. El cuestionario fue elaborado en base a las dimensiones que se determinaron del marco teórico, conteniendo 18 preguntas estructuradas relativas al perfil y 21 preguntas acerca de los temas en cuestión. En su mayoría se emplearon escalas tipo Likert para actitudes tomando como base general los conceptos de Morales Vallejo (2011), las que fueron perfeccionadas por medio del empleo de cuestionarios de prueba.

En cuanto a las entrevistas, las preguntas cubrieron los siguientes aspectos:

- Dimensiones que definen una buena enseñanza ;
- El aula y sus interacciones, proyección a veinte años
- Comentarios que le merecen imágenes asociadas a las TIC
- Rol de las TIC en el marco de una “buena enseñanza”
- Motivaciones y desafíos para la integración de TIC en la educación

El empleo de imágenes (pregunta 3), resultó de gran utilidad. Tomamos como base conceptos de Harper (2002) y Clark-Ibáñez (2004), en los cuales a través de la “foto evocación” se busca provocar un estímulo en el entrevistado en relación al objeto de estudio, apelando a la faz emotiva del docente más que a su racionalidad. El universo de estudio estaba constituido por los 25 docentes del instituto, y se realizaron 13 entrevistas producto de una muestra intencional no probabilística que intentó cubrir las variables que se identificaron como más relevantes.

3.2. Análisis y triangulación de técnicas

Las respuestas del cuestionario se consolidaron en una planilla de cálculo que permitió una primera aproximación cuantitativa a los resultados, su posterior representación gráfica y finalmente la interpretación cualitativa de los mismos. Asimismo se procuró mantener en bloques las preguntas de similar índole, de forma de facilitar el proceso de síntesis que culminó con la determinación de los hallazgos.

Las estrategias de categorización de los datos para el análisis de las entrevistas fueron construidas inicialmente a partir del marco teórico elaborado. Durante el análisis se fueron identificando temáticas y significados emergentes para integrarlos con las categorías existentes (Merriam, 1998) acorde a los objetivos definidos. Se desgrabaron todas las entrevistas tratando de respetar la forma en que se expresaban los docentes, así como se registraron aspectos contextuales que permitieran una mejor interpretación de sus expresiones. Primariamente se realizó el análisis de cada entrevista en forma integral tratando de identificar aspectos no contemplados en la categorización inicial. Este primer análisis fue resumido en una tabla de forma de contar con una visión global de todas las entrevistas. Posteriormente se abordó cada una de las interrogantes considerando las expresiones más significativas de todos los docentes, comparando y categorizando las respuestas, de forma de ir incorporando las citas representativas, compararlas con los restantes resultados e integrarlas en los hallazgos y conclusiones.

Asimismo, al ser aplicadas las mismas preguntas base a todos los entrevistados, se habilitó el cruzamiento de sus respuestas. Los resultados generales del cuestionario docente también permitieron confrontar los resultados con las respuestas abiertas de las entrevistas dado que fueron construidos a tales efectos. Completando la triangulación de técnicas, se consideró el análisis de los contenidos de los principales programas curriculares de la asignatura Informática, así como asignaturas orientadas a la formación pedagógica (Pedagogía y Didáctica) de forma de poder contrastarlos con los resultados de las entrevistas. Finalmente, y previo a realizar las conclusiones, los hallazgos fueron confrontados con las referencias tomadas de la bibliografía.

4. Discusión de los hallazgos

En este apartado se procura integrar y contrastar los hallazgos derivados de la aplicación de las técnicas empleadas con la literatura consultada, agrupándolos a partir de los aspectos que se consideraron más significativos.

4.1. "Buena enseñanza", calidad educativa y TIC: según los docentes no siempre "van de la mano"

A partir del resultado de las entrevistas, podemos señalar que entre los docentes del instituto no existe una visión consensuada de lo que para ellos significa una "buena enseñanza". Incluso fue bastante heterogénea la forma de abordar la respuesta; desde el uso de largas pausas o interjecciones para tratar de articular la idea, hasta quienes con total seguridad marcaron respuestas casi en carácter de "postulado", posible reflejo de sus enfoques pedagógicos: "Es bueno cuando: a; es claro, b; explícito, c; el otro puede dar cuenta de aquello que le transmito..." (D12)

La forma de expresar la respuesta transitó desde proposiciones sintéticas: "Una buena enseñanza tiene que aportar a la calidad y la calidad esteee creo que se logra con una profundización del conocimiento y las formas de enseñar" (D12) hasta exhaustivas referencias y ejemplos descriptivos de múltiples aspectos. Muy pocos docentes mencionaron en las entrevistas la existencia de componentes epistemológicos y ético-morales a la vez. Esta situación contrasta notablemente con los resultados del cuestionario.

Al ser mostrados los mismos a los docentes como opciones, el 100% de ellos identificó la existencia de ambos componentes en la “buena enseñanza”.

En relación a estos hallazgos, la bibliografía consultada da cuenta de un creciente rol de las TIC en la educación en relación a la “buena enseñanza”, al grado de que muchos autores consideran que actualmente no es posible lograr una educación de calidad sin el concurso de las mismas. Si bien estas concepciones son aceptadas por académicos a nivel de Latinoamérica, lo incipiente del desarrollo de las TIC en la región no permite contrastarlas con las manifestaciones de los docentes. Esta limitación lleva a que no sea sorprendente que sólo uno de los docentes entrevistados mencione a las TIC en su definición de “buena enseñanza”, pese a que varios manifiestan un alto grado de conocimiento y adhesión a las mismas. Podemos destacar entonces que a nivel del discurso de los docentes, las TIC son un tema ausente en los significados que los docentes atribuyen a la “buena enseñanza”.

4.2. La “buena enseñanza” y los diferentes conocimientos en juego: el discurso omitido

Los docentes tampoco expusieron ideas que hicieran referencia, incluso de forma velada o implícita, al relacionamiento entre el conocimiento tecnológico con el pedagógico y el de contenidos (TCPK o TPACK por sus siglas en inglés) que según documentan algunos de los autores referidos constituye la base para una adecuada integración de las TIC en la educación. A partir de estas “ausencias” en el discurso de los docentes, parecería entonces que no hay (o no se pudieron evocar) reflexiones sobre la implicancia de estos tres tipos de saberes asociados. Los docentes mencionan que necesitan saber más de tecnología, pero no que requieran saber más acerca de cómo usar las TIC para enseñar mejor y para que los estudiantes también aprendan mejor. De hecho, en las entrevistas manejan los términos capacitación y formación casi como sinónimos, siendo que la primera puede relacionarse más con el dominio instrumental y los aspectos técnicos de las TIC y la segunda con las razones y contextos que hacen a un buen uso pedagógico de la tecnología.

En cuanto al programa de formación magisterial vigente (Plan 2008), se observa una clara complementariedad en las asignaturas del “clásico binomio” Pedagogía y Didáctica. No se constata tal grado de relación con las asignaturas que tratan el conocimiento tecnológico, siendo prácticamente nulas las referencias a ellas en los programas de Pedagogía y Didáctica. Si bien se incluyó recientemente como cambio al Plan 2008 la asignatura “Educación e integración de tecnologías digitales”, su desarrollo prioriza la visión de lo tecnológico, quedando camino por recorrer en cuanto a las necesarias reflexiones pedagógicas y didácticas asociadas a la “buena enseñanza” y el rol de las TIC para una educación de calidad, relacionando los tres tipos de conocimiento.

4.3. Las “interacciones” que pueden generar las TIC: ¿Pérdida o ganancia?

Entre las preocupaciones recurrentes también pudimos identificar el sentimiento de temor ante la posible pérdida de vínculos afectivos que podría traer aparejado el uso de estas tecnologías. En relación a ello, la forma en que los docentes manifestaban su percepción de las interacciones docente-alumno y de los alumnos entre sí mostraba diferencias claras entre quienes expresaban conocimiento y experiencia en el uso de las TIC en el aula respecto del resto. Mientras los primeros señalaban las múltiples posibilidades de interacción que surgían a partir de la mediación de las TIC, los segundos se referían reiteradamente al peligro de aislarse y comprometer los vínculos afectivos, atribuyendo a las TIC una consecuencia cercana a la “despersonalización”.

También fueron múltiples las referencias a las posibilidades de apoyo entre los docentes y el trabajo en grupo como forma de superar limitaciones personales e incrementar la capacitación en materia de TIC, aspecto coincidente con lo que señala la literatura consultada.

"...he tenido que ...aprender eh... de la tecnología y aprender en grupo o sea, no solamente yo con la máquina sino el grupo ... donde teníamos dudas en común y donde fuimos estee tratando de solucionarlas ... (D6).

"Es fund... es muy importante, porque esta persona no se anima al principio, pero ... con la influencia de compañeros estee se empieza a animar..." (D9).

"...el camino que hemos recorrido los profesores con respecto a que hemos tenido que unirnos paraaaaa ayudarnos a descifrar y a internalizar en esta nueva tecnología..." (D8).

4.4. Rol docente a partir de las TIC: actitudes y creencias sobre el cuestionamiento de la autoridad en el aula

Otro de los temores reiterados fue el relativo a la pérdida o posible compromiso del rol del docente. Considerados estos aspectos en el contexto de las manifestaciones de cada entrevistado, surge que estos puntos de vista estuvieron bastante relacionados con la forma en que cada docente percibe su relación con los alumnos. Aquellos docentes que consideran que es importante aprender acerca de las tecnologías, de y con los alumnos, no mostraron temores ni se refirieron a esta posible pérdida de rol. En contraposición se ubican docentes que no se refieren a esta posibilidad, sino que mencionan aspectos tales como el posible menoscabo de su autoridad e incluso miedo a exponer su ignorancia frente a sus alumnos, teniendo como factor común orientaciones mayormente centradas en la enseñanza. La siguiente cita resume en buena medida el sentimiento de varios docentes respecto a la incorporación de las TIC en sus prácticas: "... nos ponen frente a ... desafíos que tal vez delante de otros no aceptamos resolver y ése es un golpe a nuestra autoestima..." (D12).

En oposición a estos temores, y como señalaron varios de los docentes, pretender saber más que los alumnos en materia de tecnología es casi imposible, a la vez que innecesario. Algunos entrevistados incluso señalaron lo beneficioso de mostrarles que el docente también se equivoca. Concretamente proponen dejar en manos de los alumnos los "detalles" de las tecnologías, aprovechando su carácter de flamantes generaciones de "nativos digitales", reafirmando el carácter colectivo y de construcción permanente que caracteriza a la "Sociedad del conocimiento". Asimismo, este enfoque de "complementariedad" contribuiría a "tender puentes" que nos acerquen a la dirección de avance de los alumnos, los cuales, según considera un docente "...están muy adelantados en eso (refiriéndose al empleo de TIC); ellos van por un lado y muchas veces nosotros los docentes vamos por otro..." (D10).

En relación al rol que visualizan los docentes que se mostraron proclives a la integración de las TIC en la educación, fueron mayoritarias las referencias al concepto de orientador, constatándose en las expresiones una reivindicación del docente como elemento clave de la integración de las TIC, aspecto que va totalmente en línea con lo que expresan los autores de la literatura especializada.

4.5. Enfoques educativos del docente: aspecto "casi" determinante de sus actitudes ante las TIC

En cuanto a la orientación de los enfoques educativos que surgen en las entrevistas, se observan menciones que se orientan exclusivamente a la enseñanza y a las actividades de los docentes. Sin embargo, también se constatan en los parlamentos referencias a los alumnos, aunque no siempre responden a las ideas o enfoques que se centran en sus logros, tal cual lo consigna la literatura especializada.

Figura 4. Niños con una XO



El uso de las imágenes en las entrevistas brindó inesperadamente un elemento que nos permite acercarnos a estos aspectos, dando lugar a un hallazgo muy significativo: todos los docentes que se caracterizaron por hacer referencias mayoritarias a la enseñanza, al observar a niñas de diferentes edades trabajando con la XO (Fig. 4), describían la escena como una docente con sus alumnas. Por el contrario, quienes mostraron una mayor apertura en sus enfoques, e incluso una mayor predisposición al empleo de TIC, se referían a ellas como niñas de diferentes edades y señalaban la interacción (positiva) que se generaba a partir del uso compartido de la computadora. Entre este último grupo de manifestaciones es reveladora la referencia explícita de dos docentes que indican que los niños pueden aprender de otros niños y que ello es beneficioso para ambos.

“Es hermosa (refiriéndose a la imagen) porque ... acá están, serán tres hermanas ... o será una alumna en una clase ... me recuerda las instancias en primer año cuando los alumnos de sexto y de quinto ... van como tutores a los niños de primero ... y les enseñaron ... (D11); ... les encanta porque se sienten responsables, se sienten... maestras (se ríe) entonces... Ellos aprenden más porque fijan, afirman lo que ellos aprendieron...” (D9).

Analizando el resto de las entrevistas de ambos docentes, surge que es una creencia consistente con la forma en la que en general encaran la educación centrada en sus alumnos, mientras que en sentido contrario, estos conceptos están ausentes entre quienes priorizan sus enfoques en la enseñanza y su propia actividad docente.

Respecto a las concepciones pedagógico-didácticas cabe resumir su influencia en la siguiente expresión de un docente: “Y bueno, lo que pasa es que las motivaciones (refiriéndose a la integración de las TIC) dependen de cómo cada uno conciba su disciplina para el desarrollo de la persona, que en último término es eso...” (D7).

4.6. Tecnologías tradicionales y TIC: ¿Complemento u oposición?

Retomando la referencia a la forma en que los docentes se refirieron a las distintas tecnologías, se pudieron constatar actitudes disímiles respecto al libro y su relación con las TIC. Los docentes proclives a las TIC mencionaron entre otros conceptos: facilidad de acceso, inmediatez, complementariedad, amplitud y facilidad de búsqueda. En contrapartida, algunos docentes manifestaron temor por la pérdida del hábito de la lectura, las desviaciones en la correcta escritura o incluso pérdida del contacto con el papel. Aquí también existen situaciones que nos llevan a pensar que estas últimas actitudes pueden llegar a ser revertidas, tal cual lo sugiere el caso de un docente que “descubrió” gracias a un buscador de Internet que le mostró un alumno, que los autores y obras que señalaba “existían, estaban allí, cuáles eran sus libros, aparecen todos, cuál es la época, donde es el contexto donde desarrollaron la actividad, es decir, se hicieron presentes en la clase, eso es muy valioso” (D5). Éste y otros ejemplos nos llevan a reflexionar acerca de la utilidad de las clasificaciones de los docentes en cuanto a su actitud hacia las TIC, taxativamente como tecnofílico, tecnofóbico o condicional.

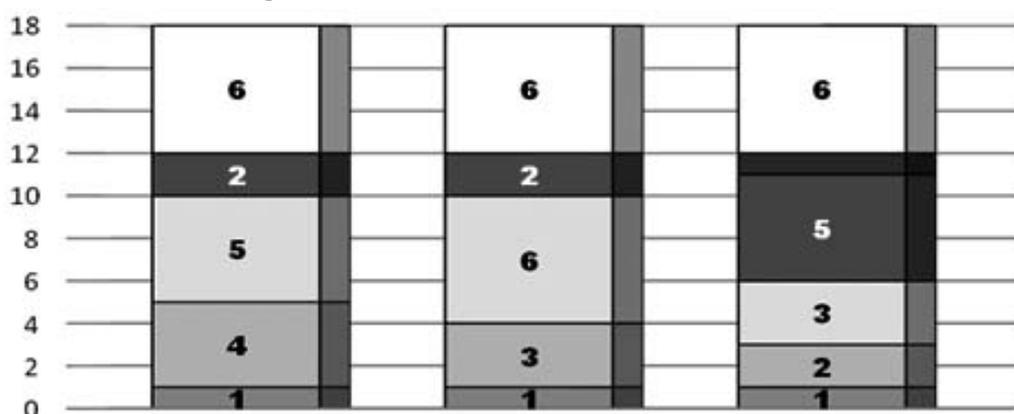
4.7. Influencia de la percepción de la competencia de los propios docentes en el manejo de las TIC

Las respuestas al cuestionario muestran que para ninguno de los docentes las TIC representaban un elemento desconocido; en cambio, al consultarlos acerca de su uso efectivo a nivel administrativo los porcentajes descienden, y luego bajan significativamente al preguntarles si usaban las TIC en forma efectiva en la educación.

La mayor parte de los docentes encuestados (13 en 18, 72%, pregunta 30 del Cuestionario) manifiesta que recibió algún tipo de capacitación técnica relacionada con TIC, porcentaje que disminuye cuando se los consulta en cuanto a formación pedagógica para su uso (50%, pregunta 31).

Al indagar cómo se sentían respecto al uso de TIC (Fig.5), a medida que la pregunta se acercaba a lo que a nivel del marco teórico tratado se consideran usos de las TIC centrados en los alumnos, los sentimientos de los docentes reflejaban mayor inseguridad, tendencia coincidente con lo que se percibe en las entrevistas donde las referencias a este uso más elaborado de las TIC es mínimo.

Figura 5. Sentimientos acerca del uso de TIC



P.36 Usar computadora como herramienta de apoyo a mis procesos de enseñanza.

P.37 Asignar a los alumnos trabajos que implican el empleo integral de TIC, para buscar, analizar y presentar información y conclusiones contribuyentes con sus aprendizajes.

P.38 Desarrollar proyectos educativos basados en TIC, que implican que como docente deba superar algún tipo de problemas de acceso, recurso o apoyo.

N	No usa TI en forma efectiva o no respondió
N	No me siento nada seguro
N	No me siento seguro
N	Si; me siento seguro
N	Si; me siento bastante seguro
N	Si; me siento muy seguro

Cuestionario: Preguntas 36, 37 y 38

“Yo las voy integrando a medida que las voy necesitando...no las integro mucho a la clase esteee ehh porqueee creo que mi materia que es específicamente X (nombra su asignatura) y la forma como yo la encaro... (menciona el empleo de funciones básicas a nivel administrativo o de preparación de textos para entregar a los alumnos)” (D2).

4.8. Capacitación en TIC: Condición necesaria pero no suficiente. La relevancia de la Formación "ausente"

Un elemento bastante común entre quienes presentaron una visión crítica y temores en cuanto a las posibles consecuencias negativas en el uso de las TIC fue que mencionaban explícitamente limitaciones personales en el manejo de las mismas o evidenciaban en sus dichos poco conocimiento tecnológico. La consideración de las entrevistas en forma integral lleva a pensar que el desconocimiento es una de las principales fuentes de actitudes críticas y no a la inversa. Este aspecto también es coincidente con lo que refiere la literatura, más allá de que existen otros elementos que influyen en la integración de las TIC y que estos fenómenos no responden a explicaciones únicas y cartesianas del tipo causa-efecto.

Las referencias a las carencias de capacitación y formación se extendieron a lo largo de todas las entrevistas, presentando su punto más elevado en los comentarios que se generaron al mostrarles la imagen de adultos en lo que parecía ser un taller relacionado con las TIC. El sentimiento positivo más reiterado fue acerca del valor de la interacción con otros, reiterándose el concepto de que es una de las principales acciones contribuyentes a limitar o eliminar los temores y miedos de los docentes. En sus expresiones, se muestran mucho más proclives a las actividades grupales aquellos docentes que aún no han pasado el “umbral” que les permite un trabajo autónomo o autodidacta con las TIC.

4.9. La consideración de las TIC por parte de los docentes: herramienta y algo más

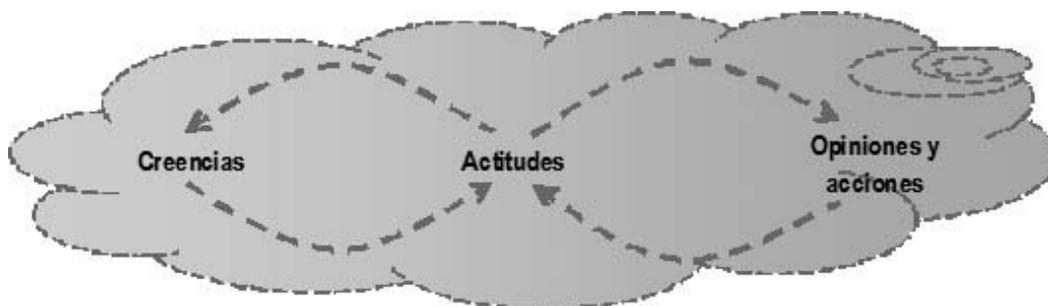
La entidad de los sentimientos que se constatan al observar las expresiones docentes en relación al rol de las TIC nos lleva a pensar que dichas expresiones constituyen un indicador importante de sus creencias al respecto. Quienes presentan una actitud positiva ante las TIC, las consideran desde una herramienta necesaria, muy útil e incluso casi inevitable hasta una ayuda imprescindible que excede largamente su carácter de herramienta. En la “vereda” opuesta las consideraciones más “benignas” la consideran una herramienta más, llegando a expresiones extremistas que señalan insistentemente los posibles perjuicios que los llevan a considerarlas de utilidad relativa casi prescindibles en razón de las malas consecuencias que genera su uso. Al respecto, las fuentes académicas referidas señalan que si bien su carácter de herramienta es muy claro, su potencial va mucho más allá, afirmando que actualmente no es posible desarrollar una educación de calidad sin el concurso de TIC. Como tal, parten desde su integración a la actividad de enseñanza, hasta la generación de propuestas orientadas a la obtención de logros por parte de sus alumnos, incluyendo además de aspectos cognitivos el desarrollo de competencias asociadas. El reconocimiento del rol de las TIC no implica total aceptación y conformidad con los enfoques actuales. De hecho, se constatan reflexiones críticas, cuestionamientos e incluso dudas razonables y compartibles de parte de quienes demuestran formación en materia de TIC. Uno de los docentes que mostró mayor grado de integración de las TIC en sus prácticas manifiesta una preocupación que si bien no es mencionada por otros, figura entre los desafíos que señalan los referentes teóricos de la formación docente:

“... lo que me preocupa es a largo plazo un escenario y es que los nuevos usuarios... que pueden convertirse en docentes, no tengan el ... peso de una tradición cultural que los ayude a usar bien el soporte,... es decir,... estos que vayan a formar dentro de veinte años van a ser mucho más,... estar mucho más entrenados... en el uso de las TIC... seguramente, lo que no sé es si van a estar entrenados en el uso o en el consumo de las mismas...”

5. Conclusiones

Las opiniones al igual que las acciones que fueron referidas por los docentes u observadas por el investigador constituyen el reflejo de las actitudes consideradas, todas ellas posiblemente orientadas o influidas por sus creencias (dado el alcance de este estudio no es posible circunscribirlas inequívocamente). Si bien en parte se fundamentan en los aspectos racionales del pensamiento del profesor, también subyacen en ellas los sentimientos e incluso las emociones de cada docente, ya sea los más permanentes como también aquellos circunstanciales, incluyendo los que puedan generar inadvertidamente el propio investigador en su interacción con el educador.

Figura 6. Relación de creencias, actitudes y opiniones (en base a la representación gráfica de la “Teoría de la acción razonada” de Ajzen y Fishbein (1988:194))



No constatamos “compartimentos estancos” entre opiniones, actitudes y creencias; se constituyen en una suerte de continuum, que más que ser explicado en clasificaciones taxativas debe ser interpretado de forma holística, para lo cual las técnicas cualitativas seleccionadas, si bien pueden ser optimizadas, fueron de gran ayuda (Fig.6).

5.1. Actitudes constatadas

Entre los aspectos a destacar se observaron actitudes hacia las TIC relacionadas a las interacciones entre docentes, el docente y sus alumnos y los alumnos entre sí. Entre ellas destacamos que la forma en que cada docente maneja el eventual desconocimiento en materia de empleo de TIC ante sus alumnos fue determinante (a nivel del contexto estudiado) de sus actitudes respecto a la integración de las TIC en sus prácticas educativas.

Asimismo se observó como claro indicador de la actitud general de cada docente hacia las TIC la forma en que los docentes consideran que las TIC influyen respecto a las tecnologías clásicas, en especial los libros.

Otro aspecto que constituyó un indicador de la actitud docente hacia las TIC fueron las referencias que realizaban en relación al alcance e impacto que atribuían a las TIC. Quienes son más proclives a la integración de las TIC en la educación manifestaron que su potencial incluye pero excede el carácter de herramienta, mientras que los docentes más críticos las consideraban como una herramienta más, que incluso puede generar perjuicios.

De forma coincidente con la literatura consultada se observó que la competencia de los docentes en materia de empleo de TIC constituye un aspecto significativo respecto a las actitudes hacia la integración de las tecnologías en sus prácticas. En relación a su influencia en las mencionadas actitudes se constataron grandes “umbrales” a partir de los cuales los docentes “miran diferente” a las TIC: un nivel inicial respecto al manejo de TIC, el cual es alcanzado por

el docente al obtener acceso y sentirse seguro en cuanto al conocimiento y manejo básico de los programas y equipamientos informáticos, y un segundo nivel correspondiente a los docentes que se sienten seguros en el uso de las TIC al grado de que pueden manejarse en forma autónoma incluso con nuevos programas. Sin embargo, se constató que la capacitación de por sí no constituye un factor concluyente. De hecho, la orientación y la formación pedagógica de cada docente en cuanto al rol de las TIC parecerían tener mayor influencia que el dominio instrumental de las mismas.

5.2. Posibles creencias

En las actitudes anteriores se fueron esbozando las creencias subyacentes. Se percibe la existencia de creencias asociadas a la forma en que los docentes conciben la educación, entre ellas los enfoques centrados en la actividad de enseñanza del docente, o los enfoques centrados en los logros y motivaciones de sus alumnos. Estos aspectos se estima que influyen en varias de las actitudes mencionadas.

Profundizando en esta complejidad cabe recordar la heterogeneidad de visiones con que cada docente del instituto define lo que considera una “buena enseñanza” y, por extensión, base de lo que supone que constituye calidad educativa, así como la ausencia de menciones a las TIC. Tomamos estos aspectos como creencias dado que además de ser producto racional del pensamiento del profesor incluyen sentimientos forjados a lo largo de todo el desarrollo profesional del docente. Estos aspectos aparecen como coincidentes con las barreras internas o de segundo orden propias de las concepciones de cada docente acorde a como lo refiere la literatura consultada.

5.3. Reflexiones personales

Compartiendo los conceptos de los autores referidos en el marco teórico, constituye un reto superar el mero y básico empleo de la tecnología de forma de reproducir las prácticas tradicionales de enseñanza como simple sustituto de los libros. Es necesario repensar la capacitación y formación docentes incluyendo a las TIC en un rol que incluye, pero excede largamente su carácter de herramienta. El desafío para la capacitación parece centrarse en el desarrollo de las destrezas necesarias para manejar con confianza las TIC, mientras que para la formación lo constituiría permitir reflexionar en cuanto a las razones pedagógicas asociadas y derivadas de su uso, aspectos que en su conjunto constituyen la llave de su integración para una “buena enseñanza” y, por ende, parte integral de nuevos paradigmas de calidad educativa.

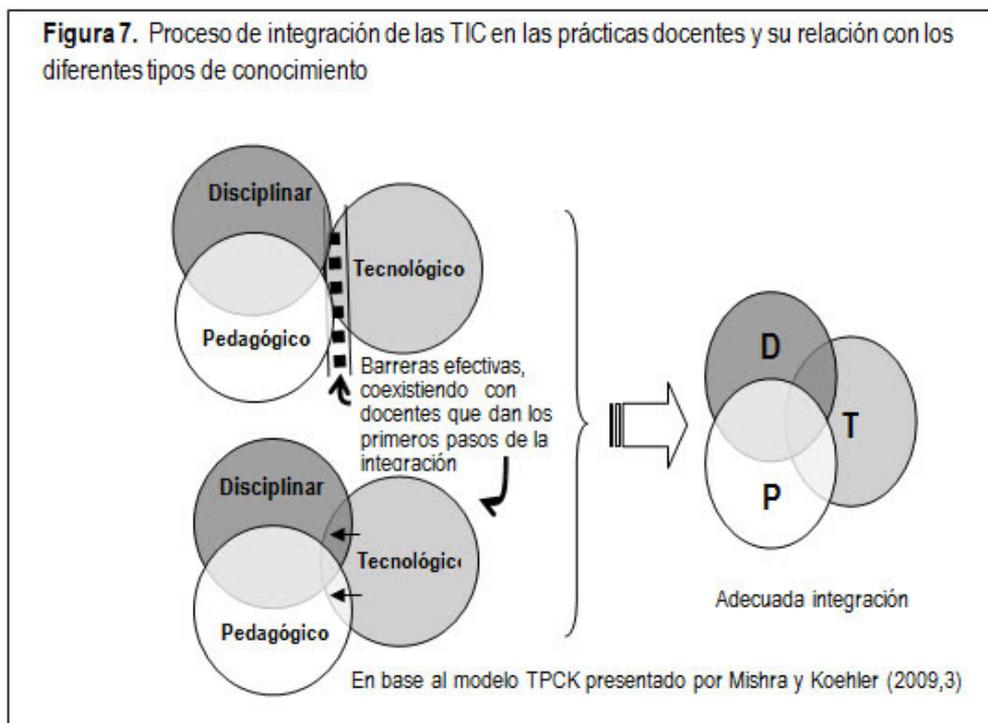
También consideramos vital avanzar de forma progresiva en la aceptación de aprender acerca de las tecnologías “de y junto a los alumnos”, lo cual como docentes nos permitiría centrarnos en el irrenunciable e insustituible rol de orientadores epistemológicos, guiando el desarrollo de las competencias cognitivas de nuestros alumnos.	Podemos dejar para ellos el descubrimiento permanente de los “detalles” de la tecnología, contribuyendo a la motivación que significa para ellos sentirse funcionales y útiles a su propio desarrollo y el de los demás.
--	--

5.4. Reflexiones sobre potenciales investigaciones

En primera instancia podría ser de interés realizar otros estudios de caso para determinar en qué medida los hallazgos señalados pueden ser de aplicación en otras instituciones, en especial desde el punto de vista de la gestión educativa, y más específicamente en el desarrollo de proyectos que tengan como fin una mayor integración de tecnología en las prácticas docentes.

La falta de mención en el discurso, y por ende presumiblemente en el pensamiento de los docentes entrevistados en cuanto a la relación con los conocimientos pedagógicos, de

contenidos y tecnológicos, lleva a considerar las dificultades que enfrentan en cuanto a poder lograr que sus alumnos magisteriales puedan generar reflexiones fundamentadas respecto a la contribución de las TIC para una “buena enseñanza”. Este aspecto de por sí podría ser motivo de posteriores investigaciones que lo aborden, pudiendo incluir la adaptación y prueba del modelo que fuera tomado como base (Figura 7) y que de cierta forma nos permite resumir gráficamente el proceso de integración de las TIC en las prácticas docentes.



De forma complementaria, y pese a que no integra directamente la línea de investigación abordada sino más bien de otras asociadas a los diseños curriculares de la formación docente, se podría indagar acerca de la forma en que los planes de estudio vigentes contemplan esta aproximación entre los tres tipos de conocimiento mencionados.

En suma, y compartiendo las expresiones de uno de los docentes entrevistados y el sentir de muchos, sin que por ello se comprometa la reflexión que debe acompañar a la integración de las TIC en la educación en procura de una “buena enseñanza”:

“...defiendo, ... defendemos la alfabetización digital en las aulas, a capa y espada...”

Como reflexión o comentario final, pensamos que en el marco de la reformulación de los planes de capacitación y formación que señalan los expertos citados debería considerarse el desafío que representará para los institutos de formación docente, recibir y aprovechar el potencial que, de forma creciente e inevitable, traerán consigo las nuevas generaciones de inmigrantes digitales producto del tiempo que les tocó vivir.

Bibliografía

Ajzen, I.; Fishbein, M. (2001). *The Influence of Attitudes on Behavior*. Recuperado de: http://web.psych.utoronto.ca/psy320/Required%20readings_files/4-1.pdf

ANEP. (2011). *Evaluación del Plan CEIBAL 2010*. Documento resumen. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE), Área de Evaluación del Plan CEIBAL. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000031610.pdf>

ANEP. (2011b). *Programas de Plan 2008 para Magisterio*. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo: ANEP.

Angeli, C.;Valanides, N. (2009). *Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technology and pedagogical content knowledge (TPCK)*. Computers and Education 52, 154-168. Recuperado de: http://teaching.cycu.edu.tw/pdf/2009_TPCK.pdf

Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127. Costa Rica: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Area Moreira, M. (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos*. Un estudio de casos. Revista de Educación, 352 (mayo-agosto 2010), 77-97.

Ávalos, B. (2007). *El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana*. Revista Pensamiento Educativo, Vol.41 – Nro. 2 (diciembre 2007 “Formación inicial y continua de profesores”). Santiago de Chile: PUCC.

Bai, H.; Ertmer P. A. (2008). *Teacher educators’ beliefs and technology uses as predictors of preservice teachers’ beliefs and technology attitudes*. Journal of Technology and Teacher Education, 16(1), 93-112.

Boza, A. et al. (2010). *Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces*. RELIEVE (Revista electrónica de investigación y evaluación educativa), v. 16, n. 1, recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_5.htm

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: el aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Clark-Ibáñez, M. (2004). *Framing the Social World with Photo-Elicitation Interviews*. The American Behavioral Scientist, 47(12), 1507-1527.

Ertmer, P. A. (1999). *Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration*. Educational Technology Research and Development, 47(4), 47-61. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/45768935/null>

Ertmer, P. A. (2005). *Pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?* Educational Technology Research and Development, 53(4), 25-39. Recuperado de: https://collaborate.education.purdue.edu/edci/ertmer/Docs/Conferences/ETRD_5304.pdf

Gairín Sallán, J. (Coord.) et al. (2011). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Serie Informes – 2, Red AGE. Recuperado de: <ftp://200.40.200.101/libroredage.pdf>

Harper, D. (2002). *Talking about pictures: a case for photo elicitation*. *Visual Studies*, 17(1). Recuperado de: <http://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/harper.pdf>

Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas*. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Marcelo García, C. (1992). *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Trabajo presentado en el Congreso "Las didácticas específicas en la formación del profesorado", Santiago, 6-10 de julio de 1992. Recuperado de: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Como%20conocen.pdf>

Marcelo García, C. (2001). *Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento*. Revista Complutense de Educación 12(2), 531-593. España: Univ. de Sevilla.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Cases Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mishra, P. y Koehler, M.J. (2008). *Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge*. Trabajo presentado en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York City, 24-28 de marzo de 2008. Recuperado de: http://punya.educ.msu.edu/presentations/AERA2008/MishraKoehler_AERA2008.pdf

Morales Vallejo, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/guiaparaconstruirescalasdeactitudes.pdf>

Pajares, M. F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Washington: *American Educational Research Association*.

Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-64.

Plan CEIBAL. (2009). *Monitoreo y evaluación educativa del Plan CEIBAL*. Primeros resultados a nivel nacional. Recuperado de: http://www.CEIBAL.org.uy/docs/evaluacion_educativa_plan_CEIBAL_resumen.pdf

Plan CEIBAL. (2011). *Segundo informe nacional de monitoreo y evaluación del Plan CEIBAL, 2010*. Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL 2011. Recuperado de: <http://www.CEIBAL.org.uy/docs/Segundo-informe-nacional-de-monitoreo-y-evaluacion-del-Plan-CEIBAL-2010.pdf>

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Recuperado de: www.marcprensky.com

Quinteros, M. del L. (2008). *Buenas prácticas de enseñanza que incorporan el uso de TIC en Bachilleratos de Educación Secundaria*. (Tesis de Maestría). Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo.

Rodríguez Zidán, E. y Téliz F. (2011). *Implementación del Plan CEIBAL en Uruguay: Revisión de Investigaciones y Desafíos de Mejora*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 55-71. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art3.pdf>

Sarabia, B. et al. (1992). *Los contenidos en la reforma, enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Schmidt, D.A. et al. (2009). *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers*. Journal of Research on Technology in Education, 42(2), 123-149. Recuperado de: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ868626

Serrano Sánchez, R. (2010). *Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Revista de Educación, 352 (mayo-agosto 2010), 267-287. Málaga: Universidad de Málaga.

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

Tondeur, J.; Van Braak, J. et al. (2008). *Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom*. Computers in Human Behavior 24, 2541–2553. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131508000377>

UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de: www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Vaillant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica*. Revista Pensamiento Educativo, 41(2), 207-222.

Fecha de recibido: 14/02/2013

Fecha de aceptación: 30/05/2013

** Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciado en Sistemas Navales, Escuela Naval. Analista Programador, Universidad ORT Uruguay. Docente, Jefe de Área Académica y Asesor en educación, Sistema Integral de Enseñanza Naval.*

Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas

School climate and teacher typology: school violence in educational practices

Jorge Manuel Rojas Bravo*

Resumen

La violencia escolar actualmente es una temática de preocupación pública y privada. En este sentido, en Chile se han organizado una serie de seminarios, propuestas y acciones en torno a la modificación de este problema sociológico con tintes de problema social. Sin embargo, el paradigma que ha primado en la observación del problema se ha sobre-enfocado en los aspectos individuales: “los estudiantes abusivos” o su contrapartida, “la víctima indefensa”. Sin duda que esta mirada es cierta, pero no podemos ver el problema sólo desde esta perspectiva. De hecho en los análisis sobre las determinantes del nacimiento de la violencia y sus manifestaciones, no sólo la podemos apreciar desde “la familia” o las características personales de los estudiantes, sino que nuestra mirada se dirige hacia la institución escolar misma. La violencia escolar ha estado desde siempre en el sistema educativo, sin embargo, las viejas prácticas de disciplinamiento y control del estudiantado pocas veces se observan como tales. El objetivo principal del estudio es analizar aquellas prácticas educativas de cuatro escuelas primarias, que pueden ser conceptualizadas como violentas, y que precisamente se han invisibilizado como tal. La metodología utilizada fue de corte etnográfico, en la que se utilizaron 160 observaciones participantes y 16 entrevistas semi-estructuradas. Los espacios de observación fueron cuatro salas de clase, principalmente la interacción profesor-alumno. Los principales resultados permiten comprender cómo ciertos aspectos de las dinámicas o estáticas mismas de las prácticas escolares generan espacios de continua violencia tanto implícita como explícita hacia los estudiantes y que los climas que se crean no son los más aptos para el aprendizaje de los valores sociales que promueven nuestras reformas educativas. A partir de esta lógica se logró determinar distintos escenarios y tipologías de docentes que contienen distintas formas de violencia en sus prácticas pedagógicas y los climas de aula que generan. De esta forma, tenemos tres tipos de escenario posibles y tres tipos de docente observados.

PALABRAS CLAVE: violencia escolar, control y disciplinamiento, climas escolares

Abstract

School violence is currently a matter of public and private concern. In Chile a series of seminars, proposals and actions have been organized around the modification of this sociological issue with overtones of a social problem. Nevertheless, in the observation of the problem, too much emphasis has been put on the paradigm that prioritizes individual aspects of “abusive students” or their counterparts, the “defenseless victims”. Although an appropriate paradigm, the problem cannot be viewed through this lens alone. Indeed, the analysis of the causes leading to violence and its manifestations should extend beyond “the family” and the students’ personal characteristics. Accordingly, the approach taken herein considers the school institution itself. Although school violence has always existed in the educational system, the traditional practices of discipline and control of the student body are rarely seen as violent. In order to visualize the educational practices that can be conceptualized as violent and that have been invisibilized as such we went into the schools and conducted participant observations and semi-structured

interviews (an ethnographic, qualitative methodology). Our main results allowed us to understand how certain aspects of the very dynamics (or “statics”) of specific school practices generate spaces of continuous violence implicit as well as explicit towards the students, and that the climates created in this milieu are not the most apt for learning the social values promoted by our educational reforms. We have determined different scenarios and typologies of teachers (observing three of each) whose pedagogical practices contain different forms of violence and the classroom climates generated by these factors.

KEY WORDS: *school violence, control and discipline, school climates*

1. Presentación: de la violencia estudiantil hacia la violencia de la escuela

El ejercicio del bullying y la violencia escolar en Chile es altamente prevaleciente en nuestros establecimientos escolares. Tanto es así que el prevenir la violencia escolar se ha convertido en una nueva demanda social a la educación (Villalta, Saavedra y Muñoz, 2007). Es importante rescatar el hecho de que esta gran demanda no es necesariamente producto de un aumento desmedido de la violencia en las escuelas, sino que parte de esta apreciación se obtiene desde el cambio de sensibilidad (Gallego y Antón, 2008) que hoy en día tenemos respecto de las formas y conductas que consideramos aceptables. Es así como el hecho de las burlas, golpes y aislamientos, son tomados desde una mirada más amplia y crítica, sobre todo por las derivaciones subjetivas y transubjetivas que producen; es decir, esa idea de que las relaciones basadas en el abuso de poder no son aceptadas porque generan un cierto clima de desigualdad y vulneración de derechos y sobre todo, que no están acordes a los ideales democráticos ni a la cultura de paz que hoy en día se persigue. Acorde con esta nueva sensibilidad, se han realizado muchos estudios que han visibilizado este fenómeno, lo cual nos permite sistematizar y tener una visión más nítida sobre los grados de violencia que nuestro alumnado recibe y ejerce.

En el estudio de la UNESCO/MINEDUC (2005) se señala que el 23% de los alumnos que asisten a educación primaria (de primer a octavo nivel) sufre violencia en el establecimiento. Al indagar más profundamente en este fenómeno aparece que sólo el 9% de los alumnos dice haber sido víctima de agresión física; sin embargo, el 14% sufre aislamiento social o ignorancia de sus pares, el 23% afirma haber sufrido robo o daño a sus pertenencias y un 28% asevera ser víctima frecuente de insultos. Otros actores relevantes dentro de la escena educativa, que igualmente se ven perjudicados, son los docentes. De acuerdo con Mena, Romagnoli y Valdés (2006) un 67% siente que le faltan el respeto, mientras 14% señala sufrir agresión física por parte de los alumnos. Adicionalmente, según el Ministerio del Interior (2007), el 36,6% de los alumnos y el 40,6% de los docentes mencionan que la frecuencia con que ocurren las agresiones en sus establecimientos es alta.

Numerosos estudios psicológicos y educativos se han realizado en Chile y en el mundo y han provisto de una detallada descripción del bullying y la victimización entre los estudiantes (Yoneyama y Naito, 2003). Como consecuencia de estos masivos antecedentes se han acumulado muchos aspectos como la prevalencia, la frecuencia, la intensidad, duración de la violencia (Ministerio del Interior, 2007; Ministerio de Educación, 2003; UNESCO, 2005), lugar donde ocurre, diferencias de sexo, diferentes formas y métodos de bullying (física, verbal y relacional), rasgos conductuales de los bullies, víctimas y bullies/víctimas (Yoneyama y Naito, 2003) y los sentidos atribuidos a la violencia (García y Madriaza, 2005). En fin, una serie de antecedentes que nos permiten tener una apreciación bastante acertada de lo que está pasando actualmente con nuestros estudiantes, además de conocer sus tipos de interacciones y los grados de violencia que sufren. Esto ha dado como resultado conocer muy bien ciertos aspectos del problema, con una gran cantidad de antecedentes empíricos y conceptuales.

2. Problema: la escuela como unidad de análisis

Por otra parte, la explicación de por qué algunos estudiantes hacen bullying ha sido buscada a través del examen de los atributos personales de los bullies y de las víctimas y sus desventajas sociales y/o familiares. De esta manera, se han buscado las explicaciones del bullying y la violencia escolar, principalmente desde una postura más individualista y externa. Individualista por cuanto se centra en ciertas características intrínsecas y particulares de los sujetos las que, muchas veces, son conceptualizadas como aspectos “riesgosos” de los estudiantes; y externa por cuanto observan los climas que esos sujetos tienen, es decir, el hogar, la comunidad, independientes de la vida o clima escolar en el que se encuentran. Hasta ahora, factores de la escuela que han sido correlacionados con la prevalencia de bullying y la victimización han sido escasamente investigados (Farrington, 1993; Wolke et al., 2001; en Yoneyama y Naito, 2003). Sin embargo, y considerando toda la importancia de investigar los factores de la escuela desde estos puntos de vista, algunas causas del bullying necesitan de mayores visibilizaciones y por ende de investigaciones. En la literatura (sobre todo la nacional) hay una insuficiente atención al contexto escolar, y ella refleja una larga tradición teórica/empírica en el abordaje de la agresión estudiantil en general. Aspectos propios de las instituciones escolares han sido escasamente considerados para explicar los climas escolares resultantes en los distintos colegios donde se pueden observar bullying y violencia escolar. Las dimensiones curriculares, pedagógicas, la estructura organizacional, las relaciones de poder y la legitimación de la autoridad son factores que van gatillando o inhibiendo ciertos “ethos” escolares, que se traducirán en climas rápidamente reconocibles.

Las escuelas son micro mundos o micro sistemas que tienen sus propias lógicas y formas de actuar, que producen sus propias dinámicas o inercias, las cuales van a dar el marco preciso para la existencia o no de altos o bajos niveles de bullying y violencia escolar. De esta manera, la presente investigación ve a la escuela como una institución que, por sí misma, es unidad de análisis. Veremos a la escuela como un agente de socialización que establece ciertas pautas interaccionales e ideacionales en sus miembros o comunidad escolar.

Teniendo en cuenta todas las contribuciones de la sociología de la educación en la comprensión de que las instituciones escolares también pueden ser instituciones que producen y reproducen las condiciones de desigualdad de los sujetos, que el ejercicio del disciplinamiento de los cuerpos y el pensamiento, de la diferenciación/indiferenciación y jerarquización también son procesos presentes, vamos a considerar con más fuerza la posibilidad de entender que los malos climas escolares, que el abuso de poder y las diferenciaciones internas en los establecimientos son producto, también, del cómo se estructura esa escuela en particular. Claros han sido los aportes de Bourdieu y Passeron (2001) con sus conceptos de Habitus y violencia simbólica; de Bernstein (1994) con su idea de los códigos restringidos, enmarcación y clasificación, y la idea del currículo oculto de Torres (1992), los cuales nos han demostrado que la escuela no es una institución que está encargada de entregar conocimientos de forma neutra sino que tiende a producir/reproducir relaciones de poder.

Considerando los puntos anteriores, no todas las escuelas poseen una estructura democrática ni menos aún pueden ser consideradas eficaces (UNESCO, 2008b). De hecho existe una enorme cantidad de escuelas que siguen conservando una estructura interna autoritaria (Solar, 2002, en Guerrero, 2005) donde se sustenta el uso de la agresión (física o verbal), las reglas de convivencia no pasan del reglamento disciplinario. En fin, tenemos actualmente muchas instituciones escolares donde el “bullying es particularmente un resultado de la estructura y organización de la escuela misma” (Askew, 1988, en Yoneyama y Naito, 2003, 69).

Este cambio de foco no sólo ve cómo la escuela es capaz de producir (de forma implícita) una estructura que favorece, en términos generales, un mal clima de convivencia escolar, sino también, ella misma se ve perjudicada en sus funciones internas. La violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianas, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado al centrar la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina.

Por lo tanto, se pasa de una visión individualista y directa de la violencia hacia a una visión colectiva y amplia. En este sentido ya no es sólo importante los tipos de violencia que los estudiantes ejercen, sino el cómo la institución escolar, a través de su accionar cotidiano, ejerce cierto tipo de violencia (simbólica, disciplinaria, segregacionista, etc.) que a su vez reproduce malos climas escolares.

Si bien nuestro enfoque observa el cómo la escuela puede ser un agente que tiende a la reproducción de las desigualdades sociales, también consideramos que ésta puede ser una institución que gatille los cambios sociales, es decir, las escuelas también pueden ser vistas como instancias de socialización “positivas” que logren construir y revitalizar muchos ideales asociados a ellas. A través de la evaluación crítica de las prácticas y currículo oculto y el entendimiento de las lógicas internas de las escuelas, éstas pueden muy bien ser un agente de cambio social (Giroux, 1990). Los múltiples ejemplos de las escuelas eficaces (ver UNESCO, 2008b), que albergan estructuras democráticas y excelentes resultados académicos con poblaciones desfavorecidas, nos dan pie para pensar que el develar estas lógicas internas en los colegios tiene la finalidad de evidenciar y con ello, poder iniciar un proceso de cambio que permita instaurar buenas prácticas educativas y organizacionales que se vean reflejadas en la mejora de los climas y culturas escolares, potenciando el respeto, la inclusión y la construcción de una ciudadanía democrática y madura.

3. Diseño metodológico

Los diseños metodológicos y las técnicas específicas seleccionadas en una investigación deben estar acordes y en sintonía con el fenómeno que se plantean estudiar (Vieytes, 2004). En nuestro caso, la problemática del conflicto en las escuelas no es un fenómeno que sólo se exprese como una cuestión estructural, en donde los sujetos no son más que parte de un engranaje mayor. Dentro del espacio de las instituciones escolares se dan en forma conjunta los tres niveles de análisis en que podemos abordar los fenómenos; micro, meso y macro. Nuestra investigación apunta hacia la primera dimensión: el aspecto micro que busca observar todas las interacciones sociales, preferentemente entre el docente y el alumnado que conduzcan al establecimiento de tensiones y conflictos y un determinado clima de aula.

Ahora bien, las relaciones sociales y pautas de interacción dentro de estos micro mundos no son siempre visibles de forma inmediata: los actores muchas veces no tienen conciencia directa de lo que “aquí está pasando”. Es así cómo los conceptos de develamiento y visibilización toman fuerza. Este supuesto epistemológico de la actividad educativa se interpreta como que la realidad que envuelve a los sujetos no siempre se evidencia, sino que se le puede observar a través del ejercicio consciente y crítico.

En nuestro caso el método elegido será el estudio de caso, que es definido como un examen intenso de un fenómeno o de ciertas facetas de él (Rodríguez y otros, 1999). Los estudios de caso pueden ser conceptualizados como estudios de caso múltiple (Yin, 1984 en Rodríguez y otros, 1999), ya que las investigaciones pueden abarcar distintas dimensiones de uno o varios

casos a la vez. En la presente investigación la dimensión que se rescata son las interacciones sociales dentro de las salas de clase de cuatro establecimientos educacionales, los cuales comparten ciertas variables educativas importantes. En este sentido, el hecho de compartir ciertos elementos que los caracterizan y que están presentes en mayor o menor medida en muchos establecimientos educacionales es que son tomados como “muestra” de un aspecto teórico que quiere ser comprendido y explicado. De esta forma los establecimientos escolares elegidos serán conceptualizados bajo la lógica de los estudios de caso instrumentales (Stake, 1994 en Rodríguez y otros, 1999), los cuales nos permitirán una mejor comprensión de la temática de las prácticas educativas y cómo ellas pueden ser una fuente de violencia escolar.

3.1. Población de estudio

Para la selección de los casos de estudio se utilizó la base de datos del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), la cual nos arroja el nivel de aprendizajes promedio de las escuelas en diferentes campos disciplinarios, nivel socioeconómico y condición de vulnerabilidad social de los alumnos de cada establecimiento. La tabla N° 1 nos detalla las características de las escuelas en el estudio.

Tabla N°1: Características de las escuelas

Fuente: Ministerio de Educación

Escuela	Comuna	Dependencia administrativa	Nivel socioeconómico	Rendimiento académico SIMCE*** 2012, 4to. Básico
1	Yumbel	Pública (Municipal)	Medio-bajo*	270 Lenguaje 271 Matemática 259 Ciencias sociales
2	S a n t a Bárbara	Pública (Municipal)	Medio-bajo	254 Lenguaje 254 Matemática 216 Ciencias sociales
3	Los Ángeles	Pública (Municipal)	Medio**	245 Lenguaje 234 Matemática 236 Ciencias sociales
4	Los Ángeles	Pública (Municipal)	Medio-bajo	228 Lenguaje 232 Matemática 217 Ciencias sociales

*El nivel medio-bajo corresponde a padres con 9 a 10 años de escolaridad, con un ingreso de entre US\$ 375 y US\$ 585 aproximadamente. El nivel de vulnerabilidad social de la escuela se sitúa entre el 54,01% y el 80%”.

**El nivel medio corresponde a padres con 11 y 12 años de escolaridad, un ingreso de entre US\$ 585 y US\$1.040. El nivel de vulnerabilidad social de la escuela se encuentra entre el 27,01% y 54%.

Los puntajes SIMCE van desde 0 hasta 350 puntos.

Como es posible apreciar en la tabla N° 1, las escuelas escogidas comparten altos niveles de vulnerabilidad y bajos rendimientos académicos como asimismo el ser de carácter público. Este es el contexto definido como importante para la investigación, por cuanto es en este contexto donde se puede desarrollar el disciplinamiento constante. Obviamente, estos casos no implican tendencia sino ejemplos de ciertos tipos de pedagogía y sus posibles climas escolares. Otro aspecto a considerar es que la elección de este primer nivel fue en base a la suposición de que es aquí donde los estudiantes aprenden a ser estudiantes y la influencia que puede ejercer el docente es mayor.

Paralelamente a la utilización de estadísticas generales de las escuelas, se utilizó información cualitativa a través de informantes clave (Taylor y Bogdan, 1996) para poder determinar los cursos más “representativos”. En este sentido se escogieron cuatro cursos, los cuales reflejaban buena y mala disciplina. Una vez detectados esos cursos se observaron las relaciones de los docentes con sus alumnos, en muchas facetas que a través de la literatura hemos definido: relaciones de poder, legitimación de la autoridad, manejo de la disciplina, reacciones frente a los desarrollos didácticos de los alumnos, etc. Las salas de clase fueron consideradas como las principales unidades de análisis del estudio.

3.2 Recolección de información

Para lograr los objetivos planteados entramos en el campo de trabajo en forma “sigilosa”, sutil y no ofensiva, todo esto con el fin de no ser agentes intrusivos que pudieran afectar el desarrollo normal de las actividades en el campo de estudio. Los observadores fueron 4 estudiantes seminaristas de la carrera de pedagogía básica los cuales fueron capacitados en la recolección de información y bajo el ejercicio de su práctica profesional lograron permanecer en la sala de clase todo el primer semestre de 2010, junto a sus docentes guía de aula regular.

Una vez insertos allí, utilizamos técnicas de recolección de información que nos permitieron obtener datos que reflejaran de la manera más fiel la realidad en estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999). En esta oportunidad se utilizó la observación participante y no participante, realizándose esta última en la etapa inicial, estableciendo un rapport suficiente para entablar cierta confianza con los potenciales informantes en nuestro proceso de observación (Taylor y Bogdan, 1996). Posteriormente a esto se comenzó con la observación participativa, la cual, como su nombre lo indica, implica una participación directa en las actividades que realizan las personas. Se realizó un total de 160 observaciones (visitas) dentro del período del primer semestre de 2010 las que fueron traducidas como notas de campo. Las observaciones se hicieron todos los días y durante toda la jornada de clase.

Para asegurar que los datos recogidos durante el proceso de observación comprendieran todas las variables y dimensiones contempladas en la investigación, se realizó una “operacionalización” de ésta, lo que permitió diseñar una pauta de entrevista semi-estructurada. La entrevista fue dirigida a los directivos de los centros educativos, los profesores de las aulas en observación y los alumnos de los cursos. El total fue de 16.

Todas estas técnicas de recolección de información, no sólo van en el sentido de tener credibilidad en nuestros datos, sino también para alcanzar a interpretar (Pérez, 2001), es decir, validar lo que se está observando. Es por esto que triangulamos técnicas de recolección de información, durante nuestra permanencia a lo largo de todo el año 2010 y triangulamos los hallazgos y análisis entre todos los colegios observados. Esto nos da mayor poder explicativo de nuestros análisis.

Para los análisis de la información recogida se trabajó la técnica de Strauss y Corbin (2002) conocida como la Teoría Fundamentada, la cual transita en tres grandes momentos: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. Si bien existe una diferenciación de estos tres momentos, estos no son momentos inconexos, sino más bien se van solapando con el ir y venir de los datos. De esta manera se genera una dinámica entre las observaciones y el análisis, generando categorías analíticas que van adquiriendo mayor poder interpretativo. Entonces, lo que busca esta técnica de análisis es ir generando categorías analíticas que nos permitan crear teorías interpretativas de lo que allí está pasando. Esto sólo es posible si realizamos una gran cantidad de observaciones y éstas son sometidas a lo que

los mismos autores han denominado como un aspecto fundamental de la metodología, que es la comparación constante (Strauss y Corbin, 2002).

Adicionalmente, y como una complementación especial para nuestros análisis, se utilizó otra técnica de análisis vinculada a la semántica estructural desde la relectura de Sergio Martinic (1992). A partir de esta técnica pudimos dar énfasis a los posibles escenarios, los cuales deberán ir sistematizando las realidades resultantes. Todo esto en aras de un análisis lo más “fino” posible y para no dejar fuera detalles relevantes y estructurantes en la interacción docente-alumno. Finalmente, fueron consideradas las categorías consideradas sobre climas tóxicos y nutritivos realizadas por Aron & Milicic (1999) para denominar los tipos de climas escolares en observación. Asimismo para caracterizar los tipos de liderazgo de los docentes fueron consideradas las categorías de autoritarios, democráticos o laissez-faire (Díaz, F., 2002; Ortega et al. 2008) o autocrático, burocrático, paternalista, negociador, libertario (Rodríguez et al. 1998).

4. Analisis de datos: factores productores de malos climas de aula

Como una forma de observar las prácticas escolares que implican ciertos grados de violencia, nos situaremos dentro del espacio social de la sala de clase, ya que en ella se confluye todo el accionar de las instituciones escolares, como asimismo es el espacio privilegiado donde se consigue o no el objetivo fundamental de la escuela: el aprendizaje.

Ahora bien, las aulas no son espacios aislados de lo que pasa en la institución misma, pero ellas sí pueden tener una lógica propia sobre todo cuando las escuelas no logran desarrollar un clima organizacional que todos comparten y que se evalúe. Es así como sucede que dentro de las salas de clase pueden tener lugar prácticas escolares muy distintas dentro de un mismo establecimiento escolar. Es más, con un mismo docente en un curso distinto, los resultados pueden ser diametralmente diferentes.

Quizá el lector logre concluir que en estos análisis hay un sobre-enfoque en el actuar del docente, pero esto tiene una lógica: en el nivel de observación en el que hemos decidido trabajar (el aula) lo que hace o no hace el docente es fundamental. En este sentido el peso de los estudiantes de este nivel en la determinación del clima resultante en el aula es menor si lo comparamos con la injerencia o “protagonismo” que pueden tener los estudiantes en la educación media.

A continuación se describen los factores más relevantes para determinar el tipo de clima dentro de las salas de clase. Los factores principales son: estructuración de la clase, el disciplinamiento y el estilo de liderazgo de los docentes.

4.1 Estructuración de la clase

Con estructuración de la clase hacemos referencia a dos aspectos esenciales:
La realización de las planificaciones y si éstas se llevan a cabo o no.

De acuerdo al tipo de planificación y si ésta se lleva a cabo o no, puede producirse violencia escolar, tanto directa como indirectamente. Si bien las planificaciones dentro de los discursos de los docentes fueron un elemento importante, en la práctica destacaron por ser consideradas un documento “muerto”, que es visto como una obligación dentro del ritual del docente, pero por lo mismo carece de utilidad práctica en la sala de clase. Dentro de los problemas que se manifiestan cuando la planificación es un ritual sin mayores significados, es que se produce un trabajo inconsistente, con poca preparación y marcado por la improvisación, lo que repercute en la desestabilización del orden dentro de la sala de clase. La siguiente nota de campo ilustra este punto:

“Se puede observar claramente que la clase no está planificada y que las actividades surgen en el momento. A pesar de esto, la profesora mantiene la disciplina en el curso, esto debido a su fuerte carácter y a sus gritos mientras se mueve por la sala”.

4.1.3 Las metodologías, técnicas y estrategias utilizadas por el docente

La pedagogía que utiliza el docente se verá condicionada por el paradigma de la educación con el cual se identifique. En el estudio de campo se observó que las prácticas educativas no se basan en el constructivismo que mencionan y declaran en las entrevistas. En efecto, las prácticas transitan desde el constructivismo hacia el conductismo y sin embargo es clara la tendencia hacia las prácticas tradicionales. Dentro de las actividades de aula existe una constante de entregar “a todos lo mismo” como un principio que busca la igualdad. La siguiente nota de campo describe este proceso:

“... La profesora hace una clase expositiva en todo momento, donde interpela de vez en cuando a los alumnos...”

Es así que dentro de esta postura no hay mayores posibilidades de hacer la diferencia con los distintos tipos de aprendizaje, ni menos aún deja espacio para las innovaciones pedagógicas. Los docentes sienten especial aversión a los cambios, porque éstos son sinónimo de pérdida de control. Las actividades son bajo una lógica mecánica caracterizada por su falta de reflexión, debate y participación, son actividades poco interactivas bajo un prisma individualista. Es importante hacer notar que esta forma de trabajo prescinde del alumnado. Esto es lo que podemos llamar una “educación sin estudiantes”.

4.2. Disciplinamiento

Otro factor común en todas las salas de clase observadas es el disciplinamiento, el cual busca enderezar conductas, homogeneizar al alumnado y mantener un orden socialmente aceptado, con el objetivo de aplicar una pedagogía estándar.

A través del estudio se visualizaron distintas técnicas de disciplinamiento, las cuales fueron clasificadas y ordenadas gradualmente. Las primeras son (1) las órdenes, las que obedecen al primer grado y son el nivel más bajo de coerción; a éstas le siguen (2) las amenazas, constituyendo así el segundo grado de aplacamiento de conductas disruptivas y por último el tercer peldaño de esta escala, (3) el castigo. Para ilustrar estas técnicas, a continuación se presenta una nota de campo:

“Durante el transcurso de la clase, la profesora pide orden y silencio. Sin embargo, su manera de pedirlo es gritando y atacando individualmente a cada niño que rompe el esquema disciplinario de la sala de clases”.

A medida que la indisciplina aumenta, conjuntamente con ella lo hace esta escala de opresión. Cabe mencionar que estas técnicas son una forma de ejercer violencia por parte del profesor. Sin embargo, estas prácticas tan comunes en los establecimientos son invisibilizadas y legitimadas por gran parte de la comunidad educativa. Claramente las formas que el docente tiene de mantener el orden o recomponerlo son variadas y muchas de ellas tienen formas bastantes perniciosas de conseguir el castigo. Una de las notas de campo que describe esta situación es:

La profesora comenta “que los niños más inteligentes saldrán a recreo” y los más habladores tendrán que quedarse en la sala. Hay un niño que llora después de este comentario, dice que él no habló en la sala y no terminó su tarea porque no entiende y la profesora lo retó.

Un aspecto importante a reconocer es que no existe una indisciplina o conducta disruptiva que genere una acción punitiva determinada, sino que todo va a depender del criterio de quien la aplique. En este sentido -y los alumnos se hacen eco de esto-, el castigo y el acto del disciplinamiento son muchas veces arbitrarios y ambiguos, lo que ciertamente desconcierta y le hace perder legitimidad entre los estudiantes. En este sentido, el disciplinamiento no tiene un carácter formador sino sancionador. La pedagogía de estos profesores no da cabida a que la disciplina sea un acto que conlleve aprendizaje sino sólo es sancionador de las conductas que no son aceptadas, pero con este afán punitivo lo que hace es mantener las diferencias entre los alumnos; entre aquellos que se normalizan y a los que hay que “normalizar”, los que son objeto de castigo. Entonces como la disciplina es un castigo constante, el docente se vale de muchas maneras para sancionar, pasando del uso de su propio cuerpo (gritar, golpear) hasta el uso de la calificación como mecanismo coercitivo y clasificador de los estudiantes.

4.3. Estilos de liderazgo, poder y autoridad docente

El cómo el docente se posiciona dentro de la sala de clase influirá mucho en la forma de relacionarse con sus estudiantes y en este sentido la pedagogía que desarrolle y la distancia que establezca.

El tema del poder y la autoridad del docente no parece ser un aspecto que los estudiantes discutan, sino que existe una atribución automática que los docentes tratan de mantener bajo varias formas de liderazgo. Por ejemplo, se pudo observar en las salas de clase que existen docentes que imponen visiones y formas de proceder, las cuales no tienen ningún principio democrático: aquí el alumno sólo tiene que acatar “lo que se le dice”.

“... o sea, tú como profesor, por sobre todas las cosas tienes que imponerte, porque si tú no te impones como profesor tu clase, simplemente, no se lleva a cabo... es que tú tienes que imponerte ante tu curso, tan simple como eso, nada más... tú estás en la sala de clases, tú eres la autoridad y se hace lo que TÚ dices...” (Entrevista docente).

Para lograr esto, el docente construye todo un aparataje o mecanismo que facilita esta posición absoluta de autoridad, como lo es el disciplinamiento constante, una postura intransigente, una voz y postura corporal de intimidación, sanciones constantes. Aquí la asimetría es clara y el docente tiene el monopolio de la palabra y decisión. Si bien éste es un tipo común de docente, el cual es considerado como “buen profesor”, no es el único que pudo ser observado. Dentro de las observaciones de campo, se pudo caracterizar distintos tipos de docente. Por ejemplo, hay docentes con cierta cercanía con los estudiantes y otros que son de carácter más ambiguo o inestable, pero todos ellos tratan el tema de la autoridad como una cuestión vital. Para algunos de ellos la atribución de la autoridad es concedida de forma legítima, en otros se impone. Como menciona un docente:

“si el niño no te hace caso, tú estás mal, a como dé lugar el niño tiene que hacerte caso. ¡YA! ¡Tiene que hacerte caso! Porque el curso se va a dar cuenta”. (Entrevista docente).

Si bien la autoridad y el tipo de liderazgo que de ella se derivan son concebidos como una forma de alcanzar ciertos objetivos educativos, también se los puede visualizar como un mecanismo netamente de control, y cuando esto es así estamos en presencia de un autoritarismo escolar. Lo más preocupante es que dentro de los discursos de los docentes esto es visto como algo positivo y deseable; la idea del mantenimiento del orden es considerado como un bien que sobrepasa el tipo de aprendizaje que se puede lograr con los estudiantes. En definitiva, existe una legitimación de las formas autoritarias del ejercicio docente.

5. Distintos escenarios posibles

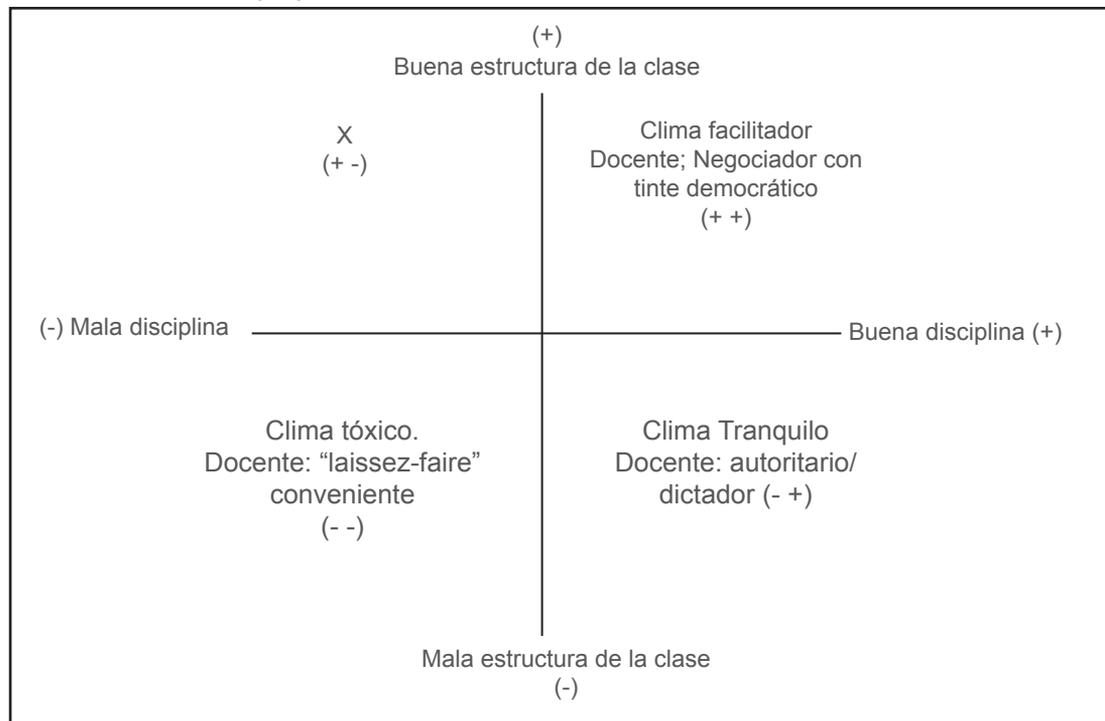
Los tres factores antes mencionados son considerados como ejes principales en la estructuración de los climas que se pueden establecer al interior de la sala de clase. A partir de ellos, y considerando las diferencias en el manejo de la disciplina escolar que los docentes pueden desarrollar, surgen distintos escenarios o realidades que es preciso rescatar y conceptualizar. Por lo tanto, como una forma de conceptualizar las realidades observadas se desarrolla a continuación la descripción de diferentes climas de aula resultantes de la interacción entre la estructura de las clases que un docente desarrolla y el nivel de disciplina que el docente logra¹. Dentro de estos escenarios es fácil visualizar la violencia implícita o explícita que es producto directo de las relaciones educativas.

5.1 Tipo de clima

La figura N° 1 evidencia cuatro diferentes climas dentro de las salas de clase que son producto del cruce de los dos ejes principales que hemos elegido. A partir de esta metodología es posible describir tres de los cuatro escenarios posibles. Uno de ellos no tiene correlato con la realidad observada. Esta realidad ha sido denominada "X", ya que no es posible de describir y no tiene sentido lógico. Los restantes tres escenarios son buenos descriptores de las realidades observadas.

Figura N° 1

Fuente: Elaboración propia.



5.1.2 Escenario buena estructura/ buena disciplina: clima facilitador

Si bien se observa que hay una buena estructura y existe más aprendizaje, tal como lo clasificaron Aron & Milicic (1999) este tipo de clima no es perfecto. Un clima facilitador, como su nombre lo indica, proporciona instancias para que se lleve a cabo la clase en su totalidad y que de ésta se obtengan los resultados esperados, tanto a nivel cognitivo como social. En este sentido, la percepción que los alumnos tienen del clima que se vive en su sala de clase es el de un ambiente acogedor que sigue las normas y reglas impuestas por el docente.

El clima facilitador se caracteriza por la inexistencia de tiempos muertos, debido a que existe una planificación de la clase y posterior realización de ésta. A pesar de ser un clima aparentemente “bueno”, existen momentos en los que el docente debe ejercer un fuerte disciplinamiento, debido a que las acciones disruptivas de los alumnos sobrepasan los límites permitidos por él. A partir de las observaciones realizadas es posible definir a este tipo de docente como un profesor negociador con tinte democrático.

“... bueno de hecho una clase... donde un niño no opine o no se exprese no es mi ideal, o sea mi ideal es sí mantener un orden... mantener un ritmo de trabajo, pero en el que ellos también puedan interactuar, puedan decir lo que piensan, puedan levantar la mano “tía tal cosa” aportar a la clase... yo quiero que ellos aprendan y necesito tener un ambiente de trabajo agradable o sea donde ellos se sientan cómodos de expresar lo que quieran...” (Entrevista docente).

Si combinamos este tipo de docente con este clima de aula facilitador, se produce en los educandos un aprendizaje en todas las dimensiones, es decir, en el ámbito cognitivo y valórico, ya que se toma en cuenta la transversalidad estipulada en el currículo, plan de estudios formal, se respetan los ritmos de aprendizaje utilizando actividades diferenciadas y se da una relación afectiva entre los distintos actores, debido a la buena y fluida comunicación entre éstos. Además este último punto facilita que el comportamiento de los alumnos sea “relativamente bueno” dentro de la sala de clase, es decir, alumnos disciplinados, con un cierto grado de autonomía y con capacidad de diálogo.

5.1.3. Escenario alto nivel de disciplinamiento /clases no estructuradas: clima tranquilo

Este tipo de clima se caracteriza por el orden establecido en el ambiente de clase, donde los niños generalmente aguardan sentados y en silencio el contenido que el profesor les entrega diariamente. Aquí los niños son sumisos y obedecen a lo que el profesor impone, debido a que el trato es áspero y riguroso, con gritos y castigos, asemejándose y acercándose más a un instructor que a un profesor, controlando todas las acciones, desde cómo sentarse, hasta cómo poner atención.

Un clima tranquilo se caracteriza por la existencia de tiempos muertos a raíz de la no utilización de las planificaciones. Sin embargo, mayoritariamente estos espacios no son instancias de “desorden” debido a la férrea disciplina que opera en ellos. Esta prevención del “desorden” se realiza a través de gritos y amenazas, pero cuando esto falla y afloran las conductas disruptivas, se hace uso de técnicas duras de represión. El profesor que opera aquí es el autoritario/dictador, que al combinarse con este clima genera alumnos disciplinados, sumisos, irreflexivos y con escasa autonomía; el nivel de violencia que se produce entre pares es bajo ya que las instancias de interacción son limitadas. Sin embargo, en la relación docente/alumno existe un alto nivel de violencia ejercida por el profesor, generando una relación distante debido al miedo que estos últimos demuestran por la rudeza con la que el docente ejecuta sus acciones.

El trato brusco e inflexible del docente genera paulatinamente miedo en los niños, el cual poco a poco se va apoderando de ellos, haciéndose patente en todas sus acciones. La consecuencia de este miedo entonces es un orden casi “militar” debido a la fuerte represión ejercida por el docente, ya que ante cualquier emancipación aquélla actúa de forma punitiva. El trabajo en clases se ve favorecido por este ambiente de calma, ya que el orden existente en él permite mantener un buen ritmo de trabajo. Es así como el buen ritmo de la clase y la disciplina arraigada a la fuerza generan un ambiente propicio para el traspaso de conceptos y una pedagogía de orden tradicional, generando un aprendizaje impuesto, teórico y sin apropiación en los niños.

Este escenario resulta interesante por cuanto éste es un clima que es deseado por los docentes. En muchas de las entrevistas fue vista como la situación que facilita el poder llevar la clase a cabo.

“...siempre se está hablando de la indisciplina, y si tú no tienes control en tu sala de clases, si tú no controlas la disciplina, tú podrás tener una planificación muy bonita, pero lo primordial en una clase es la disciplina” (Entrevista docente).

Ciertamente uno de los elementos clave para esta discusión es saber cuáles son los objetivos y cuáles de ellos son los más importantes. A este respecto tenemos que muchos de los objetivos que los docentes se trazan están muy estrechamente relacionados con las presiones institucionales del “buen rendimiento”, no importando demasiado el qué aprenden ni el cómo lo hacen.

“...el año pasado lo viví y fue una experiencia bien tensa para los niños, tensa para el profesor... Están trabajando con el jefe de DAEM (jefe comunal de educación), ahí vienen a trabajar todos los días” (Entrevista docente).

Este fenómeno es el que podemos interpretar como la cosificación de la educación que trabaja más un conocimiento alienado que uno significativo para los estudiantes, donde lo importante es que sepan reproducir un conocimiento dado y que sepan rendir un examen.

5.1.4. Escenario mala estructura/ indisciplina: clima tóxico

Tomando en cuenta las características de este clima, se lo ha catalogado cómo tóxico (Aron & Milicic 1999), ya que el mismo no es propicio para el aprendizaje tanto conceptual como actitudinal ni genera espacios para una adecuada convivencia, ya sea entre docente-alumno o alumno-alumno. La siguiente situación refleja este punto:

“Al que va terminando la actividad de apresto se le va entregando una fotocopia para que la pinten” (Comentario del observador (CO): No logro ver ninguna intención pedagógica en esta actividad de pintar, sin duda creo que es sólo para matar el tiempo, además de ser actividades improvisadas pero a pesar de todo esto, de la improvisación y la no planificación, se mantiene el orden en la sala debido a la represión ejercida por la profesora en todo momento y orden de cosas) (Nota de campo).

Un clima tóxico se caracteriza por la presencia excesiva de tiempos muertos debido a que no se cumple con la puesta en marcha de las planificaciones o, directamente las clases no son planificadas por lo que cunde el caos y la indisciplina se hace patente, lo que indiscutiblemente genera una inadecuada convivencia entre los actores que interactúan en el aula. Este clima, al igual que los dos anteriores, debe contar con un profesor característico, en este caso el *laissez-faire* conveniente que al operar tiene como resultado escasos aprendizajes tanto conceptuales como valóricos, y cuando se producen son significativamente bajos. La siguiente nota de campo ilustra este proceso:

Cuando los niños terminan y no saben qué más hacer y le preguntan a la profesora y a mí “¿Qué hacemos ahora?” Algunos empiezan a comer y a conversar. La profesora los manda a dibujar lo que ellos quieran. (C.O.: claramente) la profesora no tenía ninguna actividad en mente, por eso los mandaba a hacer, más bien dibujar, lo que quisieran. El ruido empezó a crecer lentamente, pero la profesora no prestó atención a ello y los dejó, y aunque sólo bastara un grito para que callaran y se ordenaran, sin embargo no lo hizo”.

Estas prácticas generan un clima de desorden, donde el docente interviene intermitentemente con gritos y amenazas, los cuales al no ser cumplidos generan incredulidad por parte del alumnado. Estas técnicas de disciplinamiento no cumplen con su objetivo final, ya que no suprimen estas acciones disruptivas, sino que las aquietan sólo por el momento.

Estos tipos de clima no se dan en cualquier curso ni escuela. Por lo general esta situación se da en los cursos catalogados como “malos” donde la predisposición, ya sea de los estudiantes como de los profesores, es negativa. Dentro de este esquema es donde se reproduce el déficit que los alumnos han acumulado a través de sus historias tanto familiares como académicas, y lamentablemente las escuelas no responden ante esta situación sino por medio de la sanción y las bajas expectativas. Claramente éste es un tipo de violencia institucional que a través de sus prácticas pedagógicas produce estudiantes de bajas trayectorias académicas.

6. Discusión

Las instituciones educativas pueden provocar cambios significativos en sus estudiantes, cuando éstas tienen una organización clara y eficaz (UNESCO, 2002, 2008; Murillo, 2003; Maureira, 2006). Sin embargo, cuando éstas carecen de una lógica u organización interna consciente, dejan que las variables contextuales operen sin mayores dificultades. Esto último es un problema cuando tenemos estudiantes de bajo capital cultural y envueltos dentro de una cultura de la contingencia.

Enfocándonos en la idea de que la institución escolar genera sus propios microclimas, éstos pueden ser compartidos y trabajados de forma consciente o pueden generarse con una lógica independiente que no siempre está vinculada a la escuela y no tiene un proyecto educativo claro. Éste es el caso de los escenarios que hemos detectado en la investigación. Las acciones que van desde la apatía pasando por el desorden hasta la violencia que presentan los estudiantes irrumpen en determinados contextos, de los cuales, en estos casos, el docente era el gran organizador. Por lo tanto, uno de los elementos importantes a considerar es: primero que la escuela tiene lógicas internas y segundo que éstas pueden existir de una forma consciente y planificada o, por el contrario, sólo producto de prácticas individuales y erráticas.

Ahora bien, la violencia escolar depende de la mirada que se privilegie y de quien la legitima. Dentro de los escenarios observados, el docente es el eje articulador de todo lo que pasa en la sala de clase y en este sentido la violencia observada es sólo la que producen los estudiantes o ciertos estudiantes, los cuales a su vez son sancionados por ciertas conductas. Claramente el énfasis está puesto en el cumplimiento o no de una determinada normativa, y por consiguiente las acciones que se sancionan son sólo las que entran dentro de este parámetro (INJUV, 1999). Como el ojo rotulador aquí es el docente, éste no logra ver su propia acción bajo la lógica del rompimiento de una norma de convivencia. Es más, él mismo se piensa muchas veces como el que siempre la está buscando y los alumnos tratando de romperla.

De esta forma se comienza con una lucha permanente de tratar de mantener un “orden” que se desea, pero éste no surge como un consenso sino que aparece como un acto por antonomasia: “es este tipo de orden el que nos permite conseguir los resultados deseados” mencionan los docentes. El objetivo supremo de mantener la buena convivencia, la que se entiende como

el mantenimiento del orden y la disciplina impide que los docentes den protagonismo a los estudiantes, que éstos trabajen en grupos, que interactúen con el docente, porque siempre está el miedo a la pérdida de control. Esto último explica con mucha claridad por qué los docentes emplean un tipo de liderazgo asentado en el autoritarismo que genera un sinfín de resistencias en todos los ámbitos de acción, como por ejemplo en el cambio de la pedagogía. En este sentido los modelos de comportamiento que se generan y legitiman dentro de la sala de clase no permiten la generación de conocimiento sino más bien la reproducción de éste. Por lo tanto, al examinar el cómo se construye el conocimiento dentro de la sala de clase nos estamos preguntando por los tipos de autoridad (Crawford, 2008; Pace & Hemmings, 2007) que se construyen y legitiman en la vida social del aula.

Este liderazgo autoritario muchas veces desconoce a los estudiantes sus necesidades y formas de aprendizaje, y más aún muchas veces los estudiantes perciben y sienten discriminación al interior de las salas de clase, que van desde cuestiones específicas como la ridiculización hasta la negación de la legitimidad de las diferencias (Mena y otros, 2006). En este sentido la propuesta de Casassus (2007) y la UNESCO (2002, 2008) de incorporar factores emocionales en los climas de aula para mejorar la predisposición y los resultados de aprendizaje queda relegada a un segundo plano, ya sea porque esto no es considerado importante² o porque simplemente tales resultados no se miden. Parafraseando a Sús (2005) el tema del disciplinamiento constante por parte de los docentes pone de relieve “los aprendizajes que la misma institución genera, y denuncia la fractura en el vínculo docente-alumno que se visibiliza en el encuentro pedagógico (pág. 985).

Es importante destacar que la intervención que hacen los docentes cuando quieren restablecer el orden es bajo la óptica conductista, es decir, sólo se genera una cierta acción que el docente espera que el alumno reconozca como una señal de desaprobación. Por ejemplo, cuando los estudiantes están desordenados el docente inmediatamente los sanciona, pensando que esa es la acción que permitirá la enseñanza al alumno pero en ningún caso se detiene a explicar, a dar herramientas a los estudiantes para que se produzca un proceso de aprendizaje real. Es por eso que cuando el docente no está vigilando, el estudiante retoma la indisciplina. Por lo tanto, la forma de conseguir la buena disciplina en los estudiantes no es a través del desarrollo de valores, autonomía o autodisciplina, sino a través de la lógica del premio y castigo, sin dar una explicación o razonamiento por parte del docente.

Es aquí donde las prácticas escolares son una fuente de violencia hacia los estudiantes, los cuales entran bajo el ejercicio de enmarcación fuerte (Bernstein, 1994) y agresión simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001). El acento en el ejercicio disciplinario de los docentes no siempre tiene una lógica clara, sino como es producto de las prácticas rutinarias o inercia (UNESCO, 2008) está compuesto por muchos elementos poco claros y ambiguos. En este sentido, el castigo y las reacciones que tienen los docentes son de carácter errático, inconsistente e inconstante, lo que por supuesto genera menos posibilidad de aprendizaje de parte de los alumnos. Este elemento de inconsistencia refleja la escasa formación profesional de los docentes en los manejos de grupo y por este motivo la adopción de modelos de autoridad pedagógica son producto de la imitación y las viejas prácticas.

Las inconsistencias en el actuar pedagógico y los malos objetivos del disciplinamiento (o carencia) que tienen los docentes son espacios abiertos a las arbitrariedades del docente y a las interrupciones de los estudiantes. Son estos dos elementos que hacen visible y provocan cierto clima de aula que no favorece el aprendizaje escolar en todas sus dimensiones, ya sea en la tan anhelada mejora de los indicadores como en la tan discutida valoración de los aspectos transversales del currículo.

Por lo tanto, la escuela es un espacio social donde se dan una serie de interacciones y creencias que van desencadenando y manteniendo micro-estructuras. A partir de esta construcción se legitiman ciertas prácticas educativas y se invisibilizan otras.

Ciertamente la discusión sobre lo que se puede esperar de la escuela y con lo que se puede desear que la escuela contribuya es una discusión abierta. Sin embargo es necesario preguntarse por la dirección social y los objetivos educativos que presionan los resultados educativos y la mejora (Wrigley, 2003). Esto fue un factor importante para poder entender las prácticas educativas de los docentes y su deseo de mantener un ordenamiento estricto de los estudiantes, ya que bajo su lógica es ésta una de las únicas formas de poder “enseñar” a los estudiantes y que efectivamente consigan los resultados que la política educativa, la institución escolar, el docente y las familias desean. La presión por los indicadores o los “buenos resultados” se ve reflejada en la constante preocupación por el SIMCE que se ha transformado en una de las preocupaciones primordiales y constituyentes de las prácticas escolares. La práctica repetitiva y el entrenamiento constante de los estudiantes producen cosificación educativa: ya no es importante qué tanto aprendan y qué aprendan los estudiantes, sino sólo que tengan un puntaje alto.

Por lo tanto, al pensar la violencia escolar no sólo tenemos que observar el cómo las instituciones educativas y las acciones pedagógicas de los docentes generan la violencia escolar entre los estudiantes, sino también el cómo aquéllas la generan. Las prácticas educativas aquí observadas se centran más en los hechos y no en las causas que generan indisciplina y violencia escolar. Por ejemplo la escuela reacciona cuando se trasgrede un determinado reglamento o normativa, pero no reacciona con respecto a la tensión que la produjo.

Bibliografía

Araos, C. y Correa, V. (2004). *La escuela hace la diferencia*. Aproximación sociológica a la violencia escolar. Seminario de titulación, Fundación Paz Ciudadana e Instituto de Sociología PUC, Santiago, Chile.

Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Un programa de mejoramiento. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid, La Coruña. Morata; Paideia.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular S.A.

Casassus, J. (2007) *La educación del ser emocional*. Santiago: Editorial Cuarto Propio. Segunda Edición.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media*. Una investigación de algunos liceos de la Región Metropolitana. En Revista Última Década N° 15, CIDPA, Viña del Mar.

Crawford, T. (2008). *Winning the epistemological struggle: Constructing a cultural model of shared authority in an elementary classroom*. Teachers College Record, Vol. 110, N° 8.

Fierro, Ma. C. (2005). *El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico*. En Red de Revistas Mexicana de Investigación Educativa Redalyc. Año/Vol. 10 N° 27, México.

Furlan, A. (2005). *Problemas de indisciplina y violencia en la escuela*. En Red de Revistas Mexicanas de Investigación Educativa Redalyc. Año/Vol. 10 N° 26, México.

Gallego, G. y Anton H. (2008). *¿Aulas conflictivas? La opinión del profesorado*. Editorial Dykinson.

García, M. y Madriaza, P. (2005) *Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar*. Análisis Cualitativa [sic] del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhe*, vol.14, no.1, pp.165-180. ISSN 0718-2228.

Giroux, H. (1990) *Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Guerrero, P. (2005). *Estudio de la resistencia de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas*. En *Revista Psykhe*, Vol. 14, N° 1.

Henríquez, G. y Barriga, O. (2005) (en prensa). *El Rombo de la Investigación*. Cinta de Moebio. No. 22. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. (<http://www.moebio.uchile.cl>)

INJUV (1999). *Conflicto y mediación en el medio escolar*. Centro de investigación y desarrollo de la educación CIDE.

Magendzo, A. y Donoso, P. (2000). *Cuando a uno lo molestan. Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: Lom-PIIE

Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago.

Maureira, O. (2006). *Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, Vol. 4, No. 4e.

Mena M., Milicia N., Romagnoli C. y Valdés A. (2006). *Potenciación de políticas públicas de convivencia escolar*. Propuesta Valora UC, concurso de políticas públicas UC. En; www.educomputacion.cl/content/view/73/62/ Recuperado (19/02/2010).

Ministerio del Interior (2007). *Encuesta de violencia en el ámbito escolar 2005-2007*. Ministerio del Interior-Adimark. http://www.seguridadpublica.gov.cl/files/presentacion_envae_2007final.pdf

Murillo, J. (2003). *Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, Vol. 1, No. 1.

Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2005). *Conflictos en las aulas*. Editorial Ariel. 2° edición, Barcelona. España.

Pace, J. & Hemmings, A. (2007). *Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology and research*. *Review of Educational Research*. Vol. 77, N° 1.

Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla, Madrid. Vol 2. (Vol.)

PNUD (1998). *Las paradojas de la modernidad*. Programa de las Naciones Unidas. Santiago.

Rodríguez, G. y otros. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe. Málaga. España.

Saavedra, E., Villalta, M. y Muñoz, M. (2007). *Violencia escolar: la mirada de los docentes*. *Revista Límite. Revista de filosofía y psicología*. (Vol.) 2, N° 15 pp 39-60.

Strauss y Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá. Colombia. CONTUS. 2°. Ed.

Sús, M. (2005). *Convivencia o disciplina; ¿Qué está pasando en la escuela?* En *Red de Revistas Mexicanas de Investigación Educativa Redalyc*. Año/Vol. 10, N° 27, México.

Taylor y Bogdan (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Ed. Paidós.

Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Editorial Morata, Madrid.

Trianas, Sánchez y Muñoz (2001). *Educación la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectiva de los profesores*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, N° 41, pp 73-93. Universidad de Zaragoza, España.

UNESCO (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. UNESCO-Santiago.

UNESCO y MINEDUC (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: la opinión de estudiantes y docentes*. Ejecutado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo [Idea Chile]. Disponible en versión digital en http://www.comisionunesco.cl/Unesco/Documentos/educacion/informe_ejecutivo_estudio.pdf (Recuperado el 2 de junio de 2009).

UNESCO (2008a). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Equipo Innovemos, OREALC/UNESCO Santiago.

UNESCO (2008b). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO Santiago, LLECE.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexiones metodológicas y práctica profesional. Ed. Síntesis, España.

Villalta, M., Saavedra, E. y Muñoz, M. (2007). *Pasado a llevar*. La violencia en la educación media municipalizada. En Revista Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 1.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. epistemología y técnicas*. Ed. De las Ciencias. Argentina.

Wrigley, T. (2003). *Is school effectiveness anti-democratic?* British Journal of Educational studies, Vol. 51, N° 2 pp 89-112.

Yoneyama, S. y Naito A. (2003). *Problem with paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan)*. British Journal of Sociology of Education, Vol. 24, N° 3.

Notas

¹ Según Martinic (1992) “Al cruzar dos ejes de calificación se forman cuatro realidades en las cuales dos adquieren un valor ambivalente ya que ellas integran el término positivo de un código y el término negativo de otro, la tercera es totalmente positiva y la cuarta totalmente negativa” (pp. 27).

² La idea de la transversalidad es una cuestión que no se trabaja en las salas de clase. La idea de que están en forma implícita en el currículo las hace aparecer como una cuestión que se da por sí sola y que no requiere de implementación consciente.

La información recabada en esta investigación fue producto del trabajo de seminario de título de los alumnos Daniel Ayala, Marcela Bustamante, Carol Jara y Yasna Sandoval quienes optaron al título de Profesor de Educación Básica, Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile.

Fecha de recibido: 04/02/2013

Fecha de aceptación: 03/06/2013

** Ph.D. (Cand.) en Educación, Universidad de Sydney, Australia. Master en Investigación social y desarrollo, Universidad de Concepción, Chile. Sociólogo, Universidad de Concepción, Chile. Docente del Departamento de Teoría, política y fundamentos de la educación, Escuela de Educación, Universidad de Concepción, Chile.*

La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza

Discusión acerca la enseñanza de la lectura

Reading as a sociocultural practice and as a tool to achieve equity in education

«Estas buenas gentes -añadió Goethe- no saben el esfuerzo y el tiempo que cuesta aprender a leer ¡Hace ochenta años que me dedico a ello y, en verdad, no puede decirse que haya alcanzado aún la meta!» (Johann Peter Eckermann, «Conversaciones con Goethe»)

Edith Silveira Caorsi*

Resumen

Este trabajo surge de la reflexión acerca de la enseñanza de la lectura en el sistema educativo uruguayo a partir de mi participación en el equipo de ProLEE de Codicen en el año 2011. Es parte de los desafíos y las preguntas que se nos plantearon como equipo. En él aparecen cuestiones referidas a la enseñanza de la lectura como actividad institucional. En esa búsqueda y en esas discusiones decantaron las ideas que aquí expongo para mejorar la enseñanza y potenciar los aprendizajes cargándolos de significación.

Parto de la base de que el aprendizaje de la lectura es el fundamento de la enseñanza académica ya que la alfabetización es la llave de entrada a la cultura institucional. Me pregunto acerca de los modos y las prácticas de la enseñanza de la lectura.

En la escuela, como agente universal del acceso a la cultura escrita, se realizan prácticas pedagógicas y existen representaciones sociales sobre el tema. La enseñanza de la lectura es una instancia cruzada por tensiones históricas, sociales y políticas.

El trabajo se propone polemizar acerca de las prácticas actuales y se pregunta sobre la necesidad de una nueva narrativa que construya una epistemología y una metodología acordes a una acción basada en aspectos socioculturales con el aporte de otras ciencias sociales. Invita a desarrollar la investigación cualitativa en relación con el estado actual y a revisar las categorías establecidas. El objetivo de esta búsqueda es lograr una acción más eficaz en los diferentes contextos pedagógicos y potenciar la adquisición de la llamada literacidad crítica, la autonomía del lector en diferentes contextos pedagógicos. Es decir, situar la enseñanza de la lectura como una práctica potente para los docentes y significativa para todos los aprendientes.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, lectura, sistema educativo, alfabetización

Abstract

This work arises from reflection on the teaching of reading in the Uruguayan educational system, from my participation in the ProLEE team of Codicen in 2011. It is part of the challenges and questions we encountered as a team. In it there are issues relating to the teaching of reading as an institutional activity. From that search and those discussions decanted the ideas I here expose, not as conclusions or closures to that experience but as thresholds to cross

and possible actions that lead to improve the teaching and enhance the learning by loading them with meaning.

I assume that learning to read is the foundation of academic instruction, and that literacy is the key to entering into institutional culture.

At school, as a universal agent of access to written culture, pedagogical practices are carried out and there are social representations on the matter. The teaching of reading is an instance crossed by historical, social and political tensions.

The paper aims at discussing about current practices and questions the need for a new narrative to build an epistemology and a methodology according to an action based on socio-cultural aspects with input from other social sciences.

It invites to develop qualitative research regarding the the current state of things and to review established categories.

The aim of this search is to achieve a more effective action in different educational contexts and enhance the acquisition of the so-called "critical literacy", "the autonomy of the reader" in different educational context. That is, to establish the teaching of reading as a powerful practice for teachers and a meaningful one for all students.

KEY WORDS: teaching, reading, educational system, literacy

1. Objetivo

Intentaré realizar una síntesis de las posiciones y tratamiento que se le han dado al tema y exponer una parte del estado actual en cuanto a ello, con la finalidad de demostrar que la enseñanza de la lectura crítica desde una mirada sociocultural (lo que en el ámbito anglosajón se denomina como "literacy") podría producir un cambio en la calidad de la educación.

Creo que es hora de revisar nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación para alcanzar la meta de construir lectores.

2. Situación del tema

Luego de las reformas instaladas por las Revoluciones Americana y Francesa, el proyecto de la modernidad cuyos postulados se realizan a partir de una nueva concepción de la sociedad y del ciudadano considera la alfabetización universal como un postulado fundamental, en estrecha relación con la concepción de la igualdad de los seres humanos. «Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía». Ferreiro (2000).

Desde una nueva concepción en las metas de educación de los diferentes países, el grado de alfabetización ha integrado tanto las aspiraciones como las prácticas educativas y se ha vuelto uno de los aspectos que definen el progreso de las sociedades.

En épocas anteriores, tanto la enseñanza universal de la lectura como su práctica se realizaban en textos escritos en papel, libros y publicaciones periódicas, los géneros tenían límites claros y definidos y la recepción de la lectura como práctica tenía reglas accesibles para todos los que manejaban el código de la escritura en una lengua.

El asunto de la alfabetización conserva estas referencias originales pero, si lo vemos desde las prácticas educativas de hoy, el tema de la enseñanza de la lectura se ha complejizado. Esto ocurre porque el hecho de leer también se ha vuelto complejo y múltiple. Han aparecido nuevos soportes que proponen otras instancias para la lectura y los límites de los géneros se han desdibujado, la lectura y lo legible tienen múltiples posibilidades y se ha vuelto una actividad demandante y compleja, más allá de la capacidad instalada en la mayoría de los lectores.

Ya situados en el asunto de su enseñanza, observamos que la lectura es una actividad básica y transversal a todas las demás acciones de enseñar y es por medio de ella que se evalúan

todos los aprendizajes, por lo tanto su manejo con destreza es crucial para la adquisición del conocimiento, para la acreditación y para la actividad social y ciudadana.

Dice Cassany: "leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra" (Tras las líneas, 2006:10). Estos aspectos socioculturales y políticos de la lectura han resultado invisibles e implícitos en el tratamiento pedagógico. Esto ha incidido en la ajenidad de la práctica de la lectura para muchos de los aprendientes.

3. Los problemas

Los fracasos relativos y absolutos en la adquisición de la capacidad de leer demuestran que la enseñanza hoy no está provocando aprendizajes significativos. En la mejor circunstancia la alfabetización conlleva un fracaso relativo, los sujetos permanecen en el sistema y pasan de grado, pero no demuestran una capacidad crítica en sus lecturas, y su comprensión de la información e intención de los textos es limitada. Estos alumnos están en la categoría de los iletrados propuesta por Anne Marie Chartier y Jean Hébrard (2002) a partir de su indagación de los discursos sociales sobre la lectura en Francia.

En el peor de los casos el fracaso es absoluto y dentro de una institución letrada como es la escuela el sujeto se frustra y abandona los cursos, lo que produce una cierta cantidad de jóvenes excluidos y desesperanzados en cuanto a su futuro.

Tal como se expresó antes, la lectura como actividad es básica y transversal a todas las actividades de enseñanza y por medio de ella se evalúan todos los aprendizajes, por lo tanto es crucial para el desarrollo del conocimiento y por último, pero no menos importante, es crucial para desenvolverse con plenitud en la actividad ciudadana. La hegemonía del discurso psicolingüístico en la pedagogía de la lectura ha centrado el tema en la categoría comprensión lectora y en los problemas referidos al uso social del lenguaje (diferentes variantes de la oralidad, por ejemplo). Esto ha resultado en la ajenidad de la práctica de la lectura para muchos de los aprendientes.

Llegar a la lectura que va más allá de la decodificación del texto -a la alfabetización crítica con nuestros estudiantes- es un problema a solucionar.

Existen dificultades en las prácticas de lectura en todos los niveles institucionales en grados diversos y con consecuencias diferentes.

En los dos primeros niveles educativos, primaria y secundaria, es uno de los factores determinantes en la deserción escolar.

En el ámbito de la educación terciaria es asunto de límites en el aprendizaje. Esto ha sido constatado por las pruebas normalizadas en algunas facultades de la UDELAR y por las dificultades consignadas por los docentes de toda la educación terciaria.

Vemos, por lo tanto, que el asunto es abordado desde muy diferentes ámbitos y evaluado desde distintos puntos de vista. En las representaciones sociales -el discurso de la opinión- aparecen ideas fuerza que se repiten: «ahora se lee menos; la tecnología atenta contra la capacidad y el hábito de leer; la lectura como actividad tiende a desaparecer; etc.».

Desde el lado de la epistemología el asunto es complejo. En los debates de políticas educativas estatales la concepción que subyace, aunque no de forma explícita, es que:

Leer es una actividad básica del conocimiento, que se desarrolla de una manera unívoca

y que todos los alfabetizados poseen por igual. Esta concepción conduce por un camino de pensamiento que vuelve confusas las acciones de enseñanza. La confusión parte de la inmovilidad de los objetivos de la enseñanza de la lectura y esta concepción confunde los aprendizajes. Para dilucidar estos problemas considero necesario:

- Definir el concepto de lectura y la tipología de la misma
- Indicar la situación y el lugar de la lectura en la enseñanza institucional y en las representaciones sociales. Describir y ejemplificar la literacidad crítica y sus posibles prácticas pedagógicas.

4. La lectura

Desde las definiciones presentes en los diccionarios hasta la reflexión de la investigación no existe hoy un consenso acerca de la concepción de la lectura, pero sí existe una coincidencia en cuanto a la polisemia de los términos que la designan. Por otro lado y como aporte de la semiótica se ha ampliado esa noción más allá del campo de los textos escritos a un corpus mayor que incluye otros aspectos como el movimiento, el sonido, lo iconográfico, los discursos orales.

5. Algunas definiciones acerca de la lectura desde el enfoque sociocultural

En el programa de fomento a la lectura y la escritura del CODICEN (ProLEE, 2011) consideramos que: "la lectura [es] una práctica social y cultural [] Estamos convencidos de que la lectura y la escritura no pueden considerarse solamente un problema pedagógico o como una acción individual, sino ante todo como una práctica profundamente socializada".

Mendoza Fillola (1991:316-319) sostiene que: "la lectura es una compleja actividad del conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, intratextuales e intertextuales y la misma experiencia extra lingüística que posea el lector".

La lectura es una actividad de interpretación que requiere de la capacidad de asociación y creación entre la información que ya se tiene y la información que el texto nos proporciona. Entender la lectura como una práctica sociocultural implica cuestionarse sobre su funcionalidad, considerar que se relaciona estrechamente con la construcción de la imagen social de cada sujeto. Desde lo sociocultural la lectura se define como una "práctica" porque es una acción con intención, cargada de valores variables de acuerdo al contexto. Debido a la posibilidad de distintas lecturas de un mismo texto resulta que en esta acción de leer coexisten diferentes modos de re-producción y de interpretación.

Puestos estos postulados en la perspectiva de un análisis científico histórico, Álvarez Zapata (2002:138) propone una categoría muy potente a la que llama «modo de producción y consumo textual (MOCT)». Sostiene que: "...cuando se califica a la lectura como práctica sociocultural, se está haciendo alusión a un conjunto de hechos y situaciones en ella y por ella suscitado, relacionado con los efectos socializantes y simbólicos (funciones, finalidades, valoraciones, usos sociales, culturales y políticos que tiene), referidos a por qué se lee, para qué se lee, cómo la lectura ayuda a construir una imagen o presencia social de los sujetos". Aplicar esta categoría a la enseñanza es un modo alternativo de enseñar modos eficaces de leer. En la dimensión sociocultural de la lectura se incorporan miradas desde varios territorios epistemológicos como la psicología social, la animación cultural, la antropología social, etc.

Sin pretender agotar el tema en este campo, son representativos los trabajos de Petit (1999), Gauthier y Graves (1995); Shera (1990), Chartier (1992, 1996), Cassany (2006), Ames (2002), Bernhart (2003), Casalmiglia (1997), Fairclough (1992, 1995) que representan una muestra del asedio al problema desde distintos ámbitos. Al mostrar que esta actividad humana es socializada e histórica la descarto como una mera actividad de descodificación, aunque ésta se realice en aquélla, porque la acción de descifrar un código establece solamente relaciones referenciales y biunívocas entre el signo y el referente. En el acápite del artículo la cita de Goethe señala la idea de práctica en construcción, de proceso permanente e inacabado de la praxis de la lectura.

Barthes (1975) concibe la lectura como «la hemorragia permanente», un disparador de asociaciones y de construcción subjetiva de significados. La asociación consagra el derecho al sentido amplio y múltiple. Resulta, por eso, una ruptura de estructuras y la entrada al territorio del deseo.

Certeau (1996) la define con la metáfora de la cacería furtiva. Allí establece los límites porque connota dos aspectos, por un lado el riesgo, lo prohibido, lo furtivo, y por otro la caza, actividad ancestral, juego de astucia que nos lleva al nomadismo, al viaje permanente, a la búsqueda permanente. Concuera en que es una actividad de producción de sentido y consumo. En este aspecto se relaciona con lo que propone Álvarez Zapata.

Si la lectura es una actividad sociocultural contextualizada a la historia y por lo tanto marcada con fuerza por la temporalidad, su enseñanza también necesita contemplar y registrar esas mismas marcas. Desde la concepción sociocultural de la lectura el lector es intérprete y creador de significado, por eso se considera que el sujeto es un analfabeto funcional (iletrado) cuando el conocimiento sobre el lenguaje escrito está en la etapa del descifrado, no puede obtener del texto una interpretación ni llegar a producir escritura sobre el mismo.

Al aceptar la lectura como una acción sociocultural mediada por el contexto abrimos la posibilidad de considerar que existen distintos modos de leer de acuerdo a la intencionalidad de comunicación del texto y también relacionados con el contexto del lector.

6. ¿Cómo leer?

"Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos 'leer' y 'escribir' habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos". Ferreiro (2000).

¿Cuántos modos de leer existen? En la escuela la lectura es propuesta como una actividad única en una situación desnaturalizada, la del aula.

Dice Bombini (2008:24): "En investigaciones recientes referidas a los discursos acerca de la lectura en la Argentina producidos desde la escuela o más allá de ella en la última década (Bombini, 2002 y Cuesta, 2003), se observaba en éstos la fuerte presencia de referencias que hacen hincapié en el déficit, que describen las carencias de los sujetos y la ineficacia del sistema educativo, las falencias de los docentes y la pauperización de la cultura letrada".

El problema que se plantea en este punto es que la imposición de un modo unívoco de lectura es también la imposición que se realiza de forma asimétrica de los parámetros de una cultura o subcultura sobre otra. Esto nos lleva a la discusión acerca de los parámetros de evaluación

acerca del cómo leer y para qué leer. Hay que preguntarse si los parámetros que determinan las metas de comprensión lectora tienen en cuenta las variaciones tanto de los aspectos socioculturales como de los diversos niveles de lenguaje de grupos sociales diferentes.

Aspirar a formar sujetos lectores debe incluir la posibilidad de que esos sujetos no se sientan excluidos de la cultura letrada y escolar. Es decir, tener en cuenta la tensión que toda operación homogeneizante, como es la escuela, impone.

Una posibilidad a tener en cuenta es tomar posición desde una mirada sociocultural y revisar, desde el punto de vista cualitativo, experiencias y situaciones donde la lectura sea puesta en valor desde la concepción y la representación de los sujetos que aprenden.

Es en ese punto donde pierde sentido el aspecto reduccionista de la comprensión lectora, porque en realidad la operación que pone en valor la lectura trasciende ampliamente esa categoría y la lectura se pone en situación de apropiación del lector, de allí la categoría planteada por Álvarez Zapata: MOCT (modo de producción y consumo textual).

En el mismo sentido va el trabajo de Rockwell (2001) que toma la idea de «apropiación» manejada por Chartier. Esta apropiación se plantea en referencia a lo que en el campo del lenguaje se denomina connotación, es decir, la multiplicidad de interpretaciones que ocurren en la recepción de un texto, las que están en el repertorio posible del lector y entre las que selecciona. Según señala Rockwell, la apropiación de un texto tiene límites, hasta allí se extiende la categoría de la comprensión lectora, pero luego aparece la creatividad y la construcción del lector que se apropia del texto y lo re-crea desde su momento histórico y su experiencia personal.

Estas prácticas proponen, de manera inevitable, una revisión del "aparato interpretativo escolar", como señala Bombini (ut supra) una nueva retórica y una nueva poética de los lectores que trascienden el ámbito de la lectura escolar y construyen lectores activos y protagonistas.

Al proponer esta forma de lectura sociocultural, comprensiva en lugar de exclusiva, se abre una posibilidad nueva según Bombini (ut supra): «Una nueva perspectiva sobre los lectores y sus modos de leer, una revisión de los presupuestos teóricos en relación con la lectura, el relato de experiencias interesantes -pero no necesariamente exitosas- desde las problematizaciones que presentan un abordaje metodológico específico que permite recuperar la riqueza de la lectura como empírea a ser leída e interpretada, que da voz al punto de vista de los lectores sobre sus propias experiencias y que invita a una producción escrita referida a la lectura misma, son algunos de los aportes de esta productiva línea de trabajo que aún necesita mayor desarrollo». Por esto las estrategias metodológicas de la lectura crítica son parte de una búsqueda cualitativa que ponga en valor los aspectos que definan una lógica contextual de la práctica de la lectura con la construcción de la comprensión y la interpretación desde una situación históricamente situada.

Frente a esta realidad y a esta propuesta de práctica situada para la enseñanza de la lectura surgen preguntas ineludibles:

¿Cuál es la teoría apropiada? ¿Cómo realizar el recorte apropiado a la teoría? ¿Cómo usarla en la práctica pedagógica?

Ya situados en la práctica pedagógica estas cuestiones plantean un desafío metodológico para aplicar la teoría sociocultural de la lectura. Este desafío necesita contar con la narración de experiencias reales en las que la práctica productiva debe apoyarse con el objetivo de recuperar las acciones significativas y los distintos modos en que los sujetos se relacionan con la cultura letrada.

La lectura es propuesta en la escuela de hoy como instrumento de aprendizaje, como práctica funcional para la comunicación e información y como espacio lúdico de fruición. Desde esta polifonía modal será difícil que convoque a realizar alguna de estas actividades sino que las confundirá a todas, ya que cada una de ellas requiere de distintos modos de «leer».

Por lo tanto, para evitar esta confusión, en la práctica pedagógica es necesario establecer una tipología de la lectura y atenerse a ella al enseñar, ya que el modo de producción y el contexto son los que marcan la creación de sentido de un texto.

A modo de ejemplo, para situar una lectura desde el punto de vista sociocultural, veamos el siguiente texto: "El futbolista formado en Fénix partió del extremo derecho de la línea de cuatro volantes y resultó sospechoso de poseer un tercer pulmón" (Rodríguez, 2013. Periódico La Diaria. 14.2.13 Montevideo).

El texto pertenece a una crónica deportiva, lo que puede deducirse de lo escrito, pero lo demás depende de saber a qué partido se refiere, conocer la trayectoria de los futbolistas, quiénes fueron formados en Fénix que es un equipo de fútbol de Uruguay, qué posibles formaciones existen en el fútbol. Una persona que no se interese por el fútbol o que viva en un país lejano y no conozca los equipos uruguayos, por excelente lector que fuera perdería puntos si se le pidiera un test de comprensión lectora, salvo que se le orientara sobre el contexto con información extra.

En otro plano de lectura o en otro modo de producción textual, ¿cuántas personas pueden comprender en una primera lectura un escrito jurídico?

Hoy en día la tipología de textos es muy extensa. Desde textos corrientes como un correo electrónico o un instructivo para llenar un formulario hasta los datos de componentes y nutrición de los alimentos en sus envases; desde las «ayudas» de los programas y aplicaciones de la informática hasta textos con contenido científico, todos forman parte de la lectura diaria de las personas.

Frente a esta situación de la lectura, la contextualización y las prácticas deben ser revisadas y cuestionadas ya que los sujetos proceden de un ámbito sociocultural específico que les da herramientas de interpretación, pero la situación de la escuela y la enseñanza presentan un escenario artificial desnaturalizado que, a veces, puede entorpecer la lectura y los aprendizajes y confundir las evaluaciones.

Una docente de español como lengua materna me explicaba que sus alumnos de un curso básico de Secundaria no habían podido reconocer un texto periodístico como tal en una evaluación en clase. Le pregunté cuáles eran las marcas que ella estimaba que sus alumnos debían reconocer y me contestó con una enumeración de nombres técnicos del armado editorial de un periódico (título, copete, etc.). Luego hablamos de en qué soporte material debían reconocer esas características y resultó que la propuesta había sido hecha sobre un artículo fotocopiado del periódico. Esos alumnos no tuvieron la marca más notoria y más reconocible desde el contexto sociocultural, que señalaba el texto como un artículo periodístico, el soporte y la estructura y el tipo de papel que determinan que identifiquemos un objeto como un periódico, y se les pedía que reconocieran aspectos y nombres técnicos que la mayoría de las personas no manejan porque son específicos de determinadas prácticas y de determinada profesión.

La lectura es siempre una práctica social y situada, por lo tanto su enseñanza debería contemplar esta situación y establecer modos y tipos de lectura y acompañar a los lectores noveles y avanzados a construir prácticas cada vez más eficientes de lectura.

Al parecer es hora de revisar nuestras prácticas para alcanzar la meta de construir lectores hábiles, críticos y que disfruten de una herramienta que es productora de equidad y creadora de subjetividad y autoestima.

Bibliografía

- Álvarez Zapata, D. (2002). *Del modo de leer como modo de producción y consumo textual*. Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia Vol. XIV, No. 32, (enero - abril) 2002. Consultado el 6 de julio de 2013. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6739/6172>
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos*. Consultado el 15 de febrero de 2013. <http://archivo.iep.pe/textos/DDT/paraser.pdf>
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires. Paidós.
- Bernhart et al. (2003). *La enseñanza de la lectura*. Consultado el 15 de febrero de 2013. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_12s.pdf
- Bombini, G. (2002). *Sabemos poco acerca de la lectura*. En *Lenguas Vivas*. Publicación del Instituto de Enseñanza Superior "Juan Ramón Fernández". Año 2, N° 2, octubre-noviembre, Buenos Aires.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria de la Argentina (1870-1960)*. Tesis de doctorado. Buenos Aires. Miño y Dávila y Universidad de Buenos Aires (UBA). Facultad de Filosofía y Letras.
- Casalmiglia, H. (1997) (coord.). UPF, *Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. UC. 20/22-4-98 Consultado el 15 de febrero de 2013. http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/analies2.htm
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. I.UI, México, Frag. Capítulo VII Consultado el 15 de febrero de 2013 http://popularymasiva.files.wordpress.com/2010/03/andares_de_la_ciudad.pdf
- Chartier (1992, 1996). *El mundo como representación*. Historia cultural. Barcelona. Gedisa.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura*. Barcelona. Gedisa.
- Eckermann, J. P. (2008). *Conversaciones con Goethe* U.N.A.M.
- Fairclough, N. (1992, 1995). *General introduction*. En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Consultado el 15 de febrero de 2013. <http://www.foro-latino.org/>.
- Gauthier y Graves (1995). *Lectura y sociedad*. Hojas de Lectura. Bogotá. No. 35, pp. 6-13.
- Goodman, Y. (1992). *Infancia y aprendizaje*. Journal for the Study of Education and Development, N° 58, 1992. Consultado el 15 de febrero de 2013. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48394>

Goswami y Bryant (1990). *Phonological awareness and learning to read a first language*. Consultado el 15 de febrero de 2013. <http://lotos.library.uu.nl/publish/articles/000170/bookpart.pdf>

Mendoza Fillola, A. (1991). *Intertexto lector*. Consultado el 15 de febrero de 2013. [http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=ilhlZqMnqdAC&oi=fnd&pg=PA23&dq=Mendoza+Fillola++\(1991&ots=_9vneyEMOM&sig=t2VrAMZvln1s0TIGYOr9GSL9_8k#v=onepage&q=Mendoza%20Fillola%20%20\(1991&f=false](http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=ilhlZqMnqdAC&oi=fnd&pg=PA23&dq=Mendoza+Fillola++(1991&ots=_9vneyEMOM&sig=t2VrAMZvln1s0TIGYOr9GSL9_8k#v=onepage&q=Mendoza%20Fillola%20%20(1991&f=false)

Molina García, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. CEPE. Madrid.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

ProLEE, (2011). Consultado el 15 de febrero de 2013. <http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html>

Rockwell, E. (2005). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. En Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, año 3. N° 3. Buenos Aires. El Hacedor. Jorge Baudino.

Shera, J. *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*. México: UNAM, CUIB.

Stanovich y Stanovich, (1999). *Using research and reason in education*. W, D. C.: USDE.

Sylva (2001). *Effective Provision of Pre-school Education*. Consultado el 15 de febrero de 2013. <http://epee.ioe.ac.uk/epee/epepdfs/beramanchester04.pdf>

Weinberger, (1996) cit. en Brooks, (2000) *British Educational Research Journal*. Volume 26, Issue 1, 2000. Consultado el 15 de febrero de 2013. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01411920010954315.2.13.23:00>

Fecha de recibido: 15/02/2013

Fecha de aceptación: 05/06/2013

** Máster en Educación, Universidad ORT Uruguay. Subdirectora, Liceo N° 3 de Montevideo. Profesora de Literatura, Instituto de Profesores Artigas. Integrante del equipo del Proyecto ProLEE del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Miembro del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias.*

El trabajo con proyectos en las universidades pedagógicas cubanas: herramienta para el logro del modo de actuación hacia la actividad investigativa

Project work at Cuban Pedagogical Universities: tool for managing the research performance

Deysi Fernández*

Sirelda García**

Diana Morales***

Resumen

La política educacional cubana ha estado sustentada en una concepción pedagógica dirigida conscientemente hacia la formación científica y tecnológica de la juventud para garantizar el desarrollo de la nación, frente a un mundo hostil y competitivo. Es por ello que el futuro profesional de la educación se prepara desde su formación inicial para enfrentar los retos del desarrollo actual y futuro.

La realización de proyectos por el profesor en formación de lenguas extranjeras, particularmente desde las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Práctica Integral de la Lengua Francesa, constituye una herramienta importante para contribuir a la preparación de las nuevas generaciones de profesores en el desarrollo de la competencia comunicativa y particularmente en la formación de modos de actuación hacia la actividad investigativa como futuros profesionales. Estos proyectos les permiten desarrollar las habilidades atinentes al dominio de los métodos de la investigación científica y cualidades tales como creatividad, autoformación y autovaloración.

La experiencia con la realización de proyectos con los estudiantes de los tres primeros años de la carrera ha permitido desarrollar de forma paralela la competencia comunicativa y habilidades investigativas al indagar, hablar y escribir sobre diferentes temáticas entre las que se destacan: Educación, Deporte, Medicina, Medioambiente, Discriminación de la mujer, Salud (Tabaquismo y Alcoholismo), Sexualidad y Costumbres y Tradiciones. La experiencia ha permitido constatar fortalezas y debilidades que guían el trabajo para el logro del objetivo trazado.

PALABRAS CLAVE: proyectos, educación, profesor en formación, lenguas extranjeras, investigación, modo de actuación

Abstract

The Cuban educational policy is based on a pedagogical conception consciously oriented to the scientific and technological formation of the young generations in order to guarantee the development of the nation in a hostile and competitive world. That is why pre-service teachers majoring in Pedagogy are well prepared from their initial professional formation to face the present and future challenges in this sphere. Project work in Integrated English Practice and in Integrated French Practice has been an important tool to contribute to the development of the communicative competence and to the scientific formation of pre-service teachers majoring in Foreign Language Teaching. They particularly contribute to the formation of modes

of performance regarding research. Such projects allow the development of abilities for the mastering of scientific research methods and qualities such as creativity, self-formation and self-assessment.

The experience regarding the effectiveness of project work carried out with the 1st, 2nd and 3rd year students has permitted the development of the communicative competence while investigating about different subjects such as Education, Sports, Medicine, Environment, Women discrimination, Health (tabaquism and alcoholism), Sexuality, Customs and traditions. The experience has permitted to identify weaknesses and strengths that guide the work to achieve the goal proposed.

KEY WORDS: *project work, education, pre-service teacher, foreign languages, research, mode of performance*

1. Introducción

“Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás”.¹

El aprendizaje de al menos un idioma extranjero como parte de la educación general de la población cubana es una necesidad social para el desarrollo económico y cultural de nuestro país, así como para el establecimiento de relaciones con otras naciones.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha privilegiado ya que se comienza a impartir desde el tercer grado en la enseñanza primaria y transita por todos los grados y niveles. Ésta ha estado signada en la última década por el afianzamiento de un enfoque comunicativo donde la motivación de los estudiantes es de primordial importancia en la adquisición de conocimientos y habilidades. El aprendizaje ocurre cuando el contenido se relaciona con las necesidades y experiencias de los estudiantes y por tanto es significativo en su vida o en situaciones similares, y la participación de los estudiantes es activa en el proceso de aprendizaje requiriendo en ocasiones de niveles de ayuda para percibir las relaciones entre los elementos en el idioma y en diferentes situaciones culturales.

La carrera en Licenciatura en Educación especialidad Lenguas Extranjeras (Inglés con segunda lengua) da respuesta al reclamo de que la población cubana domine un mayor número de lenguas como instrumentos indispensables para el acceso a la información y la comunicación, con el objetivo de incrementar el intercambio entre los pueblos ante la creciente necesidad de aunar esfuerzos para resolver los acuciantes problemas de la humanidad. Esta carrera cobra mayor pertinencia social en los momentos actuales debido a la necesidad de facilitar las relaciones de cooperación con otros pueblos, propósito para el que la formación de profesores de lenguas extranjeras es esencial. La carrera ha transitado por procesos de perfeccionamiento en correspondencia con las exigencias del desarrollo socio-histórico y con las demandas del contexto mundial y se ha caracterizado hasta el presente por profundas transformaciones.

La Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales” es una de las universidades del país que se acoge a la variante de formación de un profesor de lenguas extranjeras (inglés con segunda lengua) reconociendo como uno de sus retos insoslayables la elevación de la gestión de la calidad de los procesos de formación que en ella se dan. En la búsqueda de esta mejora se trabaja en las vías que permitan al profesor en formación desarrollar modos de actuación para responder en su desempeño profesional al perfil amplio para el que se forma.

Aunque se logran avances en la formación de estos profesionales aún se identifican como debilidades el bajo nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en las lenguas extranjeras en algunas cohortes y el limitado logro de modos de actuación profesional hacia la investigación que se correspondan con las necesidades que el momento y el futuro del país demandan.

El presente trabajo investigativo resalta las ventajas que ofrece el trabajo con proyectos en la enseñanza de las lenguas extranjeras, particularmente la experiencia de la enseñanza del inglés y del francés para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa y a modo de actuación profesional hacia la investigación educativa en la preparación del profesor en formación de lenguas extranjeras.

2. Desarrollo

La enseñanza de las lenguas extranjeras en las universidades pedagógicas cubanas sigue el enfoque comunicativo que tiene como objetivo supremo el desarrollo de la competencia comunicativa en sus futuros profesionales. Este enfoque aboga por más oportunidades para integrar todo lo aprendido y estimular la comunicación genuina. Con él se ha privilegiado el trabajo con actividades tanto orales como escritas, actividades de lectura, de audición, el trabajo en equipos, y otras que estimulan en los estudiantes la reflexión, el desarrollo de estrategias para el aprendizaje, el pensamiento lógico, la creatividad, el pensamiento crítico y la cooperación. Sin embargo, un profesional que se forme para el perfil educacional debe prepararse no solo para lograr los niveles de competencia comunicativa requeridos en el idioma que estudia sino también debe desarrollar modos de actuación que le permitan desempeñarse exitosamente en su futura profesión. Como ha expresado un destacado pedagogo cubano, además de instruir al estudiante durante su formación resulta igualmente necesario ponerlo en contacto con el objeto de su profesión desde los primeros años de la carrera, y así lograr el imprescindible nexo con los modos de actuación de esa profesión desde sus aspectos más simples y elementales, hasta aquellos más complejos y que demandan mayor nivel de preparación. Solo de ese modo se aseguran las habilidades necesarias para su desempeño profesional (Horruitiner Silva: 19).

El desarrollo de modos de actuación para investigar en su propia práctica es esencial en un profesional competente. Sin embargo, se ha identificado como uno de los problemas más complejos que en la actualidad enfrentan las instituciones que forman profesores el logro en los futuros profesionales de la educación de una cultura científico-investigativa que les permita desarrollar una actividad profesional reflexiva, crítica y transformadora de su práctica (Salazar D., 2007: 177).

A pesar de la introducción de cambios novedosos en la enseñanza de las lenguas extranjeras, los resultados que se obtienen tanto en el desarrollo de la competencia comunicativa como en los modos de actuación hacia la investigación aún no alcanzan los niveles a los que se aspira. La situación anteriormente expuesta ha motivado a los profesores de las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Práctica Integral de la Lengua Francesa de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales" a poner en práctica diferentes actividades que permitan la formación de un profesional más competente, capaz de resolver los problemas profesionales de manera creativa con un adecuado equilibrio entre la competencia comunicativa y los modos de actuación investigativos. Una de las actividades para el logro de dicho objetivo, de gran aceptación entre profesores y estudiantes debido a su efectividad, es el trabajo con proyectos.

El trabajo con los proyectos acerca a los estudiantes al proceso investigativo y de esta forma, como planteaban clásicos de la pedagogía cubana entre los que se destacan José Martí, José de la Luz y Caballero y Enrique José Varona, el maestro no solo convierte su clase en un acto cercano a la investigación científica sino que puede y debe investigar desde su aula (Chávez, J. Video clases de MIE 1ro.).

También profesionales cubanos como Núñez (1999) y Lage (1996) (citados en Salazar D, 2007:179) han coincidido al plantear que el pensamiento científico debe pasar a formar parte de la cultura profesional e ir aproximando las fronteras entre la formación científico-investigativa y la formación cultural general a la que se aspira en los docentes en formación.

La atención al desarrollo de las habilidades investigativas en las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Práctica Integral de la Lengua Francesa ha estado muy vinculada a la filosofía seguida en la enseñanza de una lengua extranjera en Cuba.

A partir de la década del 90, la educación cubana incursiona en la enseñanza comunicativa del idioma. Sobre esta temática se han pronunciado profesores cubanos como Enríquez O´Farril I. (1999), Camacho Delgado A. (2004) y Font S. (2006), quienes coinciden en afirmar que ha habido desde entonces un proceso de cambio sustantivo en el que se asume una concepción comunicativa y desarrolladora dejando atrás la visión estructuralista y tradicional que la lastraba. La nueva concepción en la enseñanza de idiomas permite la aplicación de diferentes principios para la enseñanza comunicativa definidos por varios estudiosos, entre los que se destacan Neil Naiman, Keith Morrow, Alice Omaggio y Alfredo Camacho Delgado. La materialización de estos postulados favorece además el desarrollo de habilidades investigativas. Se plantean entonces los principios de: "*clase centrada en el estudiante*", según el cual el alumno se involucra activamente en el proceso de aprendizaje, acción necesaria para que el profesor en formación se convierta en un profesional investigador de su propia práctica; "*desarrollo de estrategias para continuar desarrollando habilidades fuera del aula*", fundamentalmente aquellas que favorecen a la lectura y escritura; "*el todo es más importante que la suma de sus partes*", que ayuda al estudiante a identificar y trabajar con las ideas fundamentales del texto para luego resumir o parafrasear según sea la necesidad; y el de "*establecimiento de relaciones interdisciplinarias*", que ofrece al alumno oportunidades para aprender contenidos de otras materias del currículo escolar a través de la lengua extranjera.

3. Los proyectos como vía esencial para el objetivo trazado

Varios han sido los especialistas que han reconocido el valor de este tipo de actividad particularmente en lo referido a su aporte al desarrollo de habilidades investigativas.

El proyecto constituye un medio fundamental por el cual se forman y desarrollan habilidades investigativas tales como: identificar un problema, planificar un proceso investigativo, ejecutar lo planificado, evaluar el impacto de la solución del problema de acuerdo con lo planificado y comunicar los resultados en un proceso de construcción constante de aprendizajes (Medina, J 2011:33).

Por su parte, el Centro de Estudios Para el Aprendizaje (CEPAP)-UNESR define el proyecto de aprendizaje como un conjunto de acciones planificadas y desarrolladas por una persona o grupo, tanto para obtener beneficios socio-educativos como para lograr un conjunto de aprendizajes definidos.

La inclusión de los proyectos en la enseñanza del inglés con un enfoque comunicativo a partir de la segunda mitad de la década de los 80 se encaminó fundamentalmente hacia la formación de una cultura general integral en los estudiantes, hacia una integración de habilidades de manera natural y como un preámbulo para la escritura de los trabajos de diploma y de curso (Morales, A. y otros, 1998: 33). La realización de proyectos de aprendizaje es considerada una vía esencial para el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas ya que dichos proyectos consisten en actividades comunicativo-conclusivas centradas en la realización de tareas individuales y/o grupales tanto dentro como fuera del aula que promueven el aprendizaje cooperativo y permiten, tal como se dijo anteriormente, el desarrollo de habilidades comunicativas sociales, de planificación, control y evaluación en correspondencia con el nivel de competencia comunicativa que se requiere para cada nivel (Morales D, 2005: 13).

Las definiciones anteriores coinciden en señalar a los proyectos como tareas que requieren de trabajo independiente por parte del estudiante y que promueven el aprendizaje cooperativo que permite desarrollar habilidades comunicativas al realizar entrevistas y reportar sobre el trabajo realizado; habilidades investigativas, al leer o indagar sobre el tema que desarrollan y al procesar la información recopilada; y habilidades sociales, pues durante el proyecto los estudiantes realizan debates, colaboran con otros compañeros y conocen a nuevas personas.

Destacados profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras se han referido a las principales características de los proyectos. Entre ellos sobresalen Carter y Thomas (1986), Ferragatti y Carminati (1984), Fried-Booth (1982, 1986), Haines (1989), Legutke (1984, 1985), Legutke and Thied (1983), Papandreou (1994), Sheppard and Stroller (1995) y Ward (1998) quienes, a pesar de aproximarse al trabajo con los proyectos desde diferentes perspectivas, han coincidido en las siguientes características esenciales:

1. El trabajo con los proyectos se centra en el aprendizaje de contenidos más que en aspectos específicos del idioma, lo que significa que los proyectos se pueden centrar en temas actuales y tópicos de interés para los estudiantes.
2. El trabajo con los proyectos tiene esencialmente como centro a los estudiantes, aunque el profesor juega un rol importante al ofrecer apoyo y ser guía a través de todo el proceso de desarrollo del proyecto.
3. El trabajo con los proyectos es cooperativo y no competitivo por lo que los estudiantes pueden trabajar tanto de forma individual como en pequeños grupos o toda el aula para realizar un proyecto, compartir recursos, ideas y experiencias a lo largo del mismo.
4. El trabajo con los proyectos permite una auténtica integración de habilidades y procesamiento de informaciones de diferentes fuentes.
5. El trabajo con los proyectos culmina con un producto final, e.g.: presentación oral, despliegue de carteles, murales, reportes o actuaciones, que puedan ser compartidos con otros y por ende los proyectos tienen propósitos reales, aunque el valor de los proyectos radica más en el proceso que se despliega para lograr el objetivo que en el producto en sí. Por ende, los proyectos tienen una orientación de proceso y producto a la vez y brindan a los estudiantes oportunidades para centrarse tanto en la fluidez (fluency) como en el uso adecuado del idioma o precisión (accuracy) a lo largo de su desarrollo.

6. El trabajo con los proyectos es en sí motivador, desarrollador y cambiante. El resultado que provoca en los estudiantes es positivo pues éstos aumentan su autoestima, confianza y autonomía a la vez que mejoran sus habilidades en el idioma, el aprendizaje de contenidos de otras áreas del currículo escolar y de habilidades cognitivas.

Dentro de los propósitos del trabajo con los proyectos de los profesores en formación de la carrera de Lenguas Extranjeras están aquellos vinculados a la actividad investigativa: preparar a los estudiantes para aprender contenidos de otras materias a través del idioma extranjero, exponer a los estudiantes a nuevos contenidos a través del uso de diferentes fuentes de información y promover en los estudiantes la reflexión y la autoevaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros a partir del rol activo que deben asumir en la definición y control de los criterios evaluativos que guiarán todo el proceso.

Las autoras de este trabajo consideran que en el trabajo con los proyectos, el profesor debe dar cumplimiento a otros propósitos vinculados a las habilidades investigativas y que son necesarios en un profesional de la educación. Entre ellos está desarrollar la habilidad de hacer fichas bibliográficas y de contenido. El estudiante debe fichar la bibliografía utilizada, consignarla correctamente y acreditar la bibliografía de la que tomó información. Es importante también que el estudiante procese la información teórica obtenida a partir de la bibliografía estudiada, que seleccione los métodos empíricos necesarios para obtener la información precisa y que procese los resultados obtenidos, así como que realice el diseño correcto de los instrumentos aplicados y que consigne los datos cuantitativos obtenidos tanto en tablas como en gráficos.

El trabajo con proyectos en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa y de la Lengua Francesa en los diferentes años permite el desarrollo de manera natural de las habilidades lingüísticas tales como la habilidad de comprensión lectora, de expresión oral, de comprensión y de escritura. Dentro de ésta, el uso del lenguaje científico y las habilidades académicas de resumir y parafrasear tienen un rol protagónico.

La habilidad de comprensión lectora aunque es una actividad receptiva y esencialmente silente, se caracteriza por ser un proceso activo y de interacción comunicativa entre escritor y lector, donde el lector tomará la información que necesita haciendo uso del resumen y la paráfrasis. Muchas de las habilidades lectoras son cardinales en el proceso investigativo, y entre las que se subrayan las siguientes:

- . Identificar las ideas centrales (apartados textuales)
- . Reconocer y recordar detalles específicos
- . Reconocer la relación que existe entre las ideas centrales y sus ampliaciones
- . Leer entre líneas (inferencia de ideas)
- . Llegar a conclusiones
- . Reconocer la actitud y el propósito del escritor (para adscribirse a uno o a otro autor)
- . Extraer los puntos que sobresalen (información relevante) para resumir (un texto, una idea, etc.) y tomar nota de ello.

El desarrollo de la habilidad de expresión oral es muy importante en la investigación por cuanto el investigador expone los resultados de su trabajo, realizado éste ya sea en inglés o en francés según corresponda. Para estas actividades se necesita de precisión y fluidez en el idioma así como el uso del lenguaje científico donde las formas de elocución más frecuentes son la exposición y argumentación, usadas de forma combinada. En cuanto a la habilidad de expresión escrita, es necesaria la referencia de diferentes tipos de modelos que se trabajan en la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Francesa tales como: llenado de modelos,

notas, correos electrónicos cartas, redacción de diferentes formas de elocución entre las que se destacan la descripción, narración, argumentación, redacción de ensayos, etc. Cuando el alumno escribe, se establecen las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, y se exige a los estudiantes cierto nivel de corrección sintáctica, con un lenguaje claro y conciso haciendo uso de las oraciones de coordinación, yuxtaposición fundamentalmente. Todas estas exigencias acercan al estudiante al uso del lenguaje científico.

Entre las habilidades académicas se hace referencia al parafraseo y al resumen. La paráfrasis consiste en expresar los contenidos de un texto con las propias palabras con organización, continuidad y coherencia, las cuales deben representar el pensamiento y los principales contenidos propuestos por el autor de un texto. Esta técnica sirve para verificar lo que han comprendido y ayuda a los estudiantes en su habilidad para resumir y hacer inferencias porque deben traducir el pensamiento del autor de manera personal utilizando vocabulario y sintaxis propios. Resumir es expresar lógicamente con las propias palabras las ideas principales, relevantes que un texto presenta (<http://www.educ.ar>).

Durante la realización del trabajo científico estudiantil, los alumnos deberán consultar y leer textos informativos y narrativos por lo tanto necesitarán contar con los medios necesarios para desarrollar la habilidad de registrar y reorganizar los elementos del texto, mostrando dominio del contenido para luego consignarlo por escrito.

Las habilidades investigativas son bases del aprender a investigar, y el desarrollo de estas habilidades presupone en este proceso el aprendizaje de mecanismos que optimizan la actividad de estudio, la actividad investigativa, la auto regulación en el proceso, el fomento de valores, el desarrollo de actitudes y disposiciones para el aprendizaje que potencian la capacidad para el auto desarrollo. La práctica pedagógica ha demostrado que se hace necesario el desarrollo en los profesionales en formación de cualidades que los distinguen en su formación investigativa. Éstos deben superar la concepción sobre el pensar y el pensamiento como solo aprender a memorar o aprender a repetir o aprender a demostrar la demostración de otros. Deben superar la concepción del hacer como solo hacer un trabajo o hacer una tarea o hacer una copia de los saberes ya dados. Deben superar la concepción sobre el ser como solo a ser imitación dependiente de otro o ser valoración por subordinación de sus propios valores o a ser interdependencia o ser valoración por autoritarismo sin relación autónoma. La imaginación y la creatividad no solo son parte fundamental de la estructura de conciencia interna del sujeto investigador sino la interrelación que conlleva a interpretar la realidad valiéndose de innovaciones que permitan crear una atmósfera productiva y novedosa.

4. Conclusiones

Los proyectos realizados por el profesor en formación de lenguas extranjeras son actividades que promueven el aprendizaje cooperativo y permiten el desarrollo de habilidades comunicativas y de modos de actuación para la investigación como parte de la formación de este profesional.

Habilidades comunicativas como la comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, de escucha y otras académicas como el resumen y el parafraseo contribuyen a sentar bases necesarias para el desarrollo de habilidades investigativas que juegan un rol esencial en la formación de modos de actuación para la actividad investigativa y para la cultura científico-investigativa de este profesional.

Bibliografía

- Álvarez de Zayas, C. *Hacia una escuela de excelencia Académica*. La Habana. 1996.
- Barrio, M. *Las cuerdas locuras del cambio*. Entrevista concedida por el Dr. Luis I. G. Gutiérrez. Ministro de Educación. En *Juventud Rebelde*, 31-3-2002.
- Belyayev, B.V. *Psychology of Teaching Foreign Languages*. Pergamon Press. Moscú, 1963.
- Brandani, L. *¿Cómo hacer un resumen?* /Lucía Brandani / Juan Rearte. [En Línea]. Disponible en <http://www.educ.ar> Consultado el 18 de febrero de 2012.
- Brinton, D.M. y Master, P. *New Ways in Content-Based Instruction*. TESOL. Alexandria. Estados Unidos de América, 1997.
- Brumfit Ch. *Communicative Methodology in Language Teaching: The role of fluency and accuracy*. Cambridge University Press, Londres, 1984.
- Camacho A. *The Content of EFL at the Secondary School Level in Cuba*. (Ponencia inédita) Santa Clara, 2001.
- Castellano, S. D. y otros. *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. Editorial pueblo y educación. Ciudad de la Habana. 2002
- Colectivo de Autores. *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Ediciones ENPES. La Habana, 1991.
- Colectivo de Autores. *Metodología de la investigación educacional*. Desafíos y Polémicas actuales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana (coma) 2005.
- Fried-Booth, D. y Maley, A. *Project Work*. Cambridge University Press, 1986.
- Fried-Booth, D. y Maley, A. *Project Work*. Oxford University Press, 2002.
- Horrountininer Silva, P. *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. 2003
- Martí, José. *Obras Completas*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1975.
- Martínez Llantada, M. *Calidad Educacional*. Actividad pedagógica y creatividad. Editorial Academia. La Habana, 1998.

Notas

¹ Martí, José. *Obras Completas*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1975. -T. XII, p.375

Fecha de recibido: 21/01/2013

Fecha de aceptación: 10/06/2013

* *M.Sc. en Estudios de lengua Inglesa, Universidad Central Martha Abreu, Cuba. Profesora Superior en Inglés, Universidad Central Martha Abreu, Villa Clara, Cuba. Miembro del Consejo Científico de la Facultad de Humanidades.*

** *Master en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo. Licenciada en Educación. Especialidad Lengua Inglesa, Universidad Félix Varela Morales. Profesora, Universidad de Ciencias Pedagógicas de Villa Clara.*

*** *Master en Teoría y Práctica de la enseñanza de la Lengua Inglesa, Universidad Félix Varela Morales. Licenciada en Educación. Especialidad Lengua Inglesa, Universidad Félix Varela Morales. Jefa del departamento de profesores de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Félix Varela Morales de Villa Clara.*

Sugerencias para la autoevaluación del trabajo investigativo

Suggestions for the self-evaluation of research

*Idelse Álvarez**

*Deysi Fernández***

Resumen

Los docentes matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación desarrollada en Cuba desde los primeros cursos de la primera década del año 2000 han tenido ante sí el gran reto de realizar sus tesis de maestría, lo que para muchos de ellos representa la primera incursión en la actividad investigativa en su vida profesional.

Los diferentes módulos de la Maestría en Ciencias de la Educación contienen cursos de disímiles temas que contribuyen al desarrollo cultural y profesional del docente. Dentro de este perfeccionamiento se encuentra el desarrollo de habilidades investigativas a través de los cursos de Metodología de la Investigación Educativa y talleres de tesis, al igual que de la actividad científica generada por los diferentes cursos.

Los docentes poseen en sus manos toda la teoría pero la práctica, siempre más rica y criterio de la verdad, se ha limitado en la mayoría de los casos a la realización de un solo trabajo investigativo, la tesis en opción al título de máster, lo cual no es suficiente para hablar de un desarrollo adecuado de habilidades investigativas.

De todos los elementos expuestos se infiere, por razones objetivas, la necesidad de dotar al maestrante en educación de un instrumento que le sirva de complemento al trabajo tutorial y de consulta que recibe, y que su formación no solo se base en la sistematicidad de los docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales". Un material que le permita ir autoevaluando su trabajo investigativo y así buscar la perfección en su preparación como profesional de la educación en el campo de la investigación educacional.

PALABRAS CLAVE: actividad investigativa, habilidades investigativas, autoevaluación, investigación educativa

Abstract

Suggestions for self-evaluating our own research work

The teachers enrolled in the master's degree course on Educational Sciences developed in Cuba since the first courses of the first decade of 2000 have faced the great task of writing their master's degree theses, which for most of them was their first experience in writing a research paper.

The different modules of the master's degree course comprise different subjects, each with a large variety of topics which contribute to improve the teachers' professional and cultural level. They also include the development of research abilities through courses on Methodology of Educative Research, different discussion sessions during the period the teachers are writing down their research papers as well as the different activities carried out within the frame of the different subjects of the course.

Teachers have acquired much theoretical information about the different subjects; however, they have not had a full development of their research abilities since most of them have written down only a research or major paper, which is not enough to speak of an appropriate development of research abilities.

Taking into account all the information stated above, it could be inferred that teachers need

a methodological tool that helps cover their research needs during the period they are working individually since their advisors from the Pedagogical University "Felix Varela Morales" do not have the possibility of working together with them all the time. That is, a methodological guide that allows them to self-evaluate their research abilities and their professional improvement in this field.

KEY WORDS: *scientific activity, research abilities, self-evaluation, educational research.*

1. Introducción

Los docentes matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación desarrollada en Cuba desde los primeros años del siglo XXI han tenido ante sí un gran reto: la realización de una tesis de maestría, lo que para muchos de ellos representa la primera incursión en la actividad investigativa en su vida profesional, teniendo como única experiencia anterior el haber realizado durante su carrera trabajos investigativos más sencillos como los trabajos extracurriculares, trabajos de cursos y para la minoría, trabajos de diploma. Durante su desempeño profesional, estos docentes han estudiado y profundizado en los problemas que día a día se les han presentado en la práctica educativa y han tratado de resolverlos de forma empírica haciendo uso de diferentes estrategias, que en la medida en que han contribuido a resolver el problema presentado se han ido sistematizando y hoy forman parte de la experiencia profesional investigativa de cada uno. Todo este trabajo de consagración forma parte de la identidad profesional pedagógica de ese docente por cuanto reflexiona sistemáticamente acerca de su desempeño en el contexto de su realidad educativa y lo motiva al auto perfeccionamiento de sus modos de actuación en pos del mejoramiento humano. La Dra. Chirino Ramos (2002) señala que una adecuada orientación profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje debe contribuir a la búsqueda consciente y motivada del conocimiento científico pedagógico, al desarrollo de habilidades científico-investigativas y de valores ético-profesionales inherentes al proceder investigativo en educación.

Es por ello que el objetivo del trabajo es el desarrollo de esas habilidades investigativas tan necesarias en los maestros y profesores. No se debe hablar de maestros y de investigadores por separado sino de maestro investigador porque es precisamente el maestro el que conoce en profundidad la realidad de su aula, los diferentes problemas que allí se pueden presentar y nada más lógico que sea precisamente él quien busque la solución a los problemas desde esa realidad educativa. Los objetivos específicos de los diferentes módulos de dicha maestría también han estado encaminados al desarrollo de esas habilidades investigativas entre otras. Entre estas habilidades investigativas se focaliza en las de la preparación general requerida para el diseño de la solución por vía científica de los principales problemas identificados y en la aplicación de diferentes herramientas para la dirección efectiva del aprendizaje con su grupo de estudiantes. En otras palabras realizar trabajos de investigación en el campo educacional donde el docente demuestre cómo elevar los logros en el desarrollo integral y el aprendizaje de sus estudiantes.

No obstante, no todos los docentes están preparados suficientemente para dar cumplimiento a estos y otros objetivos no referidos en el campo de la investigación y por tanto no están desarrolladas las potencialidades científico-pedagógicas de estos profesionales de la educación. Todo esto trae como consecuencia que no sean capaces de lograr un mejor desempeño profesional.

Los diferentes módulos de la Maestría en Ciencias de la Educación contienen cursos de diferentes temas que contribuyen a la formación cultural y profesional del docente. En cada uno de ellos se aportan fundamentos de diferentes ciencias de la educación que brindan las herramientas que se necesitan para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. En todos los módulos, el maestrante presenta y defiende una tarea integradora donde demuestra el dominio creciente de los contenidos, los métodos y los medios de enseñanza en la solución de un problema de la práctica educativa por vías científicas, y donde demuestra que los estudiantes han aprendido mediante la aplicación de esas vías utilizadas. Asimismo se ha contribuido al desarrollo de habilidades investigativas a través de los cursos de Metodología de la Investigación Educativa y talleres de tesis, al igual que de la actividad científica generada por los diferentes cursos.

Se han realizado varias sesiones de defensas de maestría, y aun cuando todos los cursos ofrecidos elevan el nivel académico y profesional del docente y contribuyen al desarrollo de habilidades investigativas, no han quedado resueltas todas las carencias en el campo de la investigación.

Los docentes poseen en sus manos toda la teoría, pero la práctica, siempre más rica y criterio de la verdad, se ha limitado a la realización de un solo trabajo investigativo: la tesis en opción al título académico de máster, lo cual no es suficiente para hablar de un desarrollo adecuado de habilidades investigativas. En el proceso de realización de dicha tesis se demostraron las insuficiencias en este sentido, así como las barreras presentadas para la realización de una tutoría más sistemática y las consultas necesarias. Las regularidades registradas a partir de los diferentes actos de defensas de maestrías en los diferentes territorios de la provincia de Villa Clara por el Vice Rectorado de Investigación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales” corroboran las insuficiencias a las que se hace referencia.

Es por ello que este trabajo tiene como objetivo proveer al docente investigador una herramienta que le permita reflexionar y autoevaluar su trabajo investigativo en proceso, a la vez que va desarrollando habilidades investigativas necesarias e inherentes a su profesión.

Motivó la realización del artículo los factores detectados durante el proceso de desarrollo de la Maestría en Ciencias de la Educación, que obstaculizaban el desarrollo de la misma, sobre todo durante la etapa de trabajo independiente. La atención a estas irregularidades se dio a través del trabajo metodológico de la asignatura Talleres de Tesis.

2. Desarrollo

De todos los elementos expuestos en la introducción se infiere la necesidad de dotar al maestrante de la educación de un instrumento que le sirva de complemento al trabajo tutorial y de consulta que recibe, y que por condiciones objetivas no se realiza con la sistematicidad necesaria por docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”. Un material que permita al maestrante ir autoevaluando su trabajo y así buscar la perfección en la preparación del profesional de la educación en el campo de la investigación educacional. Después de haber analizado las irregularidades derivadas de las diferentes tesis de maestría defendidas, y haber estudiado las propuestas que con relación a la autoevaluación de habilidades investigativas han formulado la Dra. Herminia Hernández Fernández y el Dr. Gilberto García Batista en el artículo “Ideas y reflexiones para el desarrollo y la evaluación de habilidades investigativas” (Martínez Llantada, 2005.), así como el análisis que hace el Dr. García Batista de los errores que se cometen en diferentes fases del proceso investigativo, las

autoras proponen un cuestionario que puede servir de guía durante el proceso de investigación de los docentes a los que va dirigida la propuesta, lo cual no significa que no sea de utilidad a otros profesionales para los que también la investigación juega un papel fundamental.

El interés de las autoras en ofrecer a los profesionales de la educación un instrumento que les permita trabajar solos entre un encuentro presencial y otro con su tutor o entre un taller y otro está dado primero porque uno, dos, tres cursos de Metodología de la Investigación y varios seminarios de tesis no son suficientes para garantizar el desarrollo de habilidades investigativas para poder llevar a cabo un trabajo investigativo de forma independiente. Es por ello que el entrenamiento en habilidades investigativas -habilidades para la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados en el proceso de solución a problemas científicos detectados- tiene que ser sistemático y debe llegar al docente por diferentes vías, porque la función investigativa está dentro de las funciones profesionales pedagógicas que debe desarrollar este profesional.

La función investigativa no puede verse como función aislada del quehacer diario de un profesor sino como la vía fundamental de éxito de su desempeño profesional (conocimiento y transformación de la realidad en su aula). En algunas fuentes se plantea que la misión del maestro es enseñar y que solo pueden investigar aquellos especialistas que se dedican a la investigación en un instituto o centro de investigación.

Sin embargo, clásicos de la pedagogía cubana como José Martí, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona entre otros, señalan que el maestro no solo debe convertir su clase en un acto cercano a la investigación científica sino que puede y debe investigar desde su aula. Por tanto la investigación del maestro desde la escuela debe contribuir a la solución de los problemas que al maestro se le presentan a diario en su acción de enseñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro tiene la responsabilidad de investigar lo que en su entorno no está saliendo bien para aclarar y cumplir con el fin de la educación. De lo anterior se infiere que el maestro tiene que aprender a investigar.

Este proceso de aprendizaje no puede ser solo a través de cursos de postgrados que se realicen en las Universidades Pedagógicas u otros centros de enseñanza superior por cuanto el maestro está directamente en su aula y no siempre su horario de clases le permite asistir a una superación postgraduada. El docente tiene que buscar otras alternativas que le ayuden a desempeñar sus funciones con la calidad requerida. Para ello tiene que auxiliarse del autoaprendizaje como vía esencial para desarrollar el modelo de actuación profesional pedagógica que exigen los tiempos actuales.

Para satisfacer las necesidades anteriormente señaladas fue necesaria la entrevista y la reflexión con los profesores en las sesiones de los talleres, y el análisis y el intercambio con otros colegas involucrados en la misma tarea durante las sesiones de preparación para los talleres de tesis en los diferentes territorios de la provincia, así como la consulta a diferentes especialistas de las diferentes asignaturas de la disciplina Metodología de la Investigación Educativa. Como resultado de ello, y después de un estudio cuidadoso de la bibliografía existente sobre el tema es que se proponen a partir del trabajo metodológico en la asignatura Talleres de Tesis, las siguientes interrogantes, que siguen el orden lógico de un trabajo investigativo y que cubren casi todas las dificultades observadas en la realización de tesis de maestría en la provincia.

3. Autoevalúe su trabajo científico

Guía para autoevaluar la introducción y el diseño teórico

1. Verifique si ha escrito para la introducción el número de páginas indicadas para esta parte del trabajo. Debemos informar al docente que el aproximado debe ser de alrededor del 10% del total de la tesis.
2. Lea de nuevo la introducción de su trabajo y verifique si en la misma ha tenido el cuidado de seguir el camino de lo general a lo particular.
3. ¿Está debidamente contextualizado el problema que usted declara?
4. Compruebe si en la introducción declaró la pertinencia social del tema que trabajará.
5. ¿Trabajó, de forma elemental, conceptos necesarios sobre el tema para justificar su complejidad, los problemas detectados y la necesidad de la intervención práctica?
6. ¿Hizo referencia a otros trabajos investigativos realizados sobre el tema en otros contextos y por otros profesionales?
7. ¿Reflexionó y evaluó los resultados obtenidos en esos trabajos investigativos?
8. ¿Está descrita de forma detallada la situación problemática?
9. ¿Declaró las posibles causas del problema detectado?
10. Revise de nuevo su introducción y verifique si ha descrito las diferentes formas en que se manifiesta el problema que declara o si solo hace referencia a las causas del mismo.
11. ¿Aplicó métodos empíricos (no estructurados) como la observación, la entrevista, la encuesta, la observación, etc. para describir con más detalles la situación problemática declarada?
12. ¿Expresa el problema científico declarado y ha redactado la problemática que usted ha decidido estudiar y que declaró en la situación problemática?
13. ¿Verificó que no esté dentro de la formulación del problema científico la solución con la que propone resolver el mismo?
14. Compruebe si el objeto declarado es realmente la unidad más pequeña de la parte de la realidad que va a investigar.
15. ¿Es el campo la parte de la realidad que va a transformar con la propuesta de su estudio?
16. Compruebe si el campo está explícito en la redacción del problema.
17. ¿Se corresponde el objetivo con uno de los resultados científicos declarados para el tipo de trabajo científico que realiza?
18. ¿Están declarados dentro de los métodos científicos los del nivel teórico, empírico y matemático y/o estadístico?
19. Corrobore si declaró una interrogante científica para la fundamentación teórica, una para determinar carencias y potencialidades de la muestra, una para la propuesta de solución, una para la valoración de la propuesta a través del criterio de evaluadores externos y/o una para la valoración de la propuesta a partir de su introducción a la práctica educativa.
20. Valore si precisa de otra(s) interrogante(s) científica(s).
21. ¿Aparece una tarea científica para cada interrogante científica?
22. ¿Identificó la variable dependiente en el problema científico?
23. ¿Identificó la variable independiente en el objetivo declarado?
24. ¿Comprobó si la variable dependiente está presente en el problema y la variable independiente en el objetivo?
25. ¿Definió la variable dependiente?
26. ¿Coincide la definición de la variable dependiente con el concepto al cual se adscribe en el Capítulo I. Fundamentos teóricos metodológicos?
27. ¿Tomó como base para la operacionalización de la variable dependiente varios conceptos?
28. ¿Está establecida la razón por la cual declaró su muestra intencional o no probabilística?

29. ¿En la caracterización de la muestra tomó en cuenta aspectos tales como calidad del aprendizaje, motivaciones e intereses, modos de actuación y contexto social?

30. ¿Tuvo en cuenta para declarar la novedad científica de su trabajo lo que lo diferencia de otros trabajos similares? ¿Tuvo en cuenta el contexto donde aplicará su propuesta?

Preguntas para autoevaluar la fundamentación teórico-metodológica del objeto de investigación

1. ¿Expresa en su estudio los antecedentes históricos del problema que investiga? ¿Utilizó para ello además de fuentes bibliográficas e investigaciones realizadas métodos empíricos como la observación, la entrevista, la encuesta, etc. para llegar hasta el contexto donde realizará el estudio?

2. ¿Están debidamente fundamentados el objeto y el campo?

3. ¿Ha utilizado información de diferentes fuentes para la fundamentación teórico-metodológica?

4. ¿Expresa con la frecuencia necesaria a qué concepto, definición, criterio o punto de vista se afilia dando suficientes argumentos, comentarios, reflexiones, etc.?

5. ¿Ha expresado criterios, puntos de vista, reflexiones u opiniones acerca de los tópicos trabajados y que han sido tomados como referentes teóricos para su trabajo?

6. ¿Reconoce debidamente las fuentes bibliográficas consultadas para evitar el plagio?

7. ¿Está debidamente justificado el uso de citas bibliográficas?

8. ¿Están las citas bibliográficas correctamente asentadas en su trabajo?

9. Valore si además de las citas textuales ha hecho uso del resumen y la paráfrasis para la redacción de los fundamentos teóricos metodológicos que ha tomado de diferentes fuentes.

10. ¿Existe una adecuada ilación de las ideas expresadas en su trabajo? ¿Ha utilizado los elementos relacionantes correctamente?

11. ¿Tiene a mano una relación de estos elementos relacionantes para facilitar su uso?

12. ¿Ha redactado un párrafo como cierre de cada epígrafe?

Preguntas para autoevaluar el diagnóstico de necesidades

1. ¿Declara los métodos empíricos que utilizará en este capítulo?

2. ¿Coinciden los métodos declarados en la introducción del trabajo con los métodos empíricos aplicados en el diagnóstico de necesidades?

3. ¿Está declarado el objetivo para el cual se utiliza cada método?

4. ¿Confeccionó un instrumento para cada uno de los métodos empíricos declarados?

5. ¿Declara las dimensiones e indicadores que tendrá en cuenta para el diagnóstico de fortalezas y debilidades?

6. ¿Verificó si después de declarar los métodos empíricos, las dimensiones e indicadores hace un análisis de los documentos rectores de la asignatura, de la educación donde realiza el trabajo y de otros documentos necesarios para expresar el estado deseado en la temática objeto de investigación?

7. ¿Hace el análisis de cada uno de los indicadores a medir en cada instrumento?

8. ¿Verificó que no quedara pregunta o aspecto a medir en el instrumento sin ser analizado?

9. Revise si hizo el análisis de algún aspecto no contemplado en los instrumentos aplicados.

10. ¿Tuvo en cuenta para el análisis de los resultados del diagnóstico de necesidades todas las dimensiones e indicadores declarados?

11. ¿Hizo el análisis señalado en la pregunta anterior por dimensiones de forma tal que aquél tenga una organización lógica y adecuada y de fácil comprensión para el lector?

12. ¿Existe una relación lógica y de coincidencia entre métodos empíricos declarados en

la introducción, los declarados en el diagnóstico de necesidades, los instrumentos con sus indicadores y el análisis de los resultados realizados?

13. ¿Trianguló la información obtenida a través de los diferentes instrumentos aplicados para redactar las regularidades del diagnóstico?

14. ¿Redactó las regularidades al finalizar el análisis de los resultados del diagnóstico con las características de una oración resumen?

15. ¿Se derivan las regularidades de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados?

Preguntas para autoevaluar la propuesta de intervención

1. ¿Están presentes en la propuesta, al menos los fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, metodológicos, etc.?

2. ¿Está caracterizada la propuesta?

3. ¿Expresa y explica con claridad en qué consiste el resultado de su propuesta?

4. ¿Es clara y precisa la base orientadora de cada tarea, actividad/acción/ejercicio de la propuesta?

5. ¿Declara el objetivo en cada caso?

6. ¿Declara para qué unidad de estudio fue preparada cada actividad/acción/ejercicio, etc.?

7. ¿Está detalladamente explicado el proceso de aplicación de la propuesta: tiempo utilizado para su aplicación, frecuencia, tipo de clase, momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, momentos en que fueron necesarios los niveles de ayuda, o hubo necesidad de complejizar la actividad/acción/ejercicio, cuándo hubo más o menos motivación, dificultad, etc.?

Preguntas para autoevaluar el análisis de los resultados a partir de la implementación de la propuesta de intervención

1. ¿Siguió en el análisis de los resultados de cada instrumento aplicado después de la introducción de la propuesta en la realidad educativa el mismo procedimiento que para el diagnóstico de necesidades?

2. ¿Hace en cada caso un análisis comparativo entre los resultados del diagnóstico y los resultados de la aplicación de la propuesta?

3. ¿Identificó los resultados más significativos de la aplicación de la propuesta y los expuso en forma de oración resumen?

Preguntas para autoevaluar las conclusiones y recomendaciones

1. ¿Existe correspondencia entre las conclusiones y las interrogantes científicas declaradas en la introducción del trabajo?

2. ¿Tiene una conclusión para cada interrogante científica?

3. ¿Verificó que cada una de las conclusiones haya sido redactada en forma de una oración breve y concisa?

4. ¿Tuvo en cuenta para las sugerencias el rol del contexto social y los aspectos que no quedaron resueltos con su propuesta?

Preguntas para autoevaluar la bibliografía consultada

1. Lea todo el trabajo cuidadosamente y puntualice las citas hechas. ¿Están todas las fuentes citadas reflejadas en las referencias bibliográficas? ¿Existe uniformidad en la acreditación de las mismas?

2. ¿Está la bibliografía organizada en orden alfabético?

3. Lea nuevamente el trabajo en forma cuidadosa y puntualice las fuentes citadas. ¿Están todas las fuentes consultadas plasmadas en la bibliografía que usted declaró al final de su trabajo?

4. ¿Existe consistencia en la norma que seleccionó para el asentamiento de la bibliografía utilizada?

Preguntas para autoevaluar los anexos utilizados

1. ¿Está cada anexo convenientemente identificado con el número correspondiente al que se lo relaciona en el cuerpo del trabajo?
2. ¿Están declarados en cada instrumento los indicadores a medir?
3. ¿Coinciden los indicadores con los declarados en cada una de las dimensiones expuestas en la operacionalización de la variable dependiente?

Otras preguntas necesarias para la autoevaluación de su trabajo investigativo

1. ¿Está presente en todo el trabajo el estilo impersonal? Verifique si ha hecho uso de la terminación verbal de las primeras personas del singular y el plural y de los adjetivos posesivos mi y nuestro/a en lugar de la voz pasiva u oraciones impersonales para el caso de la investigación cuantitativa.
2. ¿El vocabulario utilizado tiene connotación rigurosa en el campo de las ciencias de la educación?
3. ¿Ha tenido cuidado en no utilizar siglas y/o abreviaturas a lo largo del trabajo?
4. ¿Reconoce adecuadamente y con uniformidad las fuentes utilizadas para las citas?

5. Conclusiones

Las autoras, basadas en la experiencia que como tutoras de tesis de maestría han tenido en los diferentes territorios de la provincia de Villa Clara, Cuba, han querido sugerir algunas interrogantes que le permitirán al maestro investigador evaluar desde su aula su trabajo investigativo cuando lo considere necesario y durante la etapa de trabajo independiente.

Este interés está dado por reconocer y haber experimentado de forma personal que el desarrollo de habilidades investigativas es inseparable del maestro por cuanto solo a través de la investigación científica podrá transformar su realidad educativa y elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata solo de una aproximación a esta temática teniendo en cuenta las irregularidades identificadas en el proceso de tutoría a tesis de maestría a profesionales de la educación en esta provincia cubana.

Bibliografía:

Álvarez Zayas, C. *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio*. Editado en la U.C. Cuba, 1988.

Castellanos, B. y otros. *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2005.

Cereza J. y Fiallo, J. *Cómo investigar en Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2004.

Chirino Ramos, M. V. *La investigación como función profesional pedagógica: modo de actuación profesional pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación, Cuba.

Comes, P. *Guía para la redacción y presentación de trabajos científicos, informes y tesinas*. Editorial Científico-Técnica. Ciudad de la Habana.

Daudén, M. J. *Redacción de documentos (selección de lecturas) Parte I y II*. Departamento de Información Científica y Bibliotecología MES. Ciudad de la Habana, 1982.

Hernández Hernández, H. *Metodología de la Investigación Educativa. Desafíos y polémicas actuales. Ideas y reflexiones para el desarrollo y la evaluación de habilidades investigativas*. Editorial Pueblo y Educación, 2005.

Pérez Rodríguez, G. y otros. *Metodología de la Investigación Educativa, primera parte*. Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 2002.

Sierra Salcedo, R. A. *Selección de lecturas de Metodología de la Investigación Educativa*. Compilación. Errores que se cometen en diferentes fases del proceso investigativo. Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 2009.

Fecha de recibido: 23/01/2013

Fecha de aceptación: 12/06/2013

* *MSc. en Teoría y Práctica del Inglés Contemporáneo, Universidad Pedagógica "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba. Licenciada en Educación, especialidad Inglés. Miembro de la Comisión Científica Departamental y del Tribunal de culminación de estudios de la carrera de Lenguas Extranjeras. Jefa de la disciplina Estudios Lingüísticos de la carrera de Lenguas Extranjeras de la UCP "Félix Varela Morales". Tutora de trabajo científico estudiantil de pregrado y postgrado.*

** *M.Sc. en Estudios de lengua Inglesa, Universidad Central Martha Abreu, Cuba. Profesora Superior en Inglés, Universidad Central Martha Abreu, Villa Clara, Cuba. Miembro del Consejo Científico de la Facultad de Humanidades.*

Próxima convocatoria a artículos

Para el próximo Número 20 a publicarse en el año 2014, se reciben:

- artículos para la sección “Reflexiones compartidas” que buscan promover el trabajo en coautoría de investigadores experimentados y estudiantes de Posgrados en Educación;
- artículos para la sección “Temas de investigación” que difunden la producción de investigadores de centros académicos nacionales e internacionales.

Los artículos deben cumplir las normas de Cuadernos de Investigación Educativa que figuran en el presente número. Para consultas y dudas relacionadas con esta convocatoria se puede escribir a la siguiente dirección de correo electrónico: ie@ort.edu.uy

Inicio del plazo para la recepción de originales: 2/09/2013

Cierre del plazo para la presentación de originales: 17/02/2014

Normas para la presentación de Artículos

I. Envío

Los artículos y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual deben ser enviados exclusivamente a: ie@ort.edu.uy.

Los artículos se enviarán en formato Word. La carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual, debe enviarse en formato PDF.

II. Presentación

Los autores observarán las siguientes normas:

1. Carta de autoría (1), presentación, declaración de conflictos de intereses y cesión de derechos de propiedad intelectual.

El autor o autores enviarán una carta siguiendo el siguiente modelo:

El/los autores certificamos que este trabajo no ha sido publicado ni está en vías de consideración para su publicación en otra revista. Aceptamos las normas de publicación de la Revista. Asimismo transferimos gratuitamente los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo a la Revista Cuadernos de Investigación Educativa para editar, publicar en cualquier soporte (papel y digital) y difundir públicamente para su consulta y/o descarga on line de su contenido. De igual modo se autoriza comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, a través de repositorios institucionales. Pasado un período de 12 meses tras la publicación del trabajo en Cuadernos de Investigación Educativa, esta revista autoriza su inclusión en otras publicaciones, siempre con la debida citación de la publicación inicial de la obra en esta revista.

2. Artículo

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 6ª ed. Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org).

a) Nombre del archivo. El artículo se presentará en un archivo titulado: `articulo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable`. Asegúrese que adjunta una versión de su artículo que no contiene el nombre del autor o autores del trabajo ni referencia alguna a sus credenciales.

b) Formato. El artículo deberá cumplir con las siguientes normas de formato.

Extensión:

- Investigaciones y estudios: máximo 8.000 palabras.
- Ensayos, informes y experiencias: máximo 4.000 palabras.

Tipografía: Times New Roman 12 pts.

Interlineado: sencillo. No habrá espacios en blanco entre párrafos.

c) Título. Será lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center).

d) Resumen. Se incluirá en español (debe tener 300 palabras) y, a continuación, su traducción al inglés (abstract). El resumen debe estructurarse de acuerdo con el formato IMRYD: Introducción, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; Metodología, incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); Resultados, principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y Discusión o conclusiones.

e) Palabras clave. Tras el resumen, se deben incluir de 5 a 10 palabras clave o descriptores, expresadas en español y en inglés. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos. Las palabras clave serán extraídas del Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center). <http://eric.ed.gov>

f) Extensión. En el caso de investigaciones o estudios, la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000. En todos los casos, dicha extensión incluirá título, palabras clave, resumen (español e inglés), cuerpo del artículo, notas, referencias bibliográficas y elementos gráficos.

g) Estructura. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.

h) Nombres, símbolos y nomenclatura. Los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.

i) Esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones, etc. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.

j) Notas a pie de página. Se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.

k) Referencias bibliográficas. Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias bibliográficas". Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA. Todas las citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las "referencias bibliográficas". Ver ejemplos de citación en <http://www.ort.edu.uy/ie/cuadernos>

III. Proceso editorial

1. Recepción de artículos. La revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo al perfil temático, su interés en función de los criterios editoriales de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2. Sistema de revisión por pares (peer review). Se asignarán dos revisores expertos externos, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores utilizarán para su informe el protocolo de evaluación de la Revista Cuadernos de Investigación Educativa. La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las modificaciones y sugerencias de mejora propuestas por los revisores en el caso de que las hubiese, y a que lo envíen en un plazo máximo de 30 días. Los autores recibirán un resumen de los informes de evaluación en la plataforma de la revista.

3. Criterios de selección de revisores. La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, que tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y su experiencia profesional. Los miembros del Consejo de Redacción y Consejo Asesor podrán actuar ocasionalmente como revisores.

4. Decisión editorial. Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes:

- a) Presentación: redacción y organización
- b) Originalidad
- c) Relevancia para la resolución de problemas concretos
- d) Actualidad y novedad
- e) Significación para el avance del conocimiento científico
- f) Validez científica y calidad metodológica.

Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo. Si el autor de un artículo aceptado deseara revisar las primeras pruebas de imprenta del mismo, habrá de hacerlo en el plazo acordado con la revista.

Instituto de Educación

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

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

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



Educando para la vida

Cuareim 1451 Tel. 2908 93 24 Tel/Fax 2908 47 51
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy