



Instituto de Educación Superior N° 7
"Populorum Progressio In. Te. La."

número

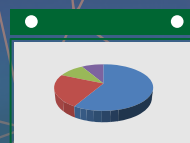
5

Y EXPERIENCIAS

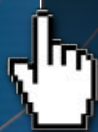
ENSAYOS

INVESTIGACIONES

ISSN 2451-8077



ENTRE
la presencialidad y
la virtualidad.



- PRESENTE Y PASADO DE EXPERIENCIAS COMPARTIDAS -



ies7.juj.infed.edu.ar

29:07

Julio 2022, San Salvador de Jujuy, Argentina.



INVESTIGACIONES, ENSAYOS Y EXPERIENCIAS

Año V, N° 5, julio de 2022

ISSN 2451-8077

<https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Editada por el Área de Publicaciones.
Instituto de Educación Superior N° 7
“Populorum Progressio In.Te.La.”

Declarada de “Interés académico” Resolución IES-PPI N° 70-R-16.

Sarmiento N° 268, San Salvador de Jujuy, Argentina.

Teléfono: (0388) - 4224514

Correo electrónico:

publicacionesies7@populorumjujuy.ar

Investigaciones, Ensayos y Experiencias es distribuida bajo una Licencia



Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional





AUTORIDADES IES N° 7

OBISPO DE LA DIÓCESIS DE JUJUY
Monseñor César Daniel Fernández

REPRESENTANTE LEGAL
Pbro. Oscar Alfredo Cáceres

RECTORA
Prof. Mariana Bovi

VICERRECTORA
Mgtr. Irene Pérez de Pugliese

VICERRECTOR
Prof. Jorge Damián Mamaní

VICERRECTORA - Sede Perico
Lic. Gladis Gallo

VICERRECTORA - Sede San Pedro
Lic. María José Fernández

REGENTE - Sede Lib. Gral. San Martín
A.P.U. Analía Asaye

SECRETARIA ACADÉMICA
Lic. Laura Ma. F. Bellido

GESTIÓN CONTABLE
CPN Mgtr. Gabriela Daher

Coordinación XII Jornadas Científicas

Departamento de Investigación
Lic. Delia Alicia Zamora



ÁREA PUBLICACIONES

Prof. Mónica Gabriela Rivera

Investigaciones, Ensayos y Experiencias 5

Directora Honorífica

Mgtr. Clemencia Esther Postigo

Dirección Editorial

Prof. Mónica Gabriela Rivera

Diseño / diagramación / compaginación

DG. Cristian E. Romano

Administrador de plataforma

Daniel García



INVESTIGACIONES, ENSAYOS Y EXPERIENCIAS es una publicación científica orientada a la promoción y divulgación de los trabajos presentados en las Jornadas organizadas por el Instituto de Educación Superior N° 7 “Populorum Progressio-In.Te.La.”.

La revista se publica en formato digital, con referato y con una periodicidad bianual. Tiene por objetivo la divulgación de documentos originales realizados por investigadores, docentes y estudiantes de Nivel Superior, principalmente, interesados en reflexionar sobre la educación, la cultura y la producción de saberes en el contexto de una nueva sociedad del conocimiento y de la información. Así pues, se pretende conformar en el ámbito académico un espacio propicio para la socialización y la discusión de investigaciones, experiencias y/o prácticas innovadoras que aborden problemáticas actuales del quehacer educativo y científico del medio local.

Los textos reunidos en este número de *Investigaciones, Ensayos y Experiencias* fueron socializados en las XII Jornadas Científicas denominadas: “Entre la presencialidad y la virtualidad. Presente y pasado de experiencias compartidas” (San Salvador de Jujuy, 15 y 16 de octubre de 2021). Entre los fundamentos de aquella convocatoria destacamos la idea de que “Promover la investigación en escenarios complejos y diversos de las diferentes disciplinas y profesiones, renueva los espacios de construcción y apropiación del conocimiento, expandiendo la reflexión pedagógica y abriendo la mirada a otras realidades que impulsen una mejora en la enseñanza y en la formación continua en consonancia con las demandas de la realidad social en permanente cambio y complejización”.

Comité Editorial



INVESTIGACIONES

ENSAYOS

EXPERIENCIAS

PUBLICAN EN ESTE NÚMERO:

María Teresa AGOSTINI

María José AISAMA

Mirtha Andrea ALARCÓN

Zoe Marlene ALEMÁN

Adriana Esperanza ÁLVAREZ

Andrea Beatriz ÁLVAREZ

Romina Gisela ARNEDO

Cristina Victoria AYUSA

Adriana Gabriela BARRIONUEVO

Natalia Mariel BERNAL

Elina Eugenia CADENA

Ivanna Gabriela CALLIERI

Wilfredo Abraham CAUCOTA

Nancy Edith CHILIGUAY

Raquel Carolina CIVILA ORELLANA

Fernanda Estefanía CONDORI

Luciana Marcela CUCCHIARO

Gabriela DAHER

Agustina FIAD

Roberto Adrián FLORES

Adriana de los Ángeles GARAY

Graciela Cecilia GOMEZ

María Celina GOMEZ

Cecilia Anahí GUARI

Beatriz Norma LAMBRISCA

Ana Josefa MARTOS Y MULA

Oswaldo David MONTENEGRO

Natalia Lorena MONTERO

Elena Patricia MONTES

Mariela Anabel MONTOYA

Nahir Elizabeth NASIF

María Cecilia NASR

Susana Blanca OCAMPO

Rodrigo Gabriel PANTOJA

Víctor Manuel PAZ

Héctor Fernando PEREYRA

Clemencia Esther POSTIGO

Sonia Beatriz QUINTANA

Andrea RAMOS

Marina Griselda RAMOS

Daniela Soledad RICALDI

Ángel Gustavo ROMERO

Cecilia Daniela ROMERO

Luciana Gabriela TOLABA

Diego Sebastián VACA

Cecilia Soledad VARGAS

Ernesto Emiliano VAZQUEZ

Federico VÁZQUEZ

Luciana VERA

Mariela Lorena VILCA

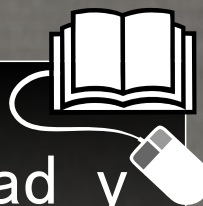
Álvaro Patricio VILLARRUBIA GÓMEZ

Ismael Antonio VILTE

- Se publicarán trabajos originales e inéditos de investigaciones científicas, en idioma español. Además, todos los trabajos deberán cumplir con las Normas de Estilo establecidas por el Área de Publicaciones.
- De la **AUTORÍA**: Los artículos pueden ser presentados individualmente o en coautoría (hasta tres autores). Cada autor/a puede presentar un máximo de dos (2) trabajos por número.
- Del **REFERATO**: Los artículos recibidos serán valorados por parte del Equipo Editorial, en cuanto al cumplimiento de los objetivos y los criterios formales de la revista (Evaluación Preliminar). Una vez aceptados en esta primera fase, se procederá a la revisión por una Comisión de Evaluadores/as ad hoc (Evaluación Científica), que los valorarán por el sistema de doble ciego, de manera que no puedan identificar al autor/es del trabajo. De acuerdo a su informe, basado en los criterios de calidad y de contenido, el artículo será aceptado, propuesto para incorporar modificaciones o desestimado.
- El texto a publicar deberá corresponderse con alguno de los siguientes **TIPOS DE DOCUMENTO**:
 - ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA (resultados originales de proyectos de investigación terminados)
 - ARTÍCULO DE AVANCES DE INVESTIGACIÓN (resultados originales, preliminares o parciales de una investigación científica)
Preferentemente, organizados en: Introducción, Método, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias (sólo se incluye las referencias bibliográficas citadas en el texto). Apéndices
 - ENSAYO CIENTÍFICO (resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico). En su desarrollo deberá contemplar: Introducción, Desarrollo (puede o no incluir subtitulación interna), Conclusiones y Referencias (sólo se incluye las referencias bibliográficas citadas en el texto). Apéndices.
 - INFORME DE EXPERIENCIA SISTEMATIZADA (O ANÁLISIS DE CASO) Se recomienda que contemple: Introducción, Metodología, Contextualización y descripción de la experiencia o caso, Análisis, Conclusión y Referencias (sólo se incluye las referencias bibliográficas citadas en el texto). Apéndices (Presentación de fuentes documentales accesorias)

- **Datos identificatorios:**
 - **Título** (subtítulo opcional): centrado, sin negrita ni cursiva y con mayúscula inicial (tipo Frase), sin punto (.) final.
 - **Tipo de documento:** artículo de investigación / artículo de avances / ensayo científico / informe de experiencia
 - **Datos autorales:** Nombre/s y apellido/s completo/s
 - **Filiación institucional:** ámbito laboral o de formación
 - **UN (1) correo electrónico por trabajo:** personal y/o institucional
 - **Palabras Clave:** de tres (3) a cinco (5), en letras minúsculas y separadas por coma; no utilizar negrita ni cursiva. Todas deben remitir a conceptos centrales, abordados y desarrollados en el cuerpo del trabajo.
 - **RESUMEN:** Extensión máxima de trescientas (300) palabras.
 - **SISTEMA DE CITACIÓN Y REFERENCIAS:** Normas APA (7ma. edición)

ENTRE la presencialidad y la virtualidad.



- PRESENTE Y PASADO DE EXPERIENCIAS COMPARTIDAS -



	Página
<ul style="list-style-type: none"> ● Las políticas de formación docente inicial desde la perspectiva del sistema formador y el mapa de oferta del Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy. Álvarez, A. B., Paz, V. M. y Pereyra, H. F. 	11
<ul style="list-style-type: none"> ● Mirada política de la Educación Sexual Integral del currículum de formación de profesores de Nivel Inicial en Jujuy. Álvarez, A. E., Álvarez, A. B. y Nasif, N. E. 	21
<ul style="list-style-type: none"> ● La educación secundaria en clave de derecho. Marcos normativos y regulaciones de la educación secundaria obligatoria en la provincia de Jujuy. Montoya, M. A. y Vilca, M. L. 	30
<ul style="list-style-type: none"> ● El planteo de problemas en la enseñanza de la matemática en escuelas de Nivel Primario de la Provincia de Jujuy: sentidos didácticos asignados. Flores, R. A., Arnedo, R. G. y Romero, C. D. 	41
<ul style="list-style-type: none"> ● Docentes y su posición frente a la participación de los adolescentes en la escuela. Callieri, I. G., Montero, N. L. y Montes, E. P. 	51
<ul style="list-style-type: none"> ● Valoraciones de adolescentes sobre dispositivos institucionales promotores de acuerdos entre pares en la escuela secundaria durante la pandemia. Alemán, Z. M. 	59
<ul style="list-style-type: none"> ● Herramientas comunicativas en la educación virtual. Google Meet y Foro Virtual desde las voces de los estudiantes. Fiad, A. y Ramos, A. 	67
<ul style="list-style-type: none"> ● Las prácticas preprofesionales en carreras técnicas de nivel superior como objeto de conocimiento: una mirada pedagógica sobre la producción científica existente en el país. Pantoja, R. G. 	76
<ul style="list-style-type: none"> ● La construcción del oficio docente en estudiantes adscriptos a cátedras universitarias de la Universidad Nacional de Jujuy: un proceso de relaciones múltiples. Garay, A. 	86
<ul style="list-style-type: none"> ● Las configuraciones de la Práctica y Residencia en la formación docente de Nivel Primario en el contexto de pandemia. Cadena, E. E. 	97
<ul style="list-style-type: none"> ● Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria. Alarcón, M. A., Condorí, F. E. y Vera, L. 	106
<ul style="list-style-type: none"> ● Ansiedad en estudiantes de secundario y estrés previo al ingreso a la Universidad. Callieri, I. G., Barrionuevo, A. G. y Ricaldi, D. S. 	119
<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Las habilidades sociales de los estudiantes egresados del secundario están relacionadas con el desarrollo de estrés académico? Guari, C. A., Vaca, D. S. y Alarcón, M. A. 	132
<ul style="list-style-type: none"> ● Relación entre estrés académico y sintomatología depresiva en estudiantes de último año de secundaria en el momento de su ingreso a la universidad. Martos y Mula, A. J., Ramos, M. G. y Vázquez, F. 	144

	Página
<ul style="list-style-type: none"> ○ Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de secundaria. Martos y Mula, A. J., Tolaba, L. G. y Vázquez, E. E. 	156
<ul style="list-style-type: none"> ○ El conocimiento en los procesos vinculares áulicos en el Nivel Superior. Lambrisca, B. N. 	169
<ul style="list-style-type: none"> ○ Análisis preliminar de la condición ecológica y estructura de los ensambles de macroinvertebrados de los ríos Pañoy La Almona. Gomez, G. C. 	177
<ul style="list-style-type: none"> ○ Percepciones sociales ambientales: estudio de la comunidad de Los Paños (Dpto. San Antonio, Jujuy, Argentina). Gomez, M. C. y Gomez, G. C. 	190
<ul style="list-style-type: none"> ○ Mujeres tejedoras de Las Vicuñitas. Caso Rinconada. Montenegro, O. D. y Ayusa, C. V. 	201
<ul style="list-style-type: none"> ○ Entre textos y contextos: las políticas educativas (2015–2019) de la formación docente en la Provincia de Jujuy y su impacto en los contextos actuales. Civila Orellana, R. C., Caucota, W. A. y Chiliguay, N. E. 	210
<ul style="list-style-type: none"> ○ El campo de la Práctica Profesional: (re)significación de sentidos. Romero, A. G. 	221
<ul style="list-style-type: none"> ○ El planeamiento dinámico y la gestión de la participación en la escuela secundaria. Alemán, Z. M., Condorí, F. E. y Vilte, I. A. 	230
<ul style="list-style-type: none"> ○ Instituciones Educativas: espacios de producción de igualdad/desigualdad social. Romero, A. G. 	238
<ul style="list-style-type: none"> ○ Educación y práctica de campo. Reflexiones acerca de la formación integral en estudiantes de Antropología. Quintana, S. B. y Ocampo, S. B. 	247
<ul style="list-style-type: none"> ○ Herramientas y aplicaciones implementadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en tiempos de pandemia. Villarrubia Gómez, A. P. y Vargas, C. S. 	256
<ul style="list-style-type: none"> ○ El aula virtual y los recursos didácticos. Reinventarnos en tiempos de pandemia. Daher, G., Postigo, C. E. y Fiad, A. 	266
<ul style="list-style-type: none"> ○ La mirada y las voces de los estudiantes al finalizar el cursado de Administración I. Cucchiario, L. M., Nasr, M. C. y Agostini, M. T. 	275
<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de software específico para la graficación de herramientas administrativas. Implementación de Microsoft Visio en clases prácticas de Estructuras y Proceso. Aisama, M. J. 	282
<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Por qué el Triple Impacto en un Plan de Marketing? Experiencia didáctica en la asignatura Comercialización y Desarrollo de Mercados. Bernal, N. M. 	290
<ul style="list-style-type: none"> ○ Talleres de Psicología: algo más para la vida. Ramos, M. G. y Vilte, I. A. 	302

Las políticas de formación docente inicial desde la perspectiva del sistema formador y el mapa de oferta del Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy



Andrea Beatriz ÁLVAREZ
Víctor Manuel PAZ
Héctor Fernando PEREYRA

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
abalvarez@fhycs.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



Las políticas de formación docente inicial desde la perspectiva del sistema formador y el mapa de oferta del Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy

Andrea Beatriz ÁLVAREZ

Víctor Manuel PAZ

Héctor Fernando PEREYRA

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu

abalvarez@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 11.04.2022

Fecha de aceptación: 06.06.2022

Resumen

El presente trabajo es un avance de la investigación de las Políticas de Formación Docente inicial, Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023), acreditado por la Universidad Nacional de Jujuy.

El Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021), aprobado por Resolución del CFE 286/16, planteó un nuevo escenario, que fue problematizado por algunos autores como Birgin (2016), y que consideró los siguientes tópicos: el recorte al presupuesto al Instituto Nacional de Formación Docente, la evaluación y el reordenamiento del sistema formador.

En este trabajo se aborda el reordenamiento del Sistema Formador y sus efectos en el mapa de ofertas de la Formación de Docentes de Nivel Inicial en la Provincia de Jujuy. También se explora los efectos de dicha política educativa en los institutos de Educación Superior.

Por ello, se parte de concebir la política como “un proceso diverso, discutido y /o sujeto a la interpretación, cuando es puesto en práctica (en lugar de implementado) en formas originales y creativas dentro de las instituciones y de las aulas”. (Braun, Ball, Maguirre y Hoskins, 2017, 46). Así, la perspectiva de Ball se diferencia del análisis político clásico que determina lo que “hay que hacer”: una visión prescriptiva y lineal de procedimientos o prácticas y contrapone un enfoque pluralista de los procesos políticos al cual adherimos.

El abordaje metodológico desde un diseño cualitativo se realiza a través de la observación y el análisis de documentos secundarios, para luego avanzar con otros instrumentos de recolección de datos.

El reordenamiento del sistema formador fue movilizador para el colectivo de docentes y estudiantes de los Institutos de Formación Docente y también significó un cambio en el mapa de ofertas del Profesorado de Educación Inicial en la jurisdicción.

Palabras Clave: política educativa, formación docente, profesorado de educación inicial, sistema formador.

Cita sugerida: Álvarez, A. B., Paz, V. M. y Pereyra, H. F. (2022). Las políticas de formación docente inicial desde la perspectiva del sistema formador y el mapa de oferta del Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 11-20. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

El sistema formador se presenta como el escenario en el que se indaga acerca de las políticas de formación docente inicial en la Provincia de Jujuy.

Por ello, partimos de concebir la política como “un proceso diverso, discutido y/o sujeto a la interpretación, cuando es puesto en práctica (en lugar de implementado) en formas originales y creativas dentro de las instituciones y de las aulas” (Braun, Ball, Maguirrey Hoskins, 2017, 46).

En este trabajo abordamos el reordenamiento del Sistema Formador y sus efectos en el mapa de ofertas de la Formación de Docentes de Nivel Inicial en la Provincia de Jujuy. Asimismo, exploramos las traducciones de dicha política educativa en los institutos de Educación Superior.

Es importante destacar que esta producción constituye un avance del proyecto de investigación denominado “Las políticas de Formación Docente Inicial Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023)”, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy.

Nos preocupa el escenario posterior a la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26206/06, donde nos adentramos en la comprensión de las políticas cuando cobran vida en las instituciones de Educación Superior.

La construcción de la mirada de las Políticas Educativas

El modelo analítico que sirve de base a la investigación recupera especialmente la perspectiva de Stephen Ball. Esta mirada política, entonces, se diferencia del análisis político clásico, porque considera que se trata de un conjunto lineal de procedimientos o prácticas que determinan lo que “hay que hacer”, una visión prescriptiva de las políticas. En ese marco, se diferencia de las perspectivas que separan las fases del diseño y de la implementación, porque ellas ignoran las disputas y embates sobre la política y refuerzan la racionalidad del proceso de gestión.

Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior tendrían diferentes capacidades para confrontar políticas de formación docente y dar respuestas políticas. Estas producen, en cierta medida, su propia “adopción” de una política diseñada sobre su cultura o ethos como parte de sus necesidades situadas (Braun, Maguirrey y Ball, 2010 citado en Braun et al, 2017) dentro de las limitaciones y posibilidades de los contextos.

La puesta en práctica de las políticas implica procesos creativos de interpretación y traducción, es decir, la recontextualización de las ideas políticas en prácticas contextualizadas. Así, el enfoque analítico se basa en una perspectiva que ubica a los docentes y estudiantes por un lado, como actores clave en el proceso de las políticas, y por otro, este abordaje consiste en el desafío de conceptualizar a ambos como agentes y objeto de la puesta en práctica de las políticas. Braun, Ball, Maguire y Haskins (2017) señalan que lo que sucede en las escuelas, en términos de cómo se interpretan las políticas y cómo se ponen en práctica, estará mediado por factores institucionalmente determinados por las dimensiones contextuales que son de interés para el presente trabajo.

En síntesis, el abordaje de la puesta en acto de las políticas tendrá en cuenta, por un lado, una serie de condiciones objetivas vinculadas a un conjunto de dinámicas subjetivas de “interpretación” y, por otro, reconocer que lo material, estructural y relacional son parte del análisis de las políticas a nivel institucional.

Del abanico de posibilidades metodológicas para abordar nuestro objeto de estudio se decide realizar una reconstrucción cualitativa de los procesos. En este tipo de metodología es relevante el proceso de interpretación, que actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo, y la acción misma. En este sentido, las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes. Ciertamente, se trata de un proceso dinámico, entre otros motivos porque la manera que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación (Taylor y Bogdan, 2009, 25).

Por otra parte, también siguiendo con los propósitos de este estudio, en esta oportunidad se realiza una primera aproximación empírica a través del análisis documental, dejando para instancias futuras el trabajo en terreno en institutos de Educación Superior que ofrezcan la carrera de Profesorado de Educación Inicial.

Este análisis documental nos proporciona información retrospectiva acerca de los hechos. Se consideran tanto los documentos oficiales como los personales (individuales o colectivos, elaborados o espontáneos, etc.). Los primeros son de registros disponibles: registros de organismos, informes, grabaciones, estadísticos, actas de reuniones, entre otros. A su vez, se tuvieron en cuenta tanto los internos, que hacen referencia a los documentos generados y disponibles en una organización: normativas, organigrama, etc., como los externos, que son los producidos por la institución para comunicarse con otras: materiales de divulgación, en este caso (García de Ceretto y Giacobbe, 2009).

La memoria de la Oferta de Formación de Docentes para la Educación Inicial

Cuando se analiza el Profesorado de Educación Inicial en el marco del Sistema Formador y su mapa de ofertas, se vuelve necesario pensar alrededor de la historia de la formación docente de los profesores del Nivel Inicial, para dejar abierto un cauce entre otros posibles para un debate a la hora de reflexionar sobre el sistema formador docente.

Diker y Terigi (1997) nos revelan dos rasgos que dejaron huellas en la historia de la Educación Inicial y marcaron una impronta en la formación de sus docentes. Por un lado, la polémica sobre el valor educativo del Nivel Inicial y el costo de su financiamiento. Esta marca le significó una lucha por la institucionalización de la Formación Docente destinada a este nivel. Al respecto, destacamos la creación del Profesorado “Sara Eccleston”. Por otro lado, un rasgo a destacar es la inespecificidad del proceso de formación docente para el Nivel Inicial.

En relación a este último rasgo, siguiendo a Diker y Terigi (1997), es posible interpretar dicha “inespecificidad” a la luz de dos dilemas que atravesó la educación inicial. El primero responde a la identidad del nivel inicial y puede sintetizarse en la polémica función asistencial / función pedagógica. Este dilema permeó los debates sobre los planes de estudio del profesorado para las maestras jardineras. A su vez, y teniendo en cuenta el segundo dilema, la progresiva expansión de la formación para este nivel estuvo dada como una propuesta a imitar o a oponerse con respecto a la formación de docentes para la Educación Primaria.

Un apartado especial merece en este trabajo la terciarización de la Formación Docente para el Nivel Inicial y Primario, que tuvo lugar entre los años 1969 y 1970. Esta reforma educativa significó el paso de la formación de las maestras jardineras a la Educación Superior. Cabe señalar que en la provincia de Jujuy se crearon varios Profesorados destinados a la formación de docentes para el Nivel Inicial tanto de jurisdicción nacional como provincial. De esta forma, en el año 1975, se crea el Profesorado de Educación Preescolar, que pasó a formar parte de la Unidad de la Escuela Normal “Juan Ignacio Gorriti”, en la capital jujeña. Posteriormente, en la siguiente década, el Instituto de Educación Superior “Raúl Scalabrini Ortiz”, primer instituto de Enseñanza Superior Provincial, crea en su sede de la ciudad El Carmen otro profesorado. Así comienza la instalación de ofertas de carreras de formación docente para la Educación Inicial en Jujuy.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993), según la cual los estudios de formación docente en el país se ubican en este nivel, se ratifica esta política educativa que responde a una tendencia mundial de jerarquización de la Formación Docente. Así, la formación docente se cristaliza en el nivel superior.

El neoliberalismo terminó reordenando el modelo de formación docente inicial y en ejercicio, optando por la acción orgánica de los organismos internacionales- en especial del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM)- con los Estados de mayor poder económico, político y social.

Durante el segundo gobierno de Carlos Menem se perfila, mediante la reforma constitucional de 1994, la Ley Federal de Educación, en la que se organiza un sistema que incluye la educación universitaria y terciaria no universitaria. Establece la obligación del Estado de planificar, impartir y financiar la educación superior. En ese marco se produce la creación, mediante Resolución N°36 del Consejo Federal de Educación, de la Red Federal de Formación Docente (R.F.F.D.C.) que será la principal responsable de los destinos de la formación docente en el país hasta la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2005 y mencionado en la actual Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) en el art. 76.

Ahora bien, a partir de la Ley Federal de Educación, el sistema formador en Argentina quedó conformado con una doble vía: educación superior universitaria y educación superior terciaria. Al respecto resulta interesante mencionar que la formación de docentes para la Educación Inicial en el país se ubica predominantemente hasta la actualidad en los Institutos de Educación Superior no universitaria, la Provincia de Jujuy no es la excepción.

Bajo el falso argumento de llevar adelante un “proceso de reordenamiento y redimensionamiento del Sistema Formador”, en el año 1997, la R.F.F.D.C. lleva adelante este proceso de transformación de la Formación Docente estableciendo un cronograma de aplicación a nivel nacional. En realidad, esta medida respondió al modelo de reforma y ajuste llevado a cabo por el gobierno nacional donde ocuparon un rol importante los Organismos Financieros Internacionales.

La Provincia de Jujuy, así como la mayoría de las provincias argentinas asfixiadas económicamente, recibe el apoyo económico del Programa de Reforma e Inversión del Sector Educativo-PRISE- financiado por el Banco Mundial, aceptando como propias las Metas planteadas en el programa. Entre ellas se realiza el Estudio de Oferta y Demanda de la Formación Docente¹ de la Provincia de Jujuy, cuyo propósito era: garantizar la formación de docentes que el nuevo sistema requiere en función de la obligatoriedad de la Ley Federal de Educación.

Estos estudios pretendieron justificar la racionalización en la utilización de los recursos educativos, en pos de una mayor igualdad de oportunidades educativas para toda la población en edad de educarse. En la página web de un Instituto de Educación Superior (en adelante IES) N°10 de las yungas jujeñas se expresa:

El proceso de transformación educativa en el Nivel Terciario no universitario gestado a partir de 1993, en el marco de la Ley Federal de Educación, comienza a concretarse en la provincia de Jujuy, en consecuencia en la zona de Ledesma, en 1996. Este es el año en el que ingresa la cohorte de quienes serían los últimos Profesores para la Enseñanza Primaria y profesores en las diferentes asignaturas como las que se ofertaban en Libertador y Fraile Pintado en las delegaciones del Instituto superior “Raúl Scalabrini Ortiz”, Profesorado en Matemática, Cs. Económicas y Jurídicas y Profesorado para Nivel Inicial. (Instituto de Educación Superior N°10 [IES N°10], s.f.).

Como resultado de esta definición, el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Jujuy, ante la necesidad de que los Institutos de Formación Docente Continua acrediten a nivel nacional y luego de analizar los diagnósticos institucionales y realizar un estudio de oferta y demanda a nivel provincial, clausura las instituciones públicas con formación de maestros de las 27 instituciones formadoras existentes cierran el magisterio cinco instituciones pasando a depender de nivel medio y las 22 restantes se “fusionan” llegando a ser diez Institutos de Formación Docente en toda la provincia por Decreto 6523/98.

¹ Estos estudios, siguen la línea del pensamiento económico neoclásico- neoliberal del Estado en el que se plantea que existen leyes casi “naturales” establecidas por el principio de organización del mercado, por la cual el ejercicio de la autoridad pública debería limitarse a: 1) la defensa de los contratos civiles; 2) la protección del mecanismo de mercado contra efectos secundarios autodestructivos; 3) el cumplimiento de las premisas de la producción en lo que refiere a la organización global del sistema económico-educación pública, medios de comunicación y de transporte;-4) la adecuación del derecho privado a las necesidades que surgen de las transformaciones en los modos de acumulación (derecho fiscal, derecho de transferencia patrimonial, etc.). (Isuani, Lo Vuolo, Tenti Fanfani 1991,33).

En la página web del IES N°10 se expresa al respecto:

En Ledesma, se unificaron las delegaciones del Instituto Superior "Raúl Scalabrini Ortiz" de Ldor. Gral. San Martín y Fraile Pintado con el Prof. para la enseñanza Primaria de la Escuela Normal Superior y constituyeron el IFDCN°10.

Este IFDC N°10 acreditó en 1998 y, hasta 1999 elaboró de sus diseños curriculares institucionales (DCI) de todas las carreras que le fueron asignadas. (IES N°10, s.f.).

De este modo, el mapa de ofertas del sistema formador en la provincia cambió y de esta forma también las ofertas de las carreras para la formación de docentes de nivel inicial. Así, según el Decreto Provincial 6523/98, de los diez IES de la Provincia, ofrecían la carrera de Profesorado en Educación Inicial los siguientes Institutos con sus respectivas comisiones: IES N°1 en Región I: una comisión; IES N°2 en Región II: una comisión; IES N°3 en Región III: tres comisiones; IES 6 en Región III: dos comisiones; IES N°9 Región IV: una comisión e IES N°10 Región V: dos comisiones.²

Reordenamiento del sistema formador en el siglo XXI: la oferta de carreras del Profesorado de Educación Inicial

Los instrumentos que reglamentan el sistema educativo emanan de distintos niveles del Estado: Constitución Nacional y tratados Internacionales con jerarquía constitucional, Leyes Nacionales y provinciales, decretos presidenciales y/o provinciales, resoluciones del Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación (CFE), etc.

El Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021), aprobado por Resolución del CFE 286/16, planteó un nuevo escenario, que fue problematizado por algunos autores como Alejandra Birgin (2016), y que consideró los siguientes tópicos: el recorte al presupuesto al Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), la evaluación y el reordenamiento del sistema formador. Nos ocuparemos de este último.

Entonces, dado el tema que nos convoca, se selecciona para el debate la Resolución 7239-E/17. El 26 de octubre de 2017 en el Boletín Oficial de la Provincia se publica la Resolución N°7239-E/17 "Plan Integral de Mejora del Sistema Formador Provincial". El acto resolutorio cuenta con 17 artículos, de los cuales se selecciona para este documento el art. 5°.

Art 5: Dispónese la suspensión transitoria de la inscripción para cursar el 1° año de las carreras Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Física, Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, en Ciencia Política y en Economía, en los Institutos de Educación Superior de gestión estatal y privada de la provincia, a partir del inicio del término lectivo 2018, por los motivos expuestos en el exordio.

Como se verá, el texto manifiesta la suspensión de la inscripción a primer año de los Profesorados de Educación Inicial y de otros, sin explicitar cuándo se produciría la reapertura de los mismos.

En principio, la Resolución no menciona ningún estudio previo que avale la decisión de suspender la inscripción a primer año de las carreras antes nombradas, incluida la del Profesorado de Educación Inicial.

Pensar en esto como una estrategia del gobierno para obtener la respuesta conveniente de parte de los actores de los IES, ofrecer tiempos limitados para la interpretación y traducción, fueron modos de garantizar una lectura literal de la Resolución N°7239-E/17.

² Las regiones educativas de la provincia de Jujuy son cinco y cada una posee administrativamente una Delegación Regional (I, II, III, IV y V). De acuerdo a la Ley General de Educación Provincial N° 4.731/93 (art. 58 cap. II), "El gobierno y la administración del Sistema Provincial de Educación a nivel regional, se ejercerá a través de las Delegaciones Regionales, conforme al principio de descentralización y regionalización educativa previsto en la Constitución de la Provincia (Art. 68 Inc.1/86)."

Sin embargo, si para la toma de decisiones de políticas se considera información relevante que justifique y oriente la puesta en acto de un texto político, se podrían desarrollar fundamentos suficientes como para resistir, resignificar y construir nuevos sentidos a la política en desarrollo.

En este contexto, los docentes y estudiantes se organizaron para seguir dando batalla en la calle, donde se escribe la historia. Varias fueron las marchas, las reuniones, los carteles, los escritos... Varios fueron los discursos que entraron en danza en un marco de conflictividad desatada por aquella Resolución inconsulta, las luchas docentes por la defensa de la educación pública y de sus derechos tuvieron en las marchas su mayor emblema.

Se llegó a la Legislatura provincial donde hicieron sentir sus voces. Luego la pulseada siguió en los IES, las autoridades ministeriales recorrieron la provincia recabando información.

En el año 2019 se aprueba el Mapa de Oferta del Sistema Formador en la provincia mediante la Resolución N°13383-E/19. De esta forma, la oferta de formación de docentes de Educación Inicial, queda definida de la siguiente manera: IES N° 2 en Región II: una comisión; IES N° 3 en Región III: dos comisiones; IES N° 6 en Región III: una comisión; IES N° 8 en Región III: una comisión e IES N° 9 Región IV: una comisión.

Los criterios de planificación de la Resolución N°13383-E/19 son: *“oportunidad, mérito y conveniencia”*. Estos criterios, en línea con las políticas nacionales de la era macrista,³ no hacen más que ratificar el horizonte hacia el cual se orientan las políticas educativas basadas en el mérito y el interés de los sectores que detentan el poder político. Cabe aclarar que dicha normativa sólo autoriza una cohorte para las nuevas carreras equiparando así la oferta de la Formación Docente a la Formación Técnica. Es la primera vez que en la provincia se aprueban carreras por sólo una cohorte. Estas iniciativas muestran la disputa por el sentido que adquiere la educación pública, el derecho a enseñar y aprender en el escenario actual. Y, más aún, la disputa por la definición del conocimiento y los saberes relevantes en cada momento histórico.

Reflexiones finales

Desde una perspectiva teórico- política, garantizar la educación es una de las obligaciones del Estado Nacional. Una obligación de los países modernos consagradas en sus cartas magnas (por ejemplo, la Constitución) y que especificaron en leyes y normas varias, y en políticas educativas que llevaron adelante. Así lo sostiene la Convención sobre los derechos del Niño (ONU, 1989), como un derecho inalienable de los mismos.

El rol del Estado como garante de estos derechos debe velar porque se tomen todas las medidas necesarias para proteger y promover el interés superior de las niñas y los niños, entre ellos garantizar la formación docente para educar a los mismos. En este sentido, actualmente hay consenso en sostener que las políticas educativas situadas cumplen un papel fundamental en la sociedad contemporánea.

Por otro lado, con respecto a la educación pública coincidimos con Graciela Morgade implica un “sujeto pueblo” en que “el encuentro con diferentes y desiguales es concebido como fundamento de una relación de reciprocidad” (Morgade, 2017, 12) orientada por un concepto de educación como derecho humano. Desde estos conceptos, y más allá de una planificación de la oferta de formación basada en los criterios de “oportunidad, mérito y conveniencia”, criterios de orden racionalista y tecnicista, consideramos que la oferta de formación para el Profesorado de Educación Inicial debería albergar otros, en orden de proteger el interés superior de niños y niñas, que incluyan otros parámetros para su localización a saber: un profesor que conozca su región, sus problemáticas, etc., y que pueda en sus instancias formativas experimentar con “dispositivos de formación” (Sanjurjo, 2009; Anijovich et al., 2009) que les permitan interactuar con sujetos y contextos de su región ecológica productiva⁴ para poder aportar a la formación de ciudadanos con su lugar y su pueblo. En otros términos, es:

³ Mauricio Macri fue el presidente de Argentina desde diciembre de 2015 hasta diciembre de 2019.

⁴ La Provincia de Jujuy tiene una superficie de 53.200 km² aproximadamente, distribuida en 16 departamentos (división político-administrativa), con una amplia variedad de relieves, climas, sistemas hidrográficos, cubiertas vegetales y fauna asociada. Es por ello que pueden diferenciarse regiones o zonas ecológico productivas (cuatro o cinco, dependiendo de los autores: Isla 1992; Bergesio 2000; Golovanevsky 2001 citado por Golovanevsky y Ramírez 2014). La población en la provincia de Jujuy sigue el desarrollo productivo de las mismas, poblando o despoblando regiones en función de las posibilidades económico/productivas que las mismas pueden ofrecer.

reconocer que existen múltiples espacios y contextos de construcción de significados respecto a la labor docente, y que éstos se inscriben en muy diversas materialidades es uno de los puntos necesarios para delimitar los alcances y la potencia que pueden y deben tener las políticas de formación en nuestro país (Birgin, 2012,13 citado en Aguirre, 2019, 7).

Por otro lado, observamos que la forma en que se planteó la oferta formativa prioriza criterios economistas y oportunistas, que permearon la reorganización del sistema formador tanto en la década del 90 del siglo pasado como a principios del presente, en desmedro de criterios pedagógicos que abonen la formación de los formadores, porque la forma en que diseña no permitiría la especialización de los mismos en los campos del saber en los cuales desempeñarán su función, puesto que la Resolución N° 13383-E/19 sólo acredita una sola cohorte, al estar continuamente presionados a cambiar de puestos de trabajo en su trayectoria laboral.

La Resolución refiere a la necesidad de adecuarse a los tiempos que corren, con el ajuste nuevamente del sistema, en detrimento de la formación y de los formadores.

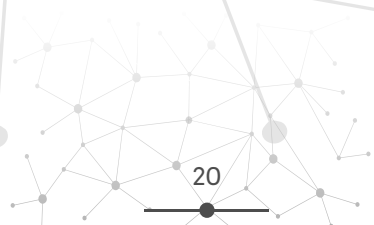
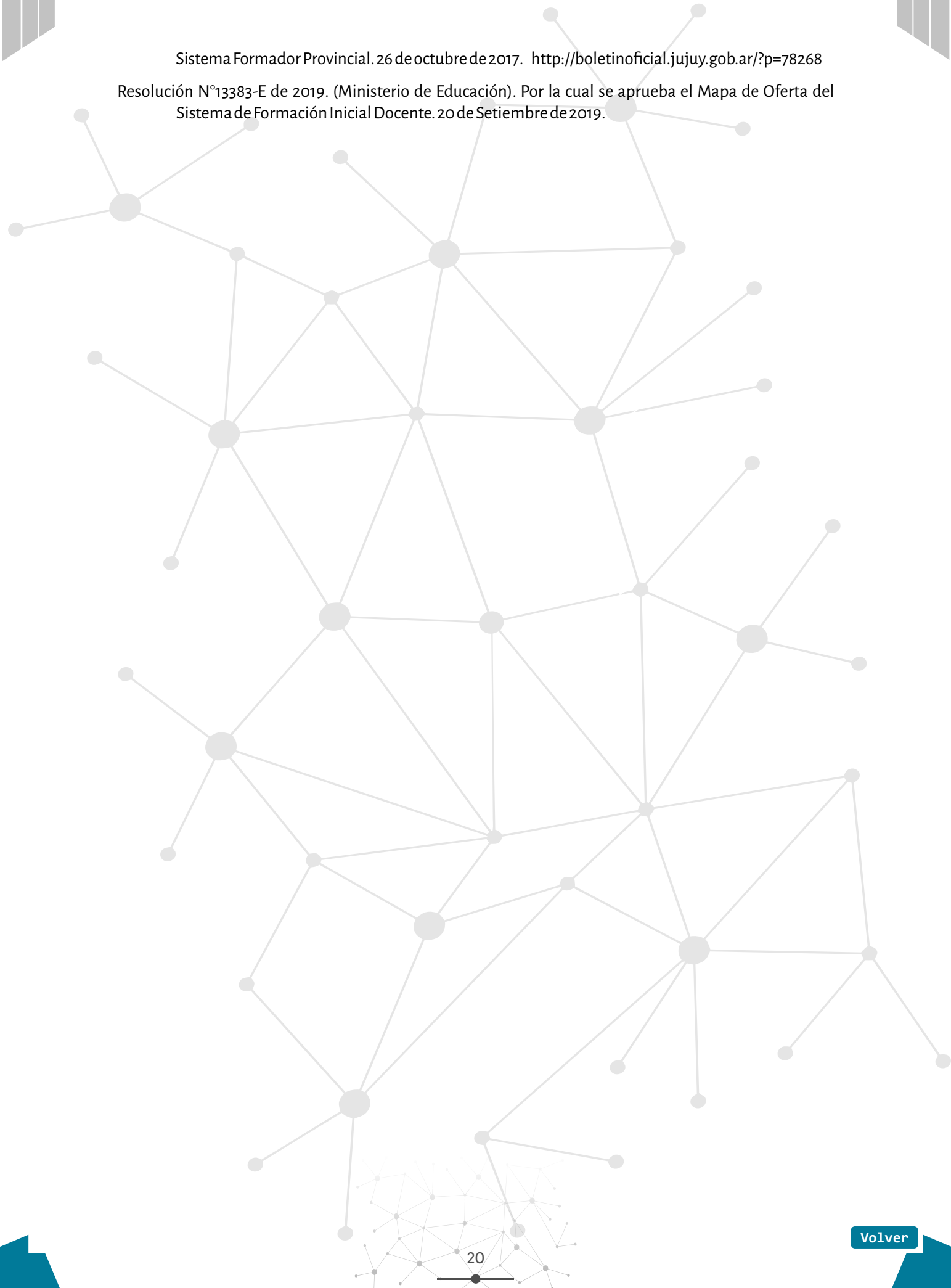
La tarea es y será ardua. El debate continúa.

Referencias

- Aguirre, J. (2019). Políticas de educación docente situadas. Una necesidad para la disputa de sentidos. *Revista de Educación*. 10(16) 7-12.
- Anijovich, R. et. al. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Birgin, A. (2016). ¿El INFOD en jaque? Deudas, debates y perspectivas. *En Conversaciones Necesarias. Anuario de Publicaciones* (pp.82-87). Editorial UNLZ.
- Braun, A.; Ball, S. J.; Maguire, M. y Hopkins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En E. M. Miranda y N.Z. Lamfri (comps.). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (pp.45-62). Miño y Dávila.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M.S. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Homo Sapiens.
- Golovanevsky, L. y Ramírez, A. (2014, Setiembre). Población rural en Jujuy: dinámica, empleo y condiciones de vida según los censos de población del siglo XXI. *III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo*. Universidad Nacional de Jujuy (Facultad de Cs. Económicas y Unidad de Investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales) y Red SIMEL, San Salvador de Jujuy.
- Isuani, E., Lo Vuolo, R. y Tenti Fanfani, E. (2009). *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*. Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2018). ¿Qué es lo público de la educación pública? *En Conversaciones Necesarias 2017. Anuario de Publicaciones* (pp.11-12). Editorial ANLZ.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Instituto de Educación Superior N°3. (s.f.). *Historia de nuestra escuela Normal. Y el porqué de su Nombre de "Juan Ignacio Corriti"*. <https://ifdc3-juj.infed.edu.ar/sitio/historia/>
- Instituto de Educación Superior N°10. (s.f.). *Historia del IFDCN°10*. <https://ifdc10-juj.infed.edu.ar/sitio/historia/>
- Ley Federal de Educación N°24.195 de 1993. Por la cual se regulaba el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio de la nación argentina. 14 de abril de 1993. B.O. N° 27632.
- Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006. Por la cual se regulaba el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en todo el territorio de la nación argentina, consagrados en el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados internacionales incorporados a ella. 14 de diciembre de 2006. B.O. N° 31062.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N°36 de 1994. Por la cual se organiza y pone en funcionamiento la Red Federal de Formación Docente Continua (R.F.F.D.C.). 1 de Junio de 1994.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N°286 de 2016. Por el cual se aprueba El Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021). 23 de agosto de 2016.
- Ley General de Educación Provincial N°4.731 de 1993. Por el cual se regula El gobierno y la administración del Sistema Provincial de Educación. 30 de noviembre de 1993. B.O. N°90.
- Decreto N°6523 de 1998. [Ministerio de Educación Provincial]. Por la cual se unificaron los Institutos de Formación Docente Continua de la Provincia.
- Resolución N°7239-E de 2017. (Ministerio de Educación). Por el cual se aprueba el Plan Integral de Mejora del

Sistema Formador Provincial. 26 de octubre de 2017. <http://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=78268>

Resolución N°13383-E de 2019. (Ministerio de Educación). Por la cual se aprueba el Mapa de Oferta del Sistema de Formación Inicial Docente. 20 de Setiembre de 2019.



Mirada política de la Educación Sexual Integral del currículum de formación de profesores de Nivel Inicial en Jujuy



Adriana Esperanza ÁLVAREZ

Andrea Beatriz ÁLVAREZ

Nahir Elizabeth NASIF

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.

nahir.nasif.97@gmail.com

[Volver al índice](#)



Mirada política de la Educación Sexual Integral del currículum de formación de profesores de Nivel Inicial en Jujuy

Adriana Esperanza ÁLVAREZ

Andrea Beatriz ÁLVAREZ

Nahir Elizabeth NASIF

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.

nahir.nasif.97@gmail.com

Fecha de recepción: 14.02.2022

Fecha de aceptación: 10.06.2022

Resumen

El presente trabajo es un avance de investigación del proyecto “Las Políticas de Formación Docente inicial, Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023)”, acreditado por la Universidad Nacional de Jujuy. Desde un análisis de la trayectoria de la política (Ball, 2002), se indaga cómo es la puesta en acto de la ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente del Profesorado de Educación Inicial. En este artículo se expone el análisis de los diseños curriculares en la formación docente inicial, en relación a las propuestas curriculares en Educación Sexual Integral en el Profesorado de Educación Inicial.

Bernstein (1989) consideró al currículum como uno de los componentes de los tres sistemas de mensajes de la enseñanza y señaló el modo en que este se liga a cuestiones del poder social. Así, reflexionamos acerca de la importancia política del currículum, especialmente en la formación de profesores.

El abordaje metodológico, basado en un diseño cualitativo, se realiza a través de la observación y el análisis de documentos secundarios. Estos son la base para la construcción de una dimensión de análisis que pretende contribuir a la comprensión de cómo los sujetos experimentan las políticas de reforma educativa en la comunicación institucional.

Desde los años cincuenta del siglo pasado, la mayoría de los sistemas educativos han mostrado interés por los asuntos relacionados con la igualdad en educación. Estos diseños y propuestas curriculares constituyen un componente significativo de las políticas públicas en materia educativa, concebidas como herramientas para hacer efectiva la igualdad y la inclusión.

Palabras Clave: política educativa, formación docente, profesorado de educación inicial, currículum, educación sexual integral.

Cita sugerida: Álvarez, A. E., Álvarez, A. B. y Nasif, N. E. (2022). Mirada política de la Educación Sexual Integral del currículum de formación de profesores de Nivel Inicial en Jujuy. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 21-29. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

El presente estudio se lleva a cabo en el marco del proceso de incorporación de las reformas educativas impartidas en la última década a los diseños curriculares institucionales, en Argentina. Dichas reformas están relacionadas con la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.105, en todos los niveles educativos.

Este trabajo es un avance en el marco del proyecto de investigación denominado: “Políticas de Formación Docente inicial, Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023).” (SeCTER- UNJu), que tiene como objetivos: comprender la implementación de la nueva política educativa en relación a la Ley de Educación Sexual Integral y reconstruir la política de formación docente inicial, carrera de Profesorado de Educación Inicial, a partir del reconocimiento de los contextos materiales, desde las transformaciones de los diseños curriculares implementadas entre el 2014 y el 2020.

Desde un análisis de la trayectoria de la política, Ball (2002) detalla cómo fue la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente del profesorado de Educación Inicial. Desde esta mirada, se abordó el análisis de los diseños curriculares en la formación docente inicial en relación a las propuestas curriculares en Educación Sexual Integral, en los Institutos Superiores de Formación Docente, en la Provincia de Jujuy. Estos diseños y propuestas curriculares constituyen un componente significativo de las políticas públicas en materia educativa, concebidas como herramientas para hacer efectiva la igualdad y la inclusión.

La formación de docentes es un aspecto estratégico para la implementación de la ESI. Las modificaciones en las políticas educativas que se condensan en cambios curriculares no siempre permean en las instituciones: “la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo a su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro del orden institucional existente y desde las diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela” (Rockwell, 1997, 14). Es por eso que para pensar la implementación de estas políticas que tienen impacto en el currículum es necesario adentrarse en la formación docente.

Implementación de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI)

En materia de Educación Sexual Integral (ESI), las políticas públicas tienen el enorme desafío de intervenir si pretenden producir un resultado positivo y alcanzar a la población destinataria. En este sentido, resulta significativo para este trabajo preguntarnos: ¿Cuáles fueron las estrategias desarrolladas para implementar la ESI en la provincia de Jujuy? ¿En qué medida los docentes participaron en propuestas y estrategias para su implementación? ¿Hasta qué punto la ESI contribuye a disminuir la discriminación y la exclusión social y a construir una cultura de derechos?

Los procesos desarrollados para la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral supusieron acciones en los planos político y programático. La decisión política fue fundamental para avanzar en la implementación de la Ley en la provincia de Jujuy. Uno de los primeros pasos fue incorporar a la Ley de Educación de la Provincia N° 5.807 (2013) un artículo referido a que las escuelas brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la educación sexual integral y responsable (art. 22) y la promulgación de la Ley Provincial N° 6.208 (2020) que sanciona la implementación en todos los niveles de la ESI.

En cuanto a las acciones programáticas, se traducen en la consolidación de un equipo técnico de gran solidez, encabezado en el Nivel Superior por quienes presentan el Plan Federal para los docentes del Nivel Superior de capacitaciones a las que pueden acceder a través de su página web.¹

¹ <https://conectarigualdad.edu.ar/inicio>

Plan federal: Plataforma Juana Manso²

La plataforma se compone por recursos educativos abiertos y por una biblioteca digital. A través de las aulas y del repositorio, los y las docentes podrán armar sus clases a distancia, publicar contenidos y tareas para sus estudiantes, como así también, comunicarse en forma virtual por mensaje o videoconferencia, entre otras prácticas, teniendo a su disposición recursos educativos abiertos multimedia producidos por las veinticuatro jurisdicciones.

Este proyecto consiste en seis ideas fundamentales para el funcionamiento del Plan Federal.³ Al ser este un recurso digital, busca promover el desarrollo de la industria nacional de software y la producción de recursos educativos abiertos de calidad. A su vez, está organizado de manera modular, es decir, que los servicios y opciones que ofrece se pueden utilizar, ya sea de manera separada o como un todo, de acuerdo a los requerimientos de los diversos contextos. Este es un aporte a la igualdad en el acceso a la educación, ya que se puede ingresar desde cualquier dispositivo sin el consumo de datos y ofrece un entorno para la innovación en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Actualmente esta plataforma ha empezado con las inscripciones desde el 02/08/2021 para un curso titulado: "141. La ESI en la escuela: nuevos desafíos a partir de la Ley de IVE Autoasistido".⁴ Con esta propuesta se busca comenzar a reflexionar sobre los desafíos que la sanción de la Ley Nº 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) (2020) plantea a las escuelas, en el marco de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI). En este sentido, a pesar de tener una especificidad como contenido para el nivel secundario, este curso plantea una propuesta destinada a todos los niveles educativos en pos de enriquecer el abordaje desde la perspectiva de derechos.

Nuevas posibilidades

Una de las primeras decisiones a nivel internacional que dieron un inicio a la ESI fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), probablemente una de las proclamas más poderosas y ambiciosas en la lucha por la igualdad y la justicia social. La inclusión de la educación como un derecho humano fundamental presupone el reconocimiento de una serie de cuestiones asociadas e indisolublemente unidas a este derecho, todas ellas con un enorme potencial democratizador e inspiradas en una concepción libertaria y emancipadora de la justicia social.

Para Gentilli (2009), el derecho a la educación en sistemas educativos divididos, en sociedades divididas, condiciona las oportunidades y distribuye bienes simbólicos de una forma tan desigual como se distribuyen los bienes económicos. No hay dudas de que en las sociedades contemporáneas hay más conocimientos socialmente disponibles que deberían ser un bien de todos. Sin embargo, el sistema escolar, partido y dividido, lejos de democratizar su acceso, conduce a los sujetos por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas o estigmas que definen el tamaño de sus derechos y oportunidades. Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela.

Las condiciones educativas de las sociedades latinoamericanas más pobres, desde la primera infancia hasta la adolescencia, se encuentran limitadas, con menos oportunidades. El ciclo que va del nacimiento al prematuro ingreso en el mercado de trabajo, acompañado, en el caso de las niñas, por el ejercicio también prematuro de una maternidad signada por los riesgos y la precaria asistencia médica, condiciona seriamente, cuestionando su propio derecho a la vida.

² La plataforma Juana Manso fue diseñada por el Ministerio de Educación de la Nación en la segunda mitad del 2020 y tiene por objeto promover, acompañar y brindar los medios para el uso de tecnologías en el sistema educativo argentino tanto para su uso en contextos de aislamiento parcial o total como en situaciones de presencialidad para optimizar la enseñanza, incorporar innovadoras y enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento.

³ A diferencia de otros planes que se presentan, este no es un programa terminado el cual se le ofrece a la provincia, sino más bien es una infraestructura para lograr integrar las producciones y/o colaboraciones de todas las jurisdicciones.

⁴ La cursada inicia el 06/09/2021 y tendrá una duración de 12 semanas, se orienta primeramente a Docentes, Equipos directivos, Supervisores/Inspectores, Tutores, Bibliotecarios, Preceptores, Auxiliares, Equipos técnicos jurisdiccionales (ETJ), Equipos de orientación escolar, Asesores pedagógicos.

A su vez, en la arena internacional, la pedagogía de la sexualidad fue ganando espacio en las discusiones de derechos humanos y también en las agendas del desarrollo. El corpus jurídico internacional se refiere a esta cuestión mediante un conjunto de pactos y convenciones internacionales. Se destacan la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW); la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Dichos instrumentos ofrecen un marco institucional que reconoce derechos a niños, niñas y adolescentes, para acceder a todo tipo de información, a una educación exenta de prejuicios y conceptos estereotipados acerca de los hombres y de las mujeres, a servicios de salud adecuados que incluyan la decisión libre y responsable sobre el número de hijos y a la información, educación y medios que les permitan ejercer este derecho; a la protección contra el abuso y la violencia, a una educación que inculque el respeto por los derechos humanos.

Los contenidos y abordajes de la Educación Sexual Integral, en Argentina se encuadran de forma complementaria con un conjunto más amplio de normas nacionales. Las mismas protegen derechos relacionados con la salud sexual y reproductiva, la igualdad de género y la diversidad sexual; además de establecer la incumbencia del sistema educativo en la prevención de violencias basada en género y la trata y explotación de menores.

Mientras que el marco legal ofrece herramientas para avanzar en este objetivo, el desafío principal radica en la implementación de la política, proceso que incluye desde la construcción de acuerdos y alianzas estratégicas hasta la formación docente, la incorporación de contenidos en los Proyectos Educativos Institucionales y, de manera más general, la promoción de cambios culturales y de apropiación de nuevos enfoques por parte de la comunidad educativa.

La Formación Docente en Jujuy desde la mirada de la ESI

La escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta temática. Es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral. El rol de los docentes es ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades formativas e integrales en la temática, obliga a diseñar acciones sistemáticas que ofrezcan a los y las docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad.

Es por tal motivo que, a partir del año 2009, se amplió de manera exponencial la escala de implementación del programa, mediante dos estrategias que buscaron consolidar la perspectiva pedagógica de la sexualidad y alcanzar a la totalidad de las escuelas de la Argentina. Por una parte, se elaboraron y distribuyeron masivamente materiales didácticos destinados a docentes para el trabajo con el alumnado. Estos materiales plasmaron los lineamientos curriculares básicos, así como los principios y conceptos centrales de la educación sexual, en abordajes didácticos aptos para cada grupo etario y nivel de educación. Se produjeron cuadernos y láminas didácticas para los niveles inicial, primario y secundario, y para la modalidad de jóvenes y adultos. No se observa un material específico para trabajarlo en el Nivel Superior, ni en el nivel de formación de Profesorado en Nivel Inicial.

En la provincia de Jujuy la capacitación de los docentes del Nivel Superior fue a pasos más bien lentos. En el mes de julio del 2021, se llevó a cabo una reunión institucional con el objeto de propiciar la ejecución efectiva de políticas educativas de Educación Sexual Integral de acuerdo con lo establecido en la Ley N° 26.150, Ley N° 6.208 y la Resolución CFE N° 340, mediante prácticas institucionalizadas e integrales. A través de esta reunión se busca formar un profesor referente por cada carrera.

Pero, ¿por qué la importancia de formar a un/a profesor/a referente si la ESI es obligatoria en todos los establecimientos?, ¿cuáles podrían ser esas tareas que deben de desarrollar estos/as referentes? El equipo de referentes de ESI funciona como andamiaje, hasta tanto las diferentes tareas relacionadas con la ESI, en forma gradual, comiencen a desarrollarse sistemáticamente. Para intentar desarrollar algunas propuestas de tareas de estos equipos se puede recurrir a las llamadas puertas de entrada de la ESI, que

constituyen una herramienta de análisis y de reflexión muy potente para la implementación de la educación sexual en las instituciones educativas, pues se refieren a todas las formas posibles en que la sexualidad, entendida integralmente, puede estar presente en la escuela y constituir una instancia de aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes.

La Ley N° 26.150 establece que todos los educandos de los distintos niveles del sistema educativo, tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de jurisdicción nacional, provincial y local; la Ley N° 6.208 se ocupa de la aplicación de la Educación Sexual Integral (ESI) en las instituciones educativas de la provincia de Jujuy y la Res. CFE N°340/18 asegura las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de ESI.

Los diseños y propuestas curriculares constituyen un componente significativo de las políticas públicas universales en materia educativa, concebidas como herramientas para hacer efectiva la igualdad y la inclusión. Desde esta mirada este trabajo abordó el análisis de los diseños curriculares en la formación docente inicial en relación a las propuestas curriculares en Educación Sexual Integral, en los Institutos Superiores de Formación Docente, en la carrera Educación Inicial en la Provincia de Jujuy.

Con el nuevo cambio de plan de estudios del 2014 al 2019, según Resolución N° 13928-E, se incorpora la ESI (Educación Sexual Integral) como Seminario en el diseño. Está pensado como instancia de formación académica de estudio de problemas relevantes, para la reflexión crítica, el debate y la investigación. Espacio que pertenece al campo de formación general, en el 3er año, con régimen de cursado cuatrimestral y 64 horas cátedra. Es por tal motivo, que como el plan de estudios recién se lo habilita en el 2020, aún no han llegado a cursar el seminario los actuales docentes en formación, recién para el año 2022, podremos tener los primeros avances de su formación en dicho espacio.

Tabla 1

Análisis de dos planes de estudio, con respecto a la asignatura ESI, en un profesorado de la provincia de Jujuy

Denominación	Educación Sexual Integral	
	Diseño de gestión año 2014	Diseño de gestión año 2020
Diseño	Diseño de gestión año 2014	Diseño de gestión año 2020
Nº de orden	29	9
Formato	Seminario	Seminario
Carga horaria semanal	3 hs. cat. / 2:00 hs. reloj	4h cat. / 2 h 40 min reloj
Carga horaria total	48 hs. cat. / 32 hs. reloj	64 h cat/ 42 h 40 min. reloj
Régimen de cursada	Cuatrimstral	Cuatrimstral
Ubicación de la estructura curricular	4º año 2do. Cuatrimestre	3º Año - 1 cuatrimestre
Campo de formación	Específica	General

Nota: esta tabla muestra una comparación entre el plan de estudios del año 2014 y 2020, haciendo énfasis en las diferencias que presenta. (Elaboración propia).

Ahora bien como se puede apreciar en la tabla 1 en el plan de estudios del año 2015 estaba la asignatura de ESI pero en cuarto año, con este nuevo cambio de plan, se amplía la carga horaria, se baja a tercer año, al primer cuatrimestre y pasa a ser del campo de formación general, lo que implica que desarrollaran una

sólida formación humanística, el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes. Las finalidades que ambos planes de estudios comparten son:

1. El cumplimiento con la Ley 26.150/06 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
2. Garantizar el derecho a recibir una educación sexual integral.
3. Generar condiciones para igualar el acceso a la información y a la formación.
4. La ley N°26150 ESI.

Las investigaciones realizadas por autoras como Morgade (2019) trabajan la construcción social del cuerpo sexuado, toma una dimensión la categoría “cuerpo docente” relacionada con la educación, muestra a la maestra vestida de blanco, a esa mujer convocada a ser docente como una prolongación de un supuesto lugar maternal para el gran proyecto de la educación pública, de relevancia social e individual, una mujer a la que se le podía pagar menos por que dependían económicamente del padre o del marido. Para fines del S. XIX y principios del S. XX las familias que querían que sus hijas estudiaran, encontraron en la escuela normal una salida para un “trabajo femenino”, un lugar de realización personal y económica, y de alguna manera, ello hizo que fuera enormemente exitosa esa empresa. Pocas políticas educativas en la Argentina fueron tan exitosas: abrieron las escuelas normales y se llenaron de mujeres. La presencia de mujeres hoy en todos los niveles de enseñanza confirma esta presunción: en el nivel inicial, la presencia de mujeres es mayoritaria con un 99%; en el nivel primario, 92% y en el nivel secundario, el 62% son mujeres.

El camino que habilita la ESI conduce al reconocimiento del cuerpo docente desde la perspectiva sexogenérica. Permite re apropiarse críticamente de la condición femenina, y también de la condición masculina de muchos que han padecido la homofobia, y aún la padecen. Se trata, sobre todo, de recuperar la dimensión de la política del afecto y del cuidado cuando se habla de la enseñanza. Aún hoy el nivel inicial es un lugar de fuerte reproducción del supuesto acerca de que las maestras son un poco niñas y que hay que ser un poco niñas para poder vincularse con la infancia. Sin embargo, hay imágenes más recientes de maestras trabajadoras, y sobre todo maestras que sostienen el Programa de Educación Sexual Integral (ESI).

Otra línea que mira la ESI, es mostrar el carácter androcéntrico de los contenidos escolares, en el campo de la historia, de la lengua y la literatura, la formación ética y ciudadana, etcétera. Se sabe que en la universidad que tenemos, durante nueve siglos, estuvieron excluidas todas las mujeres y la enorme mayoría de los hombres, también. Pero las mujeres, todas. Entonces, ¿dónde y cómo se construyó el conocimiento de base que es la fuente del currículum? Hay una enorme tarea para hacer y seguir haciendo, qué tiene que ver con las universidades, tiene que ver con los centros de investigación, tiene que ver con los equipos técnicos que definen el currículum escolar, y es una tarea que tenemos hoy que encarar en profundidad. Para ello, es necesario producir una crítica epistemológica de los saberes de base que transmite el sistema escolar y, fundamentalmente, volver la mirada sobre la biología como disciplina porque ha sido históricamente el espacio curricular destinado a la enseñanza de la educación sexual haciendo del profesor o profesora de biología el/la único/a y principal responsable de una clase plagada de sesgos patriarcales, androcéntricos, capitalistas y coloniales. (Morgade, 2019).

La categoría de género(s), desde hace más de medio siglo, no sólo se utiliza para lograr avances en la agenda feminista, sino también, para abordarla como relacional, y profundizar los estudios en torno a las masculinidades y sexualidades disidentes, para explicar qué tipo de relaciones sociales han cristalizado la desigualdad entre los seres humanos y para analizar cómo se puede modificar el ejercicio de esas masculinidades y feminidades hegemónicas. También se pone en tensión la idea de heteronormatividad y binarismo en el discurso hegemónico que, a pesar de los movimientos y la ampliación de derechos, sigue impregnando los medios masivos, la escuela, los hogares, en suma, la vida cotidiana.

Conclusiones

La incorporación de los temas de ESI en la agenda institucional responde a un dispositivo de política pública que obliga a la docencia a su abordaje. Los docentes en formación deben aprender a planificar contenidos de educación sexual para su enseñanza atendiendo a la integralidad del enfoque. Deben reflexionar con otros docentes sus intervenciones pedagógicas ante diferentes situaciones, dejar la espontaneidad. Ante esta realidad pensar en la formación continua en las ideas centrales que transmite la ESI nos permite visualizar un nivel inicial con mejores oportunidades para las niñas y niños que transiten por este nivel, porque es pensar en sus derechos como individuos.

Dentro de la provincia de Jujuy observamos como la implementación de la Educación Sexual Integral, simboliza transformaciones en los diseños curriculares entre el periodo 2014 y el 2020. A través del análisis documental realizado en relación a la formación docente de nivel inicial, se incorporan los contenidos y propuestas educativas que sugiere la Ley Nº 26.150, mediante la Res. 13928-E.

En este punto percibimos que la participación de los docentes en formación inicial no tuvo lugar en nuestro análisis documental como lo sugiere la Ley Nº 26.150.

Podemos dar cuenta que el material didáctico implementado para la pedagogía de la sexualidad si llego a la provincia y fue distribuido en las instituciones, sin embargo, el material específico para ser trabajado en nivel superior, más precisamente a los profesorados de nivel inicial no llego, no obstante, cabe destacar que otra política educativa que si se dio y tiene muy buenos resultados fue la difusión de la línea de capacitación ofrecida por la plataforma Juana Manso.

De esta línea de trabajo online valoramos el fácil acceso, el cómodo manejo de las aulas virtuales, la diversidad de materiales producido por las provincias, capacitación en cursos con temáticas actuales que responden a las nuevas generaciones, entre otros.

Entre las decisiones políticas provinciales destacamos las que se tomaron con respecto a la política educativa de la ESI, la incorporación del art. 22 en la Ley Provincial de Educación Nº 5807 que promueve la incorporación integral de la ESI en las escuelas. Y en la sanción de la Ley Provincial Nº 6208 la cual promueve la implementación de la ESI en todos los niveles educativos.

Por último, mencionamos que, de las trayectorias de las políticas educativas en el año 2021, emitidas por el gobierno provincial en relacionan con la efectiva ejecución de la propuesta de la ESI de acuerdo a la Ley Provincial Nº5807, la Ley Nacional Nº 26.150 y la Resolución 340/18 fueron la incorporación de un docente referente de ESI en el nivel superior, como así también la formación de un equipo técnico de ESI en la Dirección de Enseñanza Superior Provincial.

Referencias

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría estratégica. *Revista Páginas*, 2 y 3(2), 19-57 (septiembre 2002). Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/issue/view/1294>
- Bernstein, B. (1989). *Clases, Códigos y Control I: Estudios teóricos para la sociología del lenguaje*. Ediciones Akal, S.A.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3 (1), e080. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rokwell (coord.), *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150). (04 de octubre de 2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Establecimientos públicos, de gestión estatal y privada. Publicada en *Boletín Nacional del Honorable Congreso de la Nación Argentina* (24/10/2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Ley de Educación de la Provincia (N° 5.807). (29 de noviembre de 2013). Publicada en *Boletín de la Legislatura de la Provincia de Jujuy*, Argentina. https://www.legislaturajujuy.gov.ar/img/sesiones/ftp/s_527/Ley_5807_200-D-12.pdf
- Ley de Educación de la Provincia (N° 6.208). (03 de diciembre de 2020). Aplicación de la Educación Sexual Integral (ESI), en las instituciones educativas de la Provincia de Jujuy. Publicada en *Boletín Oficial*, N°149, (21/12/2020). Disponible en: <http://boletinoficial.jujuy.gov.ar/?p=204075>
- Ley Nacional (N° 27.610). (30 de diciembre de 2020). Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), obligatoriedad de brindar cobertura integral y gratuita. Publicada en *Boletín Nacional del Honorable Congreso de la Nación Argentina* (30/01/2021). Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/239807/20210115>
- Consejo Federal de Educación. Resolución N°340 (22 de mayo de 2018). Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf

La educación secundaria en clave de derecho. Marcos normativos y regulaciones de la educación secundaria obligatoria en la provincia de Jujuy



Mariela Anabel MONTOYA

Mariela Lorena VILCA

Unidad de Investigación "Educación, actores sociales y contexto regional"

Especialización en Investigación Educativa, FHyCS-UNJu

mamontoya@fhyics.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



La educación secundaria en clave de derecho. Marcos normativos y regulaciones de la educación secundaria obligatoria en la provincia de Jujuy

Mariela Anabel MONTROYA

Mariela Lorena VILCA

Unidad de Investigación "Educación, actores sociales y contexto regional"

Especialización en Investigación Educativa, FHyCS-UNJu

mamontoya@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 18.04.2022

Fecha de aceptación: 30.05.2022

Resumen

La educación secundaria constituye un nivel educativo clave en el logro de una mayor igualdad educativa y en la consolidación del derecho a más y mejor educación. El cambio de su formato selectivo y excluyente y la transición hacia una matriz inclusiva, impulsada por el establecimiento de su obligatoriedad, constituye un desafío de enorme envergadura que requiere de políticas y prácticas que acompañen los procesos de transformación necesarios.

La presente comunicación forma parte de una investigación que tiene como objetivos comprender las transformaciones del currículum y la enseñanza en escuelas secundarias de la provincia de Jujuy, a partir de la implementación de las reformas educativas actuales y en relación con los propósitos de democratización del nivel.

Se plantea como un estudio de carácter interpretativo y cualitativo basado en la realización de entrevistas a directivos y docentes, el análisis de propuestas curriculares y del marco normativo vigente en este nivel educativo.

En este trabajo realizamos un acercamiento a las normativas y regulaciones nacionales y provinciales establecidas desde la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria. Buscamos dar cuenta de los principios en los que se sostienen dichos marcos, referidos al papel de los Estados nacional y provincial para garantizar la implementación de la nueva educación secundaria obligatoria. Asimismo, en tanto señalan las orientaciones, concepciones y posibilidades de las transformaciones que se quieren llevar a cabo para alcanzar su universalización y una mayor democratización.

En este análisis interpretativo surgen interrogantes acerca de la manera en que se garantizan y hacen efectivos estos principios y derechos, en un contexto atravesado por grandes dificultades e incertidumbres, producto de la pandemia y de las que fueron tomando las reformas en marcha en la provincia.

Palabras Clave: educación secundaria, democratización, reformas educativas, marcos normativos y regulaciones.

Cita sugerida: Montoya, M. A. y Vilca, M. L. (2022). La educación secundaria en clave de derecho. Marcos normativos y regulaciones de la educación secundaria obligatoria en la provincia de Jujuy. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 30-40. Disponible en: <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

La educación secundaria constituye un nivel educativo fundamental en la democratización de la educación obligatoria, la construcción de conocimientos y saberes fundamentales para el desarrollo personal, la inserción social y laboral, la participación ciudadana, así como la continuidad de otros trayectos educativos de la población adolescente y joven a la que está dirigida. En este sentido, la escuela secundaria es hoy un lugar clave para la construcción y la consolidación de derechos.

Desde la sanción de su obligatoriedad la educación secundaria se reconoce como un derecho y un bien público a ser garantizado por el Estado, que no se limita al ingreso, permanencia y egreso sino a la construcción de trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de cuidado y confianza en las posibilidades educativas de todos y todas (Resolución Consejo Federal de Educación CFE-84/09).

Si bien la ampliación del acceso a este nivel y el reconocimiento de su importancia para la escolarización de la población adolescente y joven ya estaban presentes en las políticas de ampliación, y en el proceso de masificación que se venía desarrollando desde la segunda mitad del siglo **XX**, el modelo educativo de la educación secundaria, caracterizado por un formato selectivo y excluyente no se había modificado en sus rasgos centrales. De manera que los nuevos grupos sociales que ingresaban a la escuela secundaria, desde diversas trayectorias y orígenes sociales, lo hacían a partir de un dispositivo pedagógico que no los incluía y no reconocía los desiguales y diversos puntos de partida (Montesinos, M.P., Sinisi, L. y Schoo, S., 2009).

En este sentido, es importante analizar los marcos normativos y las regulaciones que forman parte del proceso de transformación actual de la educación secundaria en tanto señalan las orientaciones, concepciones y posibilidades de las transformaciones que se quieren llevar a cabo. Cuestiones como los sentidos vinculados a la obligatoriedad, la inclusión y la atención a las diversas trayectorias educativas, en contextos escolares diversos y complejos, así como las orientaciones sobre aspectos pedagógicos y organizativos son centrales para pensar en los procesos de cambio que vienen afrontando las escuelas secundarias.

El corpus normativo que analizamos en este trabajo está conformado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, y las resoluciones 84/09, 93/09 y 330/17 del Consejo Federal de Educación (CFE), en el ámbito nacional, y la Ley de educación de la provincia de Jujuy N°5.807/13, las resoluciones N°7621-E/17, N°11134-E-18, N°13913-E/19 y 1891-E-20, en el ámbito provincial.¹ No buscamos plantear un análisis exhaustivo de estas normas, que excede las intenciones de nuestro trabajo, sino más bien, dotar de un marco referencial a las intencionalidades de transformación de la educación secundaria que se vienen desplegando desde el establecimiento de su obligatoriedad.

Marco legal normativo de la educación secundaria obligatoria

Ley Educación Nacional 26.206/06 y resoluciones del Consejo Federal de Educación

La ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) fue sancionada por el Congreso Nacional el 14 de diciembre de 2006. La LEN establece una estructura unificada del sistema educativo en todo el país, que comprende cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior, siendo obligatorios el último año de educación inicial hasta el último de la educación secundaria.

Un aspecto central de la LEN es el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria. En su artículo 29 la ley pone de manifiesto, por primera vez, la obligatoriedad de este nivel: “La educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria”. Por otra parte, este nivel puede tener una duración de cinco o seis años, según lo que establezca cada provincia y de acuerdo a la extensión de seis o siete años de la educación primaria.

¹ Si bien este marco corresponde a la educación secundaria obligatoria, es importante aclarar que aquí abordaremos resoluciones de la modalidad denominada educación secundaria orientada, para diferenciarla de otras tales como la técnica profesional, la artística, etc. que cuentan con marcos normativos específicos.

Otra cuestión es que la educación secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Y se contemplan ocho modalidades que abarcan la educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de la libertad, educación domiciliaria y hospitalaria.

La LEN establece que es el Consejo Federal de Educación (CFE), como órgano de gobierno conformado por todas las provincias, quien define las resoluciones necesarias para avanzar con esta política y tiene por función garantizar en todas las jurisdicciones: la revisión de la estructura curricular, la existencia de tutores para acompañar las trayectorias educativas de los jóvenes, un mínimo de 25 horas reloj semanales, la creación de espacios extracurriculares para el desarrollo de actividades ligadas al arte, el deporte, la educación física, entre otros (Artículo 30).

Según Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019) para avanzar hacia estas transformaciones, en el año 2009 el CFE aprobó las resoluciones 84/09 y 93/09 que desarrollan los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria y establecen plazos para que los Estados nacional y provinciales doten de unidad pedagógica al nivel, definan y concreten políticas de fortalecimiento de los equipos pedagógicos.

Entre otras cuestiones centrales en la resolución 84/09 se dispusieron las distintas ofertas para este nivel educativo: Educación Secundaria Orientada, Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional, Educación Secundaria Modalidad Artística, Educación Secundaria Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. A su vez, se establecieron diez orientaciones para la Educación Secundaria Orientada: Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física. Asimismo, la norma posibilita que las jurisdicciones incluyan de estas orientaciones las que consideren “relevantes y pertinentes para su contexto” (Schoo, S. 2013, p.12).

También en esta resolución se prevé el acuerdo federal de “Marcos de Referencia” para definir los contenidos de cada orientación y su alcance y que los espacios curriculares serán determinados por cada jurisdicción. Se trata de pautas que se fueron construyendo como parte de políticas destinadas a atender la fragmentación de este nivel educativo expresado en la diversidad de ofertas y planes de estudios en las distintas jurisdicciones, entre ellas el “Plan Nacional de Educación obligatoria” (CFE N° 79/09) y del que forma parte el acuerdo de Núcleos de Aprendizaje Prioritario (Schoo, S. 2013, p.13).

En la Resolución 93/09, se definen las “orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria obligatoria”. Entre ellas el Régimen Académico de la escuela secundaria obligatoria entendido como un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes. Se establece que las jurisdicciones implementarán los procesos de revisión, reformulación y/o reelaboración de las regulaciones con respecto a la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes; el acompañamiento específico de las trayectorias escolares; las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes; y la convivencia escolar.

En los años posteriores fueron numerosas las resoluciones que elaboró el CFE para avanzar con la implementación de la educación secundaria obligatoria, tanto en las orientaciones y marcos de referencia de las diferentes modalidades como en aspectos centrales del currículum, tal es el caso de los núcleos de referencia y los núcleos de aprendizaje prioritario de la educación secundaria orientada.²

En otro contexto político nacional y provincial las reformas de la educación secundaria obligatoria siguieron en marcha. En el año 2016 se dispuso una política nacional denominada Secundaria 2030 y se

² Para considerar un marco más amplio de las regulaciones que se abordan en este trabajo se sugiere ver el trabajo de Schoo, S. (2013) Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Serie La Educación en Debate, (10), febrero de 2013. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación

avanzó con los Marcos de Orientación de los Aprendizajes (MOA) y la Red de Mejora de los aprendizajes. Según Montes, N., Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2019) este nuevo marco puso énfasis en el seguimiento de trayectorias, la mejora (y evaluación) de aprendizajes bajo otras modalidades y con centro en el aula y en el estudiante, la enseñanza por proyectos, en capacidades y competencias, impulsando políticas de formación a docentes con estas orientaciones y de acompañamiento a los equipos técnicos (111).

En el año 2017 el CFE sancionó la resolución N° 330/17 en la cual se establecen orientaciones y lineamientos para implementar la transformación de la organización institucional y pedagógica de la educación secundaria. Esta normativa señala que la organización de la escuela secundaria debe actualizarse frente a los cambios acelerados en las dimensiones social, cultural, productiva y laboral, impulsados estos principalmente por la apertura a la información que habilitan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En el marco de esta resolución, se aprueban los documentos "Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina" (MOA), anexo I, y "Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario", anexo II de la resolución.

Con respecto al Anexo I, cabe destacar que el marco de organización de los aprendizajes (MOA) se plantea como eje central brindar las orientaciones necesarias para repensar el actual modelo escolar basado en la enseñanza por disciplinas, y transitar progresivamente hacia propuestas escolares integradas. Se propone un cambio sustancial en la forma tradicional de organización curricular de la escuela secundaria y la organización de la enseñanza de las disciplinas escolares, a través de las asignaturas, que favoreció un abordaje aislado, descontextualizado y abstracto de los conocimientos.

Otro aspecto que merece consideración es el "aprendizaje integrado". Se propone avanzar hacia una organización institucional y pedagógica que incorpore instancias de aprendizaje integrado donde se integren dos o tres disciplinas en cada año escolar, desarrolladas de acuerdo con los intereses y necesidades de cada contexto, y organizadas como módulos o proyectos de aprendizaje interdisciplinario, según se enuncia en la normativa.

Por otra parte, se plantea incorporar progresivamente un enfoque de enseñanza por capacidades y competencias digitales y avanzar hacia un aprendizaje interdisciplinario que integre distintas disciplinas de la educación obligatoria. Estas capacidades son seis: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad local y global; junto con el desarrollo de competencias digitales para el conocimiento y la apropiación de las TIC, a fin de facilitar la inclusión de los y las estudiantes en el ámbito digital.

Avanzando con esta resolución, en el anexo II se insta a que las jurisdicciones elaboren su "Plan Estratégico del Nivel Secundario" para el periodo 2018-2025, en el que deben describir la propuesta jurisdiccional de renovación integral de la educación secundaria. Dicho plan debería contener las acciones concretas para implementar cambios significativos en cuatro dimensiones: la renovación de la organización de los aprendizajes y el desarrollo de un plan institucional en cada escuela secundaria; la reorganización progresiva del trabajo docente propiciando mayor concentración horaria y/o la conformación de cargos; modificaciones al régimen académico en función de la propuesta pedagógica e institucional que proponga la jurisdicción; desarrollo de dispositivos de formación docente y acompañamiento a escuelas, con modificaciones progresivas a la propuesta de formación inicial para el nivel.

Legislación provincial: leyes y resoluciones

En concordancia con la LEN la provincia de Jujuy, a través de la Ley de Educación Provincial N° 5.807/13, establece la obligatoriedad de la educación secundaria y plantea objetivos análogos a la norma nacional así como otros que se destacan por incorporar preocupaciones tales como: la priorización de aquellos sectores más desfavorecidos o vulnerables, el respeto por la interculturalidad; la promoción del derecho a la vida y su preservación a través de la educación sexual integral responsable, la educación ambiental, la educación vial, la educación para la salud, la educación por la no violencia y la educación por la paz; el desarrollo de procesos de orientación vocacional, con la finalidad de acompañar a los estudiantes

en la toma de decisiones relacionadas con la formación profesional y/o laboral que favorezca una elección consciente y responsable de su proyecto de vida (artículo 37).

Para amoldar la estructura curricular a la demanda de cambio, en la provincia se avanzó en la transformación denominada “Secundaria 2030”. Así, mediante las Resoluciones N° 7621-E/17 y N°11134-E-18 se establece la organización del nivel de educación secundaria en dos ciclos: el ciclo básico con un primer y segundo año, y un ciclo orientado correspondiente al tercero, cuarto y quinto año. Además, se aprueba el diseño curricular para la formación general y específica del ciclo orientado, correspondientes a las orientaciones en: economía y administración, comunicación, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, agronomía y ambiente, turismo, lengua, educación física, educación, informática, artes visuales, música y teatro. También se alude a la revisión y renovación de dimensiones claves vinculadas a la organización del trabajo docente, el régimen académico, la organización curricular, la formación y acompañamiento docente. La implementación es gradual y paulatina desde el 2018, a partir del primer año del ciclo básico en todas las instituciones de nivel secundario de la provincia.

En cuanto a las dimensiones de organización curricular y del trabajo docente, si bien en el término lectivo 2021 se produjo la adecuación curricular del cuarto año del ciclo orientado, las instituciones educativas aún continúan con la organización enciclopédica del currículum, el nombramiento de los docentes por disciplina, el tiempo de clase frente a los alumnos y la distribución de estos por curso.

Respecto al régimen académico, en noviembre de 2019 se aprueba mediante resolución N°13913 el Marco Académico de la Educación Secundaria, aplicable a partir del término lectivo 2020. Se presenta como una norma jurisdiccional que regula la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva. Se refiere a un enfoque socio-humanista de la educación que reconoce y trabaja en pos de atender a la diversidad. Contempla recorridos diversos, formas, instancias e instrumentos para la evaluación de saberes, mediante guías de protocolos de producto y actuación. La repitencia deja de ser un regulador de la trayectoria escolar, y los Consejos de Profesores por curso (CPC) se constituyen como el nuevo órgano colegiado que comparte criterios, miradas y saberes profesionales sobre la promoción de los aprendizajes en base a los logros alcanzados por los estudiantes.

En julio de 2020, mediante la resolución N° 1891-E-20 se aprueban los lineamientos para la evaluación, acreditación y promoción en contexto de pandemia para los niveles de educación obligatoria, con vigencia durante los ciclos lectivos 2020/2021 y 2021/2022. Se propone un enfoque de evaluación formativa con un proceso de retroalimentación. Se considera como guía los saberes prioritarios aprobados por resolución N°1468-E-20 seleccionados en base a los diseños curriculares jurisdiccionales.

Discusión

El punto de partida para analizar las transformaciones actuales de la educación secundaria es la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206. En los años previos se implementaron una serie de políticas en materia educativa que buscaron brindar las condiciones para la recuperación del papel del Estado en este ámbito. Entre ellas, la Ley de financiamiento educativo N.º 26.075 buscó atender a la situación de crisis educativa y avanzar hacia una mayor inversión en educación, ciencia y tecnología.

Para comprender este nuevo marco legal es preciso retrotraerse a la década anterior. En la década de los 90 la aplicación de políticas neoliberales produjo un proceso de deterioro en todos los ámbitos de lo social. En el plano educativo, el desfinanciamiento de la educación, la situación crítica de los salarios docentes y de la infraestructura escolar generó numerosas huelgas y protestas.

Asimismo, la implementación de la Ley Federal de Educación 24.195, como parte de la reforma del Estado para ajustarlo a los requerimientos de los organismos de crédito internacionales, produjo una profundización de estos problemas y en muchos casos la imposibilidad del sostenimiento de la educación pública por parte de las provincias a las que se transfirió su financiamiento. Lo que trajo como consecuencias una gran heterogeneidad y falta de articulación entre los niveles, modalidades, instituciones, y una realidad educativa muy dispar entre las distintas jurisdicciones.

Se planteó la construcción de un nuevo marco legal que debía contener los postulados y principios necesarios para construir un proyecto educativo nacional, para las décadas venideras, basado en las ideas de justicia social, inclusión, igualdad de oportunidades y calidad. De acuerdo a Filmus, D. y Kaplan, C. (2012) uno de los planteos centrales que condujeron a la sanción de una nueva ley de educación fue la idea de que la “construcción democrática como el crecimiento económico y la capacidad de producción debían articularse con una educación que asegurara la integración y la inclusión social plenas” (23).

La LEN fue el resultado de un proceso de redefinición de la política educativa nacional que buscó establecer una modificación sustancial con aquella implementada en los años 90. Según Filmus y Kaplan (2012) su sanción se planteó en el marco de un proceso entendido como de recuperación de un modelo de país basado en la generación de la capacidad de producción, de distribución del ingreso y de consumo interno, donde el trabajo formal y la educación debían convertirse en herramientas de inclusión social.

En cuanto a los aspectos principales de la LEN se destaca la recuperación del Estado, tanto nacional como provincial, como garante principal del derecho a la educación, y como actor central en el diseño y planificación de políticas; la regulación del derecho constitucional a enseñar y aprender; la garantía del acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades; el acceso universal a la información y el conocimiento; la formación integral de las personas a lo largo de la vida; el financiamiento de la educación hasta alcanzar un 6% del PBI; la imposibilidad de concebir a la educación como un servicio lucrativo.

Este último principio plantea una diferencia sustancial con la reforma educativa de la década del 90 que, de acuerdo a Puiggrós, A. (1997), promovió la privatización de la educación y colocó al Estado en un lugar subsidiario, mientras dejaba abierto al mercado el ingreso al sistema educativo desde iniciativas basadas en el lucro. De este modo, se recuperó el papel principal del Estado en la construcción de la política educativa nacional.

En cuanto a la obligatoriedad de la educación secundaria, ésta se sustenta en la noción de la escuela secundaria como un derecho de los adolescentes y jóvenes, así como en la concreción de una escolarización significativa y democrática. Este principio es central si se considera la matriz históricamente selectiva de este nivel y se tiene en cuenta que su proceso de ampliación y masificación incorporó paulatinamente a estudiantes de sectores sociales vulnerados, pero no se atendieron los graves problemas de falta de terminalidad y exclusión que los afectan especialmente. Así, “la obligatoriedad representa un desafío para las políticas educativas ya que, su cumplimiento, supone garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos” (DINIECE, 2009, 5).

La obligatoriedad implica no sólo la apertura a destinatarios no esperados, sino también pone en cuestión la calidad educativa de la escuela en términos de relevancia, como aquella institución capaz de preparar a las nuevas generaciones para insertarse en el mundo que les toca vivir.

Vinculado al principio de obligatoriedad se plantea el de inclusión en tanto se propone “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (artículo 1, inciso e).

La idea de inclusión es planteada por Beech, J. y Larrondo, M. (2007) como:

el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (UNESCO, 2007, citado en Beech y Larrondo, 2007, 1).

Estos autores plantean que la inclusión supone aprendizajes equivalentes, más allá de las diferencias sociales y de habilidades y capacidades, pero que no implica oportunidades homogéneas, sino, por el contrario, la inclusión se logra con una integración genuina en la diversidad y la priorización de las alumnas y los alumnos en situación de riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela, y/o de obtener magros resultados en sus aprendizajes (1).

Un aspecto clave en este tema es el acompañamiento de políticas de financiamiento para atender las múltiples necesidades que se generan en los procesos de inclusión de aquellos grupos históricamente excluidos. Es de gran preocupación que los últimos informes sobre este nivel muestren que, antes que contar con una mayor inversión en educación se haya registrado, en los últimos años, una importante caída de la misma. Según el "Informe de Evaluación de la Educación Secundaria en la Argentina" (2019), luego de establecerse la Ley de Financiamiento Educativo en 2005, se alcanzó un pico en el año 2015 con un gasto público en educación del 6,1% del PBI. A partir de entonces, la inversión educativa experimentó una baja de aproximadamente un 20%, con un descenso de hasta el 4,8% del PBI en 2019.

Por otra parte, en el plano socio-económico las y los adolescentes y jóvenes que concurren a la escuela secundaria vieron esta situación gravemente comprometida, dado que sus condiciones sociales y familiares definen un punto de partida fundamental para garantizar el acceso, las trayectorias, la graduación y los aprendizajes. Según el informe citado precedentemente la mayoría de las y los jóvenes de hasta 17 años reside en hogares donde no se llega a cubrir la canasta básica total, así como en condiciones de indigencia donde no logran cubrir ni siquiera la canasta básica alimentaria. Una realidad que se ha visto agravada en el curso del año actual debido a la pandemia del COVID-19.³

En el plano pedagógico, las transformaciones requeridas son de igual envergadura. Para Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019) los antecedentes han demostrado que la modificación de aspectos organizacionales de la institución, o del régimen académico, no son suficientes para paliar las tendencias discriminatorias del nivel, sino que es necesario un cambio que modifique la concepción del conocimiento y los modos de vincularse con él de docentes y alumnos, y a partir de ello construir la propuesta pedagógica de la escuela.

El contexto de profunda desigualdad social y educativa en el que nos encontramos supone un gran desafío para la construcción de prácticas de la enseñanza que superen la mera trasmisión del saber, la construcción de proyectos a partir de problemas reales de los estudiantes, la posibilidad de un seguimiento y acompañamiento que permitan identificar los ritmos de aprendizaje y un continuo evaluar de los procesos. Estos aspectos pedagógicos, junto a aquellos organizativos y estructurales, son fundamentales para los propósitos de acompañamiento diversificado de las trayectorias escolares y de reconocimiento profundo del sujeto que aprende en la escuela secundaria.

Al respecto Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019) plantean que el mantenimiento de una organización rígida de la jornada escolar genera una dificultad para introducir cualquier cambio en pos de un trabajo colaborativo tanto de alumnos como de docentes, el abordaje de un trabajo interdisciplinario, o la inclusión de saberes o conocimientos ajenos a los ya incorporados en la estructura curricular disciplinar. En definitiva, para hacer un cambio en la concepción del conocimiento y en las formas de vincularse con él.

En el plano del currículum, de acuerdo a Bravlavsky, C. (1999), los nuevos marcos regulatorios plantean una orientación basada en capacidades y competencias que incorporan los procedimientos a llevar a cabo con los conocimientos, como nuevas habilidades enfocadas en el aprender a aprender, y desde la preocupación por una formación que prepare sujetos adaptados a los actuales cambios sociales, económicos y culturales. En este sentido es importante atender a lo que sucede con otras dimensiones del conocimiento escolar, no solo aquellas vinculadas a la formación para la incorporación al mundo del

3 Los datos completos de este informe toman como principales dimensiones: la situación social y familiar de la población adolescente, los recursos y condiciones de las escuelas, el acceso a la educación, las trayectorias escolares y la graduación y los niveles de aprendizaje alcanzados. Ver "Informe de la educación secundaria en la Argentina", Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Año 2019.

trabajo, sino también con la continuidad de estudios superiores y con la formación para la participación en una sociedad democrática. Esta última es de vital importancia para la construcción de aprendizajes en un nivel educativo atravesado por prácticas y representaciones excluyentes que naturalizan diferencias y desigualdades que es preciso modificar para avanzar hacia su democratización.

El énfasis en los aspectos vinculados a los aprendizajes y su evaluación, desde el punto de vista de una serie de capacidades invariantes, suscita cuestionamientos acerca del lugar que tienen otras dimensiones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como las contextuales, socioculturales y políticas. Es decir, si las dimensiones pedagógica, social y política son parte de los criterios para el diseño de prácticas de enseñanza, y de qué manera el énfasis en las capacidades ayuda a los/las estudiantes a ser personas capaces de desenvolverse y participar de los distintos ámbitos de la sociedad, tanto como cuestionarse críticamente por su estado actual y promover o actuar para cambiarla según sus aspiraciones, deseos y sueños.

Conclusiones

La normativa nacional significó un cambio de rumbo en la construcción del derecho a la educación secundaria, al establecer la obligatoriedad del nivel y sostener el papel principal de los Estados en materia de construcción de las políticas educativas. Así también a través de la preocupación por la consecución de trayectorias continuas y completas y por la inclusión de aquellos grupos históricamente excluidos.

A pesar de los diferentes signos políticos de cada gobierno, que llevaron adelante la construcción de los marcos normativos, el proceso de transformación de la educación secundaria se sostuvo, lo que da cuenta del consenso alrededor de la necesidad de cambio de la educación secundaria.

Algunas diferencias en este sentido, tanto en la orientación de la política educativa del gobierno anterior, como del actual gobierno provincial, es el acento en el cambio del modelo pedagógico, a partir de la preocupación por formar en capacidades, acordes al mundo globalizado y las tecnologías que dominan la escena contemporánea.

Como afirmamos anteriormente es fundamental atender a lo que sucede con otras dimensiones del conocimiento escolar, no solo aquellas vinculadas a la formación para la incorporación al mundo del trabajo, sino también con la continuidad de estudios superiores y con la formación para la participación en una sociedad democrática. En un nivel educativo atravesado por prácticas y representaciones excluyentes que naturalizan diferencias y desigualdades es preciso promover conocimientos para construir una ciudadanía joven activa y crítica ante los cambios sociales, culturales y políticos que comprometen su presente y futuro. Y esta tarea no puede ser ajena a las prácticas cotidianas de la escuela y los aprendizajes que allí se promueven, como expresiones de la vida democrática del aula y la institución educativa.

Dada la complejidad y la envergadura de los cambios que requiere el nivel educativo secundario resulta central la revisión de la dimensión económica financiera, es decir, de los recursos de financiamiento educativo, tanto a nivel nacional, como provincial que acompañan a esta transformación.

Asimismo, resulta clave reconocer los contextos institucionales y las prácticas educativas, en las que docentes y estudiantes se apropian, construyen y significan estos cambios, desde sus perspectivas y modos habituales de vincularse con la escuela y de darle sentido a lo que allí ocurre cotidianamente.

La pandemia actual incrementó los niveles de pobreza y exclusión social en el que viven la mayoría de los adolescentes y jóvenes del país y la provincia, así como las dificultades para garantizar las trayectorias escolares continuas. En este sentido, el contexto para la apropiación de estos nuevos marcos normativos se complejiza y requiere que se atienda en forma sostenida e integral una realidad educativa que, de otro modo, puede devenir en un retroceso en el proceso de inclusión y universalización de este nivel.

El reconocimiento del derecho a la educación secundaria supone, entonces, avanzar desde el establecimiento de su obligatoriedad hacia procesos de transformación del formato y modelo pedagógico-organizativo, los dispositivos institucionales, las modalidades de enseñanza, currículum y evaluación, acompañados por los recursos financieros y una inversión presupuestaria acorde a la magnitud de los cambios propuestos.

Así también supone una modificación de los sentidos y representaciones construidos por los actores centrales de las políticas educativas y los actores escolares, acerca de una escuela que pueda contener y promover la diversidad de orígenes sociales, experiencias y contextos, y dialogar con otras expresiones culturales de las que participan las y los adolescentes y jóvenes de hoy.

Referencias

- Braslavsky, C. (1999). *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los 90*. IIPE-OIE/UNESCO. (Informe preliminar)
- Beech, J. y Larrondo, M. (2007). *La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro*. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina, regiones andinas y Conosur. OEI-UNESCO. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org>
- DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa). *La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2007.
- Montes, N, Pinkasz, D. y Zielger, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 103-127. ISSN 2310-550X (octubre de 2019 - abril de 2020).
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Serie *La educación en debate*, (6), (marzo 2009). DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- Puigrós, A. (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Galerna.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO.
- Schoo, S. (2013) Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Serie *La Educación en Debate*, (10), (febrero de 2013). DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. En *Propuesta Educativa*, 2(44), 24-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403044816004.pdf>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Leyes y resoluciones nacionales y provinciales

- Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06 (14/12/2006)
- Ley de educación provincial N.º 5.807/13 (2013).
- Resolución N.º 84/09 del Consejo Federal de Educación y anexos (2009).
- Resolución N.º 93/09 del Consejo Federal de Educación y anexos (2009).
- Resolución N.º 330/17 del Consejo Federal de Educación y anexos (2017).
- Resolución N.º 7621-E/17 del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy (2017).
- Resolución N.º 11134-E-18 del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy (2018).
- Resolución N.º 13913-E/19 del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy (2019).
- Resolución N.º 1891-E/20 del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy (2020).

El planteo de problemas en la enseñanza de la matemática en escuelas de Nivel Primario de la Provincia de Jujuy: sentidos didácticos asignados



Roberto Adrián FLORES
Romina Gisela ARNEDO
Cecilia Daniela ROMERO

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
Universidad Católica de Santiago del Estero
adrianflores.fhycs@gmail.com

[Volver al índice](#)



El planteo de problemas en la enseñanza de la matemática en escuelas de Nivel Primario de la Provincia de Jujuy: sentidos didácticos asignados

Roberto Adrián FLORES
Romina Gisela ARNEDO
Cecilia Daniela ROMERO

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
Universidad Católica de Santiago del Estero
adrianflores.fhycs@gmail.com

Fecha de recepción: 22.04.2022

Fecha de aceptación: 30.05.2022

Resumen

El trabajo presenta resultados parciales de una investigación desarrollada en el año 2021, en el marco de las tareas de investigación y extensión llevadas adelante por la cátedra Didáctica de las Áreas Disciplinarias del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, FHYCS-UNJu.

El estudio desarrollado apuntó a reconocer los supuestos didácticos que pone en juego el docente cuando utiliza problemas matemáticos como recurso de enseñanza.

La utilización de problemas en la enseñanza de la matemática es un tópico común. Autores como Charnay (1997), Parra y Saiz (2007) y otros han remarcado su relevancia a la hora de la enseñanza. Además, diversos materiales puestos al servicio del docente, tales como los manuales de enseñanza, han subrayado su importancia. La revisión metódica de cuadernos de clase de estudiantes de escuelas primarias de la provincia de Jujuy permite confirmar la utilización frecuente de este recurso.

No obstante, aunque la enseñanza de la matemática a partir de problemas constituye una práctica usual entre los docentes, se conoce muy poco sobre los sentidos didácticos que se le asigna y las maneras concretas en las que el docente lo emplea. De esta manera, surgen algunos interrogantes que procuran conocer desde qué sentidos, cómo, en qué momento utiliza este recurso de enseñanza y con qué contenidos particulares.

El estudio siguió una metodología cualitativa desde los fundamentos de la fenomenología didáctica. Se recurrió a diversas técnicas de investigación, entre ellas: entrevistas, análisis de documentos y observación de clases. Se trabajó con una población total de seis docentes de las localidades de San Salvador de Jujuy, San Pedro de Jujuy y Ledesma.

El estudio da cuenta de que el docente utiliza los problemas matemáticos preferentemente como recurso para reafirmar conocimientos desarrollados previamente. Además, predomina un esfuerzo por vincular los problemas con situaciones cotidianas de niñas y niños.

Palabras Clave: enseñanza de la matemática, problemas matemáticos, fenomenología didáctica, didáctica de la matemática.

Cita sugerida: Flores, R. A., Arnedo, R. G. y Romero, C. D. (2022). El planteo de problemas en la enseñanza de la matemática en escuelas de Nivel Primario de la Provincia de Jujuy: sentidos didácticos asignados. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 41-50. Disponible en: <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

El presente trabajo indaga sobre el sentido didáctico asignado por el docente al planteo de problemas en el marco de las prácticas de enseñanza de la matemática. El interés por este recurso impone la necesidad de ubicar la problemática en el debate didáctico y reconocer las concepciones y lugares usualmente asignados en los ambientes escolares.

El aprendizaje de la matemática es un aspecto clave en las trayectorias escolares de los estudiantes. Por la participación notable en la carga horaria semanal y por su importancia en la apropiación de saberes de otras disciplinas, la enseñanza y el aprendizaje de la matemática ocupa un lugar estratégico en las trayectorias escolares. Así lo han subrayado autores como Terigi y Wolman (2007) y Guerrero (2020), para quienes las dificultades en el aprendizaje de la disciplina constituyen un factor de riesgo que opera a favor del fracaso escolar.

En Argentina, las estadísticas evidencian significativas dificultades en el logro educativo en matemática. Estas dificultades se presentan tanto en el nivel educativo primario como en el nivel secundario. De acuerdo a datos arrojados por el "Informe Nacional de Resultados Aprender-2018"¹, en el año 2016, el 41,5% de los estudiantes de sexto grado del nivel primario no había logrado alcanzar niveles satisfactorios de aprendizaje. En el año 2018, el 42,5% de los estudiantes no alcanzaron niveles óptimos de aprendizaje. Es decir, el porcentaje se ensancha un punto respecto al periodo anterior.

Para la provincia de Jujuy, las estadísticas arrojan datos aún más preocupantes. En el año 2018, el 46,3% de la población de sexto grado no había alcanzado niveles satisfactorios. En ese año la jurisdicción se posicionó 3,8 puntos por arriba de la media nacional. En el nivel educativo secundario estas cifras se profundizan dramáticamente.

Las cifras arrojadas merecen especial atención. Más aún, si se considera que las dificultades en el aprendizaje del objeto matemático constituyen un factor de riesgo para las trayectorias escolares.

Desde luego, la problemática no es nueva. Desde la década del 70², buena parte de los esfuerzos de las didácticas específicas se concentran en la indagación y postulación de estrategias de enseñanza de la matemática significativas y potentes para el aprendizaje. Para la Didáctica de la Matemática "revisar la matemática que vive en la escuela, interrogarla, analizarla, es imprescindible para concebir otros escenarios" (Sadovsky, 2005, 13).

Son numerosas y diversas las propuestas efectuadas para una enseñanza de la matemática significativa. La manipulación y el trabajo con material concreto (Vaillant y Vaillant, 2009), el juego educativo (Franco-Mariscal y Sánchez, 2019) y entre ellos, recientemente, los juegos digitales y de simulación (Artigue, 2013), el planteo de problemas (Charnay, 1994) se postularon como técnicas y metodologías de enseñanza válidas y con gran potencial para el aprendizaje.

Puntualmente, el planteo de problemas como estrategia positiva ha encontrado numerosos adeptos. Algunos de los argumentos que se esgrimen a favor de esta metodología son de orden práctico. Se afirma que los estudiantes a partir de situaciones problemáticas se comprometen en actividades con sentido (Charnay, 1994). Otros argumentos provienen de la historia de la disciplina. La revisión histórica revela que el conocimiento matemático está en evolución continua y que en dicha evolución el rol de motor lo desempeñan los problemas. Entonces, si los problemas son el motor de la evolución del conocimiento matemático, algo parecido debería suceder en las aulas para promover el aprendizaje de este contenido. Es necesario que los estudiantes tengan oportunidad de resolver problemas en los que primero imaginen y luego prueben alguna cuestión matemática adecuada a su nivel (Vilanova, 2003). También se ha valorado la enseñanza a partir de problemas por el tipo de actividad intelectual que promueve. La resolución de problemas pone en juego un pensamiento creativo que permite conjeturar y aplicar información, descubrir, inventar y comunicar ideas, así como probar esas ideas a través de la reflexión crítica y la argumentación.

1 El Informe Nacional de Resultados Aprender comunica los resultados de la "Evaluación Aprender" aplicada en los años 2016 y 2018 a estudiantes de 6to grado de Nivel Primario de la Argentina. La evaluación busca obtener datos sobre los conocimientos que los estudiantes tienen de los contenidos de Lengua y Matemática a nivel federal. La evaluación y el informe son realizados por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa.

2 Se toma como referencia el movimiento iniciado por el Instituto de Investigación en Enseñanza de la Matemática (IREM) en Francia en la década del 80. No obstante, la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de la matemática es claramente anterior. Comenio, en el siglo XVII, en el libro *Didáctica Magna* ya realizó reflexiones sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

Sin embargo, no existe una mirada unívoca y consolidada acerca de qué es y cómo utilizar problemas en la enseñanza. Según Stanic y Kilpatrick (1989), la utilización de los términos “problema” y “resolución de problemas” ha tenido múltiples y a veces contradictorios significados a través de los años. En cierta medida, la concepción y el lugar asignado a los problemas es consecuente con la concepción que se tenga sobre la matemática. La manera de enseñar es un indicador sobre lo que uno cree que es esencial en ella (Vilanova, 2003).

Resulta valioso recuperar las concepciones y lugares asignados al planteo de problemas en las diferentes corrientes didácticas. El recorrido que sigue procura vislumbrar el lugar asignado a los problemas en diferentes corrientes didácticas, y de manera sustancial, en aquellas que han tenido incidencia en las prácticas de enseñanza en las escuelas del país.

El planteo de problemas en las corrientes didácticas: concepciones y lugares

Es importante revisar el lugar que le asignaron las diversas corrientes al planteo de problemas dentro de la enseñanza de la matemática. Puede afirmarse que en Argentina las corrientes que han permeado las prácticas de enseñanza de la matemática son tres: la Enseñanza Clásica, la Educación Matemática Realista y la Didáctica Fundamental.

La Enseñanza Clásica. El planteo de problemas como estrategia para consolidar conocimientos aprendidos

En la enseñanza clásica la resolución de problemas es utilizada para aplicar y consolidar conocimientos aprendidos previamente. Enseñar según este modelo es comunicar un saber a los alumnos. El profesor presenta nociones y fórmulas, las introduce, provee los ejemplos y propone problemas de aplicación. El alumno escucha, debe estar atento, se entrena, se ejercita y al final, aplica (Crippa, 2008).

Los problemas son estructurados con un esquema regular. Dado que se espera que el estudiante aplique un conocimiento o un procedimiento aprendido previamente, el enunciado del problema arroja algunas pistas. Estas pistas, nominadas como palabra índice, permiten al niño anticipar la fórmula o noción puesta en juego. El niño estará atento entonces al interjuego de números y operaciones anotadas en el planteo del problema y anticipará si el problema es de más, es de menos, si es de suma o de resta.

Hay que subrayar que en este modelo prevalecen problemas que requieren una resolución individual. Son pocas las oportunidades que se le dan a los estudiantes para que confronten las resoluciones y los conocimientos construidos. Este planteo deriva de una noción de la matemática como un conocimiento acabado que, por esa condición, no amerita ninguna discusión o confrontación.

Entonces, en esta perspectiva la matemática es presentada como un conocimiento final. Aprender matemática es aprender algoritmos y rudimentos básicos. Finalmente, hay que apuntar junto a Vilanova (2003) que, como práctica, gran parte de las tareas matemáticas promovidas en la escuela se inscriben en esta posición.

Crisis de la Enseñanza Clásica. El planteo de problemas como actividad recreativa y motivadora

Corrientes didácticas posteriores, críticas de la didáctica clásica, utilizan los problemas como recurso para motivar y captar la atención de los estudiantes. El problema no es una excusa para aplicar un conocimiento ya aprendido, sino que es un recurso adecuado para despertar el interés. Por tanto, los problemas se presentan en el inicio de un nuevo tema.

Se postula que el trabajo con situaciones problemáticas cercanas a las vivencias cotidianas de niñas y niños, con curiosidades o con temas que luego les serán útiles en la vida futura, es un terreno fértil para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Los chicos están ávidos por incorporar conocimientos que brinde el docente, siempre que se logre sostener su interés.

Planteada como actividad recreativa muestran que la matemática puede ser divertida y que hay usos entretenidos para los conocimientos matemáticos.

Educación Matemática Realista y Didáctica Fundamental. El planteo de problemas como estrategia para la reinención del conocimiento matemático.

En esta perspectiva se inscriben, aunque con matices, las corrientes de Educación Matemática Realista y la Didáctica Fundamental. Los problemas aparecen aquí como propulsores del razonamiento matemático.

Se aprecia un cambio respecto a las perspectivas anteriores. Se busca que los conocimientos aparezcan a partir de la resolución de situaciones problemáticas. Esta actividad brinda a los estudiantes la oportunidad de reinventar la matemática. Afirmar Bressan “los niños no crean, ni descubren, sino que reinventan modelos, conceptos, operaciones y estrategias matemáticas a partir de un proceso similar a los que usan los matemáticos al inventarlas” (2005, Principio de reinención, 4)

El planteo de problemas debe reunir algunas condiciones. Debe llevar a los estudiantes a poner en juego los conocimientos que disponen, pero, a la vez, debe ofrecer algún tipo de dificultad que los torna insuficiente y fuerza a la búsqueda de soluciones. Desde esta concepción la movilización de herramientas para buscar soluciones produce nuevos conocimientos, modificando, enriqueciendo o rechazando los anteriores.

Los problemas deben ser abiertos, es decir deben admitir múltiples respuestas. Esta propuesta favorece la exploración, la discusión. Ofrece a los alumnos la oportunidad de interpretar situaciones, ensayar soluciones, y construir diversos significados antes de conceptualizar las operaciones involucradas. Permite la resolución grupal, lo que promueve la socialización entre los alumnos, la solidaridad en la búsqueda de soluciones al objetivo propuesto y a la aceptación de diversas respuestas. Posibilita la experimentación. En esta perspectiva el alumno es el principal protagonista.

Objetivos y metodología de estudio

Los objetivos del estudio en esta fase de la investigación fueron:

- reconstruir las razones por las que el docente decide utilizar los problemas matemáticos como dispositivo de enseñanza;
- describir la estructura enunciativa de los problemas matemáticos y los desafíos cognitivos que supone e identificar el momento en que utiliza los problemas matemáticos.

Para ello, se diseñó un estudio cualitativo, inscripto en la línea teórica de los estudios de la fenomenología didáctica (Freudenthal, 1983; Puig Espinosa, 1997).

Por el interés del estudio se tomó a los y las maestras como sujetos de indagación. Se trabajó con un número reducido de docentes, un total de seis. Para la selección de los docentes se elaboró una muestra de juicio, confeccionada a partir del interés exploratorio de la presente investigación. De esta manera, se optó por docentes que estén cumpliendo actualmente funciones como docente dentro de instituciones escolares de nivel primario, se encuentren llevando adelante prácticas de enseñanza de matemática y utilicen de manera frecuente problemas matemáticos como recurso para la enseñanza.

Para acceder a docentes con el perfil requerido, se aplicó un cuestionario en línea. Se utilizó la aplicación Google Forms. El recurso fue remitido a un total de trece docentes de nivel primario. El cuestionario permitió identificar a aquellos docentes que están llevando adelante prácticas de enseñanza de la matemática en el nivel educativo primario y que utilizan los problemas como recurso pedagógico con cierta recurrencia. Además, posibilitó acceder a información referida a los años de ejercicio en la docencia y el lugar asignado a los problemas dentro de las prácticas de enseñanza de la matemática. La información arrojada por este instrumento fue profundizada luego en la entrevista.

De acuerdo con las condiciones de la muestra y la información arrojada por la encuesta, se pudo trabajar con un total de seis maestras mujeres. Dos de ellas trabajan activamente en instituciones escolares de la

localidad de San Salvador de Jujuy, otras dos pertenecen al departamento San Pedro de Jujuy y se desempeñan allí como docentes del nivel educativo. Finalmente, se trabajó con dos docentes cuyas instituciones están radicadas en el departamento Ledesma.

Se realizó luego una entrevista en línea y en profundidad a cada docente. Esto implicó un encuentro mediado por las Tics entre el investigador y los informantes. Esta técnica se utiliza con la finalidad de conocer sus experiencias tal como se expresan con sus propias palabras. En particular, la entrevista apuntó a registrar las estrategias de enseñanza de la matemática y el lugar que ocupan en ellas los problemas matemáticos.

A estas técnicas se agrega el análisis de la documentación producida por los propios docentes. Puntualmente se recuperaron planificaciones y cuadernos de clases.

Es preciso subrayar que los instrumentos utilizados fueron formalmente acordados y realizados en momentos definidos en común y bajo condiciones acordadas. Las entrevistas se realizaron mediante la aplicación Meet, fueron grabadas con autorización de las maestras y desgrabadas luego con estricto apego a la literalidad de sus dichos. Por otra parte, se solicitó fotografías del material escolar, que conforme lo informaban, habían utilizado. Parte de estos materiales fueron facilitados por los docentes y son utilizados como fuente para el presente estudio.

Las preguntas y preocupaciones que se tomaron como referencia para la construcción de los instrumentos se organizaron en tópicos y son las siguientes:

- **tópico N° 1. Acerca del docente:** ¿Qué antigüedad docente tiene en instituciones educativas de nivel primario? ¿Desarrolló experiencia como docente en otro/s niveles o contexto/s educativo/s? ¿Posee otro título/formación? ¿En qué grado se desempeña actualmente? ¿Cuáles son los espacios curriculares a cargo? ¿En qué localidad/departamento se desempeña actualmente?
- **tópico N° 2. La enseñanza de la matemática:** ¿Es importante para el docente enseñar matemática? ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza el docente a la hora de enseñar matemática? ¿De qué materiales, recursos, manuales se sirve para enseñar matemática?
- **tópico N° 3. La enseñanza de la matemática a partir de problemas:** ¿Por qué cree el docente que es importante trabajar con problemas cuando se enseña matemática? ¿Cómo define a un problema matemático? ¿Cómo lo estructura? ¿Qué tipos de preguntas formula? ¿Qué desafío cognitivo supone la formulación del problema? ¿En qué momento los emplea: al inicio, en el desarrollo, como cierre? ¿En qué contenidos los aplica y en cuáles opta por no emplearlos? ¿Qué tiene en cuenta a la hora de formular un problema?
- **tópico N° 4. La enseñanza de la matemática en tiempos de pandemia:** ¿En la pandemia, siguió utilizando este recurso metodológico? ¿De qué otras estrategias de enseñanza se valió?

Procedimiento para el análisis de los datos

El análisis está guiado por los objetivos de la presente investigación y por las preguntas problematizadoras desagregadas anteriormente. Como instrumento de análisis se elaboró una tabla con tres columnas que fue utilizada para codificar la información. En la columna N° 1 se volcó la entrevista textual, segmentada por preguntas; en la columna N° 2 se utilizó una codificación bruta, de tipo descriptiva; la columna N° 3 se realiza una codificación interpretativa con la inclusión de categorías teóricas.

Luego de este trabajo se analizó la frecuencia con la que se presentan algunos códigos, los puntos en común y de disidencia frente a los indicadores construidos. Seguidamente se establecen relaciones entre los mismos.

Resultados

En el apartado se muestran resultados parciales sobre el estudio iniciado en el año 2021. De manera puntual, se comunica las razones que esgrimen los docentes cuando optan por problemas matemáticos, en tanto recurso y/o metodología de enseñanza. Se da cuenta, además, de los criterios desde los cuales docentes elaboran un problema matemático. Finalmente se identifica los momentos de la clase en los que los problemas matemáticos se despliegan. Esta presentación es una aproximación todavía parcial a los sentidos asignados al problema matemático.

Razones que llevan a los docentes a optar por problemas matemáticos, como recurso de enseñanza.

Para los docentes entrevistados es evidente que un problema matemático moviliza un tipo de razonamiento matemático, pero sostienen, además, habilita razonamientos de orden extra matemático. Así una docente entrevistada comentaba: *“ayuda a fortalecer la observación, comprensión, razonamiento y elegir los ejercicios correctos o estrategias para resolverlo.”*

En la misma línea, otra docente afirmaba: *“ayuda al pensamiento y razonamiento con los diferentes procedimientos y criterios y los ayuda a conectarse con su realidad cotidiana [...] agudiza su observación y comprensión buscando diferentes estrategias para la solución.”*

Entonces, la opción por formular problemas matemáticos no queda circunscripta a la enseñanza y el aprendizaje del espacio curricular en sí. La posibilidad de extender las habilidades cognitivas adquiridas a través de la resolución de problemas hacia otros terrenos es patente en las afirmaciones de los docentes.

Criterios para construir un problema matemático

Para los docentes entrevistados el contexto social del estudiante, la familiaridad de la situación, el nivel educativo y los ritmos de aprendizajes son determinantes a la hora de formular un problema matemático. La formulación de un problema requiere de la consideración de estas dimensiones.

Sobre la necesidad de que el problema posea cierta relación con la realidad próxima al estudiante una maestra comentaba:

“Que estén relacionadas con el contexto en el que viven mis alumnos, una vez trabajé en una escuela en la que la mayoría de los niños tenía puestos en la feria, entonces las situaciones problemas estaban vinculadas con la venta de verduras, frutas etc. (...).”

En igual sentido otra maestra afirmaba:

“[...] lo que tengo en cuenta para realizar un problema es que sea algo cotidiano, algo de que el niño vea a diario, es decir, situaciones problemáticas que el niño vive a diario, tanto en el ámbito familiar como en la escuela, en fin, con el ámbito social del niño (...).”

El nivel educativo del estudiante, y sus ritmos de aprendizaje constituyen, sin dudas, aspectos centrales a tener en cuenta en la formulación de un problema. Al respecto una docente entrevistada comentaba: *“Un aspecto que considero fundamental es que responda a los intereses de los niños y que sea acorde a los niveles de complejidad en la que se encuentren (...).”*

Componentes de un problema matemático: datos iniciales y buenas preguntas

Para los docentes entrevistados el problema constituye un desafío. Como tal, su enunciación requiere de datos iniciales y de buenas preguntas. Al respecto una docente comentaba:

“Un problema matemático, supone el planteo de una dificultad, requiere del uso de un razonamiento matemático complejo, que el aprendizaje de ciertos contenidos asuma otro significado” “Las situaciones problemáticas deben tener por lo menos 2 datos que orienten en su resolución”

La pregunta debe reunir, asimismo, algunas condiciones. En primer lugar, debe guiar al estudiante. Ofrecerá elementos necesarios, aunque insuficientes para su resolución. Su formulación debe ser clara y precisa. Debe brindar pistas y evitar información innecesarias e irrelevantes. Las pistas expresadas en palabras índices colaboran para que el estudiante pueda anticipar el procedimiento a realizar. Así lo pronunciaban dos maestras:

“Las preguntas deben guiar en la resolución de la situación, les permite tomar decisiones respecto a los procedimientos que van a realizar”

“Las preguntas deben ser claras y precisas, pero al mismo tiempo provocar conflicto de modo que surjan más preguntas que ayuden a alcanzar una respuesta satisfactoria. No se trata de crear confusión, sino de guiar y orientar en la resolución del enunciado, ayudar en la selección de las operaciones adecuadas al problema”

Momentos en los que se formulan problemas matemáticos.

La revisión documental y las entrevistas dejan entrever los momentos en los que el docente incluye un problema matemático. Estos aparecen mayormente cuando el docente ha desplegado previamente un tema. Se afirma que la resolución de un problema matemático requiere de cierto conocimiento previo. Este conocimiento es un insumo para leerlo y finalmente abordarlo. Dos maestras coincidían en este planteo:

“Por lo general planteó las situaciones al finalizar un determinado tema, pues es necesario que tengan ciertos conocimientos para responder a la situación planteada”

“Casi siempre al problema lo presentó como un juego que puede ser tanto al inicio, como en desarrollo o al final”.

Discusión

El estudio procura reflejar los sentidos que designan maestras y maestros de nivel primario a los problemas matemáticos.

Evidencia que los problemas matemáticos son utilizados preferentemente como un recurso para consolidar conocimientos previamente desarrollados. El momento en el que se aplica el dispositivo abona esta idea. Vale resaltar el problema aparece mayormente luego de que un conocimiento y un procedimiento ha sido explicado por el docente.

El planteo no es nuevo, deviene de la didáctica clásica. Como es sabido, la corriente clásica de la matemática los ubicó como “excusa” para consolidar aprendizajes.

Sin embargo, existe en los docentes una clara y lucida percepción sobre el papel clave que juega el dispositivo en la promoción del pensamiento lógico matemático. La potencialidad que presenta como promotor del razonamiento lógico matemático ha sido expuesta por ellos en numerosas ocasiones. Más aún, para los docentes las bondades del dispositivo no se restringen al campo curricular matemático en sí,

sino que lo trasciende. Los problemas constituyen para los docentes un motor para el desarrollo de habilidades cognitivas extra matemáticas tales como la observación, el planteo de estrategias y la toma de decisiones. Las cualidades del problema matemático fueron suficientemente advertidas por Charnay (1994).

En las expresiones de los docentes no aparecen fundamentos de carácter histórico ni lúdico. Para los docentes está claro que un problema debe convocar e involucrar al estudiante. Pero se sostiene que, para convocar al estudiante, se deben plantear situaciones problemáticas devenidas de la experiencia o que resulten familiares para ellos. Esto está en consonancia con el principio de realidad expresado por la Educación Matemática Realista, que postula: si la matemática surge como matematización de la realidad, el aprendizaje matemático debe originarse también en esa realidad.

Son dos los componentes ineludibles de un problema matemático: los datos iniciales y las buenas preguntas. Para los docentes entrevistados, los datos iniciales son aquellas reseñas cuantitativas y cualitativas, las constantes y variables expresadas en el problema. Estas reseñas, aunque constituyen datos necesarios, resultan insuficientes para dar una rápida solución. Así, el problema produce un desequilibrio que provoca al estudiante y lo desafía al diseño y re diseño de un planteo, a aventurar hipótesis y, seguidamente, avanzar en su resolución.

Respecto a las preguntas, los docentes sugieren evitar ambigüedades. Las preguntas deben ser precisas y claras en cuanto a los resultados que se esperan.

Conclusión

Pese a que los docentes entrevistados conciben a los problemas matemáticos como una metodología de enseñanza capaz de promover razonamientos lógicos-matemáticos e incluso de orden extra matemáticos, el análisis de la práctica, de los documentos y del discurso deja entrever la prevalencia de una concepción todavía aplicacionista. Los datos expuestos reflejan que los problemas para la enseñanza de la matemática se formulan con el ánimo de reforzar y corroborar los aprendizajes de los estudiantes y no como propulsores de estos.

Sin embargo, el estudio permite apreciar una mirada lúcida del potencial que representa el uso de los problemas en la enseñanza de la matemática. Se asiste a una re-configuración de sentidos que intenta, al menos en el plano discursivo, irrumpir en los modos usuales de enseñar y hacer matemática. La necesidad de que el problema trastoque la realidad y la experiencia vital del estudiante y la apreciación de su potencialidad para promover el pensamiento complejo son aspectos advertidos en las enunciaciones de los docentes.

Hay que señalar, no obstante, esta re-configuración de sentidos es todavía incipiente, inmadura y difusa. Requiere de un norte que guíe tal elaboración y su concreción en la práctica. Al respecto, se cree que las teorizaciones sobre las bondades del problema para la enseñanza de la matemática, aunque necesarias resultan insuficientes. La reconfiguración y concreción de estos postulados requiere del registro y la circulación de experiencias de buenas prácticas de enseñanza. Entonces, el aporte de una fenomenología didáctica es central. La documentación y teorización de las experiencias alternativas de enseñanza desde esta perspectiva puede colaborar de manera sustancial en esta tarea.

Referencias

- Artigue, M. (2013). La educación matemática como un campo de investigación y como un campo de práctica: resultados, desafíos. *Cuadernos*, (11), 43-59.
- Bravo Guerrero, F. E. (2020). Importancia del currículo, texto y docente en la clase de matemática. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 109-120. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.310>
- Bressan, A., Zolkower, B. y Gallego, M. (2005). Los principios de la educación matemática realista. En H. Alagia, A. Bressan y P. Sadovsky (eds.), *Reflexiones teóricas para la educación matemática*, Libros del Zorzal.
- Charnay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En C. Parra e I. Saiz, (comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador.
- Crippa, A., Chemello, G., Barallobres, G. y Hanfling, M. (2008). *Problemas de la enseñanza de la matemática*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Freudenthal, H. (1989). *Fenomenología didáctica de las estructuras matemáticas*. Springer Dordrecht.
- Franco-Mariscal, A. J. y Sánchez, P. S. (2019). Un enfoque basado en juegos educativos para aprender geometría en educación primaria: Estudio preliminar. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Parra, C. y Saiz, I. (2007). *Enseñar aritmética a los más chicos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Puig Espinosa, L. R. (1997). Análisis fenomenológico. En L. Rico Romero (coord.), *La educación matemática en la enseñanza secundaria*. Horsori, pp.61-94.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy*. Libros del Zorzal.
- Stanic, G. y Kilpatrick, J. (1989). Perspectivas históricas da resolução de problemas no currículo de matemática. En R. Charles y E. Silver (eds.), *The Teaching and Assessment of Mathematical Problem Solving*. NCTM e Lawrence Erlbaum.
- Terigi, F. y Wolman, S. (2007). Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 59-83. <https://doi.org/10.35362/rie430751>
- Vaillant, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* NARCEA SA De ediciones
- Vilanova, S. (2003). La resolución de problemas en la educación matemática. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 16(2), 502-509. <http://funes.uniandes.edu.co/8230/>

Docentes y su posición frente a la participación de los adolescentes en la escuela



Ivanna Gabriela CALLIERI
Natalia Lorena MONTERO
Elena Patricia MONTES

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
icallieri@fhyics.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



Docentes y su posición frente a la participación de los adolescentes en la escuela

Ivanna Gabriela CALLIERI
Natalia Lorena MONTERO
Elena Patricia MONTES

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
icallieri@fhyics.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 14.02.2022

Fecha de aceptación: 17.06.2022

Resumen

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley N° 26.892 de Promoción de la Convivencia toman entre sus fundamentos la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia y Adolescencia, en la que tanto niños como adolescentes son considerados ciudadanos sujetos de pleno derecho. Cabe señalar que el Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas (2007) enfatiza tanto el desafío como la necesidad de fortalecer el lugar de los adultos, para que los procesos educativos y la construcción de la legalidad y ciudadanía construyan su lugar en la sociedad actual.

A partir de esas normativas y principios, también se espera que la escuela secundaria implemente prácticas dirigidas a fomentar y consolidar la participación y conciencia ciudadana. Desde el año 2014, en cátedras de Psicología de carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud, se estudian las modalidades que adquiere la participación de los adolescentes en la escuela secundaria en Jujuy.

En el presente trabajo se desarrolla la categoría de "posición docente", que interesa por su dinamismo y contingencia, lo que enriquece el análisis del material empírico. Asimismo, se articulará con la función subjetivante del docente y la institución educativa. Ambas categorías interesan por el potencial interpretativo que aportan.

Como en estudios anteriores la tarea se focalizaba en la perspectiva de los estudiantes, actualmente, en el marco del proyecto de investigación "*Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria*", avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy, se analizará la mirada de los educadores. En este sentido, se presenta un recorrido conceptual sobre la categoría de "posición docente" y sus "efectos subjetivantes".

Palabras Clave: perspectivas, posición docente, participación, adolescentes, escuela secundaria.

Cita sugerida: Callieri, I. G., Montero, N. L. y Montes, E. P. (2022). Docentes y su posición frente a la participación de los adolescentes en la escuela. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 51-58. Disponible en: <https://ies7-juj.inf.d.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley N° 26.892 de Promoción de la Convivencia toman entre sus fundamentos la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia y Adolescencia, en la que tanto niños como adolescentes son considerados ciudadanos sujetos de pleno derecho. Cabe señalar que el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2007) enfatiza tanto el desafío como la necesidad de fortalecer el lugar de los adultos, para que los procesos educativos y la construcción de la legalidad y ciudadanía construyan su lugar en la sociedad actual. A partir de esas normativas y principios, también se espera que la escuela secundaria implemente prácticas dirigidas a fomentar y consolidar la participación y conciencia ciudadana entre los estudiantes.

Por ese motivo, desde el año 2014, en cátedras de Psicología de carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud, surgió el interés por estudiar las modalidades que adquiere la participación de los adolescentes en la escuela secundaria en Jujuy. Como en los primeros trabajos se abordaba la perspectiva de los adolescentes, se consideró que la mirada de los docentes aportaría elementos que llevarían a profundizar el análisis de la compleja realidad escolar.

En estudios anteriores del equipo (Callieri y otros, 2015) la tarea se focalizó en los vínculos entre pares según las voces de estudiantes de primer año de la escuela secundaria¹ (Callieri y otros, 2013). En “Los vínculos en la transición de la primaria a la secundaria: Valoraciones de estudiantes de primer año de una escuela pública de San Salvador de Jujuy”² se indagó el vínculo de los adolescentes con los docentes, los pares y el conocimiento, en el primer año de transición de la primaria a la secundaria, donde se anticiparon algunas aristas vinculadas al actual interés de conocimiento.

En razón de ello, el equipo desarrolló el proyecto “Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria”³ (Callieri y otros 2017), enfocado específicamente en los decires de los estudiantes.

En esas investigaciones se encontró una sistemática apelación de los jóvenes a los adultos de la escuela para que gestionen prácticas participativas en la institución educativa, como así también la referencia de esos mismos adultos a distintos obstáculos burocráticos para que se efectivicen acciones en esa tónica.

Teniendo en cuenta tanto la normativa como las preocupaciones genuinas de la comunidad educativa con la que se trabajó, el equipo tomó la decisión de implementar un estudio donde se aborde la perspectiva de los docentes sobre la participación del estudiantado en la escuela.

Los resultados podrían constituir un avance en el conocimiento, contribuyendo al enriquecimiento de las lecturas que se realizan en las situaciones complejas y de conflictos que acontecen en el devenir cotidiano de la escuela. También podrían aportar al análisis de la implementación de las nuevas normativas educativas y su desarrollo en la realidad local, que enriquezca y complemente la visión de los adolescentes. A su vez, también permitiría brindar posibles orientaciones que lleven al fortalecimiento de las prácticas institucionales, que promuevan la participación de los adolescentes en la escuela.

De modo tal que, desde el año 2021 hasta el año 2024, el equipo se aboca a trabajar en el Proyecto de Investigación denominado: Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria (Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Jujuy. Res. C.S. N° 0229-19), que examina la mirada de los educadores sobre los procesos de participación de los estudiantes.

Sobre el tema, autores como Lay Lisboa y Montañés Serrano (2013) describen diferentes posiciones que pueden asumir los profesores frente al desafío de la participación de los jóvenes en las instituciones educativas. Plantean la participación infantil desde una lógica bancaria y una perspectiva unidireccional, donde existe un experto poseedor de la verdad y un aprendiz al cual transmitirla, pero sin dejar lugar a la palabra de los niños o adolescentes.

1 Sector—Unju (Res. N° 0146/16)

2 Sector—UNju (Res. N° 409/14)

3 Sector—Unju (Res. 2928/17)

Fuentes como la de Errobidart (2014) señalan que las definiciones en torno de la formación ciudadana de la escuela secundaria básica se orientan a fortalecer las posibilidades de los sujetos jóvenes de percibirse a sí mismos como sujetos de derecho, a raíz de haber sido participes en prácticas democráticas, constituidas como aprendizajes conducentes a formar ciudadanos activos en los actuales escenarios sociales.

Sin embargo, tal como expresan estudios como el de Tenti Fanfani (2011), la implementación de esa normativa se realiza sobre la existencia de un sistema educativo fragmentado, en el que las escuelas muestran dificultades para transmitir saberes y también para instituir normas democráticas e igualitarias en el marco de la sociedad actual.

Brener (2013), al reflexionar sobre las controversias que se presentan en razón de la participación política de los adolescentes, define el pasaje entre generaciones como “lo que los jóvenes deciden hacer con aquello que les pasamos” (337). En este discurso se valora que los adultos de las escuelas generen instancias en las que los adolescentes puedan participar activamente y donde sus voces resulten escuchadas. Señala que si se piensa la participación ciudadana como algo que puede acontecer recién cuando se termina la escuela secundaria, se sitúa a los jóvenes en un lugar de objeto, más que como sujetos constructores de su camino social futuro. Afirmo también que: “La escuela es el lugar ideal para practicar la ciudadanía mientras se está en ella y no solo cuando se sale de la misma” (2013, 338).

Por su parte, Romero (2010) afirma que los estudiantes en tanto actores fundamentales de la escuela, necesitan desarrollar habilidades de argumentación, toma de decisiones, participación real en torno a problemáticas que los involucran en su cotidiano escolar y cuyas consecuencias tendrán efectos sobre ellos mismos.

Con aportes de las investigaciones antes señaladas, el estudio se propone como objetivo general de indagación: Construir conocimiento sobre la posición que asumen los docentes frente a las leyes de Educación Nacional N° 26206 y de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social N°26.892, que demandan la gestión de prácticas participativas, de los adolescentes en la escuela. El plan de trabajo, es cuatro años y se desarrollará desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque interpretativo, contando como estrategias de recolección de datos, análisis de documentación, talleres y entrevistas semiestructuradas. En este momento el equipo se encuentra en etapa de construcción de referentes conceptuales.

Cabe mencionar que debido a la actual pandemia de COVID-19, que exige como medida preventiva de protección de salud el confinamiento obligatorio de docentes y estudiantes, el trabajo de campo, basado en entrevistas comenzó a desarrollarse por medio de plataformas virtuales, con auspiciosa recepción por parte de los docentes involucrados.

Posición docente que se organiza en torno a relaciones y sentidos

Interesa analizar el concepto de posición docente recuperando, especialmente, los aportes de Southwell y Vassiliades (2014) y Vassiliades (2012) quienes proponen una construcción de la categoría desde una perspectiva dinámica que, según refieren, resulta superadora del posicionamiento clásico del estructuralismo marxista, el cual sobrevaloraría el rol determinante de las variables económicas. El docente, así, se sitúa en una posición estática y sobredeterminada que deja de lado su particularidad, su subjetividad.

Los autores señalados recuperan los aportes de las corrientes hermenéuticas, que otorgan dinamismo a la categoría al atender a los modos particulares en que los sujetos construyen significaciones sobre la realidad y sentidos sobre la tarea docente, que son variables entre sujetos de un mismo contexto y pueden modificarse en un mismo sujeto, en el transcurso del tiempo, o de acuerdo a las circunstancias.

Southwell y Vassiliades (2014) agregan que la categoría de posición docente atiende a la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y específicamente a los múltiples modos en que

los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (2014, 4).

Ampliando el tema, distinguen ciertas características que a continuación se describen:

La relación del docente con la cultura, que no se encontraría predefinida, fija y definitiva, dando cuenta de un tipo de vínculo con los saberes y formas de enseñanza, caracterizado por la inestabilidad. A su vez, permite pensar que los docentes pueden generar estrategias creativas, novedosas, para adaptar esos saberes al contexto áulico específico.

También implicaría una **relación del docente con los otros**, al establecer vínculos, entre ellos el de autoridad y al otorgar sentidos al acto de transmisión de la cultura. Aquí interesa destacar el interés por detectar cómo interpretan los profesores, en el marco de las actuales normativas brindadas por el estado, que uno de los sentidos de la escolarización es formar a los sujetos en prácticas ciudadanas democráticas y participativas.

Otro aspecto involucrado se dirige a los modos en que los docentes “se dejan interpelar por las situaciones y los ‘otros’ con los que trabajan cotidianamente” (2014, 5). Los autores recalcan que esos modos de respuestas no se encuentran previamente establecidos y/o determinados, sino que se construyen en el marco de la misma dinámica que se va construyendo.

Asimismo, adjudican a la posición docente una dimensión ético-política, donde se ponen en juego tensiones que van más allá de los problemas específicos de las condiciones laborales de los profesores. Es decir, que incluyen dificultades en el proceso de enseñanza y también consideraciones sobre las posibilidades de los sujetos de aprendizaje y sus motivaciones personales. Estos aspectos, vinculados a la subjetividad e historia personal del docente, al ser recuperados, permitirían enriquecer el análisis del material empírico.

A su vez, señalan que la posición que asume el docente sobre la realidad cotidiana de su tarea pedagógica también se encuentra atravesada por una:

construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas. (2014, 5)

En el caso del estudio *Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria*, interesa recuperar la categoría de posición docente respecto a la participación estudiantil en la escuela y qué sentidos le brindan a la misma. Si los sujetos actúan de acuerdo al sentido que encuentren en sus acciones, siempre de manera relacional y contingente, allí se encontrará la posición de los docentes con los que se trabaja.

La posición docente y sus efectos subjetivantes en los adolescentes

Zelmanovich (2007), cuando se refiere a la transmisión como práctica, intenta connotar algo que no se encontraría objetivamente visible y que metafóricamente se podría comparar con un “río subterráneo” presente en la enseñanza, que circula de manera silenciosa, con efectos que podrían sorprender a los mismos involucrados. Se trataría de cuestiones que no se encuentran necesariamente en el plano de la conciencia, pero que igualmente lograrían transmitirse. En la escuela, el educador está hablando y, al mismo tiempo, está transmitiendo con los gestos y las actitudes cosas quizás contradictorias. Afirma que hay algo en este don de la educación que correría por el río de la enseñanza y que, al mismo tiempo, incluiría un río subterráneo del orden de la transmisión, signado por gestos, actitudes, deseos, dificultades y rechazos personales de quienes cumplen la función docente.

Se entiende que el docente no tiene una presencia neutra en el aula y que sus palabras, actos y gestos, tienen efectos subjetivantes que a veces de manera explícita y otras veces “como un río subterráneo” en palabras de Zelmanovich (2007), habilita o censuras prácticas, discursos, expresiones en el escenario escolar.

En palabras de Rosbaco (2005), la función subjetivante es entendida en el doble sentido de amparo y de transmisión del discurso del Otro social, que puede ejercer el sujeto docente en tanto representante adulto de la institución, posicionando al sujeto niño/a—adolescente, desde la singularidad que caracteriza a ambos, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos, en general, y a los pares en particular. En este sentido es que, desde la investigación en curso, se valora la importancia de la posición del docente frente a la participación de los jóvenes en la escuela.

Si bien, en los orígenes del sistema educativo la escuela tuvo, entre otros propósitos centrales, los de disciplinamiento y control social, en la actualidad se le demanda, tanto desde lo social como desde lo normativo, la construcción de espacios más democráticos y participativos. Las leyes de Educación Nacional N° 26.206, de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social N° 26.892 y otros marcos regulatorios de la vida en las escuelas, remarcan su rol fundamental en la construcción de ciudadanía, instando a docentes y directivos a promover y sostener prácticas participativas.

Frente a estas demandas, las respuestas de los docentes se verán atravesadas por la posición que sostengan acerca de la participación.

Por su parte, Korinfeld (2013; 2014), tomando aportes de Winnicott y de Kaes, propone que la institución educativa constituye un espacio “suficientemente subjetivado y relativamente operativo” (2013, 1), que de acuerdo a cómo se ponga en juego, podría llegar a contribuir en el abordaje de las dificultades que implica la tarea de educar.

Desde esta perspectiva, la escuela constituye un espacio de encuentro entre lógicas institucionales establecidas y particularidades de cada uno de los actores institucionales que se tensionan entre sí; y su resolución dependerá de las medidas que se tomen al respecto en el marco de las prácticas educativas institucionales.

A modo de cierre

Con este recorrido conceptual sobre la categoría de posición docente y sus efectos subjetivantes, se destaca el posicionamiento que el estudio adopta para abordar el trabajo de indagación en el campo.

A modo de recapitulación se destaca el carácter dinámico de la categoría posición docente que permite profundizar en el análisis de los sentidos construidos por los docentes sobre la participación de los adolescentes en la cotidianidad de la vida escolar. También permite profundizar en las posibilidades prácticas que los docentes implementan al respecto. De ese modo, se puede considerar al docente como un actor activo, con perspectivas/análisis propias y particulares sobre la realidad educativa que lo rodea.

Este recorrido también nos lleva a plantearnos que no se puede ir de antemano con una perspectiva sobre la posición, sino que se irá construyendo y analizando los sentidos que los actores brinden en el recorrido del análisis de material empírico, que podrán depararnos sorpresas en tanto también que esa posición también puede ser contingente. Es decir, puede modificarse.

Permitirá comprender cómo los docentes, en la construcción dinámica de sus posiciones, desarrollan sus perspectivas sobre la participación juvenil en la escuela, sobre el papel que juegan ellos como adultos y sobre el reconocimiento o de los efectos subjetivante que sus intervenciones—quieran o no—implica.

La investigación resulta relevante para tanto para el campo de la Psicología Educativa como para el de la Psicología Infantil y del Adolescente, considerando tanto las finalidades educativas de la escuela secundaria, enmarcadas jurídicamente en las Leyes de Educación Nacional N° 26.206 y N° 26.892 de Promoción de la Convivencia que interpelan a las instituciones a realizar una transformación dirigida a brindar mayor participación a los estudiantes en la escuela.

Referencias

- Brener, G. (2013). Evadir o eliminar el conflicto es lo que está en íntima relación con el aumento de diferentes formas de violencia. En Kaplan, C. (2013) (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología del vínculo en la escuela*. Miño y Dávila.
- Callieri, I. (2013). *Los vínculos en la transición de la primaria a la secundaria: valoraciones de estudiantes de primer año de una escuela pública de San Salvador de Jujuy*. Proyecto Sector-UNJu (Res. C.S. 409/14).
- Callieri, I. (2017). *Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria*. Proyecto Sector-UNJu (Res. C.S. Nº 184/18).
- Callieri, I. (2019). *Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria*. Proyecto Sector-UNJu (Res. C.S. Nº 0229-19).
- Callieri, I. y Rodríguez, M. (2015). *Los vínculos entre pares según las voces de estudiantes de primer año de la escuela secundaria*. Proyecto Sector-UNJu (Res. C.S. Nº 0146-16).
- Errobidart, A. (2014). *Con las mejores intenciones... Estudio sobre las prácticas políticas de los jóvenes estudiantes en la actual escuela secundaria obligatoria, en un contexto de fragmentación social*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Consultada el 7-3-2021 en: Estudio sobre las prácticas políticas de los jóvenes estudiantes en la actual escuela secundaria obligatoria, en un contexto de fragmentación social
- Korinfeld, D. (2013). Transmisión y prácticas institucionales. En Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D., *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.
- Korinfeld, D. (2014). Instituciones suficientemente subjetivadas. *II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación"*, 9, 10 y 11 de abril de 2014. Consultado el 14-8-2021 en <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II-2014/paper/view/1953>
- Lay Lisboa, S. L. y Montañés Serrano, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 4(3), 304-316. Consultado el 17-06-2021, en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-74752013000300006&lng=pt&tlng=es
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006)
- Ley Nº 26.892 de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social. (2006)
- Romero, C. (2010). La voz de los alumnos: entre el silencio y el grito. En Romero, C. (coord.) *La escuela secundaria entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Noveduc.
- Rosbaco, I. (2005). *La función subjetivante en la escuela. Propuesta para una reflexión crítica de la función subjetivante en contextos de vulnerabilidad social* (Inédito).
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11(11), 1-25. Consultado el 23-06-2021 en: El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas
- Vassiliades, A. (2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: construcciones en torno de lo común. En *Actas de las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*. La Plata, 5 al 7 de diciembre de 2012. Consultado el 7-07-2021 en: <http://163.10.30.35/congresos/jdsunlp/vii-jornadas-2012/actas/Vassiliades.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2011). Dimensiones y condiciones de la participación: algunas notas para la reflexión. *Páginas de Educación*, 4(1), 119–136. Consultado el 23-04-2021 en: <https://doi.org/10.22235/pe.v4i1.635>

Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias* (Conferencia), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Ushuaia.

Valoraciones de adolescentes sobre dispositivos institucionales promotores de acuerdos entre pares en la escuela secundaria durante la pandemia



Zoe Marlene ALEMÁN

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.
marlenealeman.fhycs@gmail.com

[Volver al índice](#)



Valoraciones de adolescentes sobre dispositivos institucionales promotores de acuerdos entre pares en la escuela secundaria durante la pandemia

Zoe Marlene ALEMÁN

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.
marlenealeman.fhyics@gmail.com

Fecha de recepción: 05.04.2022

Fecha de aceptación: 02.06.2022

Resumen

El presente trabajo se realiza en el marco de una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas, otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y se articula con los proyectos de investigación: "Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas de convivencia democráticas en los primeros años de la escuela secundaria" (SeCTER-UNJu: 18/20) y "Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria" (SeCTER-UNJu: 21/24).

Desde una perspectiva cualitativa, en el trabajo de campo se realizaron entrevistas semidirigidas y encuestas a adolescentes de una escuela secundaria, quienes valoraron los espacios extracurriculares como clases de apoyo, de deportes, talleres de lectura o reuniones de delegados de cursos, convocadas por el Centro de Estudiantes. Señalaron que, si bien esos espacios no se encuentran específicamente dirigidos a construir acuerdos entre pares, favorecen la libertad para interactuar y opinar sobre los temas de su interés. Asimismo, destacan que el tratamiento de los acuerdos entre pares se aborda frente a situaciones puntuales y específicas, sin percibir que exista una programación para debatir sobre ese tema de manera sistemática. Por otra parte, señalaron que les interesaría contar con la oportunidad de participar en espacios donde se generen debates acerca de Educación Sexual Integral y la pandemia.

Palabras Clave: adolescentes, acuerdos entre pares, participación, escuela secundaria

Cita sugerida: Alemán, Z. M. (2022). Valoraciones de adolescentes sobre dispositivos institucionales promotores de acuerdos entre pares en la escuela secundaria durante la pandemia. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 59-66. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

La investigación propone indagar las valoraciones que realizan los y las adolescentes sobre la participación estudiantil dentro de la escuela durante la pandemia en virtualidad. Tiene como objetivo general construir conocimiento sobre los dispositivos institucionales que los adolescentes reconocen como promotores de acuerdos entre pares, en la escuela secundaria durante la pandemia en virtualidad. Y como objetivos específicos: identificar en qué oportunidades los adolescentes reconocen su participación en la construcción de acuerdos entre pares en la escuela secundaria; describir las características de los dispositivos en el marco de los cuales los adolescentes reconocen su participación para la construcción de acuerdos entre pares en la escuela secundaria; y finalmente, analizar qué dimensiones de los dispositivos implementados por la escuela son consideradas por los adolescentes limitantes o promotoras para la participación.

Los resultados indicaron que, si bien los participantes reconocen a la participación como un derecho, las concepciones sobre la misma en la escuela se reducen a actividades limitadas y dirigidas por los docentes, mostrando con esto que el tipo de participación que se promueve en la escuela es la que Trilla y Novella (2001) denominan como simple; por lo tanto, la convivencia y la interacción pueden verse afectadas. Al respecto, Santos (2003) considera que la participación es la base de la convivencia y al mismo tiempo elemento indispensable para la formación de la ciudadanía.

La perspectiva metodológica en el proceso investigativo

La metodología se desarrolló a partir de una perspectiva interpretativa, desde este enfoque se considera significativo estudiar aspectos de la realidad tales como creencias, valores y sentidos, que los sujetos le otorguen a sus acciones y que no son directamente observables.

A partir de esto es que se realizó un estudio que propone indagar las valoraciones que realizan los y las adolescentes sobre la participación estudiantil dentro de la escuela durante la pandemia. Para ello, se realizaron entrevistas (algunas tuvieron que ser adaptadas a cuestionarios para poder ser implementadas desde la virtualidad). En total se aplicaron cinco entrevistas a estudiantes de tercer año y tres cuestionarios a diferentes estudiantes de cuarto y quinto año de escuelas estatales.

Otra estrategia implementada fue la constitución de grupos focales a los estudiantes, también realizado desde la virtualidad. Se destaca que uno de los aspectos que sobresalió de dichos encuentros fue la riqueza de los discursos de los adolescentes quienes atravesaron sus estudios en pandemia, conocer sus limitaciones y fortalezas.

De los resultados

Durante la medida de aislamiento físico para las escuelas por el Covid-19, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la interacción con los estudiantes se realizó a partir de la implementación de dispositivos virtuales, los cuales limitaron la comunicación y socialización entre pares. Para Maggio (2020), la educación ha sido sometida a vertiginosos cambios derivados del traslado obligatorio de alumnos y docentes a espacios virtuales, este cambio de escenarios ha puesto en juego nuevas estrategias de los actores institucionales para garantizar el derecho a una educación de calidad.

Ante esto, los dispositivos de comunicación implementados pasaron a ser el uso de celulares, tabletas y computadoras, mediante diferentes plataformas que posibilitaron la comunicación y promovieron instancias participativas como ser plataforma de Google Meet, plataforma Zoom, Google drive y Youtube.

Los estudiantes sostienen: *“por la pandemia tuvimos que tomar clases virtuales asincrónicas y sincrónicas, y según el profesor nos reunimos mediante Meet para cada materia, o por Zoom”* (E.3.p18)

En estas interpretaciones aparece como variable la pandemia Covid-19. A su vez las y los estudiantes sostienen que se les podría haber consultado durante la pandemia exigiendo que tendrían que haber sido convocados:

(...) tendría que haber espacios donde se entiendan las solicitudes de los estudiantes, que nos ayuden y acompañen en lo que necesitamos. En la pandemia el año pasado la escuela no nos tuvo en cuenta y nos llenaron de tareas y trabajos, algunos profesores solo mandaban algunos trabajos y no nos explicaban. (E.1.p15)

Se puede ver, además, en los discursos, que los estudiantes manifiestan la necesidad de espacios donde se escuche la voz de los estudiantes, su interés y sus necesidades. También manifiestan limitaciones para participar desde la virtualidad, al respecto una estudiante comenta:

(...) solo participo si me dan el lugar para opinar, porque siento que no puedo interrumpirlo al profesor en la clase, y cuando tengo clases presenciales en el colegio es lo mismo, levantamos las manos o respondemos a las preguntas del profesor, a veces opinamos en grupo entre varios compañeros participamos sobre un mismo tema. (E.2.p17)

Según un estudio de Callieri (2018), los adolescentes demandan mayores oportunidades para participar en la escuela en la toma de decisiones acerca de temas que los atañen. Es decir que hubo escasa movilización de los docentes, según los intereses y necesidades de los estudiantes, que los convoquen a participar durante la enseñanza en virtualidad.

Pérez Galván y Ochoa Cervantes (2017) argumentan que la formación de la ciudadanía y la transformación de la convivencia en la escuela y la sociedad sólo pueden llevarse a cabo en la medida en que se aprenda a participar, pues la participación es uno de los componentes más importantes para la construcción de la democracia. Sin embargo, en el contexto escolar son limitadas las situaciones en donde se propicia la participación, mucho más desde la virtualidad en pandemia.

De este modo, las escuelas secundarias no pueden ser vistas únicamente como espacios de reproducción donde los aspectos estructurales cobran vida, sino que también se constituyen, según Reyes (2009), como espacios de producción, contingencia, creación e innovación, donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos juveniles.

Así, en las escuelas secundarias los adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, entre nuevas exigencias sociales y prácticas educativas que fueron impuestas por las instituciones educativas ante la pandemia. Esto demarcó una forma de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana enmarcada desde la virtualidad. Por otra parte, según Reyes (2009), los adolescentes viven las escuelas secundarias como parte de los cambios que están experimentando, que van adquiriendo y construyendo en las instituciones de las que forman parte.

El derecho a la participación impone el desafío de pensar formas diferentes que habiliten y convoquen a las y los adolescentes a ejercer sus derechos y afianzar su compromiso con la sociedad. Mendes Diz y Di Marco (2015) establecen que participar es ser parte, es asumir una posición dialógica y enunciar la palabra propia en espacios constituidos junto con otros y otras. A la vez, participar para los estudiantes es una respuesta a un interés, a una necesidad, a la búsqueda de ser junto a otros, por tanto, la condición previa a participar consiste en que el estudiante pueda sentirse invitado por sus docentes, preceptores, compañeros.

A partir de los cuestionarios y entrevistas realizados a estudiantes del nivel medio, se puede establecer lo siguiente:

Estos estudiantes se encuentran transitando el último año de la escuela secundaria, mientras que solo tres estudiantes manifestaron estar cursando el 3er año de una escuela privada. La primera pregunta tenía que ver con indagar sobre las concepciones de participación, se les planteó la pregunta: Cuando escuchas la palabra “participar”, ¿en qué pensás? ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente? Al respecto los estudiantes respondieron:

- *Formar parte de un lugar, colaborar y ayudar a las personas.*
- *Ayudar u ofrecerse en lo que sea necesario para favorecer en algo o a alguien que necesite ayuda.*
- *Involucrarse en espacios.*
- *Comprometerse con los compañeros y profesores.*
- *Pertenecer a un lugar o a un grupo*
- *La oportunidad de formar parte y compartir tus intereses con otras personas*
- *Lo veo como un derecho que tenemos los estudiantes para sumarnos a otros espacios que nos permita aprender con otros.*

De este modo, cuando se les nombra la palabra “participar”, estos relacionaron dicho término con las palabras: ayudar, colaborar, favorecer, opinar; por otra parte, relacionaron el término con involucrarse en diferentes espacios, comprometerse con otras personas; también lo vincularon al sentido de pertenencia a un lugar, a un grupo, a ideales donde se les otorga la oportunidad de formar parte de algo. Así la mayoría de los participantes reconocen y asocian la escuela como el principal ámbito de participación.

En este marco, debido al contexto de Pandemia, estos estudiantes en su momento se encontraban cursando las materias del tercer y quinto año desde la virtualidad en el año 2020, y respecto al grado de participación en clases del total de estudiantes entrevistados, solo un 60% estableció que tienen un grado de participación buena, favorable, es decir que encuentran limitaciones para poder participar desde la virtualidad, el resto lo asoció como regular.

Una vez que se indagó las valoraciones acerca de participar, se les cuestionó acerca de cómo podían participar, los estudiantes respondieron:

- *Participo por el chat y cuando el profe me pide participar*
- *Dependiendo de la materia en algunas se puede participar más y en otras directamente no hay participación.*
- *Participo cuando el profesor nos da lugar para hablar.*
- *Participo cuando nos dan para exponer un tema o trabajo de mi interés o cuando debatimos.*
- *Ahora tenemos clases presenciales y virtuales veces a la semana y durante las clases virtuales participo cuando el profesor nos da el lugar.*
- *También cuando realizamos y defendemos un trabajo de nuestro interés.*
- *Antes de la pandemia participaba de los talleres, y ahora solo participo si me dan el lugar para opinar porque no puedo interrumpir las clases del profesor*
- *Me da miedo participar en clases, no hay temas que sean de mi interés, si me gusta mucho la materia de Psicología.*

Es importante además destacar que para estos alumnos les es mucho más difícil y limitante participar desde el *chat* de la plataforma que implementa el docente para dar clases, como ser *Zoom* o *Google Meet*, o solo cuando el docente habilita el espacio para que puedan opinar sobre una determinada temática.

Respecto a los estudiantes que tienen clases mixtas mencionaron que solo participan cuando defienden y exponen un trabajo. Los estudiantes establecieron que no pueden interrumpir al docente mientras está dando las clases o que se animan a participar en grupo, durante las clases, pero que desde la virtualidad se ven limitados.

Cuando se les preguntó si en sus escuelas existen espacios donde ellos puedan participar y que no sea durante las clases, estos establecieron en su mayoría no tener conocimiento alguno de estos espacios, porque el contexto actual de pandemia limitó y canceló muchos de estos espacios, o se redujeron.

Respecto a aquellos estudiantes que respondieron de manera afirmativa, establecieron que estos espacios van desde clases de apoyo, espacios donde se promueve el deporte, talleres de lectura, reuniones de delegados de cursos, desde el centro de estudiantes y durante la semana del estudiante.

Algunos estudiantes especificaron los espacios en los cuales participaban antes de la pandemia, como ser: *ayudar a alumnos carroceros en las actividades para las fiestas de los estudiantes, organizar horarios para recreos, averiguar necesidades de cursos, buscar opiniones de distintos temas y tratar de poder favorecer al colegio, también como estudiantes encargados de colaborar en actos escolares.*

En este marco, todos los estudiantes entrevistados sostuvieron que predomina la necesidad en ellos de participar de más instancias educativas inclusivas, de la creación de más espacios donde se escuche la voz de los estudiantes, sus intereses y sus necesidades, pero por las condiciones de pandemia se pudo observar que la participación es regulada y poco voluntaria.

También existen diferencias en cuanto a la disposición de la participación, esta se da según los intereses y motivaciones de los docentes, las temáticas que convoquen a los adolescentes a participar en más espacios.

Finalmente es relevante exponer de manera sintética los principales planteamientos de los estudiantes sobre cómo deberían ser estos espacios, los cuales resultaron muy interesantes a saber. Desde la voz de los propios alumnos estos espacios deberían arribar a las siguientes características, que hacen que los adolescentes quieran participar de tales espacios:

- *Espacios que tengan que ver con lo artístico*
- *Espacios vinculados al deporte*
- *Espacios de consulta sobre las materias*
- *Espacios que deberían ser más recreativos*
- *Espacios donde se tenga en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes*
- *Espacios sobre ESI*
- *Espacios de talleres de lectura y clases de apoyo*
- *Espacios de comunicación social donde puedan opinar sobre sus intereses y experiencias en pandemia*

Por último, se indagó si consideraban que la participación era un derecho y el 100% de los encuestados consideró que la participación sí es un derecho porque es posible expresar una opinión, donde tienen la posibilidad y la oportunidad de ser escuchados y comprendidos.

Conclusiones

Desde este estudio se logra reconocer a la escuela como un espacio importante en donde se promueve la participación, pero esta es limitada, mucho más por la condición que impone la virtualidad por la pandemia. A su vez, es necesario cuestionar el tipo de participación que se promueve dentro de la escuela para la construcción de una convivencia democrática.

Por otra parte, las concepciones que predominan en los adolescentes sobre la participación se reduce a ayudar y dar su opinión, desde la virtualidad, dadas las condiciones de la pandemia. Dentro de la escuela se debería promover más la participación desde diferentes ámbitos vinculadas con la comunidad con una metodología participativa donde los estudiantes puedan ser parte de las decisiones que les compete dentro de las escuelas.

Hoy las y los adolescentes rescatan a la escuela como espacio de reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital importante, por ello es necesario promover espacios de participación para los adolescentes que van a la escuela pero que no "participan", y desde las escuelas secundarias convocarlos a ser parte y a dar la palabra. Por último, es necesario generar un clima que promueva actividades diversas donde existan diferentes formas de participación.

Referencias

- Callieri, I. G. (2018). Valoraciones de adolescentes sobre dispositivos de participación en la escuela secundaria. *Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, y XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, 32-36. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de: <https://www.academia.edu/50416201/>
- Mendes Diz, A. M. y Di Marco, G. (2015). La participación política de los jóvenes y su resignificación en el espacio virtual. Hacia un estudio intercultural. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, 2(3), 121-146. Recuperado de: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/524>
- Pérez Galván, L. M. y Ochoa Cervantes, A. de la C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&tlng=es
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004008>
- Santos Guerra, M. A. (2003). Participar es aprender a convivir. En Santos Guerra, M. A. (coord.) *Aprender a convivir en la escuela*. Akal.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 250-261.

Herramientas comunicativas en la educación virtual.

Google Meet y Foro Virtual desde las voces de los estudiantes



Agustina FIAD

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu

Andrea RAMOS

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
andreateresamos@gmail.com

[Volver al índice](#)



Herramientas comunicativas en la educación virtual. Google Meet y Foro Virtual desde las voces de los estudiantes

Agustina FIAD

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu

Andrea RAMOS

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu

andreateresamos@gmail.com

Fecha de recepción: 08.04.2022

Fecha de aceptación: 17.05.2022

Resumen

La presente ponencia se sostiene en el proyecto de investigación que lleva adelante el equipo de las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración denominado: "Un estudio de la permanencia del ingresante en el primer año de la FCE de la UNJU en relación a su perfil", el cual se encuentra inscripto, evaluado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la UNJu.

El propósito de la misma consiste en indagar y reflexionar desde las voces de los estudiantes, acerca de las herramientas comunicativas, específicamente: meet y foro virtual, empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el año 2021 del cursado de las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración, correspondientes al primer año del ciclo básico común de las carreras Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy. Esta asignatura se dicta en el primer cuatrimestre y cuenta en el año actual con una matrícula (entre ingresantes y recursantes) de quinientos cuarenta y seis (546) estudiantes, mientras que el número de docentes y auxiliares docentes que debe hacer frente a esta demanda es de once (11) personas.

El presente trabajo recurre a las voces de quienes transitaron como estudiantes la modalidad de aprendizaje virtual ineludible en el marco de la emergencia sanitaria y epidemiológica por el Coronavirus COVID-19. Se busca así reflexionar sobre la estrategia didáctica puesta en marcha con ambas herramientas comunicativas y dar cuenta del papel que cumplen en la interacción estudiantes-docentes.

Palabras Clave: educación virtual, herramientas comunicativas, foro virtual, Google Meet

Cita sugerida: Fiad, A. y Ramos, A. (2022). Herramientas comunicativas en la educación virtual. Google Meet y Foro Virtual desde las voces de los estudiantes. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 67-75. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

El presente trabajo desea dar continuidad al proyecto de investigación que lleva adelante el equipo de las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración, correspondientes al primer año del ciclo básico común de las carreras Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, el mismo se denomina: “Un estudio de la permanencia del ingresante en el primer año de la FCE de la UNJU en relación a su perfil”, el cual se encuentra inscripto, evaluado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy (SeCTER-UNJU).

En esta oportunidad, la emergencia sanitaria y epidemiológica por el Coronavirus COVID-19 nos situó en un contexto donde las prácticas de enseñanza-aprendizaje se vieron transformadas, pasando a ser en su totalidad modalidad virtual.

Este escenario inminente nos lleva a indagar y a reflexionar sobre las herramientas comunicativas elegidas, específicamente *meet* y *foro virtual*, para el desarrollo de la asignatura. Se recuperó las experiencias de estudiantes que transitaban la cátedra en el año 2021.

El Modelo de educación a distancia (*vía Internet*) representa la actualización de la modalidad clásica de educación a distancia, pero desarrollada en entornos exclusivamente virtuales. Apenas se produce contacto físico o presencial entre profesor y estudiantes, ya que la mayor parte de las acciones docentes, comunicativas y de evaluación, tienen lugar en el marco del aula virtual. Este modelo es el que tradicionalmente se conoce como *e-learning*, aunque las distinciones entre el *b-learning* y el *e-learning* son cada vez más difusas. En esta modalidad educativa el material o recursos didácticos multimedia cobran una especial relevancia ya que el proceso de aprendizaje de los estudiantes estará guiado, en su mayor parte, por los mismos. De igual manera, la interacción comunicativa dentro del aula virtual es un factor clave y sustantivo para el éxito del estudiante. Requiere, para su desarrollo pleno, una organización institucional fuerte y con relevancia a través de campus virtuales gestionados por un equipo de expertos y administradores.

Afirman Cabero y Llorente (2007) “En la interacción virtual nos apoyamos en diferentes tipos de herramientas tecnológicas para comunicarnos e intercambiar mensajes de forma sincrónica y asincrónica” (103), en nuestra experiencia particular de la cátedra a cargo de las asignaturas objeto del presente trabajo, ya utilizábamos el modelo de enseñanza presencial apoyado con recursos de Internet, específicamente con un blog, el cual era de utilidad para publicar información, como reglamento de cátedra, trabajos prácticos, videos, artículos informativos, etc., y la conclusión es que, si bien resultó útil, se transformó solo en un instrumento más para facilitar el acceso a la información por parte de los alumnos y que en tiempos de pandemia resultaría absolutamente insuficiente.

Es aquí donde nos encontramos con la obligación de pensar y reflexionar sobre las herramientas comunicativas que implementamos, con la perspectiva de diseñar nuestra aula sobre la base de un modelo de educación a distancia.

Fundamentación

La incidencia dominante de las *tics* en las actividades diarias de los sujetos genera múltiples formas de producir, reproducir y transformar contenidos. Considerando el proceso de enseñanza/aprendizaje podemos reconocer nuevas herramientas, nuevos lenguajes, y nuevas dinámicas comunicacionales.

En el ámbito de la educación, afirma Prieto Castillo (2011) que “apropiarse de los medios significa, en primer lugar, apropiarse de todos los recursos de la comunicación en favor de la educación. Sólo desde este último es posible lo primero” (44).

La cátedra eligió en el año 2021 dos canales principales para la interacción docentes-estudiantes: el primero de ellos el *meet*, que traducido al español hace referencia a encontrarse, se trata de una aplicación

de videoconferencias de Google¹, apta para navegadores web y dispositivos móviles.

Por otro lado, tenemos el foro virtual que es “una vía o canal de comunicación que favorece entre sus participantes un espacio de aprendizaje colectivo a partir de sus interacciones e intercambios alrededor de un tema específico” (Acuña, 2017,02).

Manifiestan Postigo Caffey Daher (2014) que:

El docente universitario cotidianamente debe enfrentar el hecho de posibilitar el acceso al conocimiento a sus alumnos. Las características del estudiante actual demandan acciones tendientes a un mejoramiento progresivo y novedoso del proceso enseñanza y aprendizaje. Con la finalidad de generar modalidades significativas, reflexivas y críticas, los enseñantes, particularmente aquellos que desarrollan sus prácticas en los primeros años de carrera, ponen en juego innovaciones pedagógicas que tienden a una mayor retención de la población estudiantil. (561)

Las voces de los estudiantes

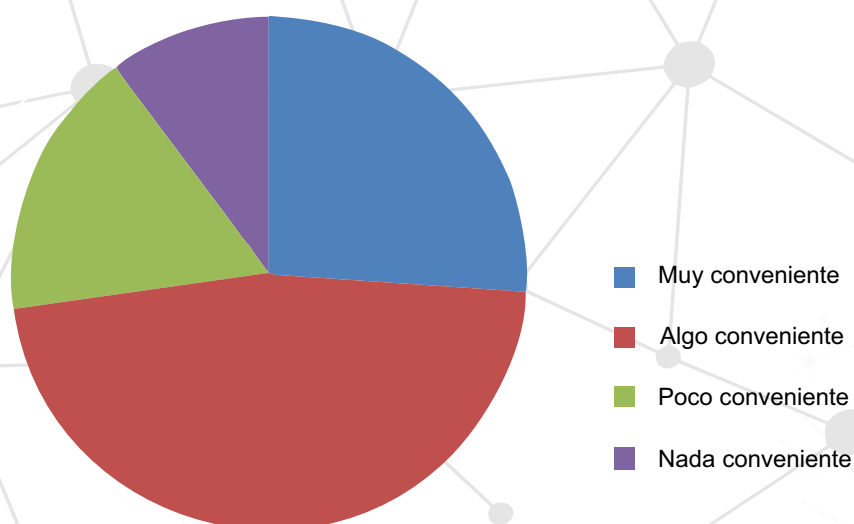
Las asignaturas Administración I y Teoría General de la Administración, correspondientes al primer año del ciclo básico común de las carreras Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, se dictan en el primer cuatrimestre y cuentan en el año actual con una matrícula (entre ingresantes y recursantes) de quinientos cuarenta y seis (546) estudiantes, mientras que el número de docentes y auxiliares docentes que debe hacer frente a esta demanda es de once (11) personas. Cabe aclarar que finalizada la cursada de la materia se registraron 13 estudiantes en condición de promocionales y 101 regulares.

Adentrándonos en el método de recolección de información se recurrió al Formulario Google, una herramienta brindada por esa compañía que nos permitió impartir una encuesta que se socializó de manera virtual, la naturaleza de la misma fue optativa y anónima con la intención de que esto les permitiera ser lo más francos posible. Participaron 176 estudiantes y a continuación se comparte los resultados obtenidos:

En primer lugar, se indagó cómo clasificaban el cursado virtual. Como indica la Figura 1, para el 46,6% fue muy conveniente y un total de 27.2% clasifica de poco a nada conveniente el cursado:

Figura 1

Cursado Virtual



¹ Compañía principal subsidiaria de la multinacional estadounidense Alphabet Inc., cuya especialización son los productos y servicios relacionados con Internet, software, dispositivos electrónicos y otras tecnologías.

Es importante en esta instancia destacar que el 72,2% sostiene que accede al servicio de internet mediante *servicio fijo en su hogar*, el 14,2% lo hace a través de paquete de datos, el 11,4% recurre a la *casa de un familiar y/o amigo* que cuenta con dicho servicio.

El dispositivo que prevaleció para el acceso a los dispositivos pedagógicos fue el teléfono celular, así lo indican los resultados:

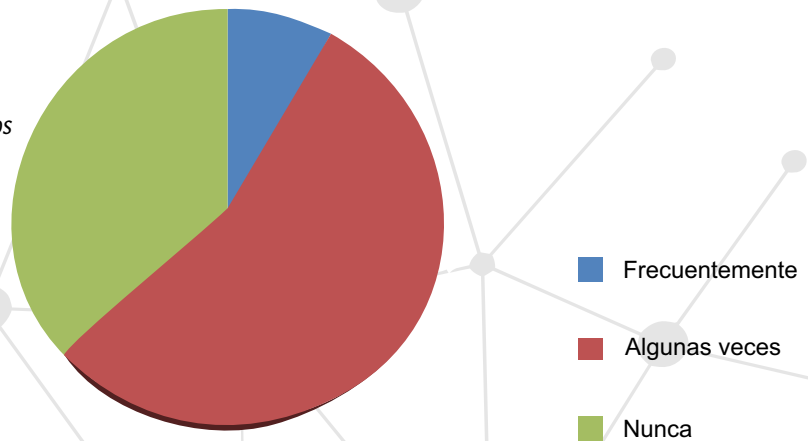
- *Aula virtual*: 51,7% *teléfono celular*, 21,6% *notebook*, 14,2% *PC de escritorio*, 11,4% *netbook* y la minoría restante a través de *Tablet*.
- *Meet*: 58% *teléfono celular*, 21,6% *notebook*, 9,7% *PC de escritorio* y la minoría restante a través de *Tablet*.

El empleo del Foro Virtual

Sobre la interacción virtual, en la Figura 2 se ve reflejado con qué frecuencia los estudiantes hicieron uso de los foros de consultas, ya sea para consultar o para conocer las consultas de sus compañeros:

Figura 2

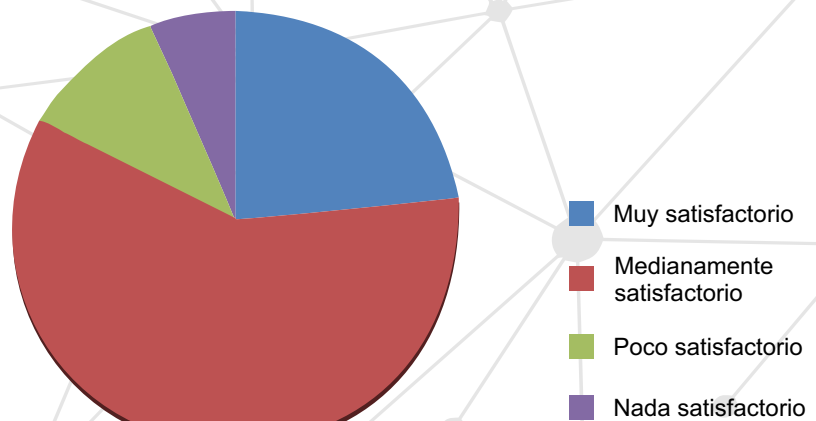
Frecuencia de uso de los foros



A quienes respondieron “frecuentemente” se les pidió indiquen cómo evalúan el resultado del uso del foro, y esto lo refleja la figura 3

Figura 3

Resultado del uso del foro



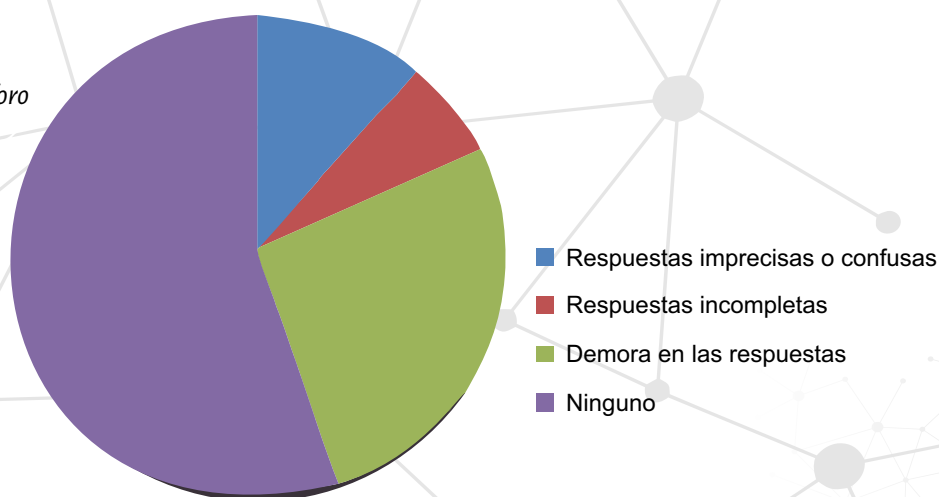
En cuanto al uso del foro virtual vemos que solo el 8% de los encuestados hizo uso frecuente de los foros para consultas. Sobre ese total es alto el porcentaje de quienes consideraron que el resultado de dicha dinámica en ese espacio concreto fue muy satisfactorio a medianamente satisfactorio.

Nos detenemos en este punto y planteamos lo que señala Marit Acuña (2017) sobre la distinción de los tipos de foro, la autora reconoce tres: el foro técnico, el foro social y finalmente los foros académicos o de aprendizaje. El último mencionado es de interés para el desarrollo del espacio académico en el que venimos indagando, si bien por cuestiones temporales no se profundizó sobre el punto problematizador en la participación de los estudiantes, en este espacio retomamos sugerencias que nos hacen Cabero y Llorente (2007, 110) para optimizar el Foro Virtual:

- Animar y motivar a los estudiantes a que participen.
- Ofrecerse para ayudar y apoyar el trabajo de los estudiantes.
- Proponer retos intelectuales.
- Aclarar y reformular intervenciones de los estudiantes para provocar más intervenciones o permitir la aclaración de algunas cuestiones.
- Inferir en los mensajes tanto la información explícita como la no explícita.
- Buscar coherencia en el discurso de los estudiantes.
- Pedir definiciones de conceptos utilizados que puedan no ser conocidos por todos.
- Favorecer la propuesta de alternativas.
- Reforzar las intervenciones precisas, innovadoras o brillantes.
- Intervenir y reorientar situaciones no deseables.
- Pedir razones y justificación de las afirmaciones hechas.
- Invitar a proponer temas sobre los que trabajar o debatir.
- Facilitar que los estudiantes tomen conciencia de cómo enfrentarse a los problemas y sus propios procesos cognitivos en relación al aprendizaje.

Figura 4

Problemas dentro del foro



La figura 4 plasma cuáles consideran los estudiantes que fueron los mayores problemas durante su experiencia con el uso de los foros de consulta.

Si bien, el 55.1% reconoce no haber tenido problemas en el uso de los foros, el 26.7% manifiesta como problemática la demora en las respuestas. Nos detenemos en este punto y discutimos que ajustarnos a esa demanda generará más fluidez entre los elementos involucrados.

Figura 5

Sobre los encuentros por meet

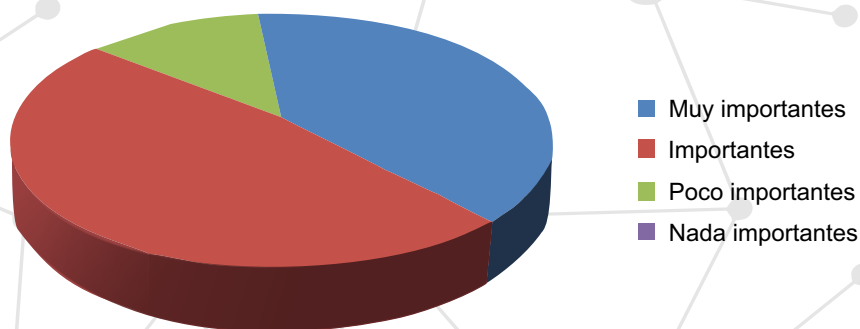
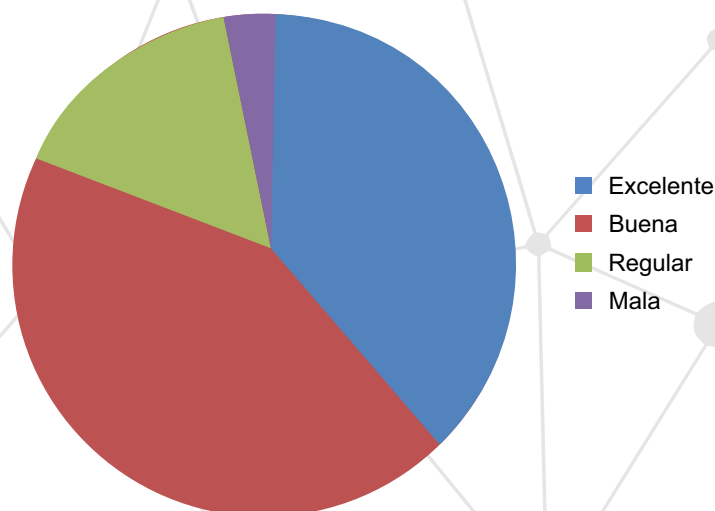


Figura 6

Relación con los profesores



Los resultados alcanzados ante la interpelación sobre el uso de *meet* como complemento de las materias incorporadas al aula fueron positivos, así se observa en la figura 5, donde el 85,8% consideró los encuentros bajo este canal de comunicación como *importantes* y *muy importantes*. Según figura 6, el 81,2% evaluó la relación con los docentes bajo esta modalidad como *excelente* y *buena*.

Consideraciones Finales

Frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, consideramos que detenernos a escuchar las voces de los estudiantes para tener un acercamiento a las dinámicas comunicativas mediante el uso de herramientas específicas en un contexto virtual, nos ayuda a reconocernos y así poder identificar e inferir las demandas necesarias a incorporar en nuestras prácticas virtuales.

Si bien lo transcurrido tiene un carácter de improvisado, estimamos que hay que continuar ahondando las dinámicas mencionadas como así también los dispositivos y sujetos involucrados, que como todo fenómeno social se encuentra en constante tensión y transformación.

Estimamos al igual que Cabero y Llorente (2007:112) que existen ventajas a cerca de la formación en comunidades virtuales y ellas son:

- Pueden desarrollarse independientemente del espacio y del tiempo en el cual se encuentren ubicadas las personas que la conforman, lo que implica una alta flexibilidad, tanto para recibir los mensajes como para enviarlos. La comunicación no está obligada a realizarse en un sitio concreto, sino en aquel donde exista un ordenador y una conexión a la red, que cada vez son más inalámbricas.
- La posibilidad de revisar el histórico de la comunicación realizado. Facilita la comunicación entre personas de diferente espacio geográfico, y favorece la transferencia de conocimiento a velocidades hasta hace poco tiempo no pensadas.
- Interactividad ilimitada: el ordenador puede soportar complejos procesos de interacción entre los participantes, y de interacción de uno a uno y de uno a mucho.
- La comunicación multidireccional, ya que es posible tanto la comunicación uno a uno, como de uno a mucho, o de grupos reducidos.

A modo de cierre, compartimos algunas expresiones vertidas por estudiantes en la encuesta realizada:

- *“Que vuelvan las clases presenciales :) pero eso no tiene que ver con la materia así q no tengo nada más que agregar”*

- *“Que hayan más reuniones por meet para simular las clases presenciales por qué ayudan a no perder el ritmo o a encontrar uno”*

- *“Me pareció horrible la materia, pero me gustó como la tratamos en las clases de meet. Lo de debatir fue súper divertido mas allá de lo tediosa que puede ser”*

Referencias

- Acuña, M. (10 de agosto de 2021). Los Foros Virtuales como herramienta pedagógica en el Aprendizaje Online. *Evirtualplus*. <https://www.evirtualplus.com/foros-virtuales/>
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 97–123. <https://doi.org/10.5944/ried.2.10.995>
- Postigo Caffé, C. y Daher G. (2014). Innovación y práctica pedagógica en el aula universitaria. Diagnóstico y perfil del alumno ingresante. En M. Agüero, I. Bejarano, N. Peñaranda y S. Zazzarini (Comps.), *Interdisciplinariedad, Multidisciplinariedad y/o Transdisciplinariedad. En la búsqueda de respuestas desde las experiencias de investigación*. Ediciones DASS-UCSE.
- Prieto Castillo, D. (2011). *La comunicación en la educación* (2da ed.). La Crujía.

Las prácticas preprofesionales en carreras técnicas de nivel superior como objeto de conocimiento: una mirada pedagógica sobre la producción científica existente en el país



Rodrigo Gabriel PANTOJA

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
rodrigopantoja33@gmail.com

[Volver al índice](#)



Las prácticas preprofesionales en carreras técnicas de nivel superior como objeto de conocimiento: una mirada pedagógica sobre la producción científica existente en el país

Rodrigo Gabriel PANTOJA

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
rodrigopantoja33@gmail.com

Fecha de recepción: 14-02-2022

Fecha de aceptación: 10-05-2022

Resumen

Se comunica los avances de una investigación realizada en el marco de una Beca de Iniciación a la Investigación (Becas EVC-CIN 2021), cuyo objeto son las experiencias formativas en prácticas preprofesionales en estudiantes de tecnicaturas superiores no universitarias en contextos de pandemia y postpandemia. Los avances consisten en los resultados de una revisión bibliográfica de la producción científica existente acerca de las prácticas preprofesionales de carreras de nivel superior -área de Ciencias Exactas y Naturales-. Para la localización de las investigaciones se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva en treinta y siete (37) revistas científicas especializadas en educación del país. Para saturar la información se accedió a distintos buscadores -como Google Académico- y a repositorios académicos y científicos, utilizando descriptores clave. La búsqueda reveló una escasez de investigaciones sobre el tema, lo que habilita a considerarla como un área de vacancia. Se informará específicamente sobre la revisión y análisis de tres (3) artículos científicos y ponencias vinculadas a esta temática, en los cuales focalizaremos el análisis de la dimensión pedagógica de las prácticas. La conclusión del trabajo permite visibilizar, por un lado, a las prácticas preprofesionales de este nivel educativo como un objeto complejo configurado por múltiples variables; por otro, el efecto formativo en los estudiantes parecería estar condicionado, en gran medida, por la posición que asume el formador y co-formador en la práctica educativa, la lógica formativa que ofrece el dispositivo, la evaluación y el espacio-tiempo que dispone el dispositivo.

Palabras Clave: formación, prácticas preprofesionales, dispositivos, experiencias.

Cita sugerida: Pantoja, R. G. (2022). Las prácticas preprofesionales en carreras técnicas de nivel superior como objeto de conocimiento: una mirada pedagógica sobre la producción científica existente en el país. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 76-85. Disponible en: <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

El presente trabajo es una revisión bibliográfica sobre investigaciones de prácticas preprofesionales en carreras técnicas de nivel superior. El mismo tiene el objetivo de identificar y describir la dimensión pedagógica de los dispositivos de formación de carreras técnicas de nivel superior. El trabajo se enmarca en un avance de investigación proveniente de una beca de estímulo a las vocaciones científicas, Becas EVC-CIN 2021, cuyo objeto son las experiencias formativas de prácticas preprofesionales en estudiantes de tecnicaturas superiores, en contexto de pandemia y postpandemia. El esquema del trabajo consiste, en un primer momento, de un análisis de las dimensiones pedagógicas encontradas en los trabajos revisados, las mismas fueron separadas en subcategorías. Luego, exponemos algunos hallazgos sobre las experiencias estudiantiles generadas en el ámbito de prácticas de dichas carreras. Por último, como conclusión expresamos que el valor formativo (o no) de las prácticas dependen de múltiples características encontradas en la puesta en marcha del dispositivo. Como hipótesis, sostenemos que la posición del formador y co-formador frente a los estudiantes, la lógica del dispositivo, la evaluación y el espacio-tiempo del dispositivo, tienen un rol fundamental en la generación de experiencias formativas en los estudiantes.

Metodología

La metodología del trabajo consiste en una investigación documental de enfoque cualitativo. Con respecto al acceso de la información, iniciamos una búsqueda bibliográfica exhaustiva en treinta y siete (37) revistas científicas especializadas en educación del país provenientes de la base de datos del Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional (PAITI), periodo 2015-2017, de la Universidad Nacional del Litoral. Para saturar la información se accedió a distintos buscadores -como Google Académico- y a repositorios académicos y científicos, utilizando descriptores clave. La búsqueda reveló una escasez de investigaciones sobre el tema, lo que habilita a considerarla como un área de vacancia investigativa importante.

Se informará específicamente sobre la revisión de tres (3) artículos científicos y ponencias vinculadas a la dimensión pedagógica, cuyos criterios de selección fueron los siguientes: a) refieren a artículos y ponencias sobre prácticas preprofesionales b) se enfoca en carreras de nivel superior: área de ingenierías- debido a la falta de trabajos de tecnicaturas superiores de nivel no universitario-, c) son de origen nacional, d) tienen un periodo de once (11) años de publicación.

En cuanto a los trabajos revisados, se expone el artículo de Souto y Monneti (2010) denominado "Acceso y permanencia en una educación de calidad. La formación pre-profesional: un estudio de caso". El mismo tiene por objeto de estudio el análisis de los dispositivos de formación preprofesional de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional del Sur. Su metodología es de tipo cualitativa, con técnicas de entrevistas en profundidad, observación y análisis documental.

Más tarde, el trabajo de Malet, A. (2015) denominado "Las prácticas profesionales supervisadas y el acompañamiento como relación pedagógica y formativa", describe las prácticas profesionales supervisadas en la carrera de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Sur y aborda el sentido que los docentes, los practicantes y los tutores otorgan al acompañamiento en la formación. Su metodología es de tipo cualitativa.

Por último, presentamos el trabajo de Di Matteo, M. (2018) denominado "La evaluación y formación preprofesional. Una trama compleja", el cual aborda el análisis de dispositivos y evaluación sobre una materia práctica de Ingeniería Mecánica de la Universidad Tecnológica Nacional. El mismo tiene una metodología cualitativa.

Resultados

A modo referencial, la investigación documental muestra que un dispositivo de prácticas de lógica formativa contiene una coherencia y lógica formativa entre sus diversos componentes, tal como nos muestra el caso de Ingeniería Agronómica con la formulación coherente entre: finalidades y características del dispositivo, el espacio-tiempo, el papel del formador y la evaluación. Las experiencias estudiantiles en estos casos fueron significativas, con indicios de apropiación de conocimientos, capacidades y competencias afines a la profesión elegida, y una tendencia a la construcción de una identidad profesional afianzada. En este sentido, el desarrollo generado en el plano subjetivo denota gran interés, motivación y apropiación de los sentidos del ser y hacer profesional con sentimientos de preparación y capacidad en los nuevos egresados.

Por otro lado, los dispositivos de prácticas con poca incidencia formativa fueron aquellos que presentaban una desconexión en sus componentes y contradicciones reiteradas en las finalidades formativas, muchas veces en disputa entre la institución formadora y la laboral. Las características que presentan estos dispositivos: parecerían estar abocados a la enseñanza de un modelo basado en la racionalidad técnica, con tendencias a prácticas fuertemente prescriptivas, con formadores que deshabilitan la escucha y la palabra; en correspondencia con la ausencia de espacios reflexivos sobre las experiencias generadas en el mundo laboral. En síntesis, las condicionantes de estos dispositivos generaron experiencias poco significativas en los estudiantes involucrados, donde el juego normativo se genera en función de seguir pautas prescritas -sin apropiarlas- y cumplir con los requisitos de la materia para aprobarla. Este modelo supone que los aprendizajes y construcciones identitarias profesionales dependen de las disposiciones individuales de cada sujeto.

Discusión

Encontramos algunos hallazgos interesantes con respecto a las características que se observan en las prácticas preprofesionales analizadas. Las veremos en las siguientes subcategorías.

Finalidades y características de los dispositivos de formación

Para Souto (2019) un dispositivo de formación -en términos didácticos- implica siempre la combinatoria de diversas instancias articuladas para que el cursante pueda formarse de manera integradora al participar en distintos tipos de actividades. El mismo propone a los sujetos un conjunto de artificios que conjuga tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales que tienen la función de posibilitar el aprendizaje.

En este sentido, las prácticas preprofesionales guardan una lógica específica dentro del plan de estudio de las carreras técnicas superiores, entendidas como una subunidad organizativa y pedagógica. La finalidad de la misma es promover aprendizajes vinculados a la habilitación instrumental, social, emocional para el desempeño de roles profesionales futuros (Andreozzi, 1996).

Haciendo una revisión de los trabajos podemos decir que, como común denominador, todos los dispositivos formativos de prácticas tienen por propósito -explícito e implícito- el acercamiento de estudiantes al campo profesional mediante situaciones (reales o simuladas) del mundo laboral. Sin embargo, presentan diferencias en el desarrollo y focalización de actividades que dichas propuestas generan.

En un primer grupo podemos situar las características del dispositivo de Ingeniería Agronómica (Souto y Monetti, 2010). Este espacio tiene la finalidad de promover no solo espacios de enseñanza y formación en torno a la agronomía, sino también el mantenimiento y producción de un campo de cultivo extensivo e intensivo situado dentro del campus del departamento de Agronomía. Hay un direccionamiento del dispositivo hacia la práctica en el campo, donde se observan rasgos de retroalimentación docente, apertura hacia hipótesis estudiantiles y discusión sobre posibles vías de intervención. La indagación,

mantenimiento y producción del campo de cultivo representa el centro de las actividades y tareas de los alumnos, quienes deben realizar trabajos e informes sobre el mismo. Además, se debe cumplir con la correcta producción de los vegetales, que representa el 40% de la calificación final. En este sentido, la disposición de un solo espacio de trabajo para todos los alumnos fomenta una tarea compartida y una implicación del alumnado por el trabajo y responsabilidad grupal.

Por último, expresar que el campo también actúa como centro de intercambio entre espacios académicos de la carrera, ya que durante la marcha se pide la intervención de otros docentes expertos, ante las necesidades y problemáticas específicas del campo. (Souto y Monetti, 2010)

En el segundo grupo encontramos el caso de los dispositivos pedagógicos de carreras de Ingeniería Mecánica (Di Matteo, 2018) y de Ingeniería Química (Malet, 2015), los que presentan espacios de alternancia entre la institución formadora y la institución laboral.

En cuanto al dispositivo de Ingeniería Mecánica (Di Matteo, 2018), podemos observar una centralización de tareas en la elaboración de proyectos e informes de ingeniería. Existe una impronta normativa y prescriptiva en las tareas exigidas, en la medida que se acentúa la mirada en las formalidades de elaboración de informes y de escritura por sobre el desarrollo de los proyectos presentados por los estudiantes.

La autora expresa que, durante las clases, no hay un claro abordaje sobre cómo elaborar informes, ni ejemplificación de los mismos (Di Matteo, 2018). Si bien la elaboración de informes dispone de capacidades comunicativas y de escritura pertinentes con los documentos normativos institucionales y al acercamiento profesional, se desperdicia la oportunidad de un abordaje profundo sobre distintas dimensiones formativas que surgen de la experiencia misma de los practicantes en su acercamiento profesional. En este sentido, la autora argumenta que no se promueve un trabajo reflexivo sobre las acciones realizadas (Ferry, 1990). Además, se visibiliza un dispositivo segmentado y poco articulado con la formación profesional en la empresa. (Souto, 2019).

Por último, mencionamos el dispositivo de Ingeniería Química (Malet, 2015), donde se visibiliza una búsqueda y gestión individual de instituciones laborales por parte de los alumnos para desempeñar las futuras prácticas. Además, el dispositivo prevé la elaboración de anteproyectos como requisito para el ingreso a las empresas. El trabajo no muestra descriptivamente el desarrollo de las actividades, pero sí evidencia una fuerte impronta de la influencia empresarial en el dispositivo, en la medida que no se cumplen dichas planificaciones estudiantiles, sino que se imponen canales de trabajos diversos y flexibles a los alumnos según la demanda de la institución laboral. Los estudiantes deben amoldarse a la empresa y trabajar con la incertidumbre, la autogestión y la flexibilidad.

Desde una primera perspectiva analítica podemos decir que las características del dispositivo de Ingeniería Agrónoma permiten ver una coherencia integral entre las distintas actividades dirigidas a la práctica de situaciones laborales afines a la profesión (dentro de la institución formadora) y los espacios de reflexión generados en los estudiantes. Por otro lado, los casos de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Química evidencian una lógica ligada a lo técnico, la cual se enfoca en la promoción de capacidades instrumentales y técnicas, como la autogestión y la elaboración de informes.

El factor espacio-tiempo en las prácticas preprofesionales

En los casos observados se encuentra, en el factor espacio-tiempo, una condicionante significativa en las experiencias de los estudiantes y del dispositivo planteado por el profesor. Podemos encontrar dispositivos llevados a cabo exclusivamente en la institución formadora o dispositivos de alternancia entre la misma y la institución laboral.

En este sentido, Andreozzi (1996) expresa que el espacio-tiempo de un dispositivo delimita el universo posible de personajes, acontecimientos y situaciones que poseen cierta probabilidad de ocurrencia. Además, el espacio-tiempo le provee al estudiante de situaciones imprevistas que lo desconciertan y fomentan nuevas construcciones del ser profesional.

Haciendo referencia a los casos, encontramos que las prácticas preprofesionales de Ingeniería Agronómica (Souto y Monetti, 2010) discurren por distintos espacios dentro de la institución académica; tales como el aula, el campo, el galpón y el campo del INTA. Este aspecto permite tener un mayor *control* y *artificio* sobre las necesidades formativas de los estudiantes, a la vez que mantienen una *protección* y *resguardo* sobre las demandas incuestionables del mercado y rendimiento socio-productivo. Esto se observa en el dispositivo empleado por el docente, con una libertad relativa en el manejo productivo del campo, la planificación del tiempo sobre las prácticas, la posibilidad de intervenciones multidisciplinares, la discusión y posibilidad de alternativas por parte de los estudiantes para modificar la producción, la discusión de otras variables intervinientes al campo. Estos representan factores realmente estratégicos a la hora de formar profesionales idóneos sobre la misma práctica.

Sin embargo, desde otra perspectiva, podemos analizar las condicionantes que estos escenarios disponen: como la imposibilidad de adquirir experiencias en cuanto al manejo de situaciones laborales reales, donde se internalizan no solo conocimientos, sino también la *cultura laboral* y la *socialización profesional*, que son propias del modelo profesional del espacio laboral (Andreozzi, 1996). Desde el plano identitario, podemos decir que las experiencias en la institución formadora se reducen a un escenario controlado y manejable, cuyos modelos de identificación serán -en mayor o menor grado- los docentes como figuras profesionales. Queda restringido el acceso al mundo simbólico y representacional real, fluctuante, del campo laboral, que podría -en algunos casos- obstaculizar sus futuras inserciones laborales en el mundo socio-productivo.

Por otro lado, los casos de Ingeniería Mecánica (Di Matteo, 2018) e Ingeniería Química (Malet, 2015) expresan una alta incidencia de la empresa en las prácticas formativas de los estudiantes. Se puede observar que el grado de experiencias desarrolladas en torno a situaciones reales de trabajo son altamente valoradas por los grupos estudiantiles, quienes además de conocimientos puestos en práctica, se tiñen de la *cultura laboral* de la empresa y de la *socialización profesional* que surge del contacto con distintos actores del entorno (Andreozzi, 2011). Destacamos estos aspectos como positivos, en la medida que representan un potencial formativo en la construcción de una identidad profesional consolidada. Sin embargo, también observamos factores condicionantes, y problemáticos, a la hora de generar estos procesos formativos. En ambos casos, se observa una tensión sobre *modelos de profesión* diferentes entre la institución formadora y la institución laboral (Andreozzi, 1996). Por el lado empresarial, los instructores expresan que dichos entornos requieren de un practicante con altas capacidades de flexibilidad profesional, tales como flexibilidad en el desarrollo de tareas, negociación, coordinación, comunicación y conocimientos experienciales sobre los roles de los actores y solución de problemas. Por otro lado, la institución formadora tiene una tendencia a tareas normativas y prescritas, que visibiliza una tendencia al manejo técnico-instrumental como, por ejemplo, la escritura y elaboración de informes y proyectos.

El rol del formador y el co-formador

Una de las variables intervinientes en los dispositivos de prácticas son las actividades de apoyo y asistencia técnica. Las mismas son llevadas a cabo por actores con distintas denominaciones (docente, formador, tutor, instructor, co-formador, supervisor, entre otros). La misión de los mismos es generar un espacio protegido para el practicante, en la medida que fomenten un nivel óptimo de seguridad psicológica y ayuda instrumental sobre el quehacer del practicante en situación laboral. El propósito siempre debe ser la incorporación de autonomía como puente de construcción profesional. (Andreozzi, 2011).

En el caso de Ingeniería Agronómica (Souto y Monetti, 2010) se observa como actor principal al docente encargado de la materia. El mismo promueve intervenciones que generan una marcada apertura hacia la participación estudiantil a partir de la pregunta y la escucha. Podemos identificar la promoción de un espacio de reflexión sobre las acciones e hipótesis generadas por los estudiantes, el pensamiento en voz alta del docente como recurso para implementar un modelo de análisis profesional del campo, la problematización de variables intervinientes, la apertura del campo hacia otras cátedras afines, entre otros. Souto y Monetti (2010) posicionan al docente como *un coordinador de lo grupal de corte psicosociológico*,

en la medida que regula la participación de diferentes actores, y canaliza el interés de los participantes. Por otro lado, el docente implementa *el pensamiento estratégico* como rasgo de modelo profesional, en la medida que no existen soluciones únicas, sino posibles alternativas que contienen ventajas y desventajas. El objetivo es pensar en conjunto la alternativa más beneficiosa para la producción de cultivo.

Desde otra perspectiva, rescatamos la práctica preprofesional de Ingeniería Mecánica, cuyo docente se posiciona desde un *liderazgo socio operativo* (Di Matteo, 2018), en la medida que sus intervenciones tienen un alto grado de directividad y aplicación de saberes que podría relacionarse con la racionalidad técnica (Schön, 1991). En cuanto a la comunicación, tienen una centralización en la comunicación docente, debido a que este no fomenta un espacio de apertura hacia a la interacción ni posibilidad de reflexión profesional del estudiantado. El clima de trabajo está centrado en la tarea, con capacidad de resolución por parte del docente. (Di Matteo, 2018)

Por último, el caso de Ingeniería Química (Malet, 2015) muestra la aparición de roles: el tutor (docente de la institución formadora) y los instructores (trabajadores de la empresa que guían y orientan a los estudiantes dentro de la institución laboral). El trabajo no describe las características de intervención o acompañamiento del docente-tutor respecto a los estudiantes, sin embargo, se visibiliza la dificultad de evaluar los proyectos presentados por los estudiantes debido a las demandas productivas de la empresa que modifican las planificaciones realizadas por ellos. Por otro lado, desde la figura de los instructores, identificamos una función abocada a la transmisión de la cultura laboral y la socialización profesional de la empresa, en la medida que enseñan los modelos profesionales que se esperan de los futuros ingenieros, tales como capacidades de flexibilidad, autogestión, comunicación y resolución de problemas *desde el sentido común*. (Malet, 2015)

Para cerrar, diremos que en el espacio de intervención del formador (docente-tutor) se pueden distinguir dos sentidos: por un lado, se observa docentes que promueven espacios de formación significativos, en la medida que disponen espacios para la revisión y reflexión acerca de las acciones estudiantiles. Por otro lado, visibilizamos docentes que no proponen apertura hacia el estudiantado, sino que ellos acaparan las preguntas y las respuestas. Son docentes que no proponen en sus formatos un grado de explicación sobre el cómo, sino que se abocan a la aplicación de recursos según leyes y normativas prescriptivas. En este sentido, la directividad del docente y el grado de prescripción de las tareas exigidas permiten hipotetizar sobre un rol abocado a la racionalidad técnica de la profesión (Schön, 1991). El rol de los instructores estaría abocado a la promoción de la cultura laboral y socialización de los modelos profesionales de la empresa.

La evaluación en las prácticas preprofesionales

En el caso de Ingeniería Agronómica (Souto y Monetti, 2010) podemos visibilizar, en cuanto al dispositivo, algunos instrumentos de evaluación representativos como el trabajo práctico, informes con exposición de resultados a los compañeros y un informe final. Observamos que todas las instancias e instrumentos evaluativos giran alrededor de la indagación y análisis sobre la producción de verduras del campo y una vuelta reflexiva sobre sus acciones. Esto invita a pensar a la evaluación como un eje articulador y coherente con el dispositivo de formación propuesto a los estudiantes. Como criterios de evaluación, encontramos que la cátedra pide una participación activa durante el proceso de prácticas.

Por otro lado, analizamos las intervenciones orales del docente, donde se observa una retroalimentación continua con los alumnos. En ese sentido, podemos inferir que el modelo evaluativo de la materia es formativo “de proceso”, debido a las múltiples acciones incentivadas hacia el abordaje reflexivo sobre la práctica durante y después de la acción. (Ferry, 1990)

En otro grupo, encontramos las prácticas preprofesionales llevadas a cabo en ámbitos socio-productivos. Podemos nombrar al caso de Ingeniería Mecánica (Di Matteo, 2018), que habla de un *vaciamiento evaluativo* sobre las prácticas, en la medida que la evaluación se focaliza fuertemente en la elaboración de informes. Si bien esta focalización de la evaluación incentiva las capacidades de formalidad, comunicación y escritura, pertinentes a la actividad profesional, se omiten las diversas posibilidades de abordaje sobre las experiencias estudiantiles, saberes, representaciones ligadas al ser y hacer profesional que surgen de las prácticas.

Di Matteo (2018) expresa que las devoluciones docentes tienen una fuerte carga directiva. Las mismas apuntan a la corrección de informes, sin develar los criterios implícitos que dichos procesos demandan o explicitar tales criterios evaluativos con la finalidad de promover un pensamiento reflexivo sobre los errores de los practicantes. Las intervenciones tienen un sentido de aplicación de conocimientos que invita a pensar al modelo profesional del ingeniero desde una lógica de racionalidad técnica (Schön, 1991). Con respecto al caso de Ingeniería Química no encontramos desarrollos abocados a la temática.

Como análisis, podemos observar un tipo de evaluación normada y prescriptiva que invita a pensar al sujeto como un ser heterónimo (no se fomenta la autorreflexión ni autonomía en su propio proceso formativo), con una evaluación asociada a la calificación y acreditación. Como expresa Di Matteo (2018) la enseñanza se sumerge en la evaluación, que se desarticula con la globalidad de las actividades propuestas y el enriquecimiento que las experiencias laborales producen en los sujetos. Por el lado contrario, visibilizamos una coherencia evaluativa en el dispositivo de Ingeniería Agronómica, en la medida que las evaluaciones promueven la reflexión y el trabajo sobre la misma práctica en concordancia con las actividades globales del dispositivo.

Experiencia de los sujetos

En los trabajos revisados existen pocas referencias a las experiencias de los estudiantes y los efectos subjetivos generados. Sin embargo, se rescatan algunos aspectos interesantes a analizar.

El caso de las prácticas de Ingeniería Agronómica (Souto y Monetti, 2010) expresan que los estudiantes valoran a la figura del docente coordinador (y en menor medida a los demás docentes) como modelos de identificación, en función de que se presentan como figuras del ser agrónomo valoradas, aunque no expresa motivos, modalidades o características del proceso de identificación. Por otro lado, las autoras argumentan que promover un dispositivo enfocado al cuidado y mantenimiento del campo, habilita sentidos de implicación estudiantil, y una responsabilidad compartida sobre el mismo (Souto y Monetti, 2010). Por último, con respecto al sentido de las prácticas preprofesionales, los estudiantes asimilaban las mismas como un espacio de integración teoría-práctica, donde se pueden ver los procesos integrales de cada actividad y sus variables. Hay un sentido de integración sobre el rol profesional y confianza en sus futuros desempeños.

Con respecto a las prácticas de Ingeniería Química (Malet, 2015) podemos decir que, al presentarse un dispositivo fuertemente condicionado por la autogestión y las demandas productivas de la empresa, los practicantes tuvieron que ejercitar capacidades de negociación, autogestión y flexibilidad. Se puede inferir una adopción hacia el modelo profesional de la empresa, que demanda ingenieros con altas capacidades intersubjetivas, promotores de alternativas a problemas impredecibles y flexibilidad en el manejo de distintas actividades y tareas.

En cuanto a las prácticas de Ingeniería Mecánica, Di Matteo (2018) expresa que el desarrollo de las prácticas profesionales supervisadas como dispositivos de formación no generó interés ni deseo en los estudiantes. La autora expresa que no se valora el espacio de profesionalización por parte de los docentes, y los estudiantes no encontraron el sentido subjetivo de las prácticas al no trabajar sobre las representaciones identitarias producidas en la experiencia. El dispositivo inhibe procesos de pensamiento de los estudiantes y deja poco espacio para la participación. (Di Matteo, 2018). Las capacidades promovidas son afines a los documentos normativos-institucionales.

Para finalizar, podemos decir que existe una marcada influencia del posicionamiento docente sobre las experiencias estudiantiles generadas. En algunos casos, las experiencias de los estudiantes parecen satisfactorias, con sentidos de logro y transformación personal y profesional, como en el caso de Ingeniería Agrónoma. Por otro lado, podemos ver, en casos como la Ingeniería Mecánica y Química, que las experiencias fueron subsumidas por el enfoque prescriptivo del docente. No hay espacio para pensar y problematizar escenarios, y en este sentido, -inferimos- se genera un amoldamiento pasivo hacia tales exigencias y parámetros del docente. La tramitación de las experiencias vividas queda en manos de disposiciones individuales de los alumnos.

Conclusión

Como resultado de este trabajo se pudo visibilizar la complejidad de escenarios y componentes que constituyen los dispositivos de formación en prácticas, tales como la relación entre institución formadora y laboral, el espacio-tiempo de la práctica, la evaluación, las tareas, los actores intervinientes, entre otros.

Enumeramos aquí, algunas reflexiones importantes que encontramos en los casos estudiados y que pueden servir de marcos de referencia en futuras investigaciones abocadas a la temática.

- 1) La lógica del dispositivo de formación: En nuestro análisis visibilizamos dispositivos con perspectiva reflexiva sobre la práctica, donde los arreglos pedagógicos exigen la implicación y participación del estudiantado y el abordaje de modelos de pensamiento para solucionar situaciones laborales comunes a la profesión. Por otro lado, encontramos dispositivos con perspectivas tecnicistas, donde se observa una fragmentación y contradicción, entre las vivencias atravesadas por los estudiantes en situación laboral y los direccionamientos que fuerza el dispositivo para cumplir con tareas prescriptas y la tendencia a la racionalidad técnica, (como la elaboración de informes y la aplicación de saberes). En este sentido, podemos decir que no todas las prácticas analizadas representan un dispositivo propiamente dicho (Souto, 2019). La falta de un eje integrador o coherente entre los diversos componentes del dispositivo manifiestan una fragmentación en las experiencias y un vaciamiento formativo sobre las instancias de construcción de roles e identidad profesional.
- 2) El lugar de la evaluación en el dispositivo: en el mismo sentido, notamos la existencia de prácticas evaluativas que fomentan un sentido grupal de los alumnos -como en el caso de ingeniera agrónoma- quienes trabajan en grupo sobre el campo, fomentando una reciprocidad entre practicantes y practicante-docente para juntos hipotetizar, actuar, reflexionar sobre la actividad profesional. La evaluación en este caso, guarda coherencia con las actividades del dispositivo apuntadas a la integración teoría-práctica del ingeniero agrónomo. Por otro lado, en las demás carreras estudiadas, se observó un “vaciamiento evaluativo” sobre los dispositivos propuestos, en la medida que se focaliza en actividades individuales por sobre el abordaje integral del rol profesional desde lo grupal.
- 3) El rol del formador y co- formador: se visibiliza la posición del formador -docente- y de los co- formadores -instructores- como determinantes en el proceso formativo de los estudiantes. Hipotetizamos que el modelo de profesión de la institución formadora y de la institución laboral condicionan el papel del docente durante las prácticas, en el sentido que manifiestan una puja por la imposición de pautas del modelo profesional de distintos campos. Por otro lado, el tipo de relación que construyen los docentes con sus alumnos, ya sea como *coordinador* de voces estudiantiles y su problematización, o desde un rol *examinador* y *directivo* sobre pautas prescriptivas, serán fundamentales en la construcción de un lazo de confianza y respeto entre docente y practicante que habilite espacios formativos de ser y hacer profesional.
- 4) Espacio-tiempo: como pudimos observar en los casos, los dispositivos llevados a cabo dentro de las instituciones formadoras presentan un grado de resguardo frente a las demandas socio-productivas del mundo laboral. Sin embargo, se ve condicionado las experiencias estudiantiles de acercamiento profesional real, que solo se construyen de la interacción con actores, situaciones y cultura laboral afín. Por otro lado, los dispositivos que presentan alternancia con instituciones laborales, si bien evidencia un grado de experiencias ricas en el abordaje de la construcción profesional, se enfrentan a una tensión y conflicto por la adopción entre modelos de profesión distintos, que terminan obstaculizando el pasaje formativo de los estudiantes por las distintas instancias de la práctica. En este sentido el rol del docente es indispensable como resguardo y protección segura frente a estas demandas.

A modo final, podemos visibilizar la existencia de vacíos investigativos en cuanto al plano experiencial de los estudiantes, esto es, los efectos subjetivos y cognitivos que generan la puesta en marcha de los dispositivos. Pretendemos seguir en esta línea en próximos trabajos.

Referencias

- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(9). URL: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6299>
- Andreozzi, M. (2011) Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. [En línea]. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- Di Matteo M. (2018). La evaluación y formación preprofesional. Una trama compleja. En *Actas de VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas*, Universidad Nacional de Buenos Aires. Disponible en: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/paper/view/3805>
- Ferry, G. (1990). Adquirir, probarse, comprender. *El trayecto de la formación, Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Malet, A. (2015). Las prácticas profesionales supervisadas y el acompañamiento como relación pedagógica y formativa. El caso de ingeniería química en la Universidad Nacional del Sur. En *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(10). Disponible en: Las Prácticas Profesionales Supervisadas 1
- Schön, D. (1991). *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. En *Educación, lenguaje y sociedad*, XVI(16), 1-16. Disponible en: Educación, Lenguaje y Sociedad
- Souto, M. y Monetti, E. (2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. La formación preprofesional: un estudio de caso. En *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación, metas 2021*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE3364Monneti.pdf>

La construcción del oficio docente en estudiantes adscriptos a cátedras universitarias de la Universidad Nacional de Jujuy: un proceso de relaciones múltiples



Adriana de los Ángeles GARAY

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
garayadrianafhycs@gmail.com

[Volver al índice](#)



La construcción del oficio docente en estudiantes adscriptos a cátedras universitarias de la Universidad Nacional de Jujuy: un proceso de relaciones múltiples

Adriana de los Ángeles GARAY

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
garayadrianafhycs@gmail.com

Fecha de recepción: 14.02.2022

Fecha de aceptación: 30.05.2022

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de la Especialización en Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Jujuy, cuyo objetivo general es conocer y comprender las experiencias de estudiantes adscriptos/as en cátedras universitarias de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de dicha universidad. La adscripción como dispositivo pedagógico se concibe como un espacio de formación o de prácticas preprofesionales que realizan estudiantes y graduados universitarios o de nivel superior no universitario en áreas disciplinares de su interés. La base teórica del estudio es provista por la Pedagogía de la formación. El enfoque metodológico es cualitativo-interpretativo, que busca interpretar y analizar los significados de los sujetos en sus experiencias como adscriptos/as. Las estrategias metodológicas trabajadas son entrevistas semiestructuradas, se informan los hallazgos sobre cómo los estudiantes construyen el oficio docente en los espacios de adscripción, caracterizado por relaciones múltiples: con el objeto de conocimiento, con los estudiantes de la cátedra y con el equipo docente. Se infiere que las relaciones son de reencuentro, novedosas, empáticas y también serias. En estas se produce la reflexión de los adscriptos sobre su lugar como docentes; por un lado, sobre el énfasis del abordaje teórico que realizan para poder comunicarlo a los otros y ejemplificarlo con situaciones cotidianas y, por otro lado, que las relaciones generadas entre los sujetos se entablan desde un sentido académico y formal que adquiere mayor relevancia cuando se trata del director de la adscripción. Se concluye que en la adscripción el oficio docente se presenta como un proceso que se construye en el hacer y la práctica, cuyo punto de inicio son las primeras tareas realizadas, que los interpela a posicionarse en otro lugar, asumiendo desafíos personales y profesionales que contribuyen a su formación en la docencia.

Palabras Clave: prácticas preprofesionales, adscripción, formación, construcción, oficio docente.

Cita sugerida: GARAY, A. (2022). La construcción del oficio docente en estudiantes adscriptos a cátedras universitarias de la Universidad Nacional de Jujuy: un proceso de relaciones múltiples. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 86-96. Disponible en: <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Presentación del objeto que se investiga

La investigación se centra en las experiencias formativas de estudiantes de grado en adscripciones a cátedras universitarias de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu), tiene por objetivo general conocer y comprender las experiencias de formación que hacen los estudiantes en los distintos espacios de adscripción. Como objetivos específicos se propone: identificar las razones que tienen los estudiantes para elegir las adscripciones como experiencias formativas, describirlas, analizar e interpretar los significados que estos les otorgan a sus experiencias de adscripción.

La adscripción es parte de aquellas “situaciones de formación en la práctica como un arreglo condiciones-espacio-temporales, de actividades y artificios técnicos- organizadas en torno a un régimen de alternancia” (Andreozzi, 1998, 35), cuyo propósito principal es facilitar la socialización profesional. Esta noción refiere a los ciclos de la práctica profesional, si bien las adscripciones se encuentran por fuera de dichos ciclos; no obstante, reúnen ciertas condiciones para ser concebidos como espacios de formación en la práctica.

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (de ahora en adelante FHyCS-UNJu), por Resolución N° 521/12, regula el proceso de adscripción estableciendo sus categorías, modalidades, condiciones, requisitos, período de inscripción, actividades del adscripto, duración y aprobación de la misma. La adscripción posee un carácter de práctica ad honorem, su carácter distintivo es que estas modalidades de prácticas se orientan a docencia y/o a investigación y están dirigidas a estudiantes de grado y egresados universitarios y/o de Institutos de Educación Superior.

Los principales referentes teóricos de la investigación

La teoría general que sustenta este proyecto es la pedagogía de la formación. Una categoría clave es la *formación*, entendida como una dinámica de desarrollo personal donde el individuo “es quien se desarrolla, de forma en forma” (Ferry, 1997, 54). El sujeto asume determinadas condiciones para el ejercicio de las prácticas profesionales, como la adscripción, algunas de las cuales son la adquisición de conocimientos, habilidades, etc. que se obtienen en el desarrollo de sus trayectorias formativas.

De esto se deriva otra noción relevante, la categoría de *practicum*, la cual enriquece la formación desde la integración, por un lado, de aprendizajes académicos, y por el otro, de la experiencia formativa. A esto se vinculan modelos de aprendizaje que apuntan a la formación en y para la práctica profesional, como el aprendizaje experiencial relacionando la práctica con la reflexión; el aprendizaje a través de la experiencia y el aprendizaje en situación, acentuado por el impacto de la interacción del sujeto con el contexto de la práctica (Menghini, 2018).

Uno de los tipos de formación en prácticas son las adscripciones que surgen como una forma de responder a las demandas de formación profesional, social y laboral que articule los ámbitos teoría y práctica, muchas veces entendidos como dicotómicos, y que a su vez permita el ejercicio profesional con habilidades y conocimientos prácticos. En este sentido, la formación en la práctica, según Andreozzi (1998), alude a un proceso por el cual el sujeto construye maneras para lograr obtener un desempeño eficaz y éticamente orientado. En este proceso dialéctico la formación en la práctica en adscripción se adquiere al retomar en las diversas mediaciones que realiza el sujeto, en la que deconstrucción y reconstrucción solo puede realizarlo el sujeto de la formación en dicha práctica.

Otro constructo teórico es la noción de *experiencia-acontecimiento* que enfatiza la relación sujeto-mundo, allí el sujeto es productor de los propios sentidos de su realidad, la cual es construida con los otros. Larrosa (2007) señala que la experiencia es de alguien, se da en un aquí y ahora, es algo que le pasa al sujeto y que por pasarle lo forma y transforma. Las experiencias en adscripciones son únicas para cada sujeto, quien le otorga los sentidos particulares según la relación que establece con los otros formadores y con las diversas mediaciones. El sujeto de las experiencias es el estudiante universitario, que “en contextos históricos recientes se ha destacado su vinculación con los sectores medios en ascenso, la participación en la esfera política local o nacional y la confrontación generacional” (Carli, 2012, 57). Los estudiantes adscriptos

proviene en su mayoría de sectores populares, algunos son los primeros universitarios dentro del seno familiar, y además de estudiar se interesan por participar de otros espacios de formación, tales como espacios de tutorías, ser integrantes de centros de estudiantes, realizar becas de intercambios, etc.

La categoría *saber* se concibe como aquel que “para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia” (Beillerot, 1996, 89). Se pueden reconocer al menos dos tipos de saberes los cuales permiten comprender los saberes devenidos de las experiencias en adscripciones. Los **saberes prácticos** que provienen de la acción, a partir del momento en que es pensada y organizada adquiere un alcance teórico. Y los **saber hacer** que devienen de las acciones humanas, es decir, aprendidos y experimentados por el propio sujeto. En las experiencias en adscripciones se adquieren múltiples saberes, que algunos casos corresponden a los saberes prácticos, estas son actividades pensadas y planificadas para el desarrollo de su formación, tales como, la coordinación de talleres, clases, la elaboración de material didáctico, etc. En otros casos, se visibiliza el saber hacer, de aquellas puestas en acción que realizan los estudiantes universitarios.

Método de investigación

El enfoque metodológico es el cualitativo e interpretativo que se retoma de Vasilachis (1992), quien sostiene que el mismo trabaja sobre la realidad de los sujetos, procurando acceder a los significados propios del contexto en que suceden. Se retoman los postulados del interaccionismo simbólico, el cual se ocupa de estudiar el comportamiento y la vida de los sujetos en su mundo empírico, su mundo real, donde se desarrolla la vida. Esto posibilita conocer, analizar e interpretar los argumentos de los sujetos y significados acerca de la formación en prácticas de adscripción en su rol de estudiantes de formación de grado de carreras en Humanidades y Ciencias Sociales.

Las herramientas metodológicas seleccionadas son entrevistas en profundidad, documentos oficiales (reglamento de adscripción, informes de adscripciones, planes de clase y notas de campo del estudiante) y observaciones (de clase o reuniones de cátedra). En este trabajo se usaron entrevistas semiestructuradas que permitieron obtener una conversación dialogada en el que se llegó a descubrir las miradas de los sujetos, dichas entrevistas constituyeron “un medio de hacer que las cosas sucedan y estimular el flujo de los datos” (Woods, 1987, 77). Se utilizó el método de análisis en progreso que formulan Taylor & Bogdan (1987) para orientar la investigación a la comprensión en profundidad y compleja por el escenario (contexto) y por los sujetos investigados. Según Rodríguez Gómez & García Jiménez (1996), la selección de los informantes claves es un procedimiento a posteriori del acceso al campo que se redefine con el desarrollo de la investigación. Para la selección de los informantes claves se seleccionaron a estudiantes de grado, de carreras de profesorado universitarios. En esta ponencia se trabaja con cuatro entrevistados elegidos por: la temporalidad reciente (dos años atrás), su experiencia en adscripción, y por las carreras de profesorado universitario.

Resultados parciales

Se presenta los resultados obtenidos del análisis de cuatro (4) entrevistas a estudiantes adscriptos/as de carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu. Los/as informantes son estudiantes avanzados en sus carreras, jóvenes (entre 22 y 26 años de edad), su trayectoria formativa inicial se encuentra en la etapa final, cursando las últimas materias y/o en preparatoria para mesas examinadoras, tres son oriundos de la ciudad de San Salvador de Jujuy, el cuarto proviene de la ciudad de San Pedro de Jujuy. Cuando hicieron la adscripción su única actividad era estudiar y el sustento económico para ello lo facilitaban sus familias.

Estos sujetos fueron entrevistados de manera virtual, a través de Google Meet, debido al contexto de emergencia sanitaria por la Pandemia Covid-19 que impidió un encuentro presencial entre la investigadora y los adscriptos. Sin embargo, el diálogo se pudo establecer con fluidez y confianza permitiendo recolectar información necesaria para este estudio.

En esta ponencia se hará referencia a los hallazgos sobre la construcción del oficio docente por parte de estudiantes adscriptos/as en cátedras universitarias, caracterizada por una tríada de relaciones: con el objeto de conocimiento, con los estudiantes y con el equipo docente.

La relación del adscripto/a con el objeto de conocimiento de la materia

Los/as adscriptos/as estudiantes se incorporaron a cátedras de distintas carreras de profesorado universitarios,¹ accedieron por distintas razones cuyo análisis excede los objetivos de este escrito. La integración a un nuevo espacio implica asumir determinadas tareas, actividades y otras acciones que son parte de la formación en docencia e investigación que propone la práctica pre-profesional de la adscripción.

Los/as estudiantes adscriptos/as tienen un conocimiento previo de la cátedra de la que forman parte, porque cursaron en carácter de estudiantes, lo cual les permitió conocer los conceptos claves, las diferentes perspectivas teóricas, las estrategias metodológicas de trabajo, entre otros aspectos referidos al contenido de las materias. La mayoría consideran que no tuvieron dificultades con los distintos objetos de conocimiento por haberlos aprendido para aprobarla y con ello acceder a la adscripción. Uno de los informantes sostuvo que para ser adscripto se requiere “tener una buena formación teórica para formar parte de la cátedra” y con ello acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. La formación teórica parece ser el primer saber de la construcción del oficio docente, convirtiéndose en el pasaporte de ingreso a la cátedra y su estadía, siendo el conocimiento el principal aspecto de la docencia.

Desde una perspectiva tecnicista se podría suponer que, según Sanjurjo (2009), se trata de una relación teoría-práctica donde la teoría precede a la práctica y es adquirida por la recepción de la información, es decir que primero es necesario tener una teoría para luego hacer la práctica, como dos aspectos que van por caminos separados. Esta es una visión predominante en el campo académico, sin embargo, desde una mirada que trasciende esta dicotomía podría pensarse en la relación dialéctica, de articulación de teoría-práctica como una construcción de intercambio y confrontación entre la acción y los marcos referenciales.

Otros adscriptos agregan al respecto lo siguiente:

- ENT 1: Me parecieron muy interesantes y no sentí como dificultades de vincular los temas y vincular los autores. (...) En varias ocasiones después de las clases teóricas y prácticas (...) tenía como consultas particulares y muy teóricas con los estudiantes. Y que si yo no hubiera tenido una formación o una lectura siento que no hubiera podido sortear.
- ENT 2: Los temas eran más o menos similares entonces por eso no se me complicaron ya los venía manejando.

Ambos fragmentos permiten inferir que no encontraron obstáculos epistemológicos sobre los contenidos de la cátedra, presentándose dos tipos de situaciones, por un lado, la formación teórica adquirida producto de las mediaciones de lectura sobre el material bibliográfico de los autores trabajados, le permite tener seguridad a la hora de ofrecer consultas a los estudiantes en diversos temas. Por otro lado, los temas no resultan novedosos, podría suponerse que no hubo cambios sustantivos en ellos, razón por la cual no generó ninguna dificultad para la adscripta. En el proceso de construcción del oficio docente de los adscriptos aparece como aspecto clave la apropiación y manejo de la teoría, lo cual podría suponer que el ser docente implica tener una relación directa con los conceptos aprendidos. Una especie de *reencuentro con los conocimientos*, donde se trata de refrescar la memoria, volver a mirarlos, analizarlos y con ello reinterpretarlos para poder usarlos.

¹ Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Filosofía y Profesorado y Licenciatura en Historia.

Ferry (1997), por su parte, diría que se trata de un modelo de adquisiciones, sustentado en el dominio de conocimientos disciplinares a ser transmitidos, a través de la integración y organización para su presentación a los estudiantes. La valoración de los/as adscriptos/as enfatiza una dimensión de la formación docente, la teórica, y eso se relaciona con la fuerte tradición con que nacen muchas de las carreras de profesorado universitario. Lo cual permite suponer que también existe una dicotomía entre teoría y práctica, porque los/as adscriptos/as hacen foco en la primera por lo que dicen “tenía como consultas muy teóricas con los estudiantes”, lo que supone que existen dos tipos de preguntas, aquellas que son de tipo teóricas y las que son de tipo prácticas. Desconociendo la relación estrecha entre ambas, desde una visión de *praxis*. Sin embargo, desde la perspectiva de la pedagogía de la formación se entiende que teoría y práctica se interrelacionan y se nutren permanentemente.

El análisis interpretativo devela la presencia de una concepción de tipo academicista en las prácticas docentes de las cátedras donde hacen sus prácticas los/as adscriptos/as. Por su parte, Davini (2015) señala que la práctica constituye una realidad compleja que está atravesada por aspectos sociales, políticos, personales y del currículum. Es decir que no es una mera aplicación de teorías o marcos conceptuales, sino que es multirreferencial su visión. En el campo académico tiene un fuerte peso este modelo y sus implicancias es que los/as adscriptos/as se socializan profesionalmente desde esa perspectiva, por ello entienden que ser adscripto/a en las cátedras es aprender esta concepción.

Otra interpretación deriva de esa situación comprendida como un *reencuentro con la teoría aprendida*, es decir un reconocimiento de su apropiación y resignificación cognitiva, que le permite volver a encontrarse con ella y establecer otro modo de relación. Es decir que se rompe con estructuras de pensamiento, con esas formas de socialización profesional que tienen los/as adscriptos/as dentro de la institución formadora, a través del cual van construyendo su visión sobre el conocimiento. Desde un análisis pedagógico se puede decir que este *oficio docente*, se entiende como el “saber hacer o producir algo en particular” (Alliaud & Antelo, 2011, 82), que es el producto del trabajo particular que implica una dimensión oculta, secreta de la enseñanza. Los/as adscriptos/as se inician en este oficio socializándose con el modelo academicista, predominante en estas cátedras, es decir un hacer que se da en la práctica donde debían contar con formación teórica para hacer esa tarea.

Otro aspecto a destacar es la poca actualización de los contenidos de la cátedra, que surge en sus expresiones: “los temas no cambiaban mucho”, “eran más o menos similares” en el año en que cursaron la materia. Se podría pensar que en un contexto donde el conocimiento cambia a ritmos acelerados se exige que las propuestas de cátedras se actualicen permanentemente; que aborden nuevas perspectivas, que incorporen innovaciones, entre otras. Esto podría entenderse como una de las características de la universidad, en cuanto a su carácter conservador y tradicional, que sostiene un sistema de cátedra ancladas en el tiempo, con poca innovación pedagógica, lo que promueve un modelo de formación reproductor.

Otro aspecto de la relación construida con el conocimiento de la materia, se refleja en los siguientes fragmentos:

- ENT 1: (...) por ahí lo que sí se me dificultaba era decir; no es lo mismo cursar, el estudiarla para rendir, que después fijar el contenido para transmitírselo a otro. ¿cómo le explico a alguien que quizás no maneja tanto el tema o que tiene más dudas? Ahí se dificulta.
- ENT 2: A veces los conceptos eso siempre me había costado porque bueno son conceptos claves que tenés que estudiarlos (...). Por ejemplo, si te digo la *otredad*² no es un concepto que yo veo en mi casa o algo así, sino que son conceptos que tenés que estudiarlos, tenés que saberlos bien. Yo en ese momento me grababa mucho las cosas (...)

² La cursiva es añadida por la investigadora.

- ENT 3: Hay temáticas que no solamente por leer un libro las aprendes, se necesita tiempo para ir incorporando ciertos conceptos, relacionarlos y llegar a algunas conclusiones. (...) yo te diría mucha lectura, tiempo para la comprensión y mucha explicación del docente que fueron reforzando ese aprendizaje.

Estos fragmentos refieren a una distinción entre *estudiar para rendir* y *estudiar para explicar/transmitir*. En el primero, los procesos cognitivos se orientan a entender los conceptos, interpretarlos y finalmente comunicar lo que se comprendió; en el segundo se estudia de manera abstracta tratando de buscar una relación con situaciones de la realidad, pero cuando ello no resulta se recurre a la memorización. Subyace una distinción entre dos aprendizajes identificado por Cabo (2006), por un lado, uno de tipo *significativo*, es decir que tiene un sentido para el sujeto, lo internaliza a partir de sus conocimientos previos, donde adquieren relación; y por el otro, un aprendizaje memorístico que incorpora sólo información sin significado, y por lo que son imposibles de ser relacionados con otros previos sí significantes. De ahí que unos aprendizajes tienen mayor anclaje en los esquemas de acción de los/as adscriptos/as lo que permite ir construyendo sus primeros oficios docentes. Se infiere que la dificultad es transformar ese saber teórico, científico en un saber de la enseñanza, sin perder de vista el contexto en que se originó, y para los adscriptos es necesario conocer el concepto tal cual es, para luego buscar transformarlo a través de explicaciones, ejemplos, relaciones internas con otros conceptos y también explicaciones de mediadores, los docentes. Esto puede entenderse desde la *transposición didáctica* que señala Espinoza (2009), comprendida como los cambios producidos en el saber desde el momento de su producción en la comunidad científica y las recontextualizaciones que operan para transformarlo hasta convertirlo en saber científico, un saber enseñado.

La relación de los adscriptos/as con los estudiantes de las cátedras

En la dinámica de cursado de las materias se entretajan múltiples relaciones, entre ellas con los/as estudiantes. La mayoría sostuvo que fue una buena relación, cordial y académica. Existen dos realidades, “un grupo que yo los conocía porque había cursado una que otra materia con ellos, que había un respeto” y en ocasiones “me preguntaban cómo va por acá o que copias necesitamos”, se generó una buena relación por un conocimiento y contacto en otros espacios, por eso era una buena relación, “la verdad que bastante bien y es como que me escribían si necesitaban algo”. Y un segundo grupo que “no me conocía y no habíamos compartido otra actividad, entonces era: “disculpe Profe”, o, siempre de “usted”, una relación de tipo formal y más distante “con los otros alumnos que no conocía, es muy difícil que se te acerquen”. Al respecto se puede inferir que en este segundo grupo subyace una percepción del adscripto/a de jerarquía, por pertenecer a una cátedra, de ahí que sea una relación más formal que se espera se de con un docente. Ser miembro de una cátedra le da cierto lugar en la escala jerárquica del equipo docente, le provee de autoridad y respeto de los estudiantes al rol que tiene, por ello el trato formal de llamarlo “Profe”. Se infiere la presencia de la relación pedagógica que se construye entre dos sujetos, uno que enseña y otro que aprende, mediada por el aprendizaje y conocimientos de la materia. Dicha relación podría pensarse como un lugar de encuentro donde el aprendizaje se construye a partir de las relaciones entre los sujetos que son parte de tal aprendizaje (Hernández, 2011). En esta relación se infiere la presencia del peso de jerarquía académica, de tipo tradicional entre el docente y su función como poseedor del saber, un sujeto más lejano, difícil de llegar y el estudiante como sujeto pasivo, que está en camino a conocer y que se encuentra en el nivel inferior de esta jerarquía. Tal parece que los vínculos previos fueron positivos y sirvieron de sostén para la relación del estudiante-adscripto/a, donde la confianza se establecía de ambas partes, lo cual permitió una comunicación clara, amigable y de consulta sobre la materia. Con los otros estudiantes nuevos, la relación requiere de apertura, de otras disposiciones de los sujetos para reconocerse como tales. Si bien igual acudían ante preguntas sobre la materia, viendo al adscripto como un profesor más de la cátedra, se reconoce que eso es difícil que se logre. En esta ida y vuelta parece que una de las claves es que ambas partes asuman roles diferenciados, con funciones distintas, en las que unos se encuentran en un proceso de formación sobre la materia y otros en formación como docentes e investigadores.

Para dar paso a dicha construcción de relaciones se apelaron a otras estrategias, tal como la mensajería vía correo electrónico, que en el contexto de pandemia fue una manera de vincularse entre los sujetos. Por eso “cuando empezó el cursado, era mandarles un mail a los chicos para saber cómo la estaban pasando con todo este tema del contexto y apoyarlos también desde ahí, desde la parte humana que se sientan contenidos y acompañados”. La calidad humana es algo que se valora en la relación que más allá de construirse en el contexto académico, también requiere de lo subjetivo del sujeto. Aquí la noción que existe sobre el sujeto parece ser el que propone Souto (2017), es un sujeto sujetado a lo social, producto de su propia biografía, de su experiencia, de la construcción de su subjetividad de la que acontece sus relaciones con otros los otros y con el mundo que lo rodea.

De allí que las relaciones entre adscripto/a – estudiante, están atravesadas por la dimensión subjetiva, personal, biográfica y social. En este sentido las imágenes que circulan en la cultura estudiantil sobre el rol del profesor están asociado al saber y al poder, esto sigue vigente en las relaciones con el/la adscripto/a. Lo que tiene relación con su tránsito por la universidad, dando lugar a esa apropiación del imaginario ya construido por los otros.

Relación entre los/as adscriptos/as y el equipo docente

La tercera relación que se produce es con el equipo de cátedra integrado por distintos sujetos con roles específicos³. En los dichos de los/as adscriptos/as se caracteriza por ser buena, muy buena, cordial, de compañerismo, de presencialidad, de confianza y vincular. A continuación, se presentan fragmentos de las voces de los/as adscriptos/as:

- ENT 1: (...) había un vínculo más allá, un vínculo con un docente más copado que te aportaba para otras materias, te recomendaba ideas. Me dio textos, me dio herramientas, de hecho, me dio contactos de personas (...)
- ENT 2: Muy buena la verdad que con las dos profe la de los prácticos y la de los teóricos me llevaba muy bien, podía conversar, podía hablar, participar. Me sentía... como sentir este apoyo, saber que podés dirigirte a la profe de los teóricos y preguntarle sin miedo, saber que vas a recibir una respuesta favorable que te va ayudar.
- ENT 3: Bastante bien, el profesor es muy bueno, no es que es muy estricto y no quiere que ni te acerques, te da lugar, te da confianza, como que fue buena la relación.

La relación más valorada es la que se construye con el/la docente director/a de la adscripción, de quien se espera sea un mediador de los saberes que necesitan los/as adscriptos/as para la construcción de su oficio. La comunicación se generó de forma fluida manteniendo una relación de jerarquía y de roles diferenciados, donde se siente la confianza para acercarse, participar o preguntar algo. Podría suponerse que se moviliza por la necesidad del adscripto/a de conocer otro material bibliográfico, encontrar sostén ante sus dudas, lo cual establece una relación de confianza, horizontalidad de un sujeto formado en la docencia con un sujeto que se inicia en el oficio docente.

Los/as adscriptos/as adquieren otros saberes del oficio docente, por ejemplo, a relacionarse con los otros, mantener un buen trato en un espacio académico, en el que no solo es posible “llevarse bien” sino también es necesario en una relación comprometida entre sujetos. La figura del docente como mediador de saberes, según Souto (2017) permite construir una imagen del ser docente para los adscriptos, donde la presencia del otro incide en uno mismo, imponiendo una marca, una huella que los modifica a ambos en

³ (profesor adjunto, jefe de trabajo práctico, auxiliar, otros/as adscriptos/as).

dicha relación. En esta relación los/as adscriptos/as también van resignificando un modelo de docente que es posible de ser imitado en sus prácticas futuras, de ahí que tal vez subyace la identificación con los “otros significativos” que operan como “modelos” a imitar, desde el punto de vista profesional en este proceso de identificación señalan que en la socialización con los docentes es posible hablar, conversar, pedir favores, sincerarse en lo que necesiten, rasgos que podrían ser imitados e incorporados cuando construyan su propio “estilo de desempeño” docente (Andreozzi 1998 p.40). La identificación positiva hacia los docentes abre las puertas a pensar en su modelo de docente que van adquiriendo, que es producto de múltiples aspectos, no solo la adquisición y manejo del contenido, sino también la relación con el entorno que se mediatiza por otro, en este caso un docente que es la figura pedagógica que reconoce el adscripto y por lo que puede operar como un modelo a seguir.

Entre los sentidos descriptos hay algo que no se dice de esta relación, como por ejemplo la que se produce cuando el adscripto presenta actividades para realizar en la cátedra, de qué manera se relaciona el docente cuando se realiza el informe final, cuales son los acuerdos establecidos en los roles que asumen y de qué manera se cumplen. A modo de hipótesis se puede decir que la relación se presenta de manera positiva en aquello que no demanda esfuerzo por la formación en la docencia e investigación hacia el/la adscripto/a. De ahí que sea un docente “más copado”, que “te va ayudar”; como si fuera una relación docente-alumno, pero que en este caso esa relación es de un docente con un adscripto que se está formando en la construcción del oficio docente y en los aprendizajes de investigación. Según la Real Academia Española (RAE) cuando alguien está copado quiere decir que está “entusiasmado o fascinado con algo”, para el caso argentino “copado” se utiliza para describir al objeto o al sujeto de nuestro entusiasmo. El sentido del adscripto supone una aparente admiración por el docente, de ahí que lo copado puede referirse a eso y también a alguien que se presta a lo que el adscripto necesita, por ello es que “te va ayudar”. Esta visión habla de algunas cualidades del docente, de alguien que presta o se presta para cuando lo necesitan, pero no se dice nada de su lugar como formador en este proceso. De lo que se hipotetiza es un docente más dentro del proceso formativo del adscripto, las mediaciones que alcanza parecen ser iguales que para los otros estudiantes.

Con los integrantes del equipo de cátedra; jefe de trabajos prácticos, docentes adscriptos y estudiantes adscriptos la relación puede caracterizarse como fría, cordial, distante, de trabajo “era como de compañeros de trabajo, yo soy la jefa y como adscriptos debatimos, charlamos y hasta ahí quedaba”, en la que solo se daba para fines específicos académicos. Algo similar sucedía con el otro adscripto “nos saludábamos, pero después de ahí nada más”, y con el “adscripto que era profesor me acuerdo que ni siquiera lo saludaba y con el profesor de prácticas lo veía solamente en los teóricos”; como dos extraños e indiferentes dentro de un proceso de formación teórico-práctica y de relaciones interpersonales. En este sentido, otro de los saberes construidos son las relaciones de jerarquía legitimadas dentro de las cátedras, donde se reconoce la autoridad, el poder que ejercen por su designación en el cargo, la responsabilidad que tienen, etc. de ahí que los/as adscriptos/as se apropian de estas relaciones desde una mirada tradicional de entender al sistema de cátedras. Una propuesta superadora pensada desde una pedagogía de la formación podría pensar a estas relaciones desde la horizontalidad, reconociendo los cargos y responsabilidades, pero habilitando a los sujetos a participar y proponer actividades en igual medida de todos los miembros que conforman el equipo docente.

Conclusiones

En la relación con el conocimiento de la materia existe un uso aplicacionista de la teoría de parte de los/as adscriptos/as como primer saber en la construcción del oficio docente. Si bien es uno de los saberes descubiertos y necesario también se reconocen otro tipo de saber que se orienta a la enseñanza, tales como las maneras de transmitir/enseñar a los estudiantes. Se vislumbra el sentido de la transposición didáctica en la apropiación de la teoría para ser transmitida en las clases de consultas de tipo teóricas. Podrá interpretarse que para ser docente es necesario tener un conocimiento o manejo del contenido de la materia que se quiere enseñar, entendiendo una relación dicotómica entre teoría y práctica, como separadas. La cual es una forma de relacionarse que tienen algunos/as adscriptos/as, pero

que luego se resignifica, y para otros se da una relación de *reencuentro con la teoría*, una mirada renovada y de revisión sobre lo aprendido, reconociendo que hay un saber previo que sirve de puente para construir nuevos saberes. La adscripción como práctica pre-profesionalizante es un espacio de iniciación en el oficio docente o de investigación, en el que se distingue la necesidad de formarse teóricamente sobre el objeto de la materia, reflexionando sobre qué implica enseñar, que se pone en juego a la hora de transmitir, de qué manera se puede traducir el conocimiento.

En la relación entre los/as adscriptos/as y los estudiantes se producen dos situaciones, una con los estudiantes ya conocidos donde existe una relación previa, construida en otros espacios compartidos. Podría suponerse que esa experiencia previa es positiva y les permite relacionarse de forma fluida, desde un lugar de reconocimiento de ambos por ser estudiantes. Es un saber de cómo construir lo relacional en el campo académico, que al ser una buena relación permite dar continuidad a la comunicación e intercambio entre los sujetos. En el caso de los estudiantes que son nuevos para los/as adscriptos/as la relación tiene que ser construida, la cual parece estar dada a partir del imaginario que tienen los/as estudiantes de lo que significa ser docente. Se lo reconoce como el dueño del saber, una figura de autoridad y que merece respeto por los saberes que tienen. El/ adscripto/a es un docente para los estudiantes y por tal recibe los mismos tratos que otro docente, una relación de respeto y distancia.

La relación entre el/la adscripto/a y el equipo docente se da por la estructura jerárquica de los cargos, funciones, responsabilidades y obligaciones que tienen. Con el docente adjunto se mantiene una buena relación, cordial, de amistad y cercanía, no es un docente más en la cátedra, sino que es un docente responsable de todo el equipo, tiene la facultad de designar tareas y responsabilidades a los otros miembros. Otro de los saberes es conocer que para integrar un equipo de cátedra se tiene que reconocer la legitimidad del docente a cargo, sea adjunto, titular, asociado, porque además es el director de la adscripción. Los/as adscriptos/as aprenden a socializarse dentro de un equipo de cátedra, se relacionan con los miembros de acuerdo a los niveles que tienen dentro de la pirámide jerárquica. De ahí que no sea el mismo trato con el docente titular que con otro adscripto, que se encuentran en una relación de horizontalidad. Los espacios de adscripción sirven como instancias de preparación y construcción del oficio docente, de las múltiples relaciones que son necesarias construir con los otros como parte de un entorno social y académico del que participan. Estas últimas relaciones son las que podrían resignificarse con profundidad por cuanto algunos adscriptos no han problematizado el imaginario construido sobre el sistema de cátedra, en donde se relacionan de manera distinta con los sujetos según cargos y funciones. Las relaciones establecidas con los directores de adscripción se caracterizan como buenas por la poca exigencia que se les pide a los/as adscriptos/as, son docentes "más copados" porque ayudan o asisten ante los pedidos que tienen los adscriptos/as, pero aún no se vislumbra el papel formativo que tienen dichos docentes en estos procesos de construcción del oficio docente.

Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Andreozzi, M. (1998). Sobre pasantías, residencias y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación. *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*, VII(13). <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5927>
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Novedades educativas/UBA.
- Cabo, C. C. (2006). Pensar y pensarse: Un deber para mejorar la práctica. *Revista iberoamericana de educación*, 39(2), 3.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Espinoza, A., Casamajor A. & Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas.
- Hernández, F. H. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. URI: <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Laertes.
- Menghini, R., Negrin, M., y Guillermo, S. (2018). *Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*. Homo Sapiens.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos. I Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Las configuraciones de la Práctica y Residencia en la formación docente de Nivel Primario en el contexto de pandemia



Elina Eugenia CADENA

Especialización en Investigación Educativa, FHyCS, UNJu.
I.E.S. N° 9 "Juana Azurduy", San Pedro de Jujuy
elinaecadena@gmail.com

[Volver al índice](#)



Las configuraciones de la Práctica y Residencia en la formación docente de Nivel Primario en el contexto de pandemia

Elina Eugenia CADENA

Especialización en Investigación Educativa, FHyCS, UNJu.

I.E.S. Nº 9 "Juana Azurduy", San Pedro de Jujuy

elinaecadena@gmail.com

Fecha de recepción: 28.03.2022

Fecha de aceptación: 21.06.2022

Resumen

En los últimos meses, la educación superior, y particularmente la formación docente en el campo de las prácticas, se desarrolló en nuevas condiciones y escenarios a causa de la Pandemia del Covid-19. Las medidas sanitarias de aislamiento y distanciamiento social, así como el cierre de las escuelas y el despliegue de la enseñanza por medios virtuales generaron nuevas prácticas pedagógicas en todos los niveles del sistema educativo. En el marco del proyecto de investigación que estudia las prácticas reflexivas de estudiantes de Práctica y Residencia de un Profesorado para la Educación Primaria de la Provincia de Jujuy, el presente expone el análisis de entrevistas semi estructuradas realizadas por medios virtuales a dos docentes a cargo de la Unidad Curricular con el objeto de conocer el encuadre pedagógico y las condiciones en que los estudiantes llevaron adelante sus prácticas. En esta primera aproximación desde la lógica de las formadoras, y a partir de una mirada hermenéutica, se develan distintos aspectos que caracterizan la práctica pedagógica del último año de la carrera de formación docente para el nivel primario, la cual fue diseñada considerando el contexto social histórico de pandemia que azotó al mundo en el 2020; entre los aspectos se pueden mencionar los criterios de selección de las instituciones asociadas, las decisiones metodológicas didácticas configurando una propuesta educativa mediada por Tics para el último trayecto de la práctica, la gestión y los avatares en el ingreso a los entornos educativos virtuales del nivel primario que configuran una propuesta pedagógica de Práctica y Residencia singular.

Palabras Clave: pandemia, formación docente, práctica y residencia, nivel primario

Cita sugerida: Cadena, E. E. (2022). Las configuraciones de la Práctica y Residencia en la formación docente de Nivel Primario en el contexto de pandemia. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 97-105. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

En los últimos meses la educación como la conocemos fue interpelada a causa de la pandemia del Covid-19 que azotó al mundo. Esta situación puso en tela de juicio muchas certezas y develó entre otras cuestiones las capacidades, saberes y estrategias que los docentes de nivel superior debieron desarrollar para sostener la educación durante el aislamiento y distanciamiento social. En el presente, se exponen los avances del trabajo de campo iniciado en el marco del proyecto de investigación titulado “Las prácticas reflexivas en la Formación Docente Inicial: Estudio acerca de las prácticas reflexivas de estudiantes de Práctica y Residencia de un Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Jujuy”.

Particularmente, este artículo se propone caracterizar el lugar que ocupa la práctica reflexiva en el currículum formal y no formal del Profesorado de Educación Primaria, y particularmente en la Unidad Curricular (UC) de Práctica y Residencia. Se realizaron dos entrevistas semi estructuradas por medios virtuales a las dos docentes formadoras del último año del campo de la práctica para conocer y comprender cómo se configuró la propuesta formativa en el año 2020 de las dos divisiones de 4to año del Profesorado para la Educación Primaria.

Métodos

La particularidad y lo inédito del escenario social y sanitario actual provocó modificaciones en el proceso investigativo, las cuales son propias de los diseños flexibles de investigaciones con lógicas cualitativas, como señala Achilli (2005). La gestión para el ingreso al campo y las posteriores entrevistas se realizaron empleando la herramienta de video llamada Google Meet,¹ en los meses de agosto y septiembre; las mismas se analizaron mediante el método de análisis progresivo de datos cualitativos que proponen Taylor y Bogdan (1987). El propósito de los encuentros con las profesoras fue conocer el encuadre de la formación planteado por las docentes de la Unidad Curricular de Práctica y Residencia en el instituto seleccionado y poder avanzar en la comprensión acerca de las condiciones y los escenarios en que los estudiantes realizan sus prácticas reflexivas durante su paso por la Práctica y Residencia en el último tramo de su formación docente. En este sentido, los interrogantes que guían el artículo y sobre los que se avanza en el mismo son los siguientes: ¿Cómo se realizaron y qué configuraciones adoptaron las prácticas de los estudiantes residentes en el contexto de emergencia sanitaria? ¿Cuáles fueron las decisiones que los docentes formadores de formadores debieron tomar y resolver para concretar la Práctica y Residencia en el Profesorado de Educación Primaria?

Discusión de Resultados

El encuadre normativo del Nivel Superior

En la provincia de Jujuy se suspendieron todas las actividades escolares a partir del Decreto Acuerdo N° 696-S/2020 que establece en su Artículo 4°: “Con carácter preventivo, desde el día lunes 16 de marzo de 2020 hasta el sábado 28 de marzo de 2020, suspéndanse las actividades escolares en todos los niveles, públicos y privados...”. En el ámbito educativo provincial, la Resolución N° 1067-E-2020 especifica las acciones preventivas frente al Covid-19 que docentes y directivos deben realizar durante la suspensión de actividades escolares. En el Nivel Superior, al igual que en los otros niveles, las actividades áulicas presenciales se suspendieron hasta abril, mes en el que dieron inicio a las clases remotas (con incertidumbres frente a la propagación del Covid-19 en la región del norte del país).

Por su parte, el Nivel Primario también atraviesa un proceso de transformación, renovación y actualización de su Diseño Curricular aprobado con la Resolución N° 09-E-19 para ser implementado a partir del Término Lectivo 2020, como expresa la norma. Sin embargo y frente al avance del virus, el cierre y la suspensión de la presencialidad en las escuelas de todos los niveles, el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy

¹ Es un servicio de videotelefonía desarrollado por Google.

aprueba la Resolución N° 1468-E-20, en la que se establece la Selección de los Saberes Prioritarios para el Ciclo Lectivo 2020 para los Niveles obligatorios.

El Profesorado de Educación Primaria, cuyo Diseño Curricular fue aprobado mediante la Resolución N° 2347-E-2015, con matrícula suspendida desde el 2018, transitó en el año 2020 por el 4to año en el que se cursa la Práctica y Residencia, uno de los últimos años de la cursada regular, en tanto los cursos anteriores se encuentran con los llamados Dispositivos de Acompañamiento para garantizar la trayectoria formativa de los estudiantes sin que esta se vea truncada por la imposibilidad de re cursar alguna Unidad Curricular.

En este escenario curricular de reformulación de los diseños curriculares de todos los niveles educativos de la provincia y con el cierre de carreras a partir de la suspensión de matrícula y la reubicación de los docentes en las nuevas ofertas formativas, los docentes y estudiantes que meses atrás se manifestaban en contra de este proceso de cambio se encontraron en el Periodo Lectivo 2020 ante un escenario mundial que los obligó a redefinir sus propuestas educativas y hacer ajustes en los desarrollos curriculares. A nivel institucional, los referentes del Equipo de Gestión del Instituto de Nivel Superior donde se desarrolló el trabajo de campo tomaron decisiones que estaban en línea con las políticas educativas provinciales y nacionales y se inició el desarrollo de las clases en el mes de abril por medios virtuales, en este sentido se seleccionó la plataforma Classroom como aula o entorno virtual para la enseñanza, esta decisión tuvo como fundamento el uso popular de Google o correo electrónico de Gmail para la activación de los celulares personales y la diversidad de aplicaciones que esta plataforma dispone de uso sencillo posibles de ser aplicados en la enseñanza.²

La Práctica y Residencia en los nuevos escenarios

Es necesario considerar que la Práctica Profesional en el profesorado cuenta con un Marco Provincial de Regulación aprobado por la Resolución N° 4469-E-17, este documento define la organización y gestión curricular de las Unidades Curriculares del Campo de la Práctica, mediante la elaboración del Proyecto Institucional del Campo de la Práctica. A partir de este documento se define el Reglamento de la Práctica y Residencia que establece los momentos de la propuesta pedagógica como Observación, Ayudantías y Práctica, el número de clases por cada Ciclo del nivel primario en el que deben transitar los estudiantes, etc.

Las entrevistas realizadas a las formadoras permiten dilucidar algunos aspectos y características que toma el encuadre pedagógico de la Unidad Curricular Nivel Superior en el contexto actual, este encuadre conjuga las políticas nacionales y jurisdiccionales del Nivel Superior, las decisiones institucionales sobre la organización de la práctica educativa y se construye a partir de las decisiones pedagógicas de las docentes a cargo de la Práctica y Residencia en un contexto de emergencia sanitaria. Se presentarán a continuación algunas de las categorías emergentes de este primer ingreso al campo.

El escenario atípico, particular y lo difícil de la enseñanza: la negación de la práctica

Desde las Ciencias Sociales, en general, se entiende que las prácticas sociales y por ende las prácticas educativas son procesos sociales atravesados por el contexto histórico, social y político en el que acontecen, de allí que la Formación Docente no queda exenta de lo que ocurre en el contexto local, nacional o mundial. La pandemia ha provocado incertidumbre en el devenir de las prácticas sociales y educativas del mundo en general y de Jujuy, en particular. Así lo manifiestan las docentes entrevistadas quienes señalan la particularidad del contexto actual y de cómo este atraviesa el desarrollo de la Práctica y Residencia en distintos planos. Las docentes destacan el carácter atípico, que adoptó el desarrollo de la Práctica y Residencia en el contexto de pandemia en el que tuvieron que definir su propuesta pedagógica didáctica a través de la enseñanza remota o virtual. Como expresa una docente:

² Información brindada en una comunicación informal con un referente TIC institucional próximo al equipo de gestión.

“Este año al ser diferente costó muchísimo, entonces cómo me organicé... primero, bueno, trabajando con el material de la bibliografía de espacios anteriores, y lo que nos brinda la multimedia...” (Profesora 1)

“este año por las cuestiones de pandemia ha cambiado (la Práctica y Residencia), en un principio te digo que también era reacia a que los chicos hagan la residencia, yo no quería que la hagan, por todas estas cuestiones legales...” (Profesora 2)

Frente a un escenario de escuelas asociadas del Nivel Primario cerradas y ante la incertidumbre y angustia imperante por el avance del virus, las profesoras tenían inicialmente una posición negativa sobre la realización de la Práctica y Residencia.

“si me dicen desde la virtualidad, ir al campo no, porque el maestro residente no puede ingresar a una clase virtual de 1er grado o 7mo grado porque... ya hay ciertos obstáculos con la propia maestra que no conoce muchas veces a los padres de esos alumnos, menos a un residente y más en los tiempos que estamos viviendo” (Profesora 1)

El cambio de escenario de las aulas a la virtualidad y el temor ante los posibles conflictos que se pudieran suceder en el plano individual y vincular considerando la vulnerabilidad de los niños de primaria, como lo manifiestan las docentes, fue uno de los principales obstáculos de la realización de la práctica.

Los lineamientos y la posición de los docentes

La Dirección de Educación Superior de la provincia de Jujuy y las Políticas educativas Nacionales establecen la concreción de la Práctica y Residencia en el contexto de emergencia sanitaria, en este sentido y mediante un documento provincial titulado “Propuestas de vinculación entre el sistema formador y las escuelas asociadas” establecía la necesidad de cubrir los requerimientos de los sistemas obligatorios en el contexto de emergencia sanitaria a través de la definición de líneas de acción concretas que implicaban a los equipos docentes de la práctica y a los estudiantes residentes. Expuesta la posición de las políticas educativas jurisdiccionales y nacionales y ante la continuidad de la educación por los medios virtuales en las escuelas de los niveles obligatorios, la posición inicial de las docentes cambió desde abril a septiembre. Como lo expresan las docentes:

“(...) con total honestidad, espero los lineamientos de superioridad porque por más aportes que yo haga, seguramente ellos ya tienen... me estoy refiriendo a la Dirección de Educación Superior, decidido a nivel provincial cómo vamos a trabajar” (...) “si me dicen que incorpore a los alumnos de residencia a un campo virtual yo me voy a oponer, obviamente no va a depender de mí, si lo ordenan y tendrá que ser así” (Profesora 1)

En este sentido la profesora de Práctica y Residencia del otro curso, señala:

“Entonces hablé también con mi superior, con la Directora de Nivel con la Señora T. E. y ella me dijo que sí, que los chicos tenían que hacer porque obviamente no se les va a trancar la carrera, no van a dejar de recibirse por ese motivo, entonces yo al ver que había una predisposición de Nivel Superior entonces como que me quedé más tranquila y armé la propuesta y se la entregué al Instituto de Educación Superior” (Profesora 2)

Lo que en un principio se vislumbraba como complejo, imposible, empieza a tomar forma en una propuesta viable; aunque con resistencia por parte de las docentes. La definición de las políticas jurisdiccionales debilita la posición negativa de los docentes y en el mes de septiembre se empieza a

conjugar una propuesta pedagógica de la Práctica y Residencia en el contexto de aislamiento y distanciamiento social. La política jurisdiccional es percibida como una orden a la que no se puede resistir, una disposición de las autoridades que se debe cumplir, que habilita la práctica de los residentes en este contexto por sobre la posición de los formadores de formadores.

El encuadre de la Práctica y Residencia en la virtualidad

Esta propuesta a la que se refiere la Profesora 2 es la base sobre la que se construye la nueva configuración que adopta la Práctica y Residencia dentro de las escuelas asociadas, que empieza a gestarse en una reunión entre los directivos de escuelas asociadas del nivel primario junto a las profesoras de Práctica y Residencia. Es necesario destacar que una de las docentes de Nivel Superior también se desempeña como Supervisora del Nivel Primario en Región IV, rol que opera como facilitador en la comunicación entre los directivos de escuelas primarias y las profesoras a cargo de los residentes para definir cuestiones propias de la Práctica IV en el escenario actual. Entre los acuerdos logrados que la configuran se pueden mencionar los siguientes:

- Que las clases de los estudiantes residentes sean grabadas por videos,
- La cantidad de 18 clases virtuales totales, 6 en cada ciclo con posibilidad de reducirse.
- 1 clase sincrónica por Zoom o Google Meet a desarrollar por el docente residente con el acompañamiento del docente de grado. Al respecto una de las profesoras de residencia comenta:

“Ayer ya me llamó una alumna muy contenta me dijo que la directora ya la llamó, muy amable, que ya le dio el grado, ya habló con la maestra y que ya tiene los temas así que por el momento va todo bien” (Profesora 2)

A partir de lo expuesto, se reconoce que en este contexto la Residencia toma otras configuraciones a las habituales, lo que en otro momento se definía por el tiempo de observación, luego ayudantía y finalmente la práctica pedagógica o enseñanza, en el contexto de emergencia sanitaria y particularmente en lo que respecta a la práctica pedagógica en las escuelas asociadas, estos tres momentos se conjugan en una experiencia educativa particular, en conjunción de una práctica que integra los procesos de observación, ayudantía y práctica pedagógica en un entorno virtual, atravesada por las tics, con tiempos más cortos y el aislamiento social.

Nuevos criterios para la selección de las Escuelas Asociadas

Las Escuelas Asociadas son los escenarios donde los estudiantes residentes ponen en juego las capacidades propias del rol docente. A partir de la pandemia y del cierre de las escuelas, para el sostenimiento de la continuidad educativa, la enseñanza se trasladó a escenarios virtuales, lo que requirió de nuevos criterios de selección de las escuelas. Uno de esos criterios es la proximidad de los estudiantes residentes a las escuelas de su localidad.

También se eligieron escuelas grandes, numerosas, por lo general urbanas donde se puede incorporar a varios estudiantes por la cantidad de grados, turnos y divisiones en cada ciclo. Otro criterio fue la aceptación de los docentes co formadores³, es decir que los estudiantes podían hacer las prácticas en aquellas instituciones donde los docentes de nivel primario aceptaban recibir a un residente en su grado.

³ El docente co formador es aquel que acepta la responsabilidad de formar con el docente de Práctica en una escuela, implicándose en el proyecto de las prácticas y en el perfil profesional de los estudiantes. (Res. Nº 4469-E-17)

Este criterio conserva como escuelas asociadas a instituciones con las que se establecieron vínculos o lazos desde años anteriores en la Práctica y Residencia y son los docentes del nivel primario (que por lo general reciben año a año a los estudiantes) quienes en el presente contexto deciden continuar con esta experiencia formativa. Sobre este aspecto una formadora del nivel superior señala:

"(...) escuelas que ya han tenido residentes y que las han recibido bien, y que las docentes querían que ellos estén, esto también, porque uno va a la escuela, observa y la directora te cuenta y hay escuelas donde las maestras... y que es triste no... porque todos hemos necesitado una residencia para recibirnos, pero hay docentes que no quieren recibir alumnos y eso nos ha coartado" (Profesora 2).

Vínculos y lazos que perduran contruidos en la presencialidad

La formación en el Campo de las Prácticas supone establecer vínculos con los distintos actores de la comunidad educativa como los docentes, directivos, personal de servicio, estudiantes, por los más de 10 años que las docentes tienen a cargo la Práctica y Residencia, durante el tiempo se establecieron estos vínculos que permitieron el ingreso de los residentes a las escuelas y el desarrollo de sus últimas prácticas. Como lo expresa una profesora entrevistada:

"El vínculo con las escuelas asociadas ya está construido desde hace años, entonces pasa esto de la pandemia y yo sé que puedo ir con las alumnas a esas escuelas, ya hay un vínculo y mucho respeto, con la directora, con las maestras, más bien nos están esperando de manera presencial no de manera virtual..." (Profesora 1)

El vínculo con las escuelas asociadas y la presencialidad son claves en la formación de los estudiantes de nivel superior. Antes del 2020, el estudiante solía ingresar tempranamente desde el mes de marzo a las escuelas, interviniendo y conociendo distintas rutinas que son propias del Nivel Primario, y progresivamente asumía el rol de enseñanza en cada grado. La imposibilidad de ingresar a las escuelas y conocer el escenario, la interacción con el docente y con los estudiantes es el principal obstáculo para pensar o proyectar una Práctica y Residencia en un escenario virtual.

Lo vincular también atraviesa al estudiante en la práctica en la medida en que es necesario que este establezca esos vínculos con los distintos actores que formarán parte de su formación. En este sentido, los lazos se construyen en la permanencia a medida que en las distintas visitas se conoce el clima institucional, los recursos con los que cuenta, las rutinas propias de cada institución escolar, estos aspectos son reconocidos por las formadoras como necesarios en la formación de los futuros docentes y son los que hacen a la práctica educativa.

La transformación de los escenarios implicó movimientos sobre lo conocido, dio lugar a la incertidumbre. El trabajo pedagógico en los nuevos escenarios virtuales y sus complejidades generan en algunos casos parálisis, resistencia; como lo expresa una formadora:

"...yo inicio el espacio en el mes de Marzo visitando las escuelas, porque, por que como dice Sara Melgar es fundamental construir el lazo afectivo, la parte vincular, no solamente el residente con la profesora de residencia, sino con la institución, con el maestro, con los alumnos, entonces los residentes desde inicio del año tienen contacto con la escuela... visitas periódicas, acompañamiento en actos, acompañamientos en diferentes rutinas, entonces cuando ellos van a dar sus clases propiamente dichas, de lo que es el espacio, ellos ya tienen un acercamiento, ya no son extranjeros son parte de la escuela" (Profesora 1)

El encuadre pedagógico didáctico de la Práctica y Residencia en pandemia: Redefinición del Dispositivo tradicional

Como señala Marta Souto (2011), la formación en las Prácticas tiene por objetivo la preparación para la profesión, con este propósito, los dispositivos que generan los formadores como invenciones de los docentes para crear las condiciones adecuadas para la formación en la que integran tiempos, recursos, personas, espacios, componentes teóricos y técnicos que se orientan a la formación.

En este sentido, la Práctica y Residencia hasta el 2020 constituye un dispositivo en sí mismo regulado por distintos marcos normativos que la prescriben. Sin embargo, en el escenario de pandemia del 2020 este dispositivo que se implementaba en los escenarios presenciales sufre un quiebre, una crisis y se torna ineficiente para realizar la Práctica y Residencia en los entornos virtuales.

Entre los aspectos particulares que configuran el escenario de la Práctica y Residencia se pueden mencionar el aula virtual del Classroom que se complementó con el WhatsApp a través del cual se establecían comunicaciones directas entre docentes y estudiantes. Como lo expresaron las docentes que tienen a cargo la Unidad Curricular recurrir a lo virtual no fue una tarea fácil o simple, requirió un tiempo de organización pedagógica de la propuesta que permitiera el desarrollo de algunas experiencias, encuentros, diálogos y la circulación del conocimiento en el grupo de estudiantes donde se proyectaron distintas actividades de formación, como:

- a) Análisis de la realidad educativa del nivel primario en la emergencia sanitaria, la docente parte del análisis de la realidad educativa para vincular a los estudiantes al escenario escolar actual.
- b) Socialización de experiencias, es un dispositivo propio de la práctica que se realizaba en las clases presenciales, en el año 2020 la socialización se realizó mediante la Video llamada en la que cada estudiante comentaba su experiencia en la virtualidad.
- c) Uso de las herramientas tecnológicas y de comunicación como Meet, Zoom. Complementando el aula virtual y a medida en que las docentes y estudiantes avanzaban en el aprendizaje de distintas herramientas tecnológicas el uso de las mismas se fue diversificando en función de las necesidades que requería la práctica misma como el dialogo, la presentación de un trabajo escrito, la socialización de documentos, etc.

Conclusiones parciales

A pesar de las condiciones que establecía la pandemia del Covid-19, los procesos formativos no se detuvieron y lograron desarrollarse; configurando, adoptando, nuevas formas en otros escenarios distintos a los habituales, como la virtualidad mediante el uso de herramientas tecnológicas. Desde los aportes de la pedagogía de la formación que guía el presente estudio, se apela a un análisis que permita trabajar sobre la complejidad y multi-referencialidad de las prácticas de formación. En este sentido, Marta Souto (2016) señala que desde una perspectiva de la complejidad la formación se piensa como campo y no como objeto; como campo de problemas caracterizado por la multiplicidad, lo heterogéneo y la diversidad que lo atraviesan desde sus dimensiones socio-político-organizativo como pedagógico.

En el presente informe se trató de recuperar la complejidad del contexto social y educativo en emergencia sanitaria y las configuraciones que adquiere la práctica y residencia en este contexto. En el ámbito pedagógico didáctico el dinamismo de las prácticas sociales se pone de manifiesto en la concreción de un encuadre que adquiere particularidades y formas propias en función de las condiciones imperantes, que hace posible el ingreso de los estudiantes a los entornos virtuales del nivel primario. Dicho encuadre trata de reproducir los dispositivos propios de la Práctica y Residencia en el entorno virtual con selección de recursos TIC en función de la pertinencia de los mismos para formación de los futuros docentes. A partir de la comprensión del proceso que atravesaron las formadoras para generar los dispositivos de formación, se puede avanzar recuperando la voz de los estudiantes acerca de cómo, sobre qué temas y en qué momentos se dieron o no las prácticas reflexivas.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigaren Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor
- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor
- Menghini, R. y Negrin, M. (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino Ediciones.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.
- Plan de Mejora Integral de Mejora del Sistema Formador Provincial. (Resolución N° 7239-E-2017). (2017, octubre, 26). Consultado el día 21 de Junio de 2022 en: 7239-E-17.pdf
- Marco Provincial de Regulación de la Práctica Profesional en los Institutos de Educación Superior (Resolución N° 4469-E-17). (2017, febrero, 17). Consultado el día 21 de Junio de 2022 en: Res 4469-E-17 MARCO PROVINCIAL DE REGULACIÓN DE LA PRACTICA PROFESIONAL
- Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria. (Resolución N° 2347-E-2015). (2015, febrero, 25).
- Decreto Acuerdo N° 696-S/2020 (12 de marzo 2020). Publicado en *Boletín Oficial de la provincia de Jujuy*, N° 31,16/03/2020. <http://boletinoficial.jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/2016/Boletines/2020/31.pdf>

Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria



Mirtha Andrea ALARCÓN¹
Fernanda Estefanía CONDORÍ¹
Luciana VERA²

¹Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu

²Facultad de Ciencias Agrarias, UNJu
mirthaalarcon@hotmail.com

[Volver al índice](#)



Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria

Mirtha Andrea ALARCÓN¹
Fernanda Estefanía CONDORÍ¹
Luciana VERA²

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu

² Facultad de Ciencias Agrarias, UNJu

mirthaalarcon@hotmail.com

Fecha de recepción: 12-04-2022

Fecha de aceptación: 26-05-2022

Resumen

Durante su paso por la escuela secundaria los estudiantes atraviesan por marcados cambios físicos, psicológicos y sociales, siendo también un momento de toma de decisiones sobre su futuro académico o profesional. Esto, unido a las demandas propias del sistema educativo, hace que una gran cantidad de estudiantes experimenten estrés académico mientras lo transitan. Pero no todos los estudiantes experimentan este tipo de estrés o lo viven con la misma intensidad. Es posible que estas diferencias se deban a las herramientas que los estudiantes posean para hacer frente al estrés académico. Por este motivo, dentro del proyecto "Análisis del estrés académico entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy", aprobado y subvencionado por SeCTER, se estudió la posible relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel secundario que se encontraban ingresando a la universidad. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional en el que, trabajando con 261 estudiantes ingresantes del año 2020 a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu que durante el año 2019 hubieran cursado secundario, se buscó la posible relación entre el estrés académico de los estudiantes en su último año de secundario (Inventario SISCO SV-21) y las estrategias de afrontamiento al estrés que estos poseían (Inventario de Estrategias de Afrontamiento). Se observó que el uso de estrategias de afrontamiento no dirigidas a la acción se relacionaba con la presencia de estrés académico; mientras que las estrategias de afrontamiento dirigidas a la acción parecían mostrar un efecto protector sobre dicho estrés. Esta relación fue más clara entre las mujeres. Los resultados indican la necesidad de implementar programas tendientes a fomentar las estrategias de afrontamiento entre los estudiantes de secundaria, como parte de su educación emocional.

Palabras Clave: estrategias de afrontamiento, estrés académico, secundaria, educación emocional.

Cita sugerida: Alarcón, M. A., Condorí, F. E. y Vera, L. (2022). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria. *Investigaciones, ensayos y experiencias*, V (5), 106-118. Disponible en: <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

Los estudiantes de secundaria en la Argentina en su mayoría son adolescentes¹ y, como tales, tienen que hacer frente a cambios de índole físico, emocional, social e intelectual, que son el paso para insertarse a las demandas propias de la edad adulta. Es vasta la bibliografía que señala que este proceso biopsicosocial los encuentra con sentimientos de desesperación e incertidumbre cuando perciben presión proveniente de las responsabilidades, presentes y/o futuras, por iniciativa de uno mismo o por influencia del sistema social y familiar (Aquiye Casafranca, 2018). Además de los cambios y adaptaciones que deben transitar a diario, se observa que el ingreso, la permanencia y el egreso a una institución educativa suele ser una experiencia de aprendizaje que va acompañada regularmente de estrés, lo que hace a este grupo etario más vulnerable de sufrir lo que se denomina estrés académico.

El estrés académico (Barraza Macías, 2018) es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se presenta de manera descriptiva en tres momentos: el estudiante se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas consideradas como estresores bajo su propia valoración; esos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de síntomas; frente a la situación estresante el estudiante es obligado a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

Las estrategias de afrontamiento, en este sentido, consistirían en aquellos esfuerzos emocionales, cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos de las personas (Lazarus y Folkman, 1986).

Existen estudios que demuestran que hay una relación entre el estrés académico sufrido por los estudiantes y las estrategias que los mismos tienen para afrontarlo (Alcantara Mendoza, 2014; Pinedo Oyola, 2019). Esta relación es recíproca, debido a que las acciones que realiza una persona para afrontar un problema afectan la valoración del mismo. Cuando un individuo es incapaz de afrontar sus problemas eficazmente, su conducta puede tener efectos negativos en su propia vida.

Sería importante que los adolescentes que cursan en la escuela secundaria desarrollaran estrategias para afrontar los inconvenientes que suceden en el día a día, garantizando de esta manera, que la incorporación y adaptación a la educación sea favorable. En este sentido, el afrontamiento en los adolescentes se vincula con diversas gestiones que facilitan conductas dirigidas a tolerar, manejar o minimizar las secuelas de un evento problemático (Aquiye Casafranca, 2018). Es por ello que, generalmente, las estrategias que más se han vinculado con una adecuada adaptación al ámbito educativo son aquellas denominadas como estrategias activas, encaminadas a resolver el problema (centradas en el problema), o permitiendo el control emocional y reduciendo con ello el malestar (centradas en la emoción); mientras que aquellos individuos en los que suele predominar estilos de afrontamiento de evitación suelen tener experiencias, representaciones y creencias más negativas hacia la relación educativa (Balleter Brage, March Cerdá y Orte Socias, 2006; Cornejo y Lucero, 2005; Fernández Jiménez y Polo Sánchez, 2011).

A partir de lo desarrollado, y desde el marco del proyecto "Análisis del estrés académico entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy", aprobado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SeCTER), el propósito del presente trabajo es estudiar la posible relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento presentes en estudiantes que cursaron su último año de nivel secundario antes de ingresar a la universidad, con el fin de poder identificar aquellas que resulten más útiles al estudiantado para llegar a una adecuada adaptación al ámbito educativo.

¹ A partir de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, del año 2006, la educación secundaria en la Argentina se convirtió en obligatoria.

Material y método

La investigación fue de corte cuantitativo, con un diseño descriptivo y correlacional.

La muestra estuvo constituida por los estudiantes que, encontrándose ingresando a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu (FHyCS-UNJu) en el año 2020, durante el año 2019 hubieran cursado su último año de estudios secundarios. Entre estos estudiantes se seleccionaron aquellos que contestaron los dos inventarios requeridos para analizar el objetivo del presente trabajo (entre un repertorio más amplio de pruebas). La muestra quedó conformada por 261 estudiantes que dieron su conformidad para participar en el estudio.

Se trabajó con el Inventario SIStémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico, segunda versión, de 21 ítems (SISCO SV-21) de Barraza Macías (2018). Formado por 21 ítems, que permitieron obtener el porcentaje de estudiantes que experimentaron estrés académico en su último año de secundario, así como una puntuación que refleja el nivel de estrés académico del individuo a nivel general y en cada una de las dimensiones que lo constituyen (frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores: Estresores académicos; frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor: Síntomas de estrés académico; y la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento: Estrategias de afrontamiento ante el estrés académico). Estas puntuaciones fueron interpretadas en base a baremos propios realizados para los ingresantes a la FHyCS-UNJu (datos sin publicar).

Para el análisis de las Estrategias de Afrontamiento predominantes en el estudiantado se empleó el Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Tobin, Holroyd y Reynolds (1989) en su adaptación hecha por Cano García, Rodríguez Franco y García Martínez (2007). Consta de 40 ítems que se categorizan a su vez en escalas, presentando estas una estructura jerárquica compuesta por ocho estrategias primarias, cuatro secundarias y dos terciarias. Las escalas primarias son:

- 1) Resolución de Problemas (RP),
- 2) Reestructuración Cognitiva (RC),
- 3) Expresión de Emociones (EE),
- 4) Búsqueda de Apoyo Social (AS),
- 5) Evitación de Problemas (E),
- 6) Pensamientos Ansiosos (PA),
- 7) Autoinculparse (Au) y
- 8) Retirada Social (RS).

Las escalas secundarias surgen de la agrupación de las primarias:

- 1) Dirigida a la Acción centrada en el Problema (DAP: RP + RC),
- 2) Dirigida a la Acción centrada en la Emoción (DAE: EE + AS),
- 3) No Dirigida a la Acción centrada en el Problema (NDAP: E + PA),
- y 4) No Dirigida a la Acción centrada en la Emoción (NDAE: Au + RS).

Finalmente, las escalas secundarias se agrupan dando lugar a dos grandes categorías: Dirigida a la Acción (DA: DAP + DAE) y No Dirigidas a la Acción (NDA: NDAP + NDAE).

Los resultados fueron analizados estadísticamente, obteniendo la descripción de cada una de las variables y la correlación entre las mismas, diferenciando entre géneros.

Resultados

De los 261 estudiantes incluidos en esta parte del estudio, el 69% (180) eran mujeres y el 31% (81) restante varones. El promedio de edad de los mismos fue de 19.1 ± 4.5 años.

Estrategias de Afrontamiento

El análisis de las mujeres reveló que las mismas hacían un uso similar de Estrategias de Afrontamiento DA (11.9 ± 2.5) y NDA (12.1 ± 2.6) [$t_{(179;0.05)} = -0.641$; $p = 0.522$], así como de Estrategias de Afrontamiento DAP (5.9 ± 1.4), DAE (6 ± 1.6), NDAP (6.1 ± 1.3) y NDAE (6 ± 1.6) [$F_{(3, 537; 0.05)} = 0.857$; $p = 0.463$]. Un análisis más detallado, al considerar independientemente de cada una de las Estrategias de Afrontamiento estudiadas, sí que mostró diferencias significativas en el uso de las mismas [$F_{(7, 1253; 0.05)} = 5.335$; $p = 0.000$]. Las pruebas post-hoc revelaron que las mujeres presentaron un uso similar de las estrategias AS (3.2 ± 1.1), RC (3.1 ± 0.8), PA (3.1 ± 0.8), E (3.1 ± 0.7) y Au (3.03 ± 0.9), siendo este mayor que el uso de estrategias RS (2.9 ± 0.9), RP (2.8 ± 0.8) y EE (2.8 ± 0.8).

En el caso de los varones también se observó que los mismos hacían un uso similar de Estrategias de Afrontamiento DA (12 ± 2.5) y NDA (11.8 ± 2.6) [$t_{(80; 0.05)} = 0.576$; $p = 0.566$]. En esta ocasión sí se observaron diferencias significativas entre el uso de Estrategias DAP (6.3 ± 1.5), DAE (5.7 ± 1.7), NDAP (6 ± 1.3) y NDAE (5.8 ± 1.6) [$F_{(3, 240; 0.05)} = 3.997$; $p = 0.008$]. Las pruebas post-hoc revelaron que los estudiantes presentaban un mayor uso de estrategias DAP en comparación con el resto de estrategias. Un análisis más detallado también reveló diferencias significativas [$F_{(7, 560; 0.05)} = 4.124$; $p = 0.000$], mostrando un mayor uso de las estrategias de RC (3.2 ± 0.8), E (3.1 ± 0.7) y RP (3.1 ± 0.8); seguido de un uso intermedio de estrategias de AS (3 ± 1.1), RS (2.9 ± 0.9), PA (2.9 ± 0.8) y Au (2.9 ± 1); siendo las estrategias menos empleadas las estrategias de EE (2.7 ± 0.8).

Estrés Académico

Se observó que, entre las mujeres, un 81% manifestaron haber sufrido estrés durante su último año en la escuela secundaria; siendo la apreciación subjetiva del mismo en un 7% de los casos muy baja, en un 16% baja, en un 39% intermedia, en un 26% alta y en un 12% muy alta.

Su puntuación promedio en estrés fue de 2.8 ± 0.6 , observándose que el 35% de ellas presentaron niveles de estrés académico Bajos, el 31% Intermedios y el 34% Altos.

La puntuación promedio de las mujeres en estresores fue de 2.9 ± 0.9 . En síntomas de 2.6 ± 1.03 . Y en uso de estrategias de afrontamiento de 3 ± 0.9 . Es decir, la mayoría presentaron puntuaciones intermedias, aunque elevadas, en las tres dimensiones del estrés.

En el caso de los varones, un 73% afirmaron haber sufrido estrés durante su último año de secundaria; siendo la apreciación subjetiva del mismo en un 5% de los casos muy bajo, en un 23% bajo, en un 49% intermedio, en un 16% alto y en un 7% muy alto.

Su puntuación promedio en estrés fue de 2.3 ± 0.6 . Concretamente se observó que el 50% de ellos presentaron niveles de estrés académico Bajos, el 22% Intermedios y el 28% Altos.

La puntuación promedio de los varones en estresores fue de 2.6 ± 0.9 . En síntomas de 2.3 ± 0.8 . Y en uso de estrategias de afrontamiento de 3.3 ± 0.9 . Es decir, la mayoría de los varones de la muestra presentaron puntuaciones intermedias en la dimensión de estresores, leves en la dimensión de síntomas y altas en la dimensión de uso de estrategias.

Relación entre Estrategias de Afrontamiento y Estrés Académico

Mediante pruebas t de Student para muestras independientes, se analizó si existían diferencias en el uso de cada una de las estrategias de afrontamiento entre los estudiantes que experimentaron estrés académico en el último año de secundaria y aquellos que no.

Los resultados revelaron que, tanto en mujeres como en varones, no existían diferencias en el uso de estrategias DA; pero si en el uso de estrategias NDA. Concretamente se observó que aquellos estudiantes que habían experimentado estrés académico en el último año de secundario presentaron un mayor uso de estrategias NDAE (entre las mujeres de tipo Au; entre los varones Au y RS) que aquellos que no habían padecido estrés académico. Entre las mujeres también se observó que aquellas que manifestaron haber experimentado estrés académico presentaron mayor uso de estrategias de PA que las que no sufrieron dicho estrés. (Ver Tabla N°1)

Considerando las puntuaciones obtenidas en estrés académico en general, se calculó la correlación existente entre estas y las puntuaciones obtenidas en cada una de las estrategias de afrontamiento estudiadas.

En el caso de las mujeres se observó una tendencia, no significativa, a que a mayor uso de estrategias NDA ($\Gamma_{(144; 0.05)} = 0.152$; $p = 0.069$), más concretamente NDAE ($\Gamma_{(144; 0.05)} = 0.154$; $p = 0.064$), mayor fuera la puntuación general en estrés. Un análisis más detallado mostró que a mayor uso de estrategias Au mayores niveles de estrés presentaban las estudiantes ($\Gamma_{(144; 0.05)} = 0.205$; $p = 0.014$). También se observó una tendencia, no significativa, a que a mayor uso de estrategias de afrontamiento de PA mayores niveles de estrés académico se presentasen ($\Gamma_{(144; 0.05)} = 0.146$; $p = 0.080$). Por el contrario, se observó una tendencia no significativa a que a mayor uso de estrategias de afrontamiento de RP, menor fuera la puntuación en estrés académico de las estudiantes ($\Gamma_{(144; 0.05)} = -0.150$; $p = 0.072$).

Al analizar las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres en las diferentes estrategias y las puntuaciones obtenidas en la dimensión estresores se encontró una tendencia, no significativa, a que a mayor uso de estrategias DAP menor fueran las puntuaciones en la dimensión estresores ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.148$; $p = 0.076$). Un análisis más detallado reveló la existencia de una relación inversa y significativa entre el uso de estrategias de RP y las puntuaciones en la dimensión estresores académicos ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.216$; $p = 0.009$). También se observó una tendencia a que a mayor uso de las estrategias de PA mayor fuera la puntuación en la dimensión estresores ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.142$; $p = 0.089$).

Tabla N°1.

Comparaciones, entre los estudiantes que experimentaron estrés académico en el último año de secundario y los que no lo hicieron, para cada una de las Estrategias de Afrontamiento. En mujeres y varones.

E. Afront.	MUJERES			VARONES		
	Prueba t	Con estrés	Sin estrés	Prueba t	Con estrés	Sin estrés
DA	$t_{(178; 0.05)} = -1.150;$ $p = 0.252$	11.8 ± 2.5	12.4 ± 2.8	$t_{(78; 0.05)} = -0.226;$ $p = 0.822$	11.9 ± 2.6	12 ± 2.3
NDA	$t_{(178; 0.05)} = 2.167;$ $p = 0.032$	12.3 ± 2.4	11.2 ± 2.9	$t_{(78; 0.05)} = 2.431;$ $p = 0.017$	12.2 ± 2.5	10.7 ± 2.6
DAP	$t_{(178; 0.05)} = -1.419;$ $p = 0.158$	5.8 ± 1.4	6.2 ± 1.7	$t_{(78; 0.05)} = -0.408;$ $p = 0.684$	6.3 ± 1.5	6.4 ± 1.3
DAE	$t_{(178; 0.05)} = -0.554;$ $p = 0.581$	6 ± 1.6	6.1 ± 1.7	$t_{(78; 0.05)} = 0.020;$ $p = 0.984$	5.6 ± 1.7	5.6 ± 1.6
NDAP	$t_{(178; 0.05)} = 1.373;$ $p = 0.172$	6.2 ± 1.3	5.8 ± 1.4	$t_{(78; 0.05)} = 0.931;$ $p = 0.355$	6.1 ± 1.3	5.8 ± 1.3
NDAE	$t_{(178; 0.05)} = 2.339;$ $p = 0.020$	6.1 ± 1.6	5.4 ± 1.7	$t_{(78; 0.05)} = 3.188;$ $p = 0.002$	6.2 ± 1.5	4.9 ± 1.5
RP	$t_{(178; 0.05)} = -1.014;$ $p = 0.312$	2.8 ± 0.7	2.9 ± 0.9	$t_{(78; 0.05)} = -0.550;$ $p = 0.584$	3.1 ± 0.8	3.2 ± 0.9
RC	$t_{(178; 0.05)} = -1.532;$ $p = 0.127$	3.1 ± 0.8	3.3 ± 0.8	$t_{(78; 0.05)} = -0.193;$ $p = 0.847$	3.2 ± 0.9	3.2 ± 0.6
EE	$t_{(178; 0.05)} = -0.595;$ $p = 0.553$	2.8 ± 0.8	2.8 ± 0.9	$t_{(78; 0.05)} = 0.941;$ $p = 0.350$	2.7 ± 0.8	2.5 ± 0.8
AS	$t_{(178; 0.05)} = -1.304;$ $p = 0.194$	3.1 ± 1.1	3.4 ± 1	$t_{(78; 0.05)} = -0.675;$ $p = 0.502$	2.9 ± 1.1	3.1 ± 1
E	$t_{(178; 0.05)} = 0.141;$ $p = 0.888$	3.1 ± 0.8	3.05 ± 0.7	$t_{(78; 0.05)} = 0.199;$ $p = 0.843$	3.1 ± 0.8	3.1 ± 0.6
PA	$t_{(178; 0.05)} = 2.068;$ $p = 0.040$	3.1 ± 0.8	2.8 ± 0.9	$t_{(78; 0.05)} = 1.353;$ $p = 0.180$	3 ± 0.7	2.7 ± 0.8
Au	$t_{(178; 0.05)} = 2.411;$ $p = 0.017$	3.1 ± 0.9	2.7 ± 0.9	$t_{(78; 0.05)} = 2.437;$ $p = 0.017$	3 ± 0.9	2.5 ± 1
RS	$t_{(178; 0.05)} = 1.656;$ $p = 0.100$	3 ± 0.9	2.7 ± 1	$t_{(78; 0.05)} = 3.042;$ $p = 0.003$	3.1 ± 0.9	2.5 ± 0.7

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres en las diferentes estrategias de afrontamiento estudiadas y las puntuaciones obtenidas en la dimensión síntomas del estrés académico, reveló relaciones significativas con las puntuaciones en las estrategias DA ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.259; p = 0.002$) y NDA ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.266; p = 0.001$). Concretamente, se observó que a mayor uso de estrategias de afrontamiento DA, del tipo DAP ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.360; p = 0.000$), más concretamente del tipo RP ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.303; p = 0.000$) y RC ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.337; p = 0.000$), menor era la puntuación en la dimensión síntomas; mientras que a mayor uso de estrategias de afrontamiento NDA del tipo NDAE ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.387; p = 0.000$), y más concretamente del tipo Au ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.310; p = 0.000$) y RS ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.362; p = 0.000$), mayor era la puntuación en dicha dimensión. También se observó que a mayor uso de estrategias de búsqueda de AS ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.189; p = 0.024$) menor eran las puntuaciones en la dimensión síntomas; mientras que a mayor uso de estrategias de PA ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.203; p = 0.015$) más elevada era la puntuación en la dimensión síntomas. Además, se encontró una tendencia bastante marcada, aunque no significativa, a que a mayor uso de estrategias de E ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.160; p = 0.056$) menor fuera la puntuación en la dimensión síntomas del estrés académico.

En el caso de la relación entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres en las diferentes estrategias de afrontamiento estudiadas y las puntuaciones obtenidas en la dimensión estrategias de afrontamiento ante el estrés académico, se observó una relación directa y significativa entre esta última y las puntuaciones en estrategias de afrontamiento DA ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.285; p = 0.001$), más concretamente del tipo DAP ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.330; p = 0.000$), y más específicamente estrategias de RP ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.233; p = 0.005$) y RC ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.350; p = 0.000$). También se observó una tendencia, no significativa, a que a mayor uso de estrategias DAE ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.154; p = 0.067$) más uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés académico; más concretamente, se observó que a mayor uso de estrategias de E ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.167; p = 0.046$) mayor era la puntuación en la dimensión estrategias. Se encontraron también algunas tendencias a la relación que, aunque no fueron significativas, se considera importante señalar. Así, se observó una tendencia a que a mayor uso de las estrategias de búsqueda de AS ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.153; p = 0.069$) mayor era también la puntuación en la dimensión estrategias de afrontamiento del inventario SISCO SV-21; mientras que se observó una tendencia a que a mayor uso de estrategias de RS ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = -0.152; p = 0.070$) menor era la puntuación en dicha dimensión.

Entre los varones, si bien no se observaron correlaciones significativas entre las puntuaciones en estrés y las puntuaciones en el uso de estrategias DA y NDA; en el caso de las estrategias DA ($\tilde{\rho}_{(58; 0.05)} = 0.230; p = 0.083$) se encontró una tendencia no significativa a que a mayor uso de este tipo de estrategias se produjera una mayor puntuación en estrés académico. Más concretamente se observó una correlación, que en este caso sí resultó ser significativa, entre las puntuaciones en estrés y el uso de estrategias DAP ($\tilde{\rho}_{(58; 0.05)} = 0.337; p = 0.010$), más específicamente de estrategias RP ($\tilde{\rho}_{(58; 0.05)} = 0.368; p = 0.005$) y RC ($\tilde{\rho}_{(58; 0.05)} = 0.261; p = 0.048$), de tal manera que a mayor uso de este tipo de estrategias de afrontamiento los varones presentaron mayores puntuaciones en estrés académico. También se pudo observar una relación significativa entre las puntuaciones en estrés académico y el uso de estrategias de Au ($\tilde{\rho}_{(58; 0.05)} = 0.280; p = 0.033$), de manera que al aumentar el uso de estas aumentaba la puntuación en estrés académico.

Al analizar las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los varones en las diferentes estrategias y las puntuaciones obtenidas en la dimensión estresores no se encontró ninguna correlación significativa, o tendente a la significación.

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres en las diferentes estrategias de afrontamiento estudiadas y las puntuaciones obtenidas en la dimensión síntomas del estrés académico, reveló relaciones significativas con las puntuaciones en las estrategias DA ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.259; p = 0.002$) y NDA ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.266; p = 0.001$). Concretamente, se observó que a mayor uso de estrategias de afrontamiento DA, del tipo DAP ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.360; p = 0.000$), más concretamente del tipo RP ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.303; p = 0.000$) y RC ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.337; p = 0.000$), menor era la puntuación en la dimensión síntomas; mientras que a mayor uso de estrategias de afrontamiento NDA del tipo NDAE ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.387; p = 0.000$), y más concretamente del tipo Au ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.310; p = 0.000$) y RS ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.362; p = 0.000$), mayor era la puntuación en dicha dimensión. También se observó que a mayor uso de estrategias de búsqueda de AS ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.189; p = 0.024$) menor eran las puntuaciones en la dimensión síntomas; mientras que a mayor uso de estrategias de PA ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = 0.203; p = 0.015$) más elevada era la puntuación en la dimensión síntomas. Además, se encontró una tendencia bastante marcada, aunque no significativa, a que a mayor uso de estrategias de E ($\tilde{\rho}_{(144; 0.05)} = -0.160; p = 0.056$) menor fuera la puntuación en la dimensión síntomas del estrés académico.

En el caso de la relación entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres en las diferentes estrategias de afrontamiento estudiadas y las puntuaciones obtenidas en la dimensión estrategias de afrontamiento ante el estrés académico, se observó una relación directa y significativa entre esta última y las puntuaciones en estrategias de afrontamiento DA ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.285; p = 0.001$), más concretamente del tipo DAP ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.330; p = 0.000$), y más específicamente estrategias de RP ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.233; p = 0.005$) y RC ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.350; p = 0.000$). También se observó una tendencia, no significativa, a que a mayor uso de estrategias DAE ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.154; p = 0.067$) más uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés académico; más concretamente, se observó que a mayor uso de estrategias de E ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.167; p = 0.046$) mayor era la puntuación en la dimensión estrategias. Se encontraron también algunas tendencias a la relación que, aunque no fueron significativas, se considera importante señalar. Así, se observó una tendencia a que a mayor uso de las estrategias de búsqueda de AS ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.153; p = 0.069$) mayor era también la puntuación en la dimensión estrategias de afrontamiento del inventario SISCO SV-21; mientras que se observó una tendencia a que a mayor uso de estrategias de RS ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = -0.152; p = 0.070$) menor era la puntuación en dicha dimensión ($\tilde{\rho}_{(143; 0.05)} = 0.230; p = 0.088$).

Discusión y conclusiones

En base a los resultados obtenidos en el presente estudio se puede decir que los estudiantes de nuestra muestra presentaron usos muy similares de estrategias de afrontamiento DA como NDA. Estos resultados concuerdan con los hallados por otras investigaciones, que mostraron que los estudiantes de los últimos años del nivel secundario usaban con frecuencia una diversidad de estrategias de afrontamiento de distinta naturaleza (Cortez Vida, 2018; Gutiérrez Inguza, 2018; Herrera Ríos y Ramos Martínez, 2016; Llallico Llantoy, 2019; Morales Salinas y Moysén Chimal, 2015, por citar algunos).

No obstante, se observaron algunas diferencias en cuanto a la frecuencia en el uso de estas estrategias en función del género del estudiantado. De esta manera, entre los varones fue más común el uso de estrategias dirigidas a la confrontación de los problemas (RP y RC), estrategias que podrían considerarse como potenciadoras de la adaptación al contexto educativo (Fernández Jiménez y Polo Sánchez, 2011; Ballester Brage y cols., 2006; Cornejo y Lucero, 2005); mientras que las mujeres presentaron más uso de estrategias de búsqueda de AS, PA y Au, estrategias que dificultan la adaptación al sistema educativo (al menos en los dos últimos casos). Estos hallazgos concuerdan con los encontrados en otras investigaciones que revelaron un uso más frecuente de estrategias DAE (especialmente del tipo búsqueda de AS) o de estrategias NDA (estrategias del tipo PA o Au) por parte de las mujeres; y un mayor uso, por parte de los varones, de estrategias de afrontamiento DAP (RP y RC) (Argüello Pitt y cols., 2020; Cortez Vida, 2018;

Fernández Jiménez y Polo Sánchez, 2011; Herrera Ríos y Ramos Martínez, 2016; Lorenzo, 2017; Morales Salinas y Moysén Chimal, 2015).

En lo referente al estrés académico, también se observaron ciertas diferencias en el modo en que éste afecta a mujeres y varones. Concretamente, se observó que un gran porcentaje de estudiantes, un 81% en el caso de las mujeres y un 73% en el de los varones, manifestaron haber experimentado estrés académico durante su último año de secundario. En el caso de las mujeres, se observaron porcentajes muy similares entre aquellas que experimentaron un nivel bajo, intermedio o alto de estrés; mientras que entre los varones la mayoría presentaron niveles bajos de estrés. Estos resultados no conciben con los encontrados en otros estudios, donde se observó que la mayoría de los estudiantes de secundario presentaban niveles intermedios de estrés académico (Cairampoma De la Cruz, 2018; De los Santos Villalobos, 2019; Linares Ríos, 2021; Riveros Córdova, 2021 entre otros). No obstante, sí es común encontrar que las mujeres presentan mayores niveles de estrés que los varones, especialmente en la dimensión síntomas (Amado Ramos y Condori Pari, 2019; De la Peña Oropeza, 2018), resultado que concuerda con lo observado en el presente trabajo.²

En la presente investigación, también se encontró una relación entre el uso de estrategias de afrontamiento y el nivel de estrés académico experimentado por los estudiantes en el último año de secundaria. Se comprobó que, tanto en mujeres como en varones, el uso de estrategias NDA, especialmente las estrategias del tipo Au, pero también aquellas de PA y RS, llevaban a una mayor apreciación de estrés académico. Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones (Boullosa Galarza, 2013; Caballero, González, Charris, Amaya y Merlano, 2015). Más concretamente, se observó que el mayor uso de estas estrategias estaba relacionado con una mayor apreciación de los síntomas que acompañan al estrés académico.

Un resultado inesperado mostró que, en el caso de los varones, el mayor uso de estrategias de afrontamiento DAP (RP y RC), estaba relacionado con una mayor apreciación de estrés académico. Estos resultados van en contra de lo encontrado en la mayoría de las investigaciones que analizaron la relación entre el estrés y las estrategias de afrontamiento (Ayca Marón, 2016; Boullosa Galarza, 2013; Caballero y cols., 2015; González Cabanach, Souto Gestal, González Doniz y Franco Taboada, 2018; Lorenzo, 2017). Es posible que este resultado venga explicado por la herramienta empleada para medir el estrés académico, el Inventario SISCO. Este instrumento, al incluir como medidas de estrés tanto los potenciales estresores, como los síntomas (que se espera que correlacionen negativamente con el uso de estrategias DAP) y también el uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés académico (que se espera que correlacione positivamente con el uso de estrategias DAP), enmascara la verdadera relación entre el uso de estrategias de afrontamiento DAP y el estrés académico. Como señala Pro Gómez (2021), en los casos en los que se estudie el estrés académico desde el modelo sistémico multidimensional que subyace al SISCO, es importante analizar la relación de éste con otras variables considerando cada una de las dimensiones de manera independiente, no tomando la medida de estrés como un todo.

De hecho, el análisis de cada una de las dimensiones del estrés por separado, reveló que, por lo general, el uso de estrategias de afrontamiento DAP (RC o RP, pero especialmente esta última) se relacionaba con una menor cantidad de sintomatología vinculada al estrés; así como con una menor apreciación de situaciones estresoras (datos encontrados solo en mujeres). Sin embargo, cuando se analizó la relación entre las estrategias de afrontamiento y las puntuaciones en la dimensión uso de estrategias de afrontamiento frente al estrés académico del Inventario SISCO, se observó que, tanto en mujeres como en varones, el mayor uso de estrategias DAP del tipo RP y RC se relacionaba con una mayor puntuación en esta dimensión. Hay que señalar que, en el caso de los varones, es la única dimensión que correlaciona con el uso de estrategias DA, y que esto puede explicar la correlación positiva entre este tipo de estrategias y la presencia de estrés académico.

²Es posible que el mayor nivel de estrés manifestado por las estudiantes del último año de secundaria incluidas en esta investigación esté explicado por cuestiones socioculturales, que estén haciendo que las mujeres vean con más incertidumbre que los varones su futuro académico después de concluir el último año de secundaria, repercutiendo esto en un mayor nivel de estrés.

Entre las mujeres también se observó que el mayor uso de estrategias de búsqueda de AS y E se relacionaba con una menor cantidad de síntomas de estrés académico. Es decir, la búsqueda de AS, una de las estrategias más empleada en el grupo de mujeres, parece tener un efecto protector ante el desarrollo de estrés académico. El uso de estrategias NDAP del tipo E también presentaban este efecto protector ante el estrés académico, pero en este caso, es necesario señalar que dichas estrategias pueden ser consideradas como adaptativas siempre y cuando el estímulo estresante sea pasajero y pueda desaparecer.

Conocer las estrategias de afrontamiento más empleadas entre los estudiantes de secundario, permitiría planificar programas dirigidos al desarrollo de estrategias más adaptativas, que les permita empoderarse en este nivel educativo, así como prepararse también para hacer frente a las demandas propias de la educación superior y la vida en general.

Referencias

- Alcántara Mendoza, I. N. (2014). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de primer año de enfermería. Universidad Nacional de Cajamarca-2014*. Tesis para optar al título profesional de Licenciada en Enfermería, Escuela Académico Profesional de Enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Cajamarca, Cajamarca, Perú.
- Amado Ramos, J. A. y Condori Pari, D. F. (2019). *Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes del tercer, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa particular de Arequipa-2017*. Tesis para la obtención del título de Psicólogos. Escuela Profesional de Psicología, Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Aquije Casafranca, D. R. (2018). *Estilos de afrontamiento en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria en un colegio nacional del distrito de Barranco en el año 2017*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología y Trabajo Social, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Argüello Pitt, M., Belaus, A., Bengolea, M., Caicedo Cavagnis, E., Correa, P., Godoy, J., Mola, D., Ortiz, M.V. y Reyna, C. (2020). *Experiencias y estrategias frente al COVID-19 en Argentina*. [Informe] Investigación en Psicología y Economía Comportamental, IIPsi-UNC-CONICET. Disponible en: https://cordoba.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/25/2020/05/Covid_Estrategias_InformeAbril2020.pdf
- Ayca Marón, C.M. (2016). *Relación entre estrés académico percibido y estrategias de afrontamiento en los estudiantes de la Universidad Privada de Tacna, 2014*. Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciado en Psicología, Carrera Profesional de Psicología, Escuela Profesional de Humanidades, Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, Tacna, Perú.
- Balleter Brage, L., March Cerdá, M.X., y Orte Socias, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-22.
- Barraza Macías, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21. Inventario SISOstémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. Books-©ECORFAN.
- Boullosa Galarza, G.I. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, con mención en Psicología Clínica, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Caballero, C., González, O., Charris, N., Amaya, L.D., y Merlano, A. (2015). Relación del burnout académico con las estrategias de afrontamiento de estudiantes de enfermería en universidades privadas de la ciudad de Barranquilla. *Tejidos Sociales. Revista Virtual*, 1(1). Disponible en: RELACIÓN DEL BURNOUT ACADÉMICO CON LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA EN UNIVERSIDADES PRIVADAS DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA | Tejidos Sociales
- Cairampoma De la Cruz, N.L. (2018). *Estrés académico, satisfacción con la vida y rendimiento académico en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Alta Gracia de Ayaviri-2017*. Tesis para la obtención del título de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado. Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Cano García, F.J., Rodríguez Franco, L., y García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35 (1), 29-39.
- Cornejo, M. y Lucero, M.C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis*, VI (2), 143-153.

- Cortez Vidal, M.S. (2018). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de 5to año de secundaria de una institución educativa particular. *Sciendo*, 21(3), 355-362.
- De la Peña Oropeza, K.Y. (2018). *Estrés académico y agresividad en estudiantes de educación secundaria de un colegio particular y estatal de Punta Negra*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Carrera Profesional de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- De los Santos Villalobos, N.J. (2019). *Estrés académico en los estudiantes del 4to año de secundaria del Colegio Trilce Maranga, del distrito de San Miguel-periodo 2018*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología y Trabajo Social, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Fernández Jiménez, C. y Polo Sánchez, M.T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de Educación Social de nuevo ingreso. *Edusykhé*, 10(2), 177-192.
- González Cabanach, R., Souto Gestal, A., González Doniz, L., y Franco Taboada, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433.
- Gutierrez Ingunza, K.H. (2018). *Estrategias de afrontamiento en adolescentes de quinto de secundaria de Lima Metropolitana*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Herrera Ríos, V.A. y Ramos Martínez, B.J. (2016). *Clima social familiar y estrategias de afrontamiento en estudiantes de segundo y tercer año de secundaria de una institución educativa, 2016*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Escuela Académico Profesional de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad Señor de Sipán, Pimentel, Perú.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca S.A.
- Linares Ríos, C.E. (2021). *Estrés académico en escolares de quinto de secundaria de dos instituciones educativas públicas en período de pandemia, Lima 2020*. Tesis para la obtención del título de Maestro en Psicología Educativa, Escuela de Posgrado. Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
- Llallico Llantoy, L.F. (2019). *Estrategias de afrontamiento en estudiantes de quinto año de educación secundaria de una institución pública del distrito del Callao – Bellavista, 2018*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología y Trabajo Social, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Lorenzo, J.I. (2017). *Estrés Académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios*. Trabajo de Integración Final de Psicología, Licenciatura en Psicología, Universidad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Fundación UADE.
- Morales Salinas, B.G. y Moysén Chimal, A. (2015). Afrontamiento del estrés en adolescentes estudiantes de nivel medio superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), 9-19.
- Pinedo Oyola, M. (2019). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Educación en la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, Facultad de Educación, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.
- Pro Cómez, Z.L. (2021). *Relación entre estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Lima, Lima, Perú.
- Riveros Córdova, P.L. (2021). *Estrés académico y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada, Ayacucho, 2020*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Escuela Académico Profesional de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Ayacucho Federico Froebel, Ayacucho, Perú.

Ansiedad en estudiantes de secundario y estrés previo al ingreso a la Universidad



Ivanna Gabriela CALLIERI
Adriana Gabriela BARRIONUEVO
Daniela Soledad RICALDI

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
icallieri@fhyics.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



Ansiedad en estudiantes de secundario y estrés previo al ingreso a la Universidad

Ivanna Gabriela CALLIERI
Adriana Gabriela BARRIONUEVO
Daniela Soledad RICALDI

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
icallieri@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 14.02.2022

Fecha de aceptación: 23.05.2022

Resumen

Teniendo en cuenta que la transición entre la escuela secundaria y la universidad implica significativos cambios en la vida de los sujetos, Arco Tirado y cols. (2005) señalan que puede generar en algunos sujetos un estado de vulnerabilidad subjetiva que lleve a desarrollar estrés y ansiedad, lo que reduciría su bienestar psicológico; pudiendo, además, cumplir un papel desencadenante, regulador o exacerbador de diferentes síntomas y estados emocionales (ansiedad, depresión, bajo bienestar psicológico) que son contraproducentes para la adecuada adaptación de los estudiantes al ámbito universitario y pueden dificultar su rendimiento. Estos cambios emocionales adversos pueden generarse durante su tránsito por la escuela secundaria, sirviendo como un antecedente negativo que predispone de mala manera a la adaptación del estudiante al nivel universitario.

Por este motivo, nuestro equipo de investigación se propuso analizar la presencia de sintomatología ansiosa y el nivel de estrés académico presentado por estudiantes que durante el año académico 2019 cursaran estudios secundarios (previos a su ingreso a la universidad), analizando también la posible relación entre ambas variables.

Se trabajó con un total de 258 estudiantes que en febrero del año 2020 se encontraban ingresando a la FHyCS y que durante el año 2019 hubieran cursado su último año de secundaria. Se les administró el Inventario de estrés académico SISCO SV-21 y el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI), observando una clara relación entre los niveles de ansiedad estado y rasgo y la presencia de estrés académico durante su último año de secundaria. Esta relación fue más clara entre las mujeres.

Palabras Clave: ansiedad, estrés, estudiantes

Cita sugerida: Callieri, I. G., Barrionuevo, A. G. y Ricaldi, D. S. (2022). Ansiedad en estudiantes de secundario y estrés previo al ingreso a la Universidad. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 119 -131. Disponible en: <https://ies7-juj.inf.d.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

Estudios como el de Luna Santos (2018) y Quispe Llanos (2019) señalan que el cursado del último año del secundario, así como el pasaje al nivel superior (Rojas Conde, 2020), puede ser fuente de estrés y ansiedad en los estudiantes.

El estrés es considerado como un fenómeno multivariante que resulta de la relación entre la persona y los eventos del medio, los que son evaluados como desmesurados o amenazantes para sus recursos y ponen en riesgo su bienestar (Alfonso Águila y cols., 2015). Es un conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que significan una demanda de adaptación mayor que lo habitual para el organismo, y/o son percibidas por el individuo como amenazantes o peligrosas, ya sea para su integridad biológica o psicológica (Trucco, 2002).

Castillo Pimienta y cols. (2016) señalan que las principales fuentes de estrés se suelen asociar a eventos académicos, psicosociales y económicos, siendo los más destacados los factores académicos.

Orlandini (1999, citado en Berrío García y Mazo Zea, 2011) argumenta que, desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de posgrado, cuando una persona está en periodo de aprendizaje experimenta una tensión, que se denomina estrés académico, y ocurre tanto en los casos individuales como en las situaciones grupales áulicas.

Barraza (2008; 2006) señala que el estrés académico es aquel que se genera por las demandas que impone el ámbito educativo, constituyendo un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que implica componentes cognitivos y afectivos.

En esos contextos académicos, el estudiante se enfrenta a una serie de demandas o exigencias que son sometidas a su valoración subjetiva. Si el estudiante considera que las demandas desbordan sus recursos, se consideran estresores (input). Estos estresores provocan un desequilibrio sistémico en la relación persona-entorno (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio). Este desequilibrio da lugar a un segundo proceso de valoración, en este caso de las capacidades de afrontar la situación estresante, determinando la mejor forma de enfrentarla. Así el sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno, con el fin de restaurar el desequilibrio sistémico. Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera el equilibrio; pero si no lo son, el individuo debe de realizar un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias a usar para conseguir el equilibrio esperado (Barraza, 2006).

Por su parte, la ansiedad puede ser considerada como una preocupación excesiva (expectación aprensiva) que las personas tienen dificultades para controlar y que aparece ante una amplia gama de acontecimientos y situaciones. Generalmente suele venir acompañada de síntomas como inquietud, fatiga, dificultades para concentrarse, irritabilidad, tensión muscular y trastornos del sueño (American Psychiatric Association, 1995).

Trabajos como los de Cornejo Valdivia y García Alonso (2020), Mónica Quiliano Navarro y Miryam Quiliano Navarro (2020), Rojas Conde (2020), Carlos Castillo Pimienta, Tomás Chacón de la Cruz y Gabriela Díaz-Véliz (2016) relacionan el estrés académico y los estados emocionales adversos; asegurando que el estrés académico puede desencadenar la aparición de sintomatología ansiosa. Sin embargo, también señalan que los estados emocionales adversos, como los estados ansiosos, pueden potenciar la aparición de estrés académico. Todavía se investiga la relación causal de estas dos variables.

Por todo lo anterior, se considera una posible relación entre ansiedad y estrés y la vinculación de ambas con la finalización de los estudios secundarios e inicio del nivel terciario. En el marco del proyecto "Análisis del estrés académico entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy", aprobado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SeCTER), se decidió estudiar la presencia de sintomatología ansiosa y el nivel de estrés académico presentado por estudiantes que durante el año académico 2019 cursaran estudios secundarios (previos a su ingreso a la universidad), analizando también la posible relación entre ambas variables.

Material y método

La presente investigación se desarrolló siguiendo una metodología cuantitativa, mediante un diseño descriptivo y correlacional.

Se trabajó con estudiantes que cursaban el ciclo de Ambientación previo al ingreso a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu) en el mes de febrero del año 2020 y que dieron su consentimiento informado para formar parte de la investigación (N = 733), seleccionando entre ellos, para el presente estudio, aquellos que durante el año 2019 cursaron su último año de estudios secundarios y hubieron contestado a los dos inventarios requeridos para analizar el objetivo del presente trabajo (Inventario para el estudio del estrés académico SISCO SV-21 y el Cuestionario de Ansiedad Estado – Rasgo), conformando la muestra de estudio un total de 258 estudiantes.

La administración de las pruebas se llevó a cabo durante el curso de ambientación universitario para el ingreso 2020 a la FHyCS-UNJu.

El Inventario para el estudio del estrés académico SISCO SV-21 (Barraza Macías, 2018) es un inventario autoadministrado, que se puede usar tanto individual como colectivamente. Está formado por 21 ítems. Después, siguiendo un escalamiento tipo Lickert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) se presentaron siete ítems que pueden identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores (Dimensión Estresores); siete ítems que permiten identificar la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor (Dimensión Síntomas); y siete ítems que permiten identificar la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés académico (Dimensión Estrategias de Afrontamiento). El test también arroja una puntuación total en estrés, que es el resultado de promediar las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones que lo componen. Las puntuaciones (puntuación total de estrés, así como las de las diferentes dimensiones que lo constituyen) son interpretadas en base a baremos propios realizados para los ingresantes a la FHyCS-UNJu (datos sin publicar).

El Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) (Spielberger y cols., 2011). Es un cuestionario autoadministrado que puede ser aplicado a adolescentes y adultos de manera individual o colectiva. Consta de una escala de Ansiedad Estado (AE) compuesta de 20 frases con las que el sujeto puede describir cómo se siente “en un momento particular” y una escala de Ansiedad Rasgo (AR), también con 20 frases, en la que se muestra cómo se siente el sujeto “generalmente”. Los sujetos mismos se evalúan en una escala que va de 0 a 3 puntos en cada elemento. La suma de las puntuaciones obtenidas da como resultado una puntuación directa, que luego será transformada en puntuación percentil según baremos existentes, existiendo un baremo específico para estudiantes de la FHyCS-UNJu, creado por nuestro propio grupo de investigación (Martos y Mula, 2019), donde se distingue entre mujeres y varones. Los rangos cualitativos de ansiedad usados en el presente estudio se realizan considerando como ansiedad baja las puntuaciones que estaban por debajo del percentil 25; ansiedad media a aquellas puntuaciones que se encontraban entre el percentil 25 y el percentil 75; y ansiedad alta a aquellas puntuaciones que estaban por encima del percentil 75.

Los resultados fueron analizados estadísticamente, tanto desde el plano descriptivo de cada una de las variables, como buscando la correlación entre las mismas, diferenciando entre géneros.

Resultados

De los 258 estudiantes incluidos en esta parte del estudio, el 67% (174) eran mujeres y el 33% (84) restante eran varones. Estos estudiantes presentaron un promedio de 18.8 ± 4.3 años de edad.

Ansiedad

En el caso de las mujeres, la puntuación promedio en AE fue de 24.3 ± 9.9 , con una puntuación máxima de 46 y una puntuación mínima de 4. El 16% de las estudiantes presentaron AE Baja, el 55% Media y el 29% Alta.

Entre los varones la puntuación promedio en AE fue de 20.8 ± 9.2 , con una puntuación máxima de 45 y mínima de 3; encontrándose que un 23% de los estudiantes presentaban AE Baja, un 48% AE Media y un 29% AE Alta.

Cuando se compararon las puntuaciones obtenidas por los individuos de la muestra con los parámetros esperados para la población de estudiantes de la FHycS-UNJu, se observó que tanto las mujeres ingresantes que procedían de la escuela secundaria [$t_{(404; 0.05)} = -0.95$; $p > 0.05$], como los varones [$t_{(138; 0.05)} = 0.12$; $p > 0.05$], presentaban unos niveles de AE que se encontraban dentro de los valores esperados.

Al analizar la AR se observó que, entre las mujeres la puntuación promedio obtenida fue de 31.2 ± 9.6 , con una puntuación máxima de 53 y una puntuación mínima de 9. Se pudo comprobar que un 13% de las estudiantes presentaban AR Baja, un 47% AR Media y un 40% AR Alta.

En el caso de los varones la puntuación promedio en AR fue de 25 ± 9.4 , con una puntuación máxima de 48 y mínima de 6; encontrándose que un 15% de los mismos presentaban AR Baja, un 42% AR Media y un 43% AR Alta.

En esta ocasión, al compararon las puntuaciones obtenidas por los individuos de la muestra con los parámetros esperados para la población de estudiantes de la FHycS-UNJu, se observó que tanto las mujeres [$t_{(422; 0.05)} = -3.3$; $p < 0.05$], como los varones [$t_{(138; 0.05)} = -2.07$; $p < 0.05$], presentaban mayores niveles de AR de los esperados.

Estrés Académico

En lo referente al estrés académico, se pudo observar que, entre las mujeres, un 83% de las mismas manifestaron haber sufrido estrés durante su último año en la escuela secundaria.

Su puntuación promedio en estrés fue de 2.8 ± 0.7 . Concretamente se observó que el 33% de ellas presentaron niveles de estrés académico Bajos, el 32% Intermedios y el 35% Altos.

La puntuación promedio de las mujeres en Estresores fue de 3 ± 0.9 , en Síntomas de 2.7 ± 1 y en uso de Estrategias de Afrontamiento de 2.9 ± 0.9 . Es decir, la mayoría de las mujeres de la muestra presentaron puntuaciones intermedias, pero más bien elevadas en las tres dimensiones del estrés.

En el caso de los varones, se pudo observar que un 70% de los mismos manifestaron haber sufrido estrés durante su último año en la escuela secundaria.

Su puntuación promedio en estrés fue de 2.7 ± 0.6 . Concretamente se observó que el 48% de ellos presentaron niveles de estrés académico Bajos, el 23% Intermedios y el 29% Altos.

La puntuación promedio de los varones en Estresores fue de 2.7 ± 0.9 , en Síntomas de 2.3 ± 0.8 y en uso de Estrategias de Afrontamiento de 3.3 ± 0.9 . Es decir, la mayoría de los varones de la muestra presentaron puntuaciones intermedias en la dimensión de Estresores, leves en la dimensión de Síntomas y altas en la dimensión de uso de Estrategias de Afrontamiento.

Relación entre Ansiedad y Estrés Académico

El primer análisis que se realizó fue comprobar si existía diferencia en el porcentaje de estudiantes que manifestaron haber experimentado estrés académico durante su último año de secundaria, en función de sus niveles de ansiedad (Baja, Media o Alta).

Los resultados mostraron diferencias significativas en el porcentaje de estudiantes con estrés académico, en función del nivel de AE que los mismos presentan en condiciones académicas, tanto en mujeres ($\chi^2(2, 0.05) = 17.880$; $p = 0.000$), como en varones ($\chi^2(2, 0.05) = 7.341$; $p = 0.025$). Se observó que, conforme los niveles de AE son mayores, el porcentaje de estudiantes que manifestaron presentar estrés académico en su último año de secundaria fue mayor (Ver Tabla N°1).

Tabla N°1

Porcentaje de mujeres y varones con y sin estrés académico, en función de su nivel de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo.

	ANSIEDAD ESTADO				ANSIEDAD RASGO			
	Mujeres		Varones		Mujeres		Varones	
Nivel de Ansiedad	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Bajo	61%	39%	50%	50%	43%	57%	38%	62%
Medio	80%	20%	70%	30%	85%	15%	69%	31%
Alto	98%	2%	88%	12%	93%	7%	83%	17%

En el caso de AR los resultados también mostraron diferencias significativas en el porcentaje de estudiantes con estrés académico, en función del nivel de AR que los mismos presentaron, en mujeres ($\chi^2(2, 0.05) = 29.706$; $p = 0.000$) y en varones ($\chi^2(2, 0.05) = 9.279$; $p = 0.010$). Los resultados vuelven a mostrar que conforme los niveles de AR son mayores el porcentaje de estudiantes que manifestaron presentar estrés académico en su último año de secundaria fue mayor (Ver Tabla N°1).

Considerando los valores obtenidos en las puntuaciones de estrés académico en general, se calculó la correlación existente entre estos y las puntuaciones obtenidas en AE y AR.

En el caso de las mujeres se observó una correlación positiva y significativa entre las puntuaciones en estrés y las puntuaciones en AE ($G(142, 0.05) = 0.267$; $p = 0.001$); así como entre estrés y las puntuaciones en AR ($G(141, 0.05) = 0.236$; $p = 0.005$). Es decir, conforme aumentan los niveles de AE o de AR aumentaban también las puntuaciones en estrés académico. No obstante, el análisis de los varones no reveló relación entre las puntuaciones presentadas en estrés académico en general y las puntuaciones en AE ($G(59, 0.05) = 0.115$; $p = 0.387$); o las puntuaciones en AR ($G(59, 0.05) = -0.030$; $p = 0.822$).

Al analizar las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres en AE o AR y las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres dimensiones de estrés (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) también se encontraron relaciones positivas y significativas. La relación más clara surgió entre los niveles de ansiedad y la dimensión síntomas, donde se observó que a mayores niveles de AE o AR mayor puntuación en la dimensión síntomas presentaban las estudiantes. Esta misma relación, aunque un poco más baja se observó cuando se relacionaron los niveles de AE o AR y la dimensión estresores. No obstante, en el caso de las dimensiones afrontamiento, se encontraron relaciones significativas pero inversas entre esta y los niveles de AE o AR; es decir, que a mayor nivel de AE o AR por parte de las estudiantes, menores uso de estrategias de afrontamiento al estrés por parte de las estudiantes (Ver Tabla N°2)

Tabla N°2

Relaciones entre las puntuaciones obtenidas Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo y las obtenidas en las diferentes dimensiones del estrés académico. En mujeres y varones

	Ansiedad	Dimensiones del Estrés Académico		
		Estresores	Síntomas	E. Afrontamiento
Mujeres		$G_{(141; 0.05)} = 0.228$ $p = 0.007$	$G_{(141; 0.05)} = 0.489$ $p = 0.000$	$G_{(141; 0.05)} = -0.215$ $p = 0.010$
	AR	$G_{(140; 0.05)} = 0.206$ $p = 0.015$	$G_{(140; 0.05)} = 0.484$ $p = 0.000$	$G_{(140; 0.05)} = -0.239$ $p = 0.004$
Varones	AE	$G_{(59; 0.05)} = 0.155$ $p = 0.240$	$G_{(59; 0.05)} = 0.409$ $p = 0.001$	$G_{(57; 0.05)} = -0.125$ $p = 0.356$
	AR	$G_{(59; 0.05)} = 0.078$ $p = 0.559$	$G_{(59; 0.05)} = 0.314$ $p = 0.015$	$G_{(57; 0.05)} = -0.304$ $p = 0.022$

Al analizar las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los varones en AE y las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres dimensiones de estrés académico se observó que solamente la dimensión síntomas correlacionan positiva y significativamente con los niveles de AE presentados por los estudiantes; es decir, a mayor nivel de AE mayor puntuación en la dimensión síntomas de estrés. En el caso de la AR volvió a no encontrarse relación entre los niveles de AR de los estudiantes y la dimensión estresores; así como también en esta ocasión se encontró una relación positiva y significativa entre la AR de los estudiantes y las puntuaciones en la dimensión síntomas (a más AR mayor puntuación en síntomas). En esta ocasión también resultó significativa la relación entre AR y la dimensión estrategias de afrontamiento, encontrando, como en el caso de las mujeres, una relación inversa entre estas variables (a más AR, menos uso de estrategias de afrontamiento) (Ver Tabla N°2).

Resultados y discusión

En el presente estudio se recolectó información que permitió obtener una descripción de los niveles de ansiedad presentados por estudiantes que se encontraban ingresando a la FHyCS-UNJu procedentes del último año del nivel secundario (algunos de ellos aún adeudaban materias de dicho nivel educativo).

El análisis de los datos referidos a la AE (considerada en este estudio como la ansiedad presentada ante una situación académica, ya que fue recolectada en una situación áulica) mostró que los estudiantes, de ambos géneros, presentaban unos niveles de ansiedad similares a los esperados para la población universitaria de la FHyCS-UNJu. Si estos datos son comparados con los obtenidos por otros estudios en los que se analizó la AE en estudiantes de secundario, se puede observar que la AE observada entre los estudiantes de la muestra es algo superior a la esperada.

Así, Schmidt y Shoji Muñoz (2018), trabajando con 100 adolescentes de diferentes años de secundario (con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años) de la ciudad de Paraná (Argentina), a los que se les administró la prueba STAI, encontraron que las puntuaciones en AE (17.68 ± 9.26) observadas en esta muestra fueron bastante más bajas que las encontradas en el presente estudio. Estas diferencias en el resultado podrían venir explicadas por el hecho de que la muestra empleada en el trabajo de Schmidt y Shoji Muñoz (2018) era mucho más joven, ya que incluía estudiantes de todos los años de la secundaria; aunque también es posible que dichas diferencias en los resultados puedan venir determinadas por el hecho de que en el presente estudio se trabajó con estudiantes que ya habían tomado la determinación de seguir unos estudios universitarios, con el consiguiente compromiso y responsabilidad que ello conlleva, y al tomarse la medición de la AE en uno de los primeros contactos que el estudiantes tenía con el mundo universitario, la misma podría estar reflejando una mayor ansiedad de los mismos en el momento del tránsito entre niveles educativos.

De hecho, como ya se señaló, los resultados referidos a la AE obtenidos en este estudio son muy similares a los encontrados por Martos y Mula y cols. (2019) en el trabajo realizado con 70 estudiantes del primer año de la carrera de Educación para la Salud de la FHycS-UNJu, cuando los estudiantes ya se encontraban inmersos en el cursado de la carrera.

En lo que respecta a la AR (característica más estable de los individuos), se pudo observar altos niveles en la misma. Al comparar los resultados obtenidos en el presente estudio con otros llevados a cabo con estudiantes de secundaria, se puede apreciar que los estudiantes que estaban ingresando a la FHycS-UNJu en el año 2020 provenientes directamente del secundario presentaban más AR que los primeros.

Así, Schmidt y Shoji Muñoz (2018), en el trabajo realizado en Paraná (Argentina) con estudiantes de diferentes años de secundario, encontraron que el promedio en AR en dicha muestra fue de 20.5 ± 9.09 , valor que se encuentra muy por debajo del observado en la presente investigación, especialmente entre las mujeres.

Por su parte, Castro Carrasco (2017) realizó un estudio en Puente Piedra (Perú) en el que se administró el STAI a 115 estudiantes del último año de secundario. En dicho estudio se observó que el 69% de los estudiantes presentaron niveles de AR bajos, especialmente entre los varones; dato que no concuerda con los obtenidos en la presente investigación, donde la mayoría de los estudiantes presentaban niveles intermedios o altos de AR.

Los datos del presente estudio tampoco concuerdan con los obtenidos en el llevado a cabo por del Valle y cols. (2018) en Valladolid (España). En dicho estudio, realizado con estudiantes de los últimos años de la educación secundaria, se observó que el STAI reflejó un promedio de AR para las mujeres de 24.71 ± 9.3 y de 20.85 ± 8.6 en el caso de los varones; valores que se encuentra por debajo de los observados en el presente estudio.

De hecho, como se ha señalado en el apartado Resultados, los datos obtenidos en AR por la muestra del presente estudio fueron incluso significativamente mayores, tanto entre las mujeres como entre los varones, a los esperados para la población universitaria de la FHycS-UNJu. Es decir, basándonos en estos resultados, nos encontramos ante una población con características ansiosas.

En lo referente a estrés académico, se observó que un gran porcentaje de estudiantes, 83% en el caso de las mujeres y un 70% en el de los varones, manifestaron haber experimentado estrés académico durante su último año de secundario. En el caso de las mujeres, se encontraron porcentajes muy similares entre aquellas que experimentaron un nivel bajo, intermedio o alto de estrés; mientras que en el caso de los varones la mayoría presentaron niveles bajos. Estos resultados no conciben con los encontrados en otros estudios llevados a cabo con los estudiantes de los últimos años de secundario, donde se observó que la mayoría de los individuos presentaban niveles intermedios de estrés académico (Cairampoma De la Cruz, 2018; De los Santos Villalobos, 2019; Linares Ríos, 2021; Riveros Córdova, 2021 por citar algunos). Las diferencias de género encontradas en las medidas de estrés, siendo mayor en el caso de las mujeres, es acorde a los resultados encontrados en otros estudios realizados entre estudiantes de los últimos años de secundario (Amado Ramos y Condori Pari, 2019). Es posible que esta diferencia pueda venir

determinadas por cuestiones socioculturales, que hagan que las estudiantes mujeres vean con más incertidumbre que los varones su futuro académico después de ese último año de secundaria, repercutiendo esto en un mayor nivel de estrés.

En el presente estudio se pudo comprobar, también, que el porcentaje de estudiantes (mujeres o varones) que manifestaron haber experimentado estrés académico en su último año de secundaria era mayor entre aquellos con mayor AE o AR.

Al medir el estrés académico general experimentado por los estudiantes, entre las mujeres, se observó también que a mayor AE o AR mayor era el nivel de estrés académico experimentado en el último año de secundaria. Más concretamente, se observó que aquellas mujeres con mayores niveles de ansiedad (AE o AR) encontraban con más frecuencia los estímulos académicos como estresantes; así como también presentaron con mayor frecuencia sintomatología vinculada al estrés. No obstante, estas mujeres con mayor AE o AR eran las que menos uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés empleaban.

Sin embargo, en el caso de los varones, no se encontró una relación significativa entre los niveles de AE o AR y los niveles de estrés (medido éste a nivel general). Aunque, cuando se analizaron las relaciones entre los niveles de ansiedad y las diferentes dimensiones del estrés académico, se observó que aquellos que puntuaron más en AE o AR también presentaron mayor sintomatología vinculada al estrés y un menor uso de estrategias de afrontamiento.

Podría ser que la ausencia de relación encontrada, entre los varones, entre la ansiedad y el estrés académico considerado de manera general, venga determinada por la herramienta empleada para medir el estrés, el Inventario SISCO. Este instrumento, al incluir como medidas de estrés tanto los potenciales estresores, como los síntomas (que se espera correlaciones positivamente con la ansiedad) y también el uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés académico (que se espera correlación negativamente con la ansiedad), es posible que esté enmascarando la verdadera relación entre la ansiedad y el estrés. De esto último se podría deducir que, como señala Pro Gómez (2021), en los casos en los que se estudie el estrés académico desde el modelo sistémico multidimensional que subyace al SISCO, es importante analizar la relación entre ansiedad y estrés académico considerando cada uno de los componentes de este último de manera independiente.

Por lo tanto, teniendo en cuenta esta última consideración, se podría decir que sí existe una relación entre los niveles de AE y AR de los estudiantes y el estrés académico experimentado por los mismos en el último año de secundario; observándose que aquellos estudiantes con mayor AE y AR presentaron más síntomas vinculados al estrés y se caracterizaban por tener un menor uso de estrategias de afrontamiento (en ambos géneros). Entre las mujeres, los mayores niveles de AE y AR también estaban relacionados con una mayor frecuencia a la hora de apreciar los estímulos académicos como estresantes.

Estos resultados son acordes a los encontrados en otros estudios realizados con estudiantes universitarios (la revisión bibliográfica no reveló ningún estudio que analizara la relación entre ansiedad y estrés académico en estudiantes del nivel secundario). Así, Caballero Domínguez y cols. (2015), trabajando con estudiantes universitarios de diferentes años de cursado, observaron que el burnout académico se relacionaba con niveles elevados de AE y AR. Por su parte, Rojas Conde (2020) encontró, entre estudiantes de primer año de la universidad, que a mayor AE o AR mayor era el nivel de estrés académico. Mientras que Guerrero García (2017), trabajando con estudiantes de diferentes años de la carrera de medicina, también encontró una correlación positiva entre estrés y AE o AR; observando también que, a mayores niveles de ansiedad, mayor era la presencia de sintomatología relacionada con el estrés. Aunque esta autora no encontró relación entre ansiedad y frecuencia en la interpretación de los estímulos académicos como estresores y encontró una correlación positiva entre los niveles de ansiedad y el uso de estrategias de afrontamiento; datos, estos últimos, que no concuerdan con lo encontrado en el presente estudio.

La existencia de relación entre los niveles de ansiedad y el hecho de experimentar estrés académico, unido a los altos niveles de ansiedad (especialmente AR) que presentan los estudiantes que se encontraban ingresando a la FHyCS-UNJu en el año 2020; llevar a considerar a la población del presente estudio como vulnerable a sufrir estrés académico durante su primer año universitario.

Si bien el estrés que los estudiantes manifestaron experimentar en su último año de secundario no fue elevado, al encontrarse los mismos en un momento de tránsito entre dicho nivel y el inicio de sus estudios universitarios, con todos los cambios familiares, sociales y académicos que esto implica, es posible que dicho estrés se pueda ver incrementado.

Además, no hay que olvidar que este grupo de estudiantes se encontraba ingresando a la facultad el año de inicio de la pandemia por COVID-19; año que implicó grandes cambios en el estilo de vida de los individuos debido al aislamiento social y preventivo impuestos en nuestro país, con el fin de reducir los contagios y muertes por dicha enfermedad. Estos cambios afectaron también al ámbito educativo, teniendo que abandonar la metodología y didáctica tradicional para acomodarse a un ámbito virtual, para la que no todos estaban preparados, sumando todo esto a que el estrés en general y el estrés académico en particular se pudiera ver incrementado. De hecho, son muchas las investigaciones que ha demostrado cómo los niveles de ansiedad entre estudiantes (Gutiérrez Quintanilla y cols., 2020; Rojas Conde, 2020; Saravia Bertra y cols., 2020) y los niveles de estrés académico (Hidalgo Espir y Laura Ore, 2020; Pro Gómez, 2021; Rojas Conde, 2020; Turpo Phuño, 2020) se han visto aumentadas drásticamente desde el inicio de la pandemia.

Dado que diversos estudios han demostrado que tanto la presencia de niveles elevados de ansiedad (Martos y Mula y cols., 2020; Palacio Sañudo y Martínez de Biava, 2007), como de estrés académico (Barraza, 2014; Caballero Domínguez y cols., 2015), puede perjudicar la adaptación de los estudiantes al ámbito académico, y considerando los hallazgos realizados en este estudio y la situación especial por la que pasaron estos estudiantes durante la pandemia, sería aconsejable proveerlos de herramientas que les ayuden a superar la ansiedad que experimentan y a reducir las reacciones de estrés académico que los estudiantes puedan haber desarrollado o llegar a desarrollar en el ámbito universitario.

Considerando la relación encontrada en el presente estudio entre ansiedad y estrés, así como la relación inversa encontrada entre ansiedad y la dimensión de estrés referida al uso de estrategias de afrontamiento; se puede pensar que el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante el estrés tendería a reducir los niveles de ansiedad y de estrés de los estudiantes. Es por ello que se considera de gran importancia fomentar la realización de programas y actividades destinadas al desarrollo de dichas estrategias. Este proceso podría ser llevado a cabo por medio de la implementación de la educación emocional como contenido transversal en todos los ciclos del sistema educativo, asegurando así, en el estudiantado, el desarrollo de habilidades que no solo le permitirían una mejor adaptación al ámbito educativo, sino que repercutirían favorablemente en todos los aspectos de su vida.

Referencias

- Alfonso-Águila B., Calcines-Castillo M., Monteagudo-de-la-Guardia R., Nieves-Achon Z. (2015). Estrés académico. *Rev. EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178. Consultado 5 diciembre 2018 en: Estrés académico
- Amado Ramos, J.A. y Condori Pari, D.F. (2019). *Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes del tercer, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa particular de Arequipa-2017*. Tesis para la obtención del título de Psicólogos, Escuela Profesional de Psicología-Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- American Psychiatric Association (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (versión en español 4a. ed). Masson, S.A.
- Arco Tirado, J. L., López Ortega, S., Heilborn Díaz, V. A., Fernández Martín, F. D. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: eficacia del modelo "La Cartuja". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 589-608. Asociación Española de Psicología Conductual Granada, España. Consultado 5 diciembre 2018 en: <https://www.redalyc.org>
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 8(17). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual>
- Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. Consultado 7 julio 2019 en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Barraza Macías, A. (2014). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 15-20.
- Barraza Macías, A. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S.*, 9(1), 75-99. Consultado 7 julio 2019 en: <https://doi.org/10.29365/rpcc.20180529-65>
- Berrío García, N. y Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología*, 3(2), 65-82, Universidad de Antioquía. Consultado 22 junio 2021 en: Estrés Académico - Dialnet
- Caballero Domínguez, C., González Gutiérrez, O., y Palacio Sañudo, J. (2015). Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Salud Uninorte*, 31(1), 59-69.
- Cairampoma De la Cruz, N.L. (2018). *Estrés académico, satisfacción con la vida y rendimiento académico en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Alta Gracia de Ayaviri-2017*. Tesis para la obtención del título de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Castillo Pimienta, C., Chacón de la Cruz, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(20), 230-237. Consultado 17 julio 2021 en: Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud | Investigación en Educación Médica
- Castro Carrasco, G. (2017). *La ansiedad y logros de aprendizaje en el área de matemáticas en estudiantes de quinto año de secundaria de la institución educativa San José de Nazareth, UGEL N° 4, Puente Piedra, 2016*. Tesis para la obtención del título de Magister en Psicología Educativa, Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo, Perú.

- Cornejo Valdivia, A. y García Alonso, F. (2020). *Habilidades blandas y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Arequipa 2019*. Trabajo de grado en Lic. en Psicología. Universidad Católica San Pablo. Facultad de Ciencias Económico Empresariales y Humanas. Escuela Profesional de Psicología. Arequipa. Consultado 17 agosto 2021 en: https://repositorio.ucsp.edu.pe/bitstream/20.500.12590/16399/4/CORNEJO_VALDIVIA_ADA_BLA.pdf
- De los Santos Villalobos, N. (2019). *Estrés académico en los estudiantes del 4to año de secundaria del Colegio Trilce Maranga, del distrito de San Miguel-periodo 2018*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología y Trabajo Social, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú
- del Valle, M., Betgón, E., e Irurtia, M. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Revista Suma Psicológica*, 25(2), 153-161.
- Cutiérrez Quintanilla, J.; Lobos Rivera, M.; Chacón Andrade, E. (2020). Síntomas de ansiedad por la COVID-19, como evidencia de la afectación de salud mental en universitarios salvadoreños. *Colección Investigaciones*, 94, 44-65. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11298/1171>
- Guerreo García, G. (2017). *El estrés académico y su correlación con la ansiedad en estudiantes universitarios de la carrera de medicina de la ciudad de Ambato*. Tesis para la obtención el título de Psicóloga Clínica. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Ambato. Ambato, Ecuador.
- Hidalgo Espir, A. y Laura Ore, Y. (2020). *Cansancio emocional y bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*. Trabajo de investigación para la obtención del grado de Bachiller en Psicología, Carrera de Psicología, Facultad de Humanidades. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Linares Ríos, C. (2021). *Estrés académico en escolares de quinto de secundaria de dos instituciones educativas públicas en período de pandemia, Lima 2020*. Tesis para la obtención del título de Maestro en Psicología Educativa, Escuela de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
- Luna Santos, J.L. (2018). *Correlación entre el estrés académico y el rendimiento de los estudiantes del quinto año de Secundaria del Colegio Salesiano Don Bosco De Arequipa, 2018*. Tesis de maestría, Arequipa. Consultado 22 agosto 2021 en: Universidad Nacional de San Agustín Escuela de Posgrado Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Martos y Mula, A., Guari, C., Villarroel, V. y Giménez, N. (2019). La ansiedad, un mal aliado del rendimiento entre los estudiantes universitarios. En Márquez, J.C. (ed.), *Intercambio de experiencias en promoción y educación para la salud 2019*. 1ª edición.
- Martos y Mula, A.; Vera, L., y Barrionuevo, A. (2020). Relación entre ansiedad y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, IV(4), 152-165. Disponible en: <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>
- Palacio Sañudo, J. y Martínez de Biava, Y. (2007). Relación del rendimiento académico con la salud mental en jóvenes universitarios. *Psicogente*, 10(18), 113-128.
- Pro Gómez, Z. (2021). *Relación entre estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Lima. Lima, Perú.
- Quiliano Navarro, M. y Quiliano Navarro, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26(3), 17-2020. Consultado 22 agosto 2021 en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>

- Riveros Córdova, P. (2021). *Estrés académico y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada, Ayacucho, 2020*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Escuela Académico Profesional de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Ayacucho Federico Froebel, Ayacucho, Perú.
- Rojas Conde, W. (2020). *Ansiedad y estrés académico en estudiantes del primer año de una escuela superior de formación artística pública Ayacucho, 2020*- Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo. Escuela de Posgrado, Trujillo, Perú. Consultado 22 agosto 2021 en: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/55696>
- Saravia Bartra, M.; Cazorla Saravia, P; Cedillo Ramírez, L. (2020). Nivel de ansiedad de estudiantes de medicina de primer año de una universidad privada del Perú en tiempos de COVID-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Ricardo Palma*, 20 (4), 568-573. Consultado 18 agosto 2021 en: "Nivel de ansiedad de estudiantes de medicina de primer año de una univ" by María M. Saravia Bartra, Patrick Cazorla Saravia et al.
- Schmidt, V., Shoji Muñoz, A. (2018). *La ansiedad estado-rasgo y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años*. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila", Paraná. Consultado 9 agosto 2021 en: La ansiedad estado-rasgo y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años | DSpace-CRIS@UCA.
- Spielberger, C., Gorsuch, R. y Lushene, R. (1982). *Manual STAI, Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo*. Madrid. TEA Ediciones. Consultado 9 agosto 2021.
- Spielberger, C., Gorsuch, R. & Lushene, R. (2011). *Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI): análisis psicométrico y funcionamiento en una muestra de drogodependientes y controles*. Consultado 9 agosto 2021 en: Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI): análisis psicométrico y funcionamiento en una muestra de drogodependientes y con
- Trucco, M. (2002). Estrés y trastornos mentales: aspectos neurobiológicos y psicosociales. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 40 (Supl. 2), 8-19. Consultado 9 agosto 2021 en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272002000600002>
- Turpo Phuño, J. (2020). *Estrés académico en el bienestar psicológico en tiempos de pandemia en estudiantes de secundaria de un colegio particular Cusco, 2020*. Tesis para la obtención del grado académico de Maestra en Psicología Educativa, Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

¿Las habilidades sociales de los estudiantes egresados del secundario están relacionadas con el desarrollo de estrés académico?



Cecilia Anahí GUARI
Diego Sebastián VACA
Mirtha Andrea ALARCÓN

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.
cecilia_guari@hotmail.com

[Volver al índice](#)



¿Las habilidades sociales de los estudiantes egresados del secundario están relacionadas con el desarrollo de estrés académico?

Cecilia Anahí GUARI
Diego Sebastián VACA
Mirtha Andrea ALARCÓN

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.
cecilia_guari@hotmail.com

Fecha de recepción: 07.04.2022

Fecha de aceptación: 10.06.2022

Resumen

Una buena adaptación y desempeño dentro del nivel secundario requiere de un adecuado desarrollo y puesta en práctica de habilidades sociales. Si bien existen autores (Montenegro Ordoñez, 2020; Cornejo Valdivia y García Alonso, 2020) que señalan que la presencia de este tipo de habilidades actúa como protector ante el estrés académico, también es cierto que el estrés académico, una vez desarrollado, puede afectar negativamente a la adquisición y puesta en práctica de dichas habilidades sociales. Por este motivo, dentro del proyecto "Análisis del estrés académico en los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy", aprobado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SeCTER), se consideró oportuno estudiar la posible relación entre el desarrollo de estrés académico y el uso de habilidades sociales en estudiantes de nivel secundario. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional, en el que se trabajó con 279 estudiantes que en el año 2020 ingresaron a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy y que habían cursado su último año de secundario en el ciclo lectivo 2019. A cada estudiante se le aplicó el *Inventario SISCO SV-21* de estrés académico y la *Lista de Chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein*. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes manifestaron hacer un uso dentro de lo esperado de las habilidades sociales, también que la vinculación entre habilidades sociales y estrés académico no fue tan clara como se esperaba, encontrándose algunas diferencias según el género de los estudiantes que conformaron la muestra. No obstante, hay indicios de que el posible efecto beneficioso que el uso de habilidades sociales pudiera tener sobre el estrés académico podría venir mediado por el desarrollo de estrategias de afrontamiento.

Palabras Clave: habilidades sociales, estrés académico, egresados de secundaria

Cita sugerida: Guari, C. A., Vaca, D. S. y Alarcón, M. A. (2022). ¿Las habilidades sociales de los estudiantes egresados del secundario están relacionadas con el desarrollo de estrés académico? *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 132-143. <https://ies7juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

Vivimos una época de profundas transformaciones y los planteamientos que realizamos es necesario que los pensemos en profundidad, en especial al hablar de las relaciones existentes entre sistema educativo, estrés y habilidades sociales.

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se establece que la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a adolescentes y jóvenes; entre sus principales objetivos se encuentran el desarrollo y la consolidación de capacidades vinculadas al aprendizaje, el trabajo individual y en equipo.

En pro de alcanzar sus objetivos, la escuela secundaria (directivos, docentes y otros actores) pone frente a los estudiantes de nivel secundario una serie de exigencias y retos, por lo que los adolescentes deben realizar un gran esfuerzo para adaptarse a las exigencias académicas, así como a la distribución de los tiempos y espacios para la lectura, realización de trabajos prácticos, exámenes, entre otras actividades pedagógicas.

Transitar estos espacios puede llevar a que el estudiante desarrolle “estrés académico”, más aún al tratarse de la culminación del nivel secundario, un año de toma de decisiones y el paso a las instituciones terciarias o universitarias.

Barraza Macías et. al. (2012) define el estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el estudiante se ve sometido a demandas del entorno escolar. Se trata de un proceso que involucra múltiples variables y que permite ver la relación del estudiante con su entorno a través de tres momentos: **Primero**, un acontecimiento inicial potencialmente valorado por el estudiante como perjudicial o amenazante (Estresor). **Segundo**, los estresores provocan un desequilibrio sistémico, que se manifiesta como síntoma o reacciones. **Tercero**, el desequilibrio sistémico obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento (conjunto de respuestas cognitivas o conductuales) para restaurar el equilibrio sistémico (Alfonso Águila et. al., 2015).

De allí la importancia de adquirir habilidades socio-emocionales, adaptativas y reguladoras que permitan el control y manejo de los sentimientos y emociones (Trujillo Mariño, 2020).

Las habilidades sociales fueron definidas tradicionalmente como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales (Goldstein, 1978). Se refieren al repertorio de comportamientos sociales necesarios para lidiar de manera adecuada con las demandas sociales del ambiente educativo, necesarias para lograr un adecuado desempeño académico y favorecer los procesos de aprendizaje (Medrano y Marchetti, 2014).

Algunos autores (Montenegro Ordoñez, 2020; Cornejo Valdivia y García Alonso, 2020; Palomino Mariño y Romero Hidalgo, 2019; Díaz Martín et. al., 2015) han señalado que las habilidades sociales pueden ayudar a los estudiantes a tener un mejor afrontamiento de las situaciones que les generan estrés académico. Mientras que otros muestran cómo el estrés académico podría perjudicar el desarrollo de estas habilidades sociales (Chambi Huarilloclla, 2020; Picasso Pozo et. al., 2016).

Es por este motivo que, en el marco del proyecto “Análisis del estrés académico entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy”, aprobado y subvencionado por la SeCTER, se decidió estudiar la posible relación entre estrés académico y el uso de habilidades sociales en estudiantes que cursaron su último año de nivel secundario antes de ingresar a la universidad.

Material y método

La investigación que se presenta se llevó a cabo siguiendo una metodología cuantitativa y un diseño descriptivo y correlacional.

Partiendo de los 733 estudiantes que ingresaron a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu) en el año 2020 y que dieron su consentimiento informado para formar parte de la investigación, se seleccionó de entre ellos a aquellos que durante el año 2019

cursaron su último año de estudios secundarios y hubieron contestado a los dos inventarios requeridos para analizar el objetivo del presente trabajo (n=279).

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a los obtenidos con el Inventario *SISStémicoCOgnoscitivista* para el estudio del estrés académico, segunda versión, de 21 ítems (SISCO SV-21) de Barraza Macías (2018) y con la *Lista de chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein* (Goldstein et al, 1980). Estos fueron administrados a los estudiantes durante el curso de ambientación universitario para el ingreso 2020 a la FHyCS-UNJu.

El *Inventario SISCO SV-21* está formado por 21 ítems, de los cuales se llegó a obtener el porcentaje de estudiantes que experimentaron estrés académico en su último año de secundario, la apreciación subjetiva que tenían sobre el nivel de estrés vivido, así como una puntuación cuantitativa que refleja el nivel de estrés académico general del individuo y para cada una de las tres dimensiones que lo constituyen: **primera**, la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, estresores académicos; **segunda**, la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor, síntomas de estrés académico y **tercera**, la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento, Estrategias de afrontamiento ante el estrés académico. Estas puntuaciones son interpretadas en base a baremos propios realizados para los ingresantes a la FHyCS-UNJu (datos sin publicar).

La *Lista de chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein* proporciona información acerca del nivel de habilidades sociales del evaluado, determinando la deficiencia o competencia que tienen en las mismas, identificando una variedad de habilidades sociales (personales o interpersonales), así como evalúa en qué tipo de situaciones las personas son competentes o deficientes en el empleo de sus habilidades sociales. Se obtiene una puntuación general (Habilidades Sociales en General), que es el resultado de la sumatoria de las puntuaciones obtenidas en seis áreas distintas de las cuales también se obtienen puntuaciones específicas para cada una de ellas: Primeras Habilidades Sociales; Habilidades Sociales Avanzadas; Habilidades Relacionadas con los Sentimientos; Habilidades Alternativas a la Agresión; Habilidades para hacer frente al estrés y Habilidades de Planificación. Estas puntuaciones, tanto la general como las de las diferentes áreas, pueden ser transformada en una escala cualitativa (Habilidades sociales Bajas, Medias o Altas) en base a los baremos creados específicamente para los estudiantes ingresantes a la FHyCS-UNJu (datos sin publicar).

Los resultados fueron analizados estadísticamente, obteniendo la descripción de cada una de las variables y la correlación entre las mismas, diferenciando entre géneros.

Resultados

De los 279 estudiantes incluidos en esta parte del estudio, el 68% (190) eran mujeres y el 32% (89) restante eran varones. Estos estudiantes presentaron un promedio de 19.2 ± 4.7 años de edad.

Habilidades Sociales

Tanto las mujeres como los varones, la mayoría manifestaron hacer un uso dentro de lo esperado de las habilidades sociales estudiadas, tanto al considerar la puntuación en general como cada una de las seis áreas que la constituyen (Ver Tabla Nº1).

Tabla N°1

Porcentaje de individuos en cada uno de los niveles de uso de las diferentes Habilidades Sociales estudiadas. En mujeres y varones.

Habilidades Sociales	Mujeres			Varones		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Generales	4%	95%	1%	5%	94%	1%
Primeras Habilidades Sociales	6%	90%	4%	14%	84%	2%
Habilidades Sociales Avanzadas	12%	86%	2%	12%	86%	2%
Habilidad para el manejo de los Sentimientos	9%	90%	1%	15%	84%	1%
Habilidades alternativas a la Agresión	3%	89%	8%	6%	85%	9%
Habilidades para el manejo del Estrés	9%	90%	1%	7%	91%	2%
Habilidades de Planificación	9%	86%	5%	6%	85%	9%

Como también se puede apreciar en la Tabla N°1, las habilidades más empleadas entre las mujeres fueron las Habilidades Alternativas a la Agresión y las menos empleadas, las Habilidades Sociales Avanzadas. En el caso de los varones, las habilidades sociales más empleadas fueron las Habilidades Alternativas a la Agresión y las de Planificación, y las menos empleadas, las Habilidades para el manejo de los Sentimientos, las Primeras Habilidades Sociales y las Habilidades Sociales Avanzadas.

Estrés Académico

En lo referente al estrés académico, se pudo observar que, entre las mujeres, un 82% de las mismas manifestaron haber sufrido estrés durante su último año en la escuela secundaria; siendo la apreciación subjetiva sobre el mismo Muy Baja en un 7% de los casos, en un 14% Baja, en un 40% Intermedia, en un 26% Alta y en un 13% Muy Alta.

Su puntuación promedio en estrés fue de 2.8 ± 0.6 . Concretamente se observó que el 35% de ellas presentaron niveles de estrés académico Bajos, el 31% Intermedios y el 34% Altos.

La puntuación promedio de las mujeres en estresores fue de 3 ± 0.9 . En síntomas de 2.6 ± 1.03 . Y en uso de estrategias de afrontamiento de 3 ± 0.9 . Es decir, la mayoría de las mujeres de la muestra presentaron puntuaciones intermedias, pero más bien elevadas en las tres dimensiones del estrés.

En el caso de los varones, un 70% de los mismos afirmaron haber sufrido estrés durante su último año en la escuela secundaria. Estos estudiantes manifestaron que su apreciación subjetiva de estrés fue en un 5% de los casos Muy Bajo, en un 21% Bajo, en un 53% Intermedio, en un 15% Altos y en un 6% Muy Alto.

Su puntuación promedio en estrés fue de 2.7 ± 0.6 ; observándose que el 47% de ellos presentaron niveles de estrés académico Bajos, el 24% Intermedios y el 29% Altos.

La puntuación promedio de los varones en estresores fue de 2.7 ± 0.9 . En síntomas de 2.3 ± 0.8 . Y en uso de estrategias de afrontamiento de 3.3 ± 0.9 . Es decir, la mayoría de los varones de la muestra presentaron puntuaciones intermedias en la dimensión de estresores, leves en la dimensión de síntomas y altas en la dimensión de uso de estrategias.

Relación entre Habilidades Sociales y Estrés Académico

El primer análisis que se realizó fue comprobar si existían diferencias en las puntuaciones dadas al uso de Habilidades Sociales en General y a cada una de sus áreas, entre aquellos estudiantes que manifestaron haber sufrido estrés académico en el último año de cursada del secundario y aquellos que no. Para esto se realizaron pruebas t para muestras independientes para cada una de las puntuaciones en el uso de Habilidades Sociales.

En ninguno de los dos géneros se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de Habilidades Sociales en General, así como tampoco en cada una de las áreas de Habilidades Sociales estudiadas, entre aquellos estudiantes que habían sufrido estrés académico y los que no lo habían sufrido (Ver Tabla N° 2).

Tabla N° 2

Comparaciones, entre los estudiantes que experimentaron estrés académico en el último año de secundario y los que no lo hicieron, para cada una de las Habilidades Sociales estudiadas. En mujeres y varones.

H. Sociales	Mujeres			Varones		
	Prueba t	Con estrés	Sin estrés	Prueba t	Con estrés	Sin estrés
General	$t_{(186; 0.05)} = -0.808;$ $p = 0.420$	174.9 ± 24	178.6 ± 26	$t_{(86; 0.05)} = -0.075;$ $p = 0.940$	173.6 ± 26	174 ± 28
1as H.S.	$t_{(188; 0.05)} = -0.158;$ $p = 0.874$	28.4 ± 5.1	28.6 ± 5.8	$t_{(87; 0.05)} = -0.228;$ $p = 0.820$	27.3 ± 5.5	27.6 ± 5.2
H.S. Avanz.	$t_{(188; 0.05)} = -0.848;$ $p = 0.397$	20.2 ± 3.9	20.8 ± 3.5	$t_{(87; 0.05)} = 0.038;$ $p = 0.970$	19.7 ± 3.5	18.6 ± 3.8
H. Manejo Senti.	$t_{(188; 0.05)} = -0.435;$ $p = 0.664$	23.7 ± 4.2	24 ± 4.2	$t_{(87; 0.05)} = 1.347;$ $p = 0.182$	23.4 ± 4.8	21.9 ± 4.4
H. Alter. Agres.	$t_{(188; 0.05)} = -1.174;$ $p = 0.142$	33.5 ± 5.6	35.1 ± 6	$t_{(86; 0.05)} = -0.435;$ $p = 0.664$	32.9 ± 5.8	33.5 ± 7.1
H. Manejo Estrés	$t_{(187; 0.05)} = -0.418;$ $p = 0.677$	39.9 ± 7.3	40.5 ± 7.4	$t_{(86; 0.05)} = -0.031;$ $p = 0.976$	41.1 ± 6.7	41.1 ± 8.2
H. Planif.	$t_{(187; 0.05)} = -0.613;$ $p = 0.541$	29 ± 6.1	29.6 ± 4.9	$t_{(86; 0.05)} = -1.081$ $p = 0.283$	29.2 ± 5.3	30.7 ± 6.2

También se analizó, mediante ANOVAs Unifactoriales entre sujeto, si existían diferencias en el uso de Habilidades Sociales en función del nivel de estrés subjetivo experimentado por los estudiantes en su último año de secundario.

En el caso de las mujeres, no se observó que existieran diferencias significativas en el uso de las Habilidades Sociales en General, en función del nivel de estrés académico subjetivo experimentado [$F_{(4,144; 0.05)} = 2.285; p = 0.063$]; aunque había una tendencia a que las mujeres que experimentaron niveles Muy Bajos de estrés académico (192.5 ± 17.9) tendieran a usar más Habilidades Sociales en General que las mujeres con niveles Bajos (171 ± 24.2), Intermedios (172.3 ± 20.1) o Muy Altos (169.1 ± 30.4) de estrés académico. Más concretamente se observaron diferencias, en este caso significativas, en el uso de Habilidades Alternativas a la Agresión, en función del nivel de estrés subjetivo experimentado por las mujeres en el último año de secundario [$F_{(4,144; 0.05)} = 2.957; p = 0.022$]. Las pruebas post hoc revelaron que

las mujeres con niveles Muy Bajos de estrés académico (37.9 ± 4.9) presentaron más uso de estas habilidades sociales que aquellas mujeres con niveles Muy Altos (32.2 ± 6.4) o Intermedios (32.7 ± 5.2) de estrés académico subjetivo; también se encontró una tendencia a que las mujeres con niveles Muy Bajos de estrés académico presentaran más uso de estas habilidades sociales que aquellas mujeres con niveles Bajos (32.4 ± 5.8).

Entre los varones no se observó que existieran diferencias significativas en el uso de las Habilidades Sociales en General, en función del nivel de estrés académico subjetivo experimentado. Tampoco se encontraron diferencias significativas en el uso de las diferentes habilidades que conformaban el cuestionario; aunque se observó una tendencia no significativa [$F_{(4,56; 0.05)} = 2.107$; $p = 0.092$] a que los estudiantes que habían experimentado una sensación subjetiva de un Muy Alto nivel de estrés académico, tendieran a presentar un uso más bajo de Habilidades Alternativas a la Agresión (26.3 ± 8.3) que aquellos estudiantes que experimentaron un estrés subjetivo Muy Bajo (38 ± 2.6), Bajo (33.8 ± 4.8) o Intermedio (33 ± 5.5).

Tabla N°3

Correlaciones entre las puntuaciones presentadas en las diferentes Habilidades Sociales y las puntuaciones en Estrés académico en general y sus dimensiones. En mujeres.

H. Sociales	Mujeres			
	Estrés en general	Estresores	Síntomas	E. Afrontamiento
General	$\Gamma_{(150; 0.05)} = 0.035$ $p = 0.674$	$\Gamma_{(150; 0.05)} = -0.023$ $p = 0.781$	$\Gamma_{(150; 0.05)} = -0.247$ $p = 0.002$	$\Gamma_{(149; 0.05)} = 0.353$ $p = 0.000$
1as HS.	$\Gamma_{(152; 0.05)} = -0.091$ $p = 0.263$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = -0.050$ $p = 0.539$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = -0.224$ $p = 0.006$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = 0.133$ $p = 0.102$
H.S. Avanz.	$\Gamma_{(152; 0.05)} = 0.031$ $p = 0.708$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = 0.045$ $p = 0.583$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = -0.251$ $p = 0.002$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = 0.240$ $p = 0.003$
H. Manejo Senti.	$\Gamma_{(152; 0.05)} = 0.074$ $p = 0.366$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = -0.042$ $p = 0.608$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = -0.033$ $p = 0.692$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = 0.119$ $p = 0.145$
H. Alter. Agres.	$\Gamma_{(152; 0.05)} = 0.019$ $p = 0.821$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = -0.018$ $p = 0.827$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = -0.291$ $p = 0.000$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = 0.315$ $p = 0.000$
H. Manejo Estrés	$\Gamma_{(151; 0.05)} = 0.113$ $p = 0.166$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = 0.016$ $p = 0.846$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = -0.086$ $p = 0.296$	$\Gamma_{(150; 0.05)} = 0.292$ $p = 0.000$
H. Planif.	$\Gamma_{(151; 0.05)} = 0.066$ $p = 0.418$	$\Gamma_{(151; 0.05)} = -0.013$ $p = 0.875$	$\Gamma_{(144; 0.05)} = -0.222$ $p = 0.006$	$\Gamma_{(150; 0.05)} = 0.376$ $p = 0.000$

Considerando los valores obtenidos en las puntuaciones de estrés académico en general, se calculó la correlación existente entre estas y las puntuaciones obtenidas en cada una de las Habilidades Sociales estudiadas, no encontrándose relación entre ellas en el caso de las mujeres (Ver Tabla N°3).

Tampoco se encontraron relaciones significativas entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres en la dimensión estresores académicos del SISCO SV-21 y las puntuaciones en Habilidades Sociales (Ver Tabla N°3)

Sí que se observó una relación significativa entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres en la dimensión síntomas del estrés académico y las puntuaciones en Habilidades Sociales en General (a mayor

uso de Habilidades Sociales menor puntuación en la dimensión síntomas de estrés académico). Más concretamente se observó que a mayor uso de Primeras Habilidades Sociales, Habilidades Sociales Avanzadas, Habilidades Alternativas a la Agresión y Habilidades de Planificación, menor era la puntuación en síntomas de estrés académico (Ver Tabla N°3).

También se encontró una relación significativa, pero en este caso positiva, entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres en la dimensión Estrategias de Afrontamiento ante el estrés académico y las puntuaciones en Habilidades Sociales en General (a mayor uso de Habilidades Sociales en General, mayor puntuación en la dimensión Estrategias de Afrontamiento ante el estrés académico). Concretamente se observó que, a mayor uso de Habilidades Sociales Avanzadas, Habilidades Alternativas a la Agresión, Habilidades para el Manejo del Estrés y Habilidades de Planificación, mayor era la puntuación en Estrategias de Afrontamiento ante el estrés académico (Ver Tabla N°3).

Estos análisis también se llevaron a cabo con los varones de la muestra. Al analizar las correlaciones entre las diferentes puntuaciones de Habilidades Sociales estudiadas y las puntuaciones obtenidas en estrés académico en general, se comprobaron varias relaciones significativas. Así, se observó que conforme aumentaba el uso de Habilidades Sociales en general, también se veía aumentado el nivel de estrés de los estudiantes. Más concretamente, se observó que los estudiantes que más empleo mostraban en las Habilidades para el manejo de los Sentimientos, Habilidades para el manejo del Estrés y Habilidades de Planificación, eran también los que más puntuación en estrés académico presentaron en el último año de cursado de la secundaria. También se encontraron algunas tendencias, no significativas, que mostraron que a mayor uso de Primeras Habilidades Sociales, Habilidades Sociales Avanzadas o Habilidades Alternativas a la Agresión mayor puntuación en estrés académico presentaban los estudiantes (Ver Tabla N°4).

Tabla N°4.

Correlaciones entre las puntuaciones presentadas en las diferentes Habilidades Sociales y las puntuaciones en Estrés académico en general y sus dimensiones. En varones.

	Varones			
H. Sociales	Estrés en general	Estresores	Síntomas	E. Afrontamiento
General	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.326$ p = 0.010	$\Gamma_{(62; 0.05)} = -0.045$ p = 0.727	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.121$ p = 0.347	$\Gamma_{(60; 0.05)} = 0.596$ p = 0.000
1as HS.	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.226$ p = 0.078	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.030$ p = 0.818	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.129$ p = 0.318	$\Gamma_{(60; 0.05)} = 0.305$ p = 0.018
H.S. Avanz.	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.235$ p = 0.066	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.024$ p = 0.855	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.097$ p = 0.455	$\Gamma_{(60; 0.05)} = 0.412$ p = 0.001
H. Manejo Senti.	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.356$ p = 0.004	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.085$ p = 0.513	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.186$ p = 0.147	$\Gamma_{(60; 0.05)} = 0.442$ p = 0.000
H. Alter. Agres.	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.213$ p = 0.097	$\Gamma_{(62; 0.05)} = -0.113$ p = 0.385	$\Gamma_{(62; 0.05)} = -0.020$ p = 0.880	$\Gamma_{(60; 0.05)} = 0.561$ p = 0.000
H. Manejo Estrés	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.286$ p = 0.024	$\Gamma_{(62; 0.05)} = -0.086$ p = 0.506	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.123$ p = 0.343	$\Gamma_{(60; 0.05)} = 0.575$ p = 0.000
H. Planif.	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.310$ p = 0.014	$\Gamma_{(62; 0.05)} = -0.115$ p = 0.373	$\Gamma_{(62; 0.05)} = 0.102$ p = 0.432	$\Gamma_{(60; 0.05)} = 0.617$ p = 0.000

No obstante, sí que se observaron relaciones significativas entre las puntuaciones obtenidas por los varones en la dimensión estrategias de afrontamiento ante el estrés académico y las puntuaciones en Habilidades Sociales. De hecho, se encontró que a mayor uso de Habilidades Sociales en General, así como a mayor uso de Primeras Habilidades Sociales, Habilidades Sociales Avanzadas, Habilidades para el manejo de los Sentimientos, Habilidades Alternativas a la Agresión, Habilidades para el Manejo del Estrés y Habilidades de Planificación, mayor era la puntuación en Estrategias de Afrontamiento ante el estrés académico (Ver Tabla N° 4).

Discusión

Según los resultados obtenidos en nuestro trabajo, se ha observado que tanto las mujeres como los varones manifestaron hacer un uso de las habilidades sociales dentro de lo esperado, considerando la puntuación en general y cada una de las seis áreas que la constituyen. Los resultados concuerdan con los hallados en Callieri et. al. (2020), quienes trabajaron con estudiantes de primer año de la FHYCS-UNJu, y Morales Cisneros (2021), quien trabajó con estudiantes de nivel secundario. Mientras que los mismos resultados no se condicen con los encontrados por Herrera (2018) y López Camacho y Mestanza Mantilla (2019), quienes trabajaron con estudiantes de secundaria y encontraron un nivel bajo en el uso de habilidades sociales en general.

Con respecto al estrés académico, la mayoría de las mujeres y varones manifestaron haber padecido estrés durante su último año en la escuela secundaria. En el caso de las mujeres, la mayoría de la muestra presentó puntuaciones intermedias, pero más bien elevadas en las tres dimensiones del estrés. Por su parte, los varones presentaron, en su mayoría, puntuaciones intermedias en la dimensión de estresores, leves en la dimensión de síntomas y altas en la dimensión de uso de estrategias. Los resultados concuerdan con los encontrados por Pacco Alanocca (2017), quien también halló puntuaciones moderadas de estrés académico en estudiantes de quinto año de secundaria. No queremos pasar por alto el hecho de que un tercio de las mujeres y un 29% de los varones presentaron puntuaciones altas en estrés académico.

En referencia al análisis de la relación entre las habilidades sociales y el estrés académico, encontramos en la literatura que las habilidades sociales, habilidades blandas y la inteligencia emocional ayudan a mejorar la capacidad para afrontar el estrés, como lo muestran en sus trabajos Cornejo Valdivia y García Alonso (2020), Montenegro Ordoñez (2020), Palomino Mariño y Romero Hidalgo (2019), Trujillo Mariño (2020).

Ahora bien, en lo que a nuestra investigación respecta, el análisis de esta relación nos resultó algo difícil de comprender en algunos aspectos. En el caso de los varones se observó que, cuantas más habilidades sociales en general presentaban los estudiantes, más estrés académico tenían. Más concretamente, esta relación positiva fue observada entre el uso de habilidades sociales y las puntuaciones obtenidas en la dimensión estrategias de afrontamiento, los individuos que tenían más habilidades sociales también presentaban un mayor uso de las estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes. Este resultado podría ser explicado según lo expuesto por Barraza Macías (2018) que, al incluir en su modelo de estrés académico a las estrategias de afrontamiento, aboga por considerar que el uso de dichas estrategias por parte de los individuos está ligado al estrés académico, por lo que un mayor uso de las mismas estaría explicado por el hecho de que dicho individuo está más sometido a situaciones estresantes y, por tanto, experimenta más estrés. Esta misma explicación podría ser utilizada para explicar la relación directa que presenta el uso de Habilidades Sociales con el estrés académico, ya que un mayor uso de Habilidades Sociales podría estar vinculado a una mayor exposición del estudiante a situaciones de estrés académico, de ahí su correlación positiva con las puntuaciones de la dimensión estrategias de afrontamiento.

No obstante, también es posible que este resultado nos permita ver que la dimensión estrategias de afrontamiento, incluida en el inventario de estrés académico, no debería formar parte del mismo, siguiendo con el razonar de otros autores que opinan que el afrontamiento correlaciona negativamente con el estrés (Barraza Macías, 2018). Esta idea puede ser defendida en base a los resultados obtenidos en el caso de las mujeres, ya que, si bien también hay una correlación positiva entre el uso de habilidades sociales y las puntuaciones en la dimensión estrategias de afrontamiento del inventario de estrés académico, cuando se analizó la dimensión Síntomas en dicho inventario se observó que ante la presencia

de habilidades sociales se reduce la cantidad de síntomas. Una posible interpretación de esta situación podría ser que las habilidades sociales tendrían un efecto protector contra el estrés, por lo menos en las manifestaciones conductuales, físicas y psíquicas que puedan tener el estrés sobre la persona.

Este último hallazgo lo consideramos valioso y un punto de partida para contrarrestar el desarrollo de estados de ánimo adversos y de estrés en el ámbito académico, contribuyendo en el proceso de formación integral de los estudiantes, proceso en el que cobra especial importancia la educación emocional integrada en el sistema educativo.

Conclusiones

Teniendo en cuenta lo planteado en este trabajo, concluimos que los estudiantes egresados del secundario e ingresantes a la FHyCS-UNJu presentan un uso de Habilidades Sociales dentro de lo esperado, con algunas diferencias entre los varones y mujeres que conformaron la muestra.

Con relación al estrés académico, concluimos que un gran porcentaje de estudiantes manifestaron haber experimentado estrés académico durante su último año de secundario (82% de mujeres y 70% de varones).

En cuanto a la relación entre habilidades sociales y estrés académico, se observó, tanto en mujeres como en varones, una relación entre el uso de Habilidades Sociales Alternativas a la Agresión y la reducción en la apreciación subjetiva del estrés académico que los estudiantes manifestaron sufrir en el último año de secundaria.

Hay una correlación entre las puntuaciones de las dimensiones de estrés académico y las puntuaciones en las diferentes Habilidades Sociales estudiadas. Más uso de Habilidades Sociales en General, menor puntuación en la Dimensión Síntomas y mayor puntuación en la Dimensión Estrategias de Afrontamiento. Más uso de Habilidades Sociales Avanzadas, Habilidades Alternativas a la Agresión, Habilidades para el manejo del Estrés y Habilidades de Planificación, mayor puntuación en la dimensión uso de estrategias de afrontamiento.

Las Habilidades Sociales pueden considerarse útiles como estrategias de afrontamiento para hacerle frente a las situaciones académicas estresantes.

Pensamos que el conocimiento y la comprensión de las habilidades sociales y el estrés académico servirán para la aplicación de estrategias que brinden a los estudiantes las herramientas necesarias para hacer frente a los problemas que se le presente en el transcurso de su vida académica.

Referencias

- Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., y Nieves Achon, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.
- Barraza Macías, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21. Inventario SISTémicoCOgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECORFAN.
- Barraza Macías, A., García, J. L. M., Salazar, J. T. S., Flores, E. C., y Contreras, R. A. (2012). Estresores académicos y género.: Un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura. *Visión educativa IUNAES*, 5(12), 33-43.
- Callieri, I., Villarroel, V., y Vaca, D. (2020). Relación entre las Habilidades Sociales de los estudiantes de la materia Biología del Aprendizaje de la Expansión Académica San Pedro-UNJu y su permanencia/abandono y rendimiento. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, IV(4), 87-101.
- Chambi Huarilloclla, R. (2020). Estrés Académico en el Desempeño de las Habilidades Sociales de los Estudiantes De Beca 18. *Revista Científica Investigación Andina*, 1(1), 1-12.
- Cornejo Valdivia, A. B. y García Alonso, F. D. M. (2020). *Habilidades blandas y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Arequipa 2019*. Tesis para la obtención del título de Licenciatura en Psicología, Escuela Profesional de Psicología, Facultad de Ciencias Económico Empresariales y Humanas, Universidad Católica de San Pablo, Arequipa, Perú.
- Díaz Martín, Y., Ortigosa Fernández, E., Díaz Cifuentes, A., y Castillo Estrada, Y. (2015). Intervención psicoeducativa para disminuir el estrés académico en estudiantes de primer año de Medicina. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 40(5).
- Goldstein, A. (1978). *Escala de evaluación de habilidades sociales*. [Libro en línea]. Consultado el 21/08/2021 en: https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADES_SOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1980). *Lista de Chequeo Evaluación de Habilidades Sociales. Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar*. Urbana, IL.
- Herrera, V. L. (2018). *Habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria en una institución particular del distrito de Ate Vitarte*. Trabajo de suficiencia profesional para optar el título profesional de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología y Trabajo Social, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Ley de Educación Nacional (Nº 26.206). (2006, 14 de diciembre). Publicada en *Boletín oficial de la República Argentina*, (28/12/2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- López Camacho, P.S. y Mestanza Mantilla, M. (2019). *Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de la ciudad de Cajamarca*. Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca, Perú.
- Medrano, L. y Marchetti, P. (2014). Impacto de un programa de entrenamiento en aprendizaje autorregulado y habilidades sociales académicas sobre el rendimiento y la deserción de ingresantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 131-144.
- Montenegro Ordoñez, J. M. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *TZHOECOEN*, 12(4), 449-461.
- Morales Cisneros, D. G. (2021). *Funcionalidad familiar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Tumbes 2021*. Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología, Escuela profesional de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica Los Angeles Chimbote, Piura, Perú.

Pacco Alanocca, J. L. (2017). *Inteligencia emocional y el estrés académico de los alumnos quinto de secundaria de la Institución Educativa César Vallejo de Ccatcca*. Tesis para optar al título de Maestro en Psicología Educativa, Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo, Perú.

Palomino Mariño, G. Y. y Romero Hidalgo, C. J. (2019). *Estrés académico y habilidades sociales de los estudiantes del V ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional del Callao, 2018*. Tesis para optar al título de Maestro en Investigación y Docencia Universitaria, Escuela de Posgrado: Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Callao, Perú.

Picasso Pozo, M. Á., Lizano Amado, C. y Anduaga Lescano, S. (2016). Estrés académico e inteligencia emocional en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Revista KIRU*, 13(2), 155-164.

Trujillo Mariño, M. F. (2020). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes del VI ciclo de una institución educativa de Puente Piedra, 2019*. Tesis para la obtención del título de Maestra en Psicología Evolutiva, Escuela de Posgrado. Programa Académico de Maestría en Psicología Educativa, Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Relación entre estrés académico y sintomatología depresiva en estudiantes de último año de secundaria en el momento de su ingreso a la universidad



Ana Josefa MARTOS Y MULA
Marina Griselda RAMOS
Federico VÁZQUEZ

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu.
amartosymula@fhycs.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



Relación entre estrés académico y sintomatología depresiva en estudiantes de último año de secundaria en el momento de su ingreso a la universidad

Ana Josefa MARTOS Y MULA
Marina Griselda RAMOS
Federico VÁZQUEZ

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu.
amartosymula@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 01.04.2022

Fecha de aceptación: 02.06.2022

Resumen

Diversos autores señalan que el estrés académico se encuentra presente en un alto porcentaje de estudiantes de los distintos niveles educativos, siendo más frecuente entre los estudiantes de los niveles secundario y terciario (universitario y no universitario). Dicho estrés académico podría verse exacerbado por la presencia de estados emocionales adversos que dificulten la adaptación de los estudiantes al sistema educativo, fomentando así su estrés; como así también es posible que el estrés académico desencadene problemas emocionales en los estudiantes que lo padecen. Es por este motivo que, en el marco del proyecto "Análisis del estrés académico entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy", aprobado y subvencionado por SeCTER, se decidió estudiar la posible relación entre el estrés académico y la presencia de sintomatología depresiva entre estudiantes de nivel secundario que se encontraban por ingresar a la universidad. Se llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo, descriptivo y correlacional en el que, trabajando con 264 estudiantes ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu en el año 2020 que durante el año 2019 hubieran cursado el nivel secundario. Se buscó la posible relación entre el estrés académico de los estudiantes en su último año de secundario (medido con el Inventario SISCO SV-21) y la presencia de sintomatología depresiva (Inventario de Depresión de Beck). Los resultados revelaron una clara relación entre ambas variables, pero sólo en las mujeres del estudio; en el caso de los varones solamente se encontró cierta relación entre la presencia de sintomatología depresiva y las puntuaciones en la dimensión síntomas depresivos del Inventario SISCO. Los resultados encontrados podrían indicar la importancia de implementar programas de educación emocional en las escuelas secundarias, que podrían mitigar el desarrollo de estrés académico y sintomatología depresiva entre sus estudiantes.

Palabras Clave: estrés académico, depresión, secundaria, educación emocional, ingreso universitario

Cita sugerida: Martos y Mula, A. J., Ramos, M. G. y Vázquez, F. (2022). Relación entre estrés académico y sintomatología depresiva en estudiantes de último año de secundaria en el momento de su ingreso a la universidad. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 144-155. Disponible en: <https://ies7-juj.infod.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

Si bien el término estrés ha pasado a formar parte de nuestro vocabulario cotidiano y es raro conocer una persona que no asegure haberlo sufrido en algún momento de su vida, no es tan común escuchar el término “estrés académico”. De hecho, aunque hoy en día son numerosos los estudios que versan sobre estrés académico y sus consecuencias, el estudio de esta temática recién toma fuerza alrededor de 1990.

El estrés académico puede ser definido como aquel que manifiestan los estudiantes cuando los maestros, en particular, o la institución educativa, en general, le demandan ciertas exigencias de actuación relacionadas con su aprendizaje y estas demandas son valoradas por los propios estudiantes como desbordantes de su capacidad para realizarlas con éxito (Barraza Macías, 2018).

Según Barraza (2006), quien propone el modelo sistémico cognoscitivista para explicar el estrés académico, este es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, al que se ve sometido el estudiante durante su vida académica. El estudiante se ve expuesto, en contextos escolares, a una serie de demandas o exigencias que son sometidas a valoración por parte del individuo. Si el estudiante considera que las demandas desbordan sus recursos, son consideradas estresores. Estos estresores provocan un desequilibrio sistémico en la relación persona-entorno que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio). Este desequilibrio obliga al estudiante a llevar a cabo acciones de afrontamiento que le permitan recuperar el equilibrio sistémico perdido.

Aunque el estrés académico puede ocurrir en todos los niveles de escolarización, se da mayormente en el nivel secundario o superior (Alfonso Águila, Castillo, Monteguado de la Guardía y Nieves Achón, 2015; Orlandini 1999 en Berrio García y Mazo Zea, 2011). De hecho, los estudiantes de estos niveles educativos están expuestos a múltiples estímulos que pueden ser vivenciados como estresores, como el exceso de tareas y responsabilidades, falta de incentivo, falta de tiempo, conflictos con los docentes y sus pares, entre otros (Salgado Beltrán y Suárez León, 2019). Pero además, los estudiantes de secundario o de los primeros años del nivel terciario se encuentran transitando una etapa evolutiva, la adolescencia, caracterizada por ser un momento de cambios físicos, cognitivos, psicológicos y sociales (García Álvarez, Soler, M.J. y Cobo Redón, 2018; Morales y González, 2014; Samanez Cabrera, Alva Villavicencio y Jaimes Soncco, 2016), que los puede llevar a ser más vulnerables al padecimiento de estrés.

Esta vulnerabilidad podría ser incluso mayor en los últimos años del nivel secundario, ya que es un punto de inflexión en su vida académica, de toma de decisiones sobre si continuará o no estudios en el nivel superior y, como todo momento de transición, dependerá de cómo la persona se autoperciba y perciba el mundo (Casullo y Castro Solano, 2002; Pinedo Oyola, 2019).

Son varios los trabajos que han revelado la existencia de una estrecha relación entre el estrés académico y la presencia de sintomatología depresiva (Cobiellas Carballo, Anazco Hernández y Górgora Gómez, 2020; Feldman y cols., 2008; Gutiérrez Rodas y cols., 2010; Frontera Provincial, Jimeno Sánchez y Capablo Mondurrey, 2020; Maquera Payva, 2020; Salinas Rojas, 2018; Solís Cámara, Meda Lara, Moreno Jimenez y Palomera Chavez, 2018; Tijerina González y cols., 2018; Vargas Armas, 2017). No obstante, no se sabe a ciencia cierta cómo es la relación causal de estas dos variables ya que, aunque la mayoría de los trabajos aseguran que el estrés académico puede desencadenar la aparición de sintomatología depresiva, también es posible que los estados emocionales adversos, como los estados depresivos, puedan potenciar la aparición de estrés académico.

Por lo señalado con anterioridad, en el marco del proyecto “Análisis del estrés académico entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy”, aprobado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SeCTER), se decidió estudiar la posible relación entre el estrés académico y la presencia de sintomatología depresiva entre estudiantes que cursaron su último año de nivel secundario antes de ingresar a la universidad.

Material y método

Se llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo, descriptivo y correlacional.

Partiendo de los estudiantes que ingresaron en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu (FHyCS-UNJu) en el año 2020 y que dieron su consentimiento informado para formar parte de la investigación (N = 733), se seleccionaron para el presente estudio aquellos que durante el año 2019 cursaron su último año de estudios secundarios y hubieron contestado a los dos inventarios requeridos para analizar el objetivo del presente trabajo (n=264).

De los resultados obtenidos en la batería de pruebas que les fueron administradas durante el curso de ambientación universitario para el ingreso 2020 a la FHyCS-UNJu, en el presente trabajo se emplearon aquellos relevados del *Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico, segunda versión, de 21 ítems* (SISCO SV-21) de Barraza Macías (2018); y en el *Inventario de Depresión de Beck* (Beck y cols., 1996). Se trabajó sólo con aquellos estudiantes que completaron las dos pruebas.

El *Inventario para el estudio del estrés académico SISCO SV-21* (Barraza Macías, 2018) es un inventario autoadministrado. Está formado por 21 ítems: un ítems filtro que, en términos dicotómicos (si-no) permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el cuestionario (se le preguntó si en los últimos seis meses había experimentado estrés académico en su último año de secundaria); un ítems que, en una escala tipo Lickert (1 al 5, donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico; después, siguiendo un escalamiento tipo Lickert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) se presentaron siete ítems que permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores (Estresores); siete ítems que permiten identificar la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor (Síntomas); y siete ítems que permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento (Estrategias de Afrontamiento). Las puntuaciones, tanto la de estrés en general como para cada una de las dimensiones de estrés estudiadas, fueron interpretadas en base a baremos propios realizados para los ingresantes a la FHyCS-UNJu (datos sin publicar).

El *Inventario de Depresión de Beck* (Beck y cols., 1996) evalúa la existencia o severidad de síntomas de depresión, tanto en poblaciones clínicas como no clínicas. La prueba, que consta de 21 ítems, tiene como objetivo identificar síntomas típicos de la depresión severa o de aquella que requiere hospitalización. La puntuación se determina mediante la suma de las elecciones para los 21 ítems y cada ítem es valuado según una escala de cuatro puntos, de 0 a 3. La puntuación total obtenida por cada individuo se traduce luego a un rango que refleja un estado mínimo, leve, moderado o severo de depresión, en base a los baremos propios para los estudiantes de la FHyCS-UNJu (Martos y Mula, 2019).

Los resultados fueron analizados estadísticamente diferenciando entre géneros, tanto para la descripción de cada una de las variables, como buscando la correlación entre las mismas.

Resultados

De los 264 estudiantes incluidos en esta parte del estudio, el 68% (180) eran mujeres y el 32% (84) restante varones. La edad promedio encontrada fue de 18.8 ± 4.7 años.

Depresión

En el caso de las mujeres, la puntuación promedio en Depresión fue de 17.8 ± 10 , con una puntuación máxima de 50 y una puntuación mínima de 2. El 53% de las estudiantes pertenecía al grupo Depresión Mínima, el 32% al grupo de Depresión Leve, el 12% al de Depresión Moderada y el 3% al de Depresión Severa.

Entre los varones de la muestra, la puntuación promedio en Depresión fue de 15 ± 9.8 , con una puntuación máxima de 50 y una puntuación mínima de 0. El 70% pertenecía al grupo Depresión Mínima, el 21% al grupo de Depresión Leve, el 7% al de Depresión Moderada y el 2% al de Depresión Severa.

Cuando se compararon las puntuaciones obtenidas por los individuos de la muestra con los parámetros esperados para la población de estudiantes de la FHyCS-UNJu, se observó que tanto las mujeres [$t_{(403; 0.05)} = -1.31$; $p > 0.05$], como los varones [$t_{(136; 0.05)} = -1.76$; $p > 0.05$], presentaban unos niveles de depresión que se encontraban dentro de los valores esperados.

Estrés Académico

En lo referente al estrés académico, se pudo observar que, entre las mujeres, el 82% de ellas manifestaron haber sufrido estrés durante su último año en la escuela secundaria; siendo su apreciación subjetiva de estrés muy baja en un 8% de los casos, baja en un 15%, intermedia en un 39%, alta en un 26% y muy alta en un 12% de los casos.

Su puntuación promedio en estrés fue de 2.8 ± 0.6 . Concretamente se observó que el 34% de ellas presentaron niveles de estrés académico Bajos, el 32% Intermedios y el 34% Altos.

La puntuación promedio de las mujeres en estresores fue de 3 ± 0.9 . En síntomas de 2.7 ± 1 . Y en uso de estrategias de afrontamiento de 2.9 ± 0.9 . Es decir, la mayoría de las mujeres de la muestra presentaron puntuaciones intermedias, pero más bien elevadas en las tres dimensiones del estrés.

En el caso de los varones, se pudo observar que el 71% de los mismos manifestaron haber sufrido estrés durante su último año en la escuela secundaria; siendo su apreciación subjetiva del mismo muy baja en un 5% de los casos, baja en un 22%, intermedia en un 51%, alta en un 15% y muy alta en un 7%.

Su puntuación promedio en estrés fue de 2.7 ± 0.6 . Concretamente se observó que el 49% de ellos presentaron niveles de estrés académico Bajos, el 23% Intermedios y el 28% Altos.

La puntuación promedio de los varones en estresores fue de 2.7 ± 0.9 . En síntomas de 2.3 ± 0.8 . Y en uso de estrategias de afrontamiento de 3.3 ± 0.8 . Es decir, la mayoría de los varones de la muestra presentaron puntuaciones intermedias en la dimensión de estresores, leves en la dimensión de síntomas y altas en la dimensión de uso de estrategias.

Relación entre Depresión y Estrés Académico

Se analizó si existía diferencia en el porcentaje de estudiantes que manifestaron haber experimentado estrés académico durante su último año de secundaria, en función de sus niveles de depresión (Depresión Mínima, Leve, Moderada y Severa).

Se encontraron diferencias significativas en el porcentaje de mujeres con estrés, en función del nivel de depresión que las mismas presentaban ($\chi^2_{(3; 0.05)} = 14.083$; $p = 0.003$). Los resultados revelaron que, entre aquellas mujeres que no presentaban síntomas depresivos, el porcentaje de las que manifestaron haber sufrido estrés académico en su último año de secundaria fue menor, en comparación con aquellas mujeres con síntomas depresivos, especialmente entre las que presentaban síntomas moderados o severos (Ver Tabla N°1).

En el caso de los varones los resultados no mostraron diferencias significativas ($\chi^2_{(3; 0.05)} = 1.395$; $p = 0.707$). Estos resultados pueden deberse al escaso número de estudiantes con depresión moderada ($n = 6$) o severa ($n = 2$) (Ver Tabla N°1).

Tabla N°1.

Porcentaje de mujeres y varones con y sin estrés académico, en función de su nivel de depresión.

Nivel de Depresión	Estrés Académico			
	Mujeres		Varones	
	SI	NO	SI	NO
Depresión Mínima	73%	27%	69%	31%
Depresión Leve	89%	11%	78%	22%
Depresión Moderada	100%	0%	83%	17%
Depresión Severa	100%	0%	50%	50%

También se analizó, mediante una prueba Kruskal Wallis, si existían diferencias en el nivel de estrés subjetivo experimentado por los estudiantes en función del nivel de depresión que presentaban los mismos.

Tabla N°2.

Porcentaje de individuos en cada uno de los niveles subjetivos de estrés, en función de su nivel de depresión. Mujeres y Varones.

Nivel subjetivo de estrés académico en mujeres					
Nivel de Depresión	Muy Bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy Alto
Depresión Mínima	13%	16%	40%	22%	7%
Depresión Leve	4%	16%	40%	26%	14%
Depresión Moderada	0%	9%	45%	23%	23%
Depresión Severa	0%	0%	0%	83%	17%
Nivel subjetivo de estrés académico en varones					
Nivel de Depresión	Muy Bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy Alto
Depresión Mínima	3%	28%	51%	13%	5%
Depresión Leve	14%	7%	58%	14%	7%
Depresión Moderada	0%	20%	40%	20%	20%
Depresión Severa	0%	0%	0%	100%	0%

En el caso de las mujeres, se observó que sí existían diferencias significativas ($\chi^2_{(3;0.05)} = 12.038; p = 0.007$). Las pruebas U de Mann Whitney realizadas para hacer las comparaciones dos a dos demostraron que las mujeres con niveles de Depresión Severos presentaban mayores niveles de estrés académico subjetivo que aquellas con Depresión Leve ($p = 0.029$) o Mínima ($p = 0.004$). También se observó que las mujeres con Depresión Moderada presentaban mayores niveles de estrés académico subjetivo que las mujeres con Depresión Mínima ($p = 0.027$). Concretamente se encontró que conforme aumentaban los síntomas depresivos el porcentaje de mujeres en los niveles de estrés académico subjetivo Alto o Muy Alto iba subiendo, reduciéndose el porcentaje de las mismas en los niveles de estrés subjetivo Muy Bajo y Bajo. (Ver Tabla N°2)

En los varones no se observaron diferencias significativas en el nivel de estrés académico subjetivo experimentado, en función del nivel de depresión de los estudiantes ($\chi^2_{(3;0.05)} = 2.889; p = 0.409$). Una vez más se considera que esta ausencia de diferencias puede deberse al escaso número de estudiantes en los grupos de depresión moderada ($n=5$) y severa ($n=1$).

Considerando los valores obtenidos en las puntuaciones de estrés académico en general, se calculó la correlación existente entre estos y las puntuaciones obtenidas en Depresión.

Entre las mujeres se observó una correlación positiva y significativa entre las puntuaciones en estrés y las puntuaciones en Depresión ($\Gamma_{(146; 0.05)} = 0.271; p = 0.001$). No así en el caso de los varones, donde no se observó una relación significativa entre estas puntuaciones ($\Gamma_{(60; 0.05)} = 0.117; p = 0.117$).

Al analizar las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres en Depresión y las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres dimensiones de estrés (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) también se encontraron relaciones significativas. La relación más clara surgió entre los niveles de depresión y la dimensión síntomas, donde se observó que a mayores niveles de depresión mayor puntuación en la dimensión síntomas presentaban las estudiantes. Esta misma relación, aunque un poco más baja, se observó cuando se relacionaron los niveles de depresión y la dimensión estresores. En el caso de la dimensión afrontamiento, se encontró una relación significativa pero inversa; es decir, que a mayor nivel de depresión por parte de las estudiantes, menor uso de estrategias de afrontamiento al estrés presentaban (Ver Tabla N°3).

Tabla N°3.

Relaciones entre las puntuaciones obtenidas Depresión y las obtenidas en las diferentes dimensiones del estrés académico en mujeres y varones.

	Dimensiones del estrés académico		
	Estresores	Síntomas	E. Afrontamiento
Mujeres	$(145; 0.05) = 0.171$ $p = 0.039$	$(145; 0.05) = 0.530$ $p = 0.000$	$(145; 0.05) = -0.259$ $p = 0.002$
Varones	$(60; 0.05) = 0.026$ $p = 0.845$	$(60; 0.05) = 0.432$ $p = 0.001$	$(58; 0.05) = -0.146$ $p = 0.274$

En el caso de los varones solamente se encontró una relación positiva y significativa entre la puntuación obtenida en depresión y la puntuación obtenida en la dimensión síntomas del estrés. Es decir, que a mayor nivel de depresión más puntuaban los estudiantes en la dimensión síntomas de estrés. No obstante, no se encontró relación alguna entre las puntuaciones en depresión y las puntuaciones obtenidas en las dimensiones estresores y uso de estrategias de afrontamiento (Ver Tabla N°3).

Discusión y conclusiones

En base a los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede decir que la mayoría de los estudiantes analizados no presentaron sintomatología depresiva (Depresión Mínima). No obstante, no hay que perder de vista que casi la mitad de las mujeres, y cerca de un tercio de los varones analizados, presentaron algún nivel de sintomatología depresiva. Si bien la mayoría de ellos presentaban niveles leves de depresión, un 15% de las mujeres y un 9% de los varones mostraron niveles moderados o altos de sintomatología depresiva.

Estos resultados no concuerdan con los encontrados en otros estudios llevados a cabo con estudiantes de secundaria, en donde el porcentaje de estudiantes que presentaron sintomatología depresiva fue mucho mayor al encontrado en el presente estudio; así como también se observó un mayor porcentaje de estudiantes en los niveles de depresión moderada y severa que entre los estudiantes incluidos en la presente investigación (Auqui Pongo, 2019; Hinojosa Torres, 2021; Robles Ojeda, Sánchez Velasco y Galicia Moyeda, 2011). Estas diferencias podrían estar determinadas por la edad de los participantes en el estudio, ya que en estas investigaciones el promedio de edad de los estudiantes era bastante más bajo que el encontrado entre los participantes en la presente investigación. De hecho, Robles Ojeda y cols. (2011) señalan que, entre los estudiantes de secundaria, los niveles de depresión suelen ser más altos en edades más tempranas.

Los resultados encontrados en la presente investigación se asemejan más bien a los hallados por otros autores que trabajaron con estudiantes de primer año de universidad (Maquera Payva, 2020; Gutiérrez Rodas y cols., 2010; Tijerina González y cols., 2018). Es más, no hay que olvidar que, en el presente estudio, se observó que las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de la muestra no difieren de los parámetros poblacionales esperados para los estudiantes de la FHycS-UNJu, obtenidos con individuos de diferentes años y carreras de esta casa de estudios (Martos y Mula, 2019). Es posible que este resultado tenga que ver con el hecho de que, si bien se está trabajando con los estados emocionales que los estudiantes señalaron experimentar durante el último año de cursado de secundaria, estos estudiantes ya habían concluido dicho nivel de estudios y se encontraban realizando el curso de ingreso a la FHycS-UNJu.

Hay que resaltar también que, en la presente investigación, las mujeres presentaron una mayor sintomatología depresiva que los varones; ya que, tanto el porcentaje de mujeres con algún nivel de depresión, como el porcentaje de mujeres en los niveles moderado y alto de sintomatología depresiva, era ligeramente mayor en comparación con los varones. Este resultado es coincidente con el de la mayoría de las investigaciones consultadas, tanto en estudiantes de nivel secundario (Hinojosa Torres, 2021; Jiménez Tapia, Wagner, Rivera Heredia y González Forteza, 2015; Robles Ojeda y cols., 2011), como entre estudiantes universitarios (Feldman y cols., 2008; Frontera Provincial y cols., 2020; Gutiérrez Rodas y cols., 2010; Solís Cámara y cols., 2018). Como señalan Gutiérrez Rodas y cols. (2010), estas diferencias dadas entre hombres y mujeres, han sido explicadas desde múltiples visiones que han permitido establecer cómo la estructura psicobiológica y algunos factores psicosociales hacen más vulnerable al género femenino frente a estos trastornos.

En lo referente a estrés académico, se observó que un gran porcentaje de estudiantes, 82% en el caso de las mujeres y un 71% en el de los varones, manifestaron haber experimentado este tipo de estrés durante su último año de secundario; siendo la apreciación subjetiva que los estudiantes tienen del mismo como un estrés intermedio, tanto en mujeres como en varones. Cuando se consideró la puntuación objetiva obtenida en el inventario, en el caso de las mujeres, se encontraron porcentajes muy similares entre aquellas que experimentaron un nivel bajo, intermedio o alto de estrés; mientras que en el caso de los varones la mayoría presentaron niveles bajos. Estos resultados no conciben con los encontrados en otros estudios llevados a cabo con estudiantes de los últimos años de secundario, donde se observó que la mayoría de los individuos presentaban niveles intermedio de estrés académico (Cairampoma De la Cruz, 2018; De los Santos Villalobos, 2019; Linares Ríos, 2021; Riveros Córdova, 2021 por citar algunos). Es decir que, al menos en el caso de los varones, los estudiantes incluidos en esta muestra parecen presentar menor nivel de estrés en comparación con los resultados obtenidos en otros estudios.

Los resultados obtenidos mostraron también indicios que hacen pensar que el estrés académico es vivido de manera diferente entre las mujeres y los varones en su último año de secundaria. Concretamente, se observó que las mujeres presentaban mayores niveles de estrés que los varones, especialmente en la dimensión Síntomas. Estos resultados van en la línea de lo observado en otros estudios (Amado Ramos y Condori Pari, 2019; De la Peña Oropeza, 2018). De hecho García Ros, Pérez González y Fuentes Durán (2015) encontraron que las mujeres del último año de secundario mostraron más estrés académico que los varones, ya que éstos en el último año de secundario habían presentado una reducción importante del nivel de estrés en comparación con cursos anteriores. Es posible que en el presente trabajo esté ocurriendo un fenómeno similar y que pueda ser explicado por el hecho de que las estudiantes mujeres vean con más incertidumbre que los varones su futuro académico después de ese último año de secundaria, repercutiendo esto en un mayor nivel de estrés.

En lo que se refiere a la relación entre el estrés académico vivenciado por los estudiantes y la presencia de sintomatología depresiva, los resultados mostraron una clara relación entre ambas variables; pero sólo en el caso de las mujeres. Es posible que la ausencia de relación entre las variables en el caso de los varones se deba al reducido número de estudiantes que manifestaron sintomatología depresiva moderada o severa; aunque a pesar de este problema se pudo observar que aquellos varones que presentaron más puntuación en depresión también eran los que percibían más los síntomas resultantes del estrés académico.

Focalizando la atención en los resultados obtenidos entre las mujeres del estudio, se encontró que cuanto mayor eran los niveles de estrés que presentaron las estudiantes su sintomatología depresiva también era mayor. Más concretamente, al analizar la relación entre la medida de depresión y cada una de las dimensiones incluidas en el inventario de estrés académico, se observó que las estudiantes con mayor depresión presentaban también una mayor apreciación de situaciones como estresantes y percibían en mayor intensidad los síntomas resultantes del estrés, pero manifestaban usar con menor frecuencia estrategias de afrontamiento dirigidas a reducir el estrés.

Estos resultados concuerdan con los hallados en la bibliografía, que reflejaron que los estudiantes que mostraban mayores niveles de estrés académicos eran también aquellos con mayor sintomatología depresiva (Cobiellas Carballo y cols., 2020; Feldman y cols., 2008; Frontera Provincial y cols., 2020; Maquera Payva, 2020; Gutiérrez Rodas y cols., 2010; Solís Cámara y cols., 2018; Tijerina González y cols., 2018; Vargas Armas, 2017). En la bibliografía también se encontraron estudios que demostraron que aquellos estudiantes que no poseían las herramientas necesarias para enfrentar los problemas (estrategias de afrontamiento) eran más susceptibles a sufrir una marcada depresión (Cobiellas Carballo y cols., 2020), resultados que concuerdan con el hallazgo del presente estudio que muestra que aquellos estudiantes con menor uso de estrategias de afrontamiento para afrontar el estrés académico, eran también los que mayores puntuaciones en depresión presentaron.

En base a los resultados obtenidos, se puede considerar el estrés académico como un factor de riesgo para el inicio, desarrollo o exacerbación de los trastornos depresivos. Aspecto que puede dificultar el desenvolvimiento, tanto en la vida en general, como en el ámbito académico; por lo que los estudiantes que muestran sintomatología depresiva podrían tener, a su vez, mayores dificultades para hacer frente a las demandas educativas, haciéndolos más susceptibles ante el estrés académico, produciéndose así un círculo vicioso que puede repercutir negativamente en la calidad de vida de los estudiantes.

Considerando todo lo dicho con anterioridad, y teniendo en cuenta que el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante el estrés tendería a reducir el riesgo a desarrollar trastornos afectivos tales como la depresión, es que se considera de gran importancia fomentar la realización de programas y actividades destinadas al desarrollo de dichas estrategias. Este proceso podría ser llevado a cabo por medio de la implementación de la educación emocional como contenido transversal en todos los ciclos del sistema educativo, asegurando así, en el estudiantado, el desarrollo de habilidades que no solo les permitirían una mejor adaptación al ámbito educativo, sino que repercutirían favorablemente en todos los aspectos de su vida.

Referencias

- Alfonso Águila, B., Castillo, M. C., Monteguado de la Guardía, R., y Nieves Achón, Z. (2015). Estrés Académico. *Edumecentro*, 7 (2), 163-178.
- Amado Ramos, J.A. y Condori Pari, D.F. (2019). *Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes del tercer, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa particular de Arequipa-2017*. Tesis para la obtención del título de Psicólogos, Escuela Profesional de Psicología, Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Auqui Pongo, J.P. (2019). *Sintomatología depresiva en estudiantes 4° de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte*. Tesis para la obtención del Título de Licenciada en Psicología, Carrera de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú.
- Barraza Macías, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21. Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico*. Segunda versión de 21 ítems. Books-©ECORFAN.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Psicología Científica.com*. Recuperado el 8 de enero, 2010 de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-167-un-modelo-conceptual-para-el-estudio-delestres-academico.pdf>
- Beck, A.T., Steer, R.A. y Brown, G. K. (1996). *BDI-II. Inventario de depresión de Beck*. Paidós.
- Berrío García, N. y Mazo Zea (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, 2(3), 65-82.
- Cairampoma De la Cruz, N.L. (2018). *Estrés académico, satisfacción con la vida y rendimiento académico en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Alta Gracia de Ayaviri-2017*. Tesis para la obtención del título de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Casullo, M.M. y Castro Solano, A. (2002). Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(2), 129-140.
- Cobiellas Carballo, L.I., Anazco Hernández, A. y Górgora Gómez, O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Educación Médica Superior*, 34 (2).
- De la Peña Oropeza, K.Y. (2018). *Estrés académico y agresividad en estudiantes de educación secundaria de un colegio particular y estatal de Punta Negra*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Carrera Profesional de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- De los Santos Villalobos, N. J. (2019). *Estrés académico en los estudiantes del 4to año de secundaria del Colegio Trilce Maranga, del distrito de San Miguel-periodo 2018*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología y Trabajo Social, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Frontera Provincial, N., Jimeno Sánchez, G. y Capablo Mondurrey, J. (2020). Evaluación del estrés académico y de la salud general en estudiantes de primer curso universitario de la Facultad de Ciencias de la Salud de Zaragoza. *Revista Enfermería Docente*, 112, 33-41.
- García Álvarez, D., Soler, M.J., y Cobo Redón, R. (2018). Efectos del Programa Creciendo Fuertes sobre el bienestar psicológico y autoeficacia generalizada en adolescentes: estudio preliminar. *Búsqueda*, 5(20), 28-47.

- García Ros, R., Pérez González, F., y Fuentes Durán, M.C. (2015). Análisis del estrés académico en la adolescencia: Efectos del nivel educativo y del sexo en Educación Secundaria Obligatoria. *Información Psicológica*, 110, 2-12.
- Gutiérrez Rodas, J.A., Montoya Vélez, L.P., Toro Isaza, B.E., Briñón Zapata, M. A., Rosas Restrepo, E., y Salazar Quintero, L.E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CESMEDICINA*, 24(1), 7-17.
- Hinojosa Torres, C.J. (2021). *Factores relacionados a síntomas depresivos en adolescentes de una institución educativa estatal en temporada de COVID-19. La Joya-Arequipa 2020*. Tesis para la obtención del Título de Médico Cirujano, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.
- Jiménez Tapia, A., Wagner, F., Rivera Heredia, M.E., y González Forteza, C. (2015). Estudio de la depresión en estudiantes de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán por medio de la versión revisada de la CES-D. *Salud Mental*, 38(2), 103-107.
- Linares Ríos, C.E. (2021). *Estrés académico en escolares de quinto de secundaria de dos instituciones educativas públicas en período de pandemia, Lima 2020*. Tesis para la obtención del título de Maestro en Psicología Educativa, Escuela de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
- Maquera Payva, M.E. (2020). *Depresión y estrés académico en estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno-2019*. Tesis para la obtención del Título Profesional de Licenciada en Enfermería, Escuela Profesional de Enfermería. Facultad de Enfermería, Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Puno, Perú.
- Martos y Mula, A. J. (2019, septiembre). ¿Es suficiente asegurar la validez de los baremos en las pruebas psicométricas para asegurar su sensibilidad? Ponencia presentada en el *XXIII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XXX Jornadas Nacionales de ADEIP*. ADEIP-Universidad Católica de Santiago del Estero. Santiago del Estero, 26 al 28 de septiembre de 2019.
- Morales, N. M. y González, G.A. (2014). Resiliencia-Autoestima-Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 215-228.
- Pinedo Oyola, M. (2019). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la especialidad de ciencias sociales y turismo de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Educación en la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, Facultad de Educación, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.
- Riveros Córdova, P.L. (2021). *Estrés académico y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada, Ayacucho, 2020*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Escuela Académico Profesional de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad de Ayacucho Federico Froebel, Ayacucho, Perú.
- Robles Ojeda, F.J., Sánchez Velasco, A., y Galicia Moyeda, I.X. (2011). Relación del Bienestar Psicológico, Depresión y Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 27-37.
- Salgado Beltrán, A. Y. y Suárez León, M.V. (2019). *Estrés académico en estudiantes de enfermería de una institución educativa superior-2019*. Tesis para optar al título de Enfermera, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Córdoba, Montería, Colombia.
- Salinas Rojas, W.V. (2018). *Estrés académico y niveles de depresión en estudiantes de la Escuela Profesional de Estadística e Informática de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Estadística e Informática, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.

Samanez Cabrera, A.R., Alva Villavicencio, L. y Jaimes Soncco, J.E. (2016). Bienestar psicológico y asertividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Este, 2016. *Revista de Investigación Universitaria*, 5(1), 68-73.

Solís Cámara, P., Meda Lara, R.M., Moreno Jimenez, B. y Palomera Chavez, A. (2018). Depresión e ideación suicida: Variables asociadas al riesgo y protección en universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11 (1), 11-22.

Tijerina González, L.Z., González Guevara E., Gómez Nava M., Cisneros Estala M.A., Rodríguez García K.Y. y Ramos Peña E.G. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista de Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 41-47.

Vargas Armas, G.J. (2017). *El estrés académico y su correlación con la sintomatología psicológica en estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Cotopaxi*. Tesis para la obtención del Título de Psicóloga Clínica, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato, Ambato, Ecuador.

Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de secundaria



Ana Josefa MARTOS Y MULA
Luciana Gabriela TOLABA
Ernesto Emiliano VÁZQUEZ

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu.
amartosymula@fhycs.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)

Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de secundaria

Ana Josefa MARTOS Y MULA

Luciana Gabriela TOLABA

Ernesto Emiliano VÁZQUEZ

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu.

amartosymula@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 01.04.2022

Fecha de aceptación: 27.05.2022

Resumen

El ámbito educativo puede ser una fuente de demandas que generen entre los estudiantes estrés académico. La presencia de este tipo de estrés es bastante común entre los estudiantes de secundario, especialmente entre aquellos que cursan los últimos años, ya que es un momento de grandes cambios y toma de decisiones respecto a su futuro académico o profesional. El estrés académico podría verse exacerbado por el hecho de que los estudiantes presenten un bajo bienestar psicológico; como así también es posible que el estrés académico reduzca el bienestar psicológico experimentado por los estudiantes. Es por este motivo que, en el marco del proyecto "Análisis del estrés académico entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy", aprobado y subvencionado por SeCTER, se decidió estudiar la posible relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico de estudiantes de nivel secundario. Se llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo, descriptivo y correlacional en el que, trabajando con 272 estudiantes ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu en el año 2020 que durante el año 2019 hubieran cursado secundario, se buscó la posible relación entre el estrés académico de los estudiantes en su último año de secundario (medido con el Inventario SISCO SV-21) y su bienestar psicológico (BIEPS-A y BIEPS-J). Los resultados revelaron la existencia de cierta relación entre ambas variables, pero solo en las mujeres del estudio; siendo la relación más clara la encontrada entre el bienestar psicológico y la dimensión de síntomas vinculados al estrés. Los resultados encontrados podrían indicar la importancia de implementar programas de educación emocional en las escuelas secundarias, que podrían mitigar el desarrollo de estrés académico, fomentando el bienestar psicológico entre sus estudiantes.

Palabras Clave: estrés académico, bienestar psicológico, secundaria, educación emocional

Cita sugerida: Martos y Mula, A. J., Tolaba, L. G. y Vázquez, E. E. (2022). Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de secundaria. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 156-168. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

El sistema educativo posee características (sobrecarga de asignaturas, el cumplimiento de ciertos tipos normas y reglamentos propios de las instituciones, la interacción con los docentes y compañeros, etc.) que exponen a los estudiantes a una serie de situaciones desafiantes y demandantes que, si no son manejadas de la manera adecuada, pueden generar lo que se denomina “estrés académico”.

Según Barraza (2006), el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el estudiante se ve sometido, en contextos escolares o universitarios, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio estudiante, son consideradas estresores. Estos estresores provocan un desequilibrio sistemático (situación estresante) que se manifiesta en diversos síntomas (indicadores del desequilibrio) y este desequilibrio obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

Aunque el estrés académico puede ocurrir en todos los niveles de escolarización, se da mayormente en el nivel secundario o superior (Alfonso Águila, Castillo, Monteguado de la Guardía y Nieves Achón, 2015; Orlandini, 1999 citado en Berrio García y Mazo Zea, 2011). De hecho, los estudiantes de nivel secundario reúnen algunas características que podrían hacerlos más vulnerables a dicho estrés, ya que se encuentran transitando una etapa evolutiva, la adolescencia, caracterizada como un momento de cambios físicos, cognitivos, psicológicos y sociales (García Álvarez, Soler y Cobo Redón, 2018; Morales y González, 2014; Samanez Cabrera, Alva Villavicencio y Jaimes Soncco, 2016). Esta vulnerabilidad podría ser incluso mayor en los últimos años del nivel secundario, ya que es un punto de inflexión en su vida académica, de toma de decisiones sobre si continuará o no estudios en el nivel superior y, como todo momento de transición, dependerá de cómo la persona se autoperceba y perciba el mundo (Casullo y Castro Solano, 2002; Pinedo Oyola, 2019).

Múltiples estudios han demostrado una relación entre el nivel de bienestar psicológico que presentan los estudiantes y su mayor o menor vulnerabilidad al estrés académico (Condorí Morán, 2020; Erazo Vergara y Medina Fernández, 2020; Hidalgo Espiry Laura Ore, 2020; Luna y cols., 2020; Morales y González, 2014; Pro Cómez, 2021; Ramos Huaricallo, 2020; Samarez Cabrera y cols., 2016; Turpo Phuño, 2020; Yacato Apaza, 2019). Aunque la mayoría de los estudios encontraron una relación inversa entre ambas variables, no se sabe a ciencia cierta cómo es la relación causal entre ellas.

Siguiendo la definición de Casullo (2002), el bienestar psicológico de un individuo puede ser entendido como la percepción que tiene la persona sobre los logros alcanzados en su vida, el grado de satisfacción con lo que hizo, hace o puede hacer. Como señalan Lyubomirsky y Sheldon (2005, citado en García Álvarez y cols., 2018), el bienestar puede ser incrementado, además de por factores genéticos y por circunstancias de la vida, por medio de actividades deliberadas. Y es aquí donde la educación emocional puede cumplir un rol fundamental en el desarrollo del bienestar psicológico, minimizando con ello la vulnerabilidad al estrés académico de los estudiantes, o previniendo su aparición.

Es por todo lo dicho con anterioridad que, en el marco del proyecto “Análisis del estrés académico entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy”, aprobado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SeCTER), se decidió estudiar la posible relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico entre estudiantes que cursaron su último año de nivel secundario antes de ingresar a la universidad. El propósito del presente estudio fue corroborar en nuestra población de estudiantes si existía una relación inversa entre el bienestar psicológico de los mismos y la presencia de estrés académico, con el fin de demostrar la importancia que posee la implementación de la educación emocional en el sistema educativo jujeño.

Material y método

La investigación fue de corte cuantitativo, siguiendo un diseño descriptivo y correlacional.

Partiendo de la población de ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu (FHyCS-UNJu) en el año 2020, se seleccionaron como muestra para el presente estudio a aquellos que durante el año 2019 cursaron su último año de estudios secundarios y hubieron contestado a los dos inventarios

requeridos para analizar el objetivo del presente trabajo (n = 272). Todos los estudiantes accedieron a la participación en el estudio por medio de la firma de un consentimiento informado.

Entre todas aquellas pruebas que les fueron administradas a los estudiantes durante el curso de ambientación universitario para el ingreso 2020 a la FHycS-UNJu, en el presente trabajo se emplearon los resultados obtenidos en el *Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico, segunda versión, de 21 ítems* (SISCO SV-21) de Barraza Macías (2018); y la Escala de Bienestar Psicológico de Casullo (2002).

El *Inventario para el estudio del estrés académico SISCO SV-21* (Barraza Macías, 2018) está formado por 21 ítems, obteniéndose a partir del mismo el porcentaje de estudiantes que experimentaron estrés académico en su último año de secundario, así como una puntuación que refleja el nivel de estrés académico del individuo en general y para cada una de las dimensiones que lo constituyen: Estresores, que es la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores; Síntomas, que es la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor; y Estrategias de Afrontamiento, que es la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento. Estas puntuaciones son interpretadas en base a baremos propios realizados para los ingresantes a la FHycS-UNJu (datos sin publicar).

La *Escala de Bienestar Psicológico para Jóvenes BIEPS (J)* (para individuos de 13 a 18 años) y *para Adultos BIEPS (A)* (mayores de 18 años) de Casullo (2002). Estos instrumentos están conformados por 13 ítems de los que se obtienen una puntuación general que luego es transformada en puntuación percentil, considerándose los individuos con un percentil 75 o mayor con alto bienestar, los individuos con percentil de 25 o menor con bajo bienestar psicológico; y los que ocupan las posiciones intermedias con bienestar psicológico medio. La escala también permite un análisis de las dimensiones evaluadas en ella; obteniéndose en el BIEPS (J) las dimensiones de Aceptación de sí mismo, Control de situaciones, Vínculos psicosociales y Proyectos personales; mientras que en el BIEPS (A) las dimensiones obtenidas fueron: Aceptación/Control; Autonomía, Vínculos psicosociales y Proyectos personales. Las puntuaciones se interpretan en base a baremos nacionales.

Los resultados fueron analizados estadísticamente diferenciando entre géneros, tanto en la descripción de cada una de las variables, como buscando la correlación entre las mismas.

Resultados

De los 272 estudiantes incluidos en esta parte del estudio, el 69% (187) eran mujeres y el 31% (85) restante eran varones. El promedio de edad fue de 19.2 ± 4.7 años.

Bienestar Psicológico

Dado que la Escala de Bienestar Psicológico propuesta por Casullo (2002) diferencia entre el BIEPS-A (para mayores de 18 años) y el BIEPS-J (para 18 años o menos), se procedió a analizar los resultados de la muestra en base a esta diferenciación.

Bienestar Psicológico en estudiantes mayores de 18 años

En el caso de las mujeres la puntuación promedio en Bienestar Psicológico (BP) fue de 32.3 ± 4.3 , con una puntuación máxima de 39 y una puntuación mínima de 18, presentando un 47% de las estudiantes niveles de BP Bajo, un 35% BP Medio y un 18% BP Alto. En el caso de los varones la puntuación promedio en BP fue de 33.5 ± 3.7 , con una puntuación máxima de 39 y una puntuación mínima de 22; encontrándose el 32% de ellos en el rango de BP Bajo, el 35% en el de BP Medio y el 33% en el de BP Alto.

Cuando se compararon las puntuaciones obtenidas por la muestra con los parámetros esperados para la población de referencia (población NOA), se observó que, en el caso de las mujeres, los niveles de BP se encontraban por debajo de los valores esperados para su población de referencia [$t_{(519; 0.05)} = 4.63; p < 0.05$]; mientras que entre los varones, los valores se encontraban dentro de los esperados [$t_{(505; 0.05)} = 1.27; p > 0.05$].

La Tabla N° 1 presenta los valores descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada una de las dimensiones que conforman el BP medido por el BIEPS-A, así como la interpretación cualitativa de cada una de ellas.

Bienestar Psicológico en estudiantes de 18 años o menos

Al analizar a las mujeres de este grupo se observó que la puntuación promedio en BP fue de 32.9 ± 4.03 , con una puntuación máxima de 39 y una puntuación mínima de 19; presentando un 43% BP Bajo, un 27% BP Medio y un 30% BP Alto. En el caso de los varones la puntuación promedio en BP fue de 33.6 ± 4.3 , con una puntuación máxima de 39 y una puntuación mínima de 17; presentando un 32% de los estudiantes un BP Bajo, un 32% BP Medio y un 36% BP Alto.

Tabla N°1.

Valores descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las dimensiones del BIEPS-A y su interpretación cualitativa.

	Dimensiones	Estrés Académico			
		Mujeres		Varones	
		Media \pm D.T.	Rango	Media \pm D.T.	Rango
Mayores de 18 años	Acept./Control	7.7 \pm 1.3	Medio/Alto	7.7 \pm 1.4	Medio/Alto
	Autonomía	6.4 \pm 1.6	Medio	7.1 \pm 1.5	Medio
	Vínculos	7.6 \pm 1.3	Medio/Alto	7.8 \pm 1.2	Medio/Alto
	Proyectos	10.6 \pm 1.9	Alto	11.02 \pm 1.4	Alto
18 años o menos	Aceptación	6.8 \pm 1.5	Medio	7.3 \pm 1.5	Medio/Alto
	Control	10.2 \pm 1.7	Alto	10.6 \pm 2	Alto
	Vínculos	7.8 \pm 1.3	Medio/Alto	8 \pm 1.5	Alto
	Proyectos	8 \pm 1.4	Alto	7.7 \pm 1.3	Medio/Alto

Al compararse las puntuaciones obtenidas por la muestra con los parámetros esperados para la población de referencia (población Argentina), una vez más se observó que, en el caso de las mujeres, los niveles de BP se encontraban por debajo de los valores esperados para su población de referencia [$t_{(476; 0.05)} = 4.62; p < 0.05$]; mientras que entre los varones los valores se encontraban dentro de los esperados [$t_{(388; 0.05)} = 1.62; p > 0.05$].

En la Tabla N°1 se representan los valores descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada una de las dimensiones que conforman el BP medido por el BIEPS-J, así como la interpretación cualitativa de cada una de ellas.

Estrés Académico

En lo referente al estrés académico, se pudo observar que, entre las mujeres, un 81% de las mismas manifestaron haber sufrido estrés durante su último año en la escuela secundaria. Un 7% de ellas manifestaron una apreciación subjetiva de estrés muy bajo, un 14% bajo, un 41% intermedio, un 26% alto y un 12% muy alto.

Su puntuación promedio en estrés fue de 2.8 ± 0.6 . Concretamente se observó que el 35% de ellas presentaron niveles de estrés académico Bajos, el 32% Intermedios y el 33% Altos.

La puntuación promedio de las mujeres en Estresores fue de 3 ± 0.9 . En Síntomas de 2.6 ± 1.03 . Y en uso de Estrategias de Afrontamiento de 3 ± 0.9 . Es decir, la mayoría de las mujeres de la muestra presentaron puntuaciones intermedias, pero más bien elevadas en las tres dimensiones del estrés.

En el caso de los varones, se pudo observar que un 69% de los mismos afirmaron haber sufrido estrés durante su último año en la escuela secundaria. Estos estudiantes manifestaron que su apreciación subjetiva de estrés fue en un 5% de los casos muy bajo, en un 21% bajo, en un 53% intermedio, en un 14% altos y en un 7% muy alto.

Su puntuación promedio en estrés fue de 2.7 ± 0.6 . Concretamente se observó que el 48% de ellos presentaron niveles de estrés académico Bajos, el 25% Intermedios y el 27% Altos.

La puntuación promedio de los varones en Estresores fue de 2.7 ± 0.9 . En Síntomas de 2.3 ± 0.8 . Y en uso de Estrategias de Afrontamiento de 3.3 ± 0.8 . Es decir, la mayoría de los varones de la muestra presentaron puntuaciones intermedias en la dimensión de Estresores, leves en la dimensión de Síntomas y altas en la dimensión de uso de Estrategias de Afrontamiento.

Relación entre Bienestar Psicológico y Estrés Académico en estudiantes mayores de 18 años

Se analizó si existía diferencia en el porcentaje de estudiantes que experimentaron estrés académico durante su último año de secundaria, en función de sus niveles de BP (Bajo, Medio o Alto). No se encontró que el nivel de BP afectara al porcentaje de estudiantes que experimentaron estrés académico ni en el caso de las mujeres ($\chi^2_{(2; 0.05)} = 1.914; p = 0.384$), así como tampoco entre los varones ($\chi^2_{(2; 0.05)} = 3.165; p = 0.205$). (Ver Tabla N°2).

Tabla N°2.

Porcentaje de mujeres y varones con y sin estrés académico, en función de su nivel de Bienestar Psicológico.

	Nivel de Bienestar Psicológico	Estrés Académico			
		Mujeres		Varones	
		SI	NO	SI	NO
Mayores de 18 años	Bajo	84%	16%	82%	18%
	Medio	83%	17%	74%	26%
	Alto	67%	33%	56%	44%
18 años o menos	Bajo	92%	8%	70%	30%
	Medio	84%	16%	60%	40%
	Alto	64%	36%	73%	27%

Considerando los valores de las puntuaciones de estrés académico en general, se calculó la correlación existente entre estas y las puntuaciones obtenidas en Bienestar Psicológico.

En el caso de las mujeres, si bien la correlación no resultó significativa, ($\Gamma_{(55; 0.05)} = -0.266; p = 0.050$), se observó una tendencia a que conforme aumentaban los niveles de BP disminuyeran las puntuaciones en estrés académico. Entre los varones no se observó una relación significativa entre las variables $\Gamma_{(38; 0.05)} = -0.091; p = 0.587$).

Se analizaron también las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en BP y las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres dimensiones de estrés académico. Entre las mujeres,

únicamente se observó que conforme aumentaba el BP disminuía la puntuación en la dimensión síntomas. En el caso de los varones no se observaron relaciones significativas entre estas variables (Ver Tabla N°3).

Dado que en el BIEPS-A la puntuación se obtiene de la sumatoria de las puntuaciones obtenidas en cuatro dimensiones de BP (aceptación/control, autonomía, vínculos y proyectos), se procedió también a analizar la relación entre las puntuaciones obtenidas en estas dimensiones de BP y el estrés académico en general, así como con sus dimensiones.

Las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones del BP y la puntuación general en Estrés académico no reflejaron relaciones significativas entre estas variables para ninguno de los dos géneros. Únicamente, en el caso de las mujeres, se observó una tendencia no significativa ($\Gamma_{(55; 0.05)} = -0.246$; $p = 0.070$) a que al aumentar la puntuación en la dimensión de BP Vínculos, la puntuación general en estrés disminuiría.

Tabla N°3.

Relaciones entre las puntuaciones obtenidas en Bienestar Psicológico y las obtenidas en las diferentes dimensiones del estrés académico en mujeres y varones.

		Dimensiones del Estrés Académico		
		Estresores	Síntomas	E. Afrontamiento
Mayores de 18 años	Mujeres	(54; 0.05) = -0.064; $p = 0.648$	(54; 0.05) = -0.425; $p = 0.001$	(54; 0.05) = 0.111; $p = 0.424$
	Varones	(38; 0.05) = -0.199 $p = 0.232$	(38; 0.05) = -0.194 $p = 0.243$	(38; 0.05) = 0.244 $p = 0.140$
18 años o menos	Mujeres	(96; 0.05) = -0.198; $p = 0.054$	(96; 0.05) = -0.269 $p = 0.008$	(96; 0.05) = 0.229; $p = 0.025$
	Varones	(21; 0.05) = -0.109 $p = 0.638$	(21; 0.05) = -0.185 $p = 0.423$	(21; 0.05) = 0.455 $p = 0.050$

Al analizar las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones del BP y las diferentes dimensiones que conforman el Estrés Académico, se observó que: en el caso de las mujeres, conforme aumentaban las puntuaciones en la dimensión de BP Aceptación/Control ($\Gamma_{(54; 0.05)} = -0.357$; $p = 0.008$), Vínculos ($\Gamma_{(54; 0.05)} = -0.321$; $p = 0.018$) o Proyectos ($\Gamma_{(54; 0.05)} = -0.305$; $p = 0.025$) disminuían las puntuaciones en la dimensión síntomas del estrés académico. También se observó una tendencia no significativa a que conforme aumentaban las puntuaciones en la dimensión de BP Aceptación/Control también aumentarían las puntuaciones en la dimensión uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés académico ($\Gamma_{(54; 0.05)} = 0.229$; $p = 0.097$). Entre los varones no se observó relación significativa (o tendiente a la significación) en ninguno de los casos.

Relación entre Bienestar Psicológico y Estrés Académico en estudiantes de 18 años o menos

En esta ocasión, entre las mujeres sí se observaron diferencias significativas ($\chi^2_{(2; 0.05)} = 11.428$; $p = 0.003$) en el porcentaje de estudiantes con estrés académico, en función del nivel de BP que las mismas presentaban. Concretamente se observó que conforme aumentaba el nivel de BP entre estas, disminuía el porcentaje que habían experimentado estrés académico en su último año de secundaria. En el caso de los varones no se encontraron diferencias significativas ($\chi^2_{(2; 0.05)} = 0.423$; $p = 0.809$). (Ver Tabla N°2).

Considerando los valores obtenidos en las puntuaciones de estrés académico en general, se calculó la correlación existente entre estos y las puntuaciones obtenidas en BP. La misma no resultó significativa entre las mujeres ($\Gamma_{(96; 0.05)} = -0.136$; $p = 0.187$), así como tampoco entre los varones ($\Gamma_{(21; 0.05)} = 0.189$; $p = 0.412$).

Al analizar las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en BP y las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres dimensiones de estrés académico, entre los varones no se observaron relaciones significativas, encontrándose únicamente una tendencia no significativa a que a mayor puntuación en BP mayor uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés académico; pero en el caso de las mujeres sí se observaron relaciones significativas. Concretamente se observó que a mayor puntuación en BP disminuían las puntuaciones en la dimensión síntomas de estrés académico, así como también se observó una tendencia no significativa pero marcada a que disminuyeran las puntuaciones en la dimensión estresores académicos; además se observó que conforme mayor era la puntuación en BP también aumentaban las puntuaciones de las estudiantes en la dimensión uso de estrategias de afrontamiento (Ver Tabla N°3).

Al analizar la relación entre las puntuaciones en las distintas dimensiones de BP y la puntuación general en Estrés académico, no se encontraron relaciones significativas entre estas variables para ninguno de los dos géneros.

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones del BP y las diferentes dimensiones que conforman el Estrés Académico, revelaron algunas relaciones significativas. En el caso de las mujeres, se observó que conforme aumentaban las puntuaciones en la dimensión de BP Aceptación disminuían las puntuaciones en la dimensión Síntomas del estrés académico ($\Gamma_{(96; 0,05)} = -0.235$; $p = 0.021$). También se observó una tendencia no significativa a que conforme aumentaban las puntuaciones en la dimensión de BP Control ($\Gamma_{(96; 0,05)} = -0.179$; $p = 0.080$) y Proyectos ($\Gamma_{(96; 0,05)} = -0.195$; $p = 0.057$) disminuyeran las puntuaciones en Sintomas. Por otra parte, se observó también que a mayor puntuación en la dimensión de BP Control mayor fuera también la puntuación en la dimensión uso de Estrategias de Afrontamiento ante el estrés académico ($\Gamma_{(96; 0,05)} = 0.262$; $p = 0.010$). Entre los varones no se observó relación significativa en ninguno de los casos, únicamente se apreció una tendencia no significativa a que a mayor puntuación en la dimensión de BP control mayor fuera la puntuación en la dimensión uso de estrategias de afrontamiento ($\Gamma_{(19; 0,05)} = 0.410$; $p = 0.081$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos mostraron que las estudiantes que recién habían culminado sus estudios secundarios antes de ingresar a la FHyCS-UNJu, presentaron un nivel de BP por debajo de lo esperado; mientras que los varones presentaron un BP dentro de los parámetros esperados para su grupo de referencia. Estos datos no coinciden con los obtenidos en la mayoría de los trabajos realizados en estudiantes de secundario donde, por lo general, se encontraron niveles medios o altos de BP (Barcelata Eguiarte y Rivas Miranda, 2016; Coppari y cols., 2012; García Álvarez, Hernández Lalinde, Espinosa Castro y Soler, 2020; Robles Ojeda, Sánchez Velasco y Galicia Moyeda, 2011; Turpo Phuño, 2020) y no se encontraron diferencias de género (Casullo y Castro Solano, 2002; Coppari y cols., 2012; García Álvarez, Soler y Cobo Redón, 2019, García Álvarez y cols., 2020; Robles Ojeda y cols, 2011; Yataco Apaza, 2019). No obstante, algunos autores (García Álvarez y cols., 2019; Morales y González, 2014) también encontraron un predominio de BP Bajo entre los estudiantes de secundario, al igual que en el presente estudio. Los datos hallados también concuerdan con los de Barcelata Eguiarte y Rivas Miranda (2016), quienes observaron un mayor BP psicológico entre los varones de secundaria, en comparación con las mujeres.

En lo referente a estrés, se observó que un gran porcentaje de estudiantes, 81% en el caso de las mujeres y un 69% en el de los varones, manifestaron haber experimentado estrés académico durante su último año de secundario. En el caso de las mujeres, se encontraron porcentajes muy similares entre aquellas que experimentaron un nivel bajo, intermedio o alto de estrés; mientras que en el caso de los varones la mayoría presentaron niveles bajos. Estos resultado no condicen con los encontrados en otros estudios llevados a cabo con los estudiantes de los últimos años de secundario, donde se observó que la mayoría de los individuos presentaban niveles intermedio de estrés académico (Cairampoma De la Cruz, 2018; De los Santos Villalobos, 2019; Linares Ríos, 2021; Riveros Córdova, 2021 por citar algunos). Sí condice con otros autores el hecho de haber encontrado diferencias entre varones y mujeres en las puntuaciones de estrés

académico, presentando las mujeres mayores niveles, especialmente en la dimensión síntomas (Amado Ramos y Condori Pari, 2019; De la Peña Oropeza, 2018). García Ros, Pérez González y Fuentes Durán (2015), aunque trabajaron con un instrumento diferente para medir el estrés académico, encontraron que las mujeres del último año de secundario mostraron más estrés académico que los varones, ya que los varones en este último año habían presentado una reducción importante del nivel de estrés en comparación con cursos anteriores. Es posible que en el presente estudio esté ocurriendo un fenómeno similar; así como también, es posible, que estas diferencias puedan venir determinadas por cuestiones socioculturales, que hagan que las estudiantes mujeres vean con más incertidumbre que los varones su futuro académico después de ese último año de secundaria, repercutiendo esto en un mayor nivel de estrés.

En lo que respecta a la relación entre el desarrollo de estrés académico y el bienestar psicológico experimentado por los estudiantes, los resultados obtenidos en esta investigación no son tan claros como los hallados en otros estudios, donde se encuentra una clara relación inversa entre estas dos variables, tanto en estudiantes del nivel secundario (Morales y González, 2014; Turpo Phuño, 2020), como en universitarios (Estrada López, De la Cruz Almanza, Bahamón, Pérez Maldonado y Cáceres Martelo, 2018; Guevara Castillo, Castro Rengifo, Gutiérrez Lopera y Moreno Castro, 2018; Hidalgo Espir y Laura Ore, 2020; Ramos Huaricallo, 2020; Yataco Apaza, 2019).

En el presente estudio no se encontró una clara relación entre el BP (o sus dimensiones) y el estrés académico, para ninguno de los géneros y edades estudiados. Solamente se observó, en el caso de las mujeres, que el aumento de BP en las mismas estaba relacionado con una disminución de los Síntomas de estrés; así como también que el aumento de BP estaba relacionado con un alto uso de Estrategias de Afrontamiento al estrés. Estos datos concuerdan con los encontrados por otros autores (Ramos Huaricallo, 2020; Turpo Phuño, 2020, Yataco Apaza, 2019), pero en ellos no se diferenciaba entre sexos. No obstante, Luna y cols. (2020), trabajando con estudiantes universitarios, encontraron también una relación inversa entre BP y estrés académico solo en mujeres; señalando que este dato es novedoso en la literatura y resalta la importancia del análisis por sexo en este tipo de estudios.

En el presente estudio también se analizó la relación entre las diferentes dimensiones que conforman el BP y aquellas que conforman el estrés académico, encontrándose que aquellas estudiantes con una mayor aceptación de sí mismas (Aceptación) y con una mayor sensación de control y auto competencia para manejar las demandas del ambiente (Control), mostraban una disminución de los síntomas de estrés académico y un mayor uso de estrategias de afrontamiento a dicho estrés. Es decir que, como señala Pro Gómez (2021), es posible que la relación entre el estrés académico y el BP de los estudiantes se encuentre mediada por el uso que los mismos hagan de estrategias de afrontamiento dirigidas a solucionar la situación problemática. Así, se puede pensar que aquellas personas con un mayor y mejor uso de estrategias, también tengan una mayor sensación de control sobre el ambiente y estén más satisfechos consigo mismos, repercutiendo esto sobre su confianza para hacer frente a situaciones estresantes y, por ende, reduciendo su estrés académico.

Podría ser que la ausencia de relación encontrada en este estudio entre el BP y el estrés académico considerado de manera general, venga determinada por la herramienta empleada para medir el estrés académico, el Inventario SISCO. Este instrumento, al incluir como medidas de estrés tanto los potenciales estresores, como los síntomas (que correlacionarían negativamente con el BP) y también el uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés académico (que correlacionaría positivamente con el BP), enmascara la verdadera relación entre el BP y el estrés. De esta manera, como señala Pro Gómez (2021), en los casos en los que se estudie el estrés académico desde el modelo sistémico multidimensional que subyace al SISCO, es importante analizar la relación entre BP y estrés académico considerando cada uno de los componentes de éste último de manera independiente.

No obstante, y a pesar de las posibles limitaciones que pueda presentar este estudio, el mismo señala (al menos entre las mujeres) una relación inversa entre BP y estrés académico (estresores y especialmente síntomas). Este aspecto es preocupante, más aun teniendo en cuenta el bajo BP encontrado en nuestros

estudiantes, especialmente entre las mujeres. La situación podría ser todavía más alarmante si tenemos en cuenta que los datos de este estudio fueron recolectados antes de la pandemia por COVID-19. Se podría esperar que, en base a los estudios realizados por otros autores, el BP se haya visto disminuido, por los cambios que se han tenido que afrontar en nuestra cotidianidad (Barrera, 2020, en Hidalgo Espir y Laura Ore, 2020); y el estrés académico aumentado, debido a cambios abruptos en la metodología y didáctica que se ha tenido que implementar en los ámbitos educativos, recurriendo a la virtualidad (Hidalgo Espir y Laura Ore, 2020; Pro Gómez, 2021; Rojas Conde, 2020; Turpo Phuño, 2020). Teniendo en cuenta que, además, estos estudiantes se encontraban ingresando en el sistema universitario en el momento de la medición, no sería de extrañar que esta transición tampoco haya resultado favorecedora para su BP y que su estrés académico pueda haberse visto aumentado, presentando una predicción nada halagüeña para la adaptación de estos estudiantes a la vida universitaria.

Considerando todo lo dicho con anterioridad, y teniendo en cuenta la relación favorecedora que tiene el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante el estrés con el BP de los estudiantes, es que se considera que el desarrollo de habilidades y estrategias que permitan al estudiantado una adecuada confrontación de las situaciones estresantes es de vital importancia; pudiéndose desarrollar estas por medio de la implementación de la educación emocional como contenido transversal en todos los ciclos del sistema educativo.

Referencias

- Alfonso Águila, B. A., Castillo, M. C., Monteguado de la Guardía, R., y Nieves Achón, Z. (2015). Estrés Académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178.
- Amado Ramos, J.A. y Condori Pari, D.F. (2019). *Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes del tercer, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa particular de Arequipa-2017*. Tesis para la obtención del título de Psicólogos, Escuela Profesional de Psicología-Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Barcelata Eguiarte, B.E. y Rivas Miranda, D.J. (2016). Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 119-137.
- Barraza Macías, A. (2018): INVENTARIO SISCO SV-21. *Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. Durango, México: Books-©ECORFAN.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Psicología Científica.com*. Recuperado el 8 de enero de 2010 en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-167-un-modelo-conceptual-para-el-estudio-delestres-academico.pdf>
- Berrio García, N. y Mazo Zea (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, 2(3), 65-82.
- Cairampoma De la Cruz, N.L. (2018). *Estrés académico, satisfacción con la vida y rendimiento académico en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Alta Gracia de Ayaviri-2017*. Tesis para la obtención del título de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Casullo, M.M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Paidós.
- Casullo, M.M. y Castro Solano, A. (2002). Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(2), 129-140.
- Condorí Morán, J.F. (2020). *Afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de ingeniería en una universidad privada de Lima Metropolitana*. Trabajo de investigación para la obtención del grado de Bachiller en Psicología, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Coppari, N., Argaña, B., Bartels, D., Bilbao, A., Bittar, L., Díaz, A., Díaz, L., Garay, F., Gómez, J., Paiva, V., y Paredes, L. (2012). Nivel de bienestar psicológico de estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas (pública y privada) de Asunción. *Eureka: Asunción (Paraguay)*, 9(1), 47-57.
- De la Peña Oropeza, K.Y. (2018). *Estrés académico y agresividad en estudiantes de educación secundaria de un colegio particular y estatal de Punta Negra*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Carrera Profesional de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- De los Santos Villalobos, N.J. (2019). *Estrés académico en los estudiantes del 4to año de secundaria del Colegio Trilce Maranga, del distrito de San Miguel-periodo 2018*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología y Trabajo Social, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Erazo Vergara, A.T. y Medina Fernández, C.J. (2020). *Bienestar psicológico y estrés en estudiantes universitarios; una revisión de la literatura científica de los últimos diez años*. Tesis para optar al grado de Bachiller en Psicología, Carrera de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú.
- Estrada López, H.H., De la Cruz Almanza, S.A., Bahamón, M.J., Pérez Maldonado, J., y Cáceres Martelo, A.M. (2018). Burnout académico y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 39(15), 7-24.

- García Álvarez, D., Hernández Lalinde, J., Espinosa Castro, J.F., y Soler, M.J. (2020). Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico. *Revista AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 3(2), 182-190.
- García Álvarez, D., Soler, M.J., y Cobo Redón, R. (2018). Efectos del Programa Creciendo Fuertes sobre el bienestar psicológico y autoeficacia generalizada en adolescentes: estudio preliminar. *Búsqueda*, 5(20), 28-47.
- García Álvarez, D., Soler, M.J., y Cobo Redón, R. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes: Relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de Orientación Educativa*, 33(63), 23-43.
- García Ros, R., Pérez González, F., y Fuentes Durán, M.C. (2015). Análisis del estrés académico en la adolescencia: Efectos del nivel educativo y del sexo en Educación Secundaria Obligatoria. *Información Psicológica*, 110, 2-12.
- Guevara Castillo, M.P., Castro Rengifo, C.F., Gutiérrez Lopera, A.C., y Moreno Castro, L.C. (2018). *Relación entre el estrés académico, la regulación emocional y el desempeño cognitivo con la salud física y el bienestar psicológico en estudiantes de pre-grado en Bogotá*. Trabajo de grado para obtener el título de Psicólogo, Programa de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Piloto de Colombia, Bogotá D.C., Colombia.
- Hidalgo Espir, A.V. y Laura Ore, Y.L. (2020). *Cansancio emocional y bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*. Trabajo de investigación para la obtención del grado de Bachiller en Psicología, Carrera de Psicología, Facultad de Humanidades. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Linares Ríos, C.E. (2021). *Estrés académico en escolares de quinto de secundaria de dos instituciones educativas públicas en periodo de pandemia, Lima 2020*. Tesis para la obtención del título de Maestro en Psicología Educativa, Escuela de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
- Luna, D., García Reyes, S., Soria González, E.A., Avila Rojas, M., Ramírez Molina, V., García Hernández, B., y Meneses González, F. (2020). Estrés académico en estudiantes de odontología: asociación con apoyo social, pensamiento positivo y bienestar psicológico. *Investigación en Educación Médica*, 9(35), 8-17.
- Morales, N. M. y González, G.A. (2014). Resiliencia-Autoestima-Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 215-228.
- Pinedo Oyola, M. (2019). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la especialidad de ciencias sociales y turismo de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Educación en la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, Facultad de Educación, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.
- Pro Gómez, Z.L. (2021). *Relación entre estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Lima, Lima, Perú.
- Ramos Huaricallo, N.T. (2020). *Nivel de bienestar y su relación con el estrés académico en estudiantes de medicina y turismo de la Universidad Católica de Santa María, 2019*. Tesis para optar al grado académico de Maestro en Educación Superior, Escuela de Postgrado, Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú.
- Riveros Córdova, P.L. (2021). *Estrés académico y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada, Ayacucho, 2020*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Escuela Académico Profesional de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Ayacucho Federico Froebel, Ayacucho, Perú.

Robles Ojeda, F.J., Sánchez Velasco, A., y Galicia Moyeda, I.X. (2011). Relación del Bienestar Psicológico, Depresión y Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 27-37.

Rojas Conde, W. (2020). *Ansiedad y estrés académico en estudiantes del primer año de una escuela superior de formación artística pública Ayacucho, 2020*. Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Psicología Educativa, Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Samanez Cabrera, A.R., Alva Villavicencio, L., y Jaimes Soncco, J.E. (2016). Bienestar psicológico y asertividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Este, 2016. *Revista de Investigación Universitaria*, 5(1), 68-73.

Turpo Phuño, J. (2020). *Estrés académico en el bienestar psicológico en tiempos de pandemia en estudiantes de secundaria de un colegio particular Cusco, 2020*. Tesis para la obtención del grado académico de Maestra en Psicología Educativa, Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Yacato Apaza, J.P. (2019). *Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas de una universidad privada de Lima*. Tesis para la obtención del título de Licenciada en Psicología, Carrera Profesorado de Psicología, Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.

El conocimiento en los procesos vinculares áulicos en el Nivel Superior



Beatriz Norma LAMBRISCA

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
nlambrisca@gmail.com

[Volver al índice](#)



El conocimiento en los procesos vinculares áulicos en el Nivel Superior

Beatriz Norma LAMBRISCA

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
nlambrisca@gmail.com

Fecha de recepción: 18.03.2022

Fecha de aceptación: 14.06.2022

Resumen

El trabajo consiste en el análisis e interpretación de las relaciones y vinculaciones que establecen los sujetos de la educación durante el desarrollo de los objetos de conocimiento en el nivel superior. En este caso, se tomó un recorte de la muestra del proyecto de investigación “La transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior”, aprobado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales (SeCTER–UNJu).

La indagación se desarrolló a través de la metodología cualitativa, con un diseño flexible, que involucra una lógica compleja, dialéctica, considerando las concepciones teóricas y empíricas para la construcción de nuevos conocimientos.

A partir de la exploración, se persigue conocer y determinar la transición de los conocimientos en las interacciones de los sujetos durante el desarrollo de los contenidos de las disciplinas; indagar y analizar cómo circulan dichos saberes en las vinculaciones de los estudiantes entre ellos y la de éstos con los docentes; observar e indagar los tipos y las modalidades de relaciones que establecen los sujetos involucrados en las actividades académicas para analizar y comprender los procesos subjetivos implicados en el proceso.

En el escenario áulico se involucran procesos de socialización, de adquisición de competencias y destrezas, se controlan impulsos agresivos, se deliberan las normativas establecidas, se logra superar el egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración, hasta optimizar el rendimiento (Coll, 1991). Las actividades grupales constituyen propuestas significativas para los/as estudiantes por los procesos vinculares que se producen hacia el interior de ellos como resultado de las propuestas didácticas de los/as docentes.

Palabras Clave: conocimientos, procesos vinculares áulicos, nivel superior

Cita sugerida: Lambrisca, B. N. (2022). El conocimiento en los procesos vinculares áulicos en el Nivel Superior. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 169-176. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

El presente trabajo es parte de una investigación desarrollada sobre “la transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior”, que fuera aprobada por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales, Universidad Nacional de Jujuy (SeCTER-UNJu); en la que se persiguió indagar y analizar los procesos de transición de los conocimientos en las relaciones vinculares de los/as estudiantes en instituciones de los niveles medio y superior, a través de una metodología cualitativa.

Las relaciones que se establecen entre los/as distintos/as actores en el escenario áulico se desarrollan a partir de una organización y planificación de contenidos disciplinares; donde se sitúan actividades individuales y grupales, planteos y resolución de problemas en un espacio que permite y posibilita el enriquecimiento psíquico. En este sentido, García Fallas, sostiene que “el objeto se conoce como totalidad que se da al sujeto, hacia una relación donde ambos interactúan en el proceso de construcción del conocimiento.” (2001, 98); en donde el conocimiento no es exclusivo del sujeto ni del objeto, sino que constituye el resultado de la relación que establece y de lo que construye como consecuencia de la interacción.

Las actividades pedagógicas propuestas por los/as docentes se presentan, por lo general, a través de acciones grupales, con trabajos de elaboración y resolución de problemas; promoviendo discusiones hacia el interior de estos como también con los otros; confrontando ideas y conceptualizaciones; estableciendo relaciones con la realidad educativa, que resulten significativas en la adquisición de competencias y destrezas; permitiendo la socialización, el control de impulsos y la deliberación sobre las normativas establecidas. Instancias estas que posibilitan la superación de conductas egocéntricas, al relativizar progresivamente el punto de vista propio, el nivel de aspiración, hasta alcanzar la optimización del rendimiento (Coll, 1991).

La calidad de los vínculos que se establecen depende de los acuerdos y desacuerdos de las postulaciones construidas teóricamente, de planteos de hipótesis y sus presunciones, de las posibles combinaciones y proposiciones acerca del conocimiento que se aborde; además de procesos subjetivos constituidos en la singularidad humana y en las relaciones por las que circulan dichos saberes. Estos se convierten en un vínculo social de encuentro y desencuentro en un pasaje de la subjetividad a la intersubjetividad, de aspectos manifiestos, conscientes, latentes y fantasmáticos. La relación pedagógica, sobre todo en la universidad, estaría sostenida por el “interjuego de los baluartes narcisistas de los docentes y de los alumnos, (...) cuya formación universitaria se encuentra atravesada por la fantasmática de la formación” (Cambursano, 2011, 15).

Definiciones en torno a los alcances de la investigación

a) El lugar del conocimiento en las situaciones de enseñanza aprendizaje en el nivel superior:

En el campo de la formación docente, los contenidos desarrollados en los distintos espacios curriculares de la formación disciplinar guardan escasa relación, como también entre estos y la formación general. La propuesta del campo disciplinar y su desarrollo estuvo centrado en las prácticas cotidianas, permitiendo la interacción entre sus miembros, el análisis y la confrontación de ideas.

El conocimiento se trabaja y aborda desde diferentes disparadores creativos e innovadores, expuestos en los desarrollos de las clases (de carácter expositivas, dialogadas y otras); este aparece en algunas disciplinas tratado de forma lineal (revisionista) y en otros como problema, donde se cuestiona, se conflictúa y posiciona al sujeto como protagonista del escenario áulico.

b) El objeto de conocimiento como mediador de las relaciones-vinculaciones entre los sujetos involucrados en las situaciones de enseñanza aprendizaje...

El objeto de conocimiento posibilita las relaciones y los vínculos entre los sujetos implicados en las aulas, en las instituciones, trascendiendo en el contexto social y cultural.

Las relaciones entre los estudiantes a partir de la tarea en el aula se sostienen a través de trabajos grupales o individuales. En los primeros, cabe interrogarse acerca de ¿cómo aborda la tarea?, los procesos interactivos que se establecen en las resoluciones de las actividades grupales ¿están sostenidas en

conflictos sociocognitivos?, ¿cómo se establecen los encuentros entre sus miembros ante las diversas situaciones presentadas?

c) Los efectos subjetivos que producen los procesos comunicacionales en las instituciones.

Los efectos subjetivos se visualizan y expresan en las situaciones vivenciadas o experimentadas por los/as estudiantes durante los distintos momentos del proceso pedagógico. Los interrogantes que surgen los movilizan, los inducen a la búsqueda de respuesta y de encuentro con los demás, en las contradicciones que expresan permanentemente, y en las confrontaciones que realizan a través de las manifestaciones.

d) Las relaciones de poder sostenidas en el ámbito estudiado.

Las relaciones entre pares, y de estos con los/as docentes del aula, aparecen mediadas por el conocimiento, a través del cual se observan en algunas preocupaciones para comprender, en otra cierta apatía o indiferencia ante el grupo, evidenciándose omnipotencia frente a los saberes trabajados.

La relación mediada por el conocimiento

El desarrollo de los conocimientos involucran una perspectiva dialéctica, deliberada, crítica, reflexiva si se aborda y sostiene permanentemente en promover el desarrollo cognoscitivo; planteo en el que se puede destacar conceptualizaciones como la de la autora Silvia Bleichmar, quien sostiene que la función de las relaciones sociales en la producción de subjetividad está referida no solo a dichas relaciones, sino a un "...un espacio teórico que nos corresponde en el que se definen de qué modo ciertos aspectos de las relaciones sociales mediatizan, vehiculizan, pautan, los modos primarios de constitución de los intercambios" (2005, 82), en el que emergen representaciones y normativas de las personas involucradas.

La producción de subjetividad

...se constituirá en la singularidad humana en el entrecruzamiento de universales necesarios y relaciones particulares que no sólo la transforman y la modifican, sino que la instauran (...), los universales que hacen a la constitución psíquica, así como los modos históricos que generan las condiciones del sujeto social. (Bleichmar, 2005, 83).

A través de las relaciones en las que circula el conocimiento, se producen modificaciones y cambios en los sujetos de la educación como resultado de los aprendizajes por las participaciones en el contexto educativo configurado histórica y culturalmente. La investigadora y autora argentina Alicia Lenzi, propone un planteo dialéctico acerca de estas relaciones, en el que sostiene un "enfoque sistémico-relacional para los procesos de enseñanza-aprendizaje" (2007, 175) y en el que el contexto áulico se presenta como "...sistemas complejos, abiertos, que interactúan entre sí, posibilitando que emerjan novedades en los conocimientos de los aprendices sobre los saberes disciplinares" (176); teniendo en cuenta además que de las prácticas educativas en contexto pueden producir novedades o aparecer como obstaculizadoras en el proceso.

En los espacios áulicos los interjuegos de conocimientos circulan los considerados válidos y permitidos para los propósitos institucionales, por sobre aquellos que los sujetos de la educación poseen como resultado de su construcción social, cultural e histórica. Los primeros son validados como cognoscibles a partir de experiencias institucionales y autorizados para tales fines.

Estudios contemporáneos revelan la aparición de novedades en un proceso dinámico a partir de las interrelaciones que se establecen entre los sujetos involucrados. En esas interacciones entre las personas y de estas con sus ambientes, se constituyen espacios en los que los procesos de conocimientos emergen, se desarrollan y alcanzan progresos funcionales específicos en tiempos determinados; y como consecuencia de las relaciones sociales aparecen nuevas funciones de conocimiento.

El enfoque en consideración involucra cierta complejidad, en cuya dinámica surgen nuevos conocimientos en el campo de los saberes tanto disciplinares como generales. En la situación contextual del aula, determinada históricamente y constituida formalmente, se producen situaciones diversas, en la que emergen fenómenos imprevistos y simultáneos, notorios y con trayectorias formales.

De las diversas disciplinas que convergen en los estudios del campo educativo, fundamentalmente acerca de las relaciones que se establecen entre los sujetos a través del conocimiento, tales como la Pedagogía en las diferentes orientaciones, la Psicología sobre todo desde la perspectiva constructivista y socio-histórica, las didácticas generales, específicas y de las profesiones, la Sociología escolar, la Historia de la educación, entre tantas otras, podrían "...dar cuenta por sí sola de las vicisitudes del estudio de los conocimientos en el aula y los modos de encarar las relaciones" (Castorina, 2015, 375).

En este sentido, la enseñanza aparecería más vinculada al contexto áulico en la que docentes y estudiantes interactúan, quedando relegados otros espacios en donde se entablan relaciones previas y posteriores a ella, tales como cuando se planifica, se estudia, se consulta, se intercambia con los pares, amigos, familias y demás. Desde esa concepción, el aprendizaje alcanzado se valoraría como el producto de las participaciones en el aula; pero de lo que se trata es de concebir al aprendizaje que realiza el sujeto como el resultado de una compleja trama de vínculos y relaciones a partir de su trayectoria educativa en su proceso histórico, social y cultural.

El aula se configura y se constituye en un espacio abstracto compuesto de fragmentos educativos uniformes, cuya "...singularidad se construye a partir de interacciones particulares y articulaciones mutuas de relaciones, procesos, experiencias y acuerdos sociales en una situación de copresencia" (Elichiry, 2009, 23), de las que se construyen en una escala de relaciones, experiencias y comprensiones mayor de lo que se define como lugar en sí.

El lugar del conocimiento y la posición de quien transmite el saber

Las instituciones educativas y académicas tienen entre sus funciones principales la transmisión de saberes, del reconocimiento de la existencia de ellos, de admitir que hay saberes que pueden transmitirse; como también

...de agentes *-especialistas-* encargados de transmitir los saberes; (...) la presencia y el reconocimiento de una institución cuya razón de ser sea el poner en contacto a los especialistas encargados de la transmisión con los sujetos a quienes está destinada. (Frigerio, 1988, 39)

La transmisión de los contenidos a cargo de los especialistas -el/la docente- son quienes están autorizados para ejercer tal función, cuyo ejercicio en ocasiones, resulta incuestionable la tarea que desarrolla. Filloux destaca como aspecto importante de la formación el nivel de las interacciones, resaltando la capacidad de reflexión sobre las propias prácticas que posee el docente para un retorno a sí mismo; recuperar las bases inconscientes del proceso pedagógico en donde se articulen deseos y pulsiones para dar cuenta de lo ejecutante en el escenario y cómo este aparece y se transfiere en el vínculo docente - alumno. (Filloux, citado por Cambursano, 2011).

Al respecto, la autora Marta Souto le asigna al acto pedagógico como un lugar de encuentro, en cuyas relaciones se entrecruzan lo social, lo simbólico y lo subjetivo, en la que aparece lo afectivo como motor de las vinculaciones, prestando especial atención a aquellos aspectos inconscientes y fantasmáticos subyacentes en la relación pedagógica (citada por Cambursano, 2011). En los vínculos que establecen los sujetos se involucran aspectos cognitivos, socio-afectivos y subjetivos, producidos en la cotidianeidad con los pares, los/as docentes y con los diferentes actores institucionales académicos que participan en dichas comunidades.

En las relaciones se promueven reestructuraciones a nivel de pensamiento como resultado de construcciones cognitivas en la participación e interacción que realizan los sujetos en el campo educativo. Este último, tomado desde el posicionamiento Bourdieu y Wacquant (2005), se lo define como un espacio social de acción, de relaciones específicas y objetivas entre posiciones, a través de su existencia y por las determinaciones que se otorga a los sujetos; lo cual significa pensar el campo en términos de relaciones, que se configura histórico, social y culturalmente. El campo posibilita ampliar los saberes en los sujetos que participan y posicionarse de manera diferente frente a los conocimientos que se abordan como a la realidad circundante.

De la población de estudio

Las instituciones educativas poseen "formas específicas de trabajo, reguladas por contratos y regulaciones que se han establecido para garantizar el logro de sus fines" (Baquero, citado por Aizencang, 2009, 17), constituyendo y orientando las perspectivas y las formas de vinculación entre sus miembros a través de la comunicación.

Se seleccionaron las instituciones de distintos niveles en función de lograr tener poblaciones diferenciadas; tales como sujetos de la educación secundaria y de nivel superior, con el propósito de analizar los emergentes en las relaciones, en los discursos y en otros aspectos, para determinar la existencia de diferencias o similitudes en sus posicionamientos, en los vínculos que establecen y los saberes que se producen a partir de ellos.

La creación de los espacios en las instituciones varía notablemente, constituyen estructuraciones diferentes en el tiempo, tanto para su tramitación como para el tratamiento de los conocimientos; los que aparecen regulados y normativizados de diversas formas, sobre todo bajo el control y regulación propia de las instituciones que cobran sentido en la particularidad de cada una, promoviendo relaciones distintas y peculiares; constituyendo la identidad propia de cada una.

En las instituciones las poblaciones escolares varían según las características evolutivas de los sujetos que asisten a cada nivel del sistema educativo; en el caso de la escolaridad secundaria, uno de los niveles seleccionados para esta investigación, en su gran mayoría concurren adolescentes que transitan un proceso de desarrollo, de construcción y búsqueda de la identidad propia de la etapa. Mientras en el nivel superior son jóvenes, adultos con expectativas diferentes por las que transitan este nivel. Ambas situaciones promueven formas diferentes de vincularse y de relacionarse entre ellos.

El decir de los sujetos sobre las relaciones mediadas por el conocimiento

Estudiantes de una de las disciplinas en la que se realizó el estudio de campo, de la carrera del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu., seleccionada para la investigación, consideraron que los contenidos desarrollados en la asignatura le son relevantes y significativos para su formación profesional, planteándose además en una mirada prospectiva para su formación que el tratamiento de éstos los ayudaría a poner en práctica e interpretar la realidad educativa.

Además, los saberes abordados en la disciplina le posibilitan abrir un camino para relacionarlos con la realidad educativa; otros estudiantes -en menor porcentaje- respondieron que el desarrollo de dichos saberes le permitieron reflexionar, indagar, cuestionar y problematizar el conocimiento. Asimismo, establecieron contacto con los demás, posibilitándoles la interacción entre pares y docentes (en una amplia mayoría), y con otros sectores de la comunidad por los trabajos de campo propuestos por la asignatura.

Ante la presencia de conflictos frente a los conocimientos desarrollados manifiestan que, para su resolución, pudieron hacerlo con los propios docentes y/o con el grupo de pares (en su gran mayoría); otros sin embargo manifestaron que recurrieron a otros docentes, compañeros actuales y avanzados de las carreras.

Ello daría cuenta de las diversas posibilidades que permite el conocimiento no sólo el avalado y autorizado institucionalmente, sino de otras alternativas puestas en juego en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, promoviendo las interacciones entre los miembros de una comunidad académica. En los espacios de interacción áulica se generan diferentes formas de circulación del conocimiento, acercando el contacto con los actores involucrados, y en la que se develan los aspectos subjetivos, las impresiones y huellas sociales, culturales de cada sujeto.

Es allí donde, además, aparece el apoyo o el sostén en el otro ante la duda o el conflicto con el conocimiento, ante la empatía, la socialización de los conocimientos, la confrontación, la duda, el conflicto, el lugar donde se presenta el/los otro/s con sus diferencias y semejanzas, donde emerge el grupo a partir de los esquemas referenciales y conceptuales a los que adhieren, se relacionan y que prospectivamente se van constituyendo.

Los espacios de enseñanza aprendizaje pueden convertirse en ámbitos propicios para el diálogo, los intercambios entre los diversos agentes implicados en tales procesos y promover acciones más colaborativas y socializantes. Es en dichos encuentros donde los/as estudiantes tienen posibilidades de generar vínculos de interioridad con el conocimiento y de apropiación de estos de manera significativa.

El tipo de interacción que promueva el docente en el aula constituye además un conocimiento del que se apropian los/as estudiantes, es decir que las formas en cómo se presentan las actividades, tareas o propuestas de trabajo promoverá un efecto y un tipo específico de conocimiento, el que sin duda tendrá sus implicancias, significaciones, resignificaciones o apatía e indiferencia.

Aspectos emergentes de la situación áulica en el Instituto de Enseñanza Superior

Las producciones emergentes del tratamiento de temáticas específicas en las situaciones áulicas de las instituciones de nivel superior seleccionadas, se determinó que, en el transcurso y desarrollo de clases, emergen formas particulares de circulación del conocimiento como resultado de las actividades propuestas por las/os docentes. En una de ellas, y a manera de ejemplificar, las estudiantes debían preparar una clase, en la que debían presentar una planificación previa que contenga tres momentos: de inicio, desarrollo y cierre. El contenido no era presentado por “la docente”, sino que estaba a cargo del grupo expositor (modalidad que fue asignada por la docente a cargo de la asignatura). En el desarrollo de la actividad áulica se observó un clima de respeto, generando un espacio para las interacciones, permitiendo la participación del resto de las integrantes.

En el tema abordado, las alumnas refirieron a sus propias vivencias como madres y/o hermanas mayores, permitiéndonos inferir que el proceso de circulación/transición del conocimiento, si bien en algunos momentos fue teórico, de acuerdo al material de estudio para la exposición, sin embargo, permitió la reflexión, la transferencia, la confrontación y la relación con la vida cotidiana de los/as estudiantes.

Concluida la clase, se implementó una encuesta semiestructurada a estudiantes, de las que se puede rescatar algunas expresiones tales como que los conocimientos abordados en la clase le sirven para su formación profesional, pero que también les despertaron algunos interrogantes y preguntas y que los temas abordados les posibilitaron continuar analizando y confrontando en otros ámbitos.

Referencias

- Aizencang, N. (2009). Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos. En Elichiry, N. (Comp). *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. JVE Ediciones.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo. Colección Psicoanálisis, sociedad y cultura*. Topia Editorial.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Cambursano, S. (2011). *Relación Pedagógica en la Universidad. Intersubjetividad y Formación*. Facultad de Humanidades de Catamarca. Encuentro Grupo Editor.
- Castorina, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa: Un análisis crítico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(2) Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000200007&lng=es&tlng=es
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Educador.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Los conocimientos escolares y su existencia social. *Revista Colombiana de Educación*, (27). <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>
- Elichiry, N. (2009) *¿Dónde y cómo se aprende?* JVE Ediciones.
- Frigerio, G. (1988). Inconsciente y relación pedagógica: una perspectiva para pensar la educación. En Filmus, D. y Frigerio, G., *Educación, Autoritarismo y Democracia. Cuadernos FLACSO*. Miño y Dávila.
- García Fallas, J. (2001). Construcción de un sujeto epistemológico en el campo de la educación. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 39(98), 97+. <https://link.gale.com/apps/doc/A109180226/IFME?u=anon~7284e357&sid=googleScholar&xid=c2bf2188>
- Lenzi, A. (2007). Construcción de conocimiento en el aula. D. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, S. Schlemenson (comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios: Investigaciones y prácticas en psicología educativa*. Noveduc.
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Noveduc/Perfiles.

Análisis preliminar de la condición ecológica y estructura de los ensamblajes de macroinvertebrados de los ríos Paño y La Almona



Graciela Cecilia GOMEZ

Instituto de Biología de la Altura (INBIAL)-CONICET, UNJu

Cátedra Ecología Humana, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), UNJu
gracielagomez@inbial.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



Análisis preliminar de la condición ecológica y estructura de los ensambles de macroinvertebrados de los ríos Paño y La Almona

Graciela Cecilia GOMEZ

Instituto de Biología de la Altura (INBIAL)-CONICET, UNJu

Cátedra Ecología Humana, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), UNJu

graciela.gomez@inbial.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 10.12.2021

Fecha de aceptación: 06.05.2022

Resumen

La posible instalación de un crematorio en la localidad de Los Paños (San Antonio, Jujuy) ha producido el rechazo de sus habitantes quienes consideran que el proyecto pondría en peligro la salud humana y ambiental. Este hecho motivó la realización de un informe ambiental, del cual surge el presente trabajo. El objetivo de este estudio fue realizar un análisis preliminar de la fauna bentónica y del estado ecológico de los ríos Paño y La Almona durante un periodo hidrológico (aguas altas). Se realizó una campaña de muestreo en el periodo lluvioso del año 2019. En cada río se registraron in situ los parámetros físico-químicos y se recolectaron macroinvertebrados con una red Surber. Para determinar la calidad del agua se aplicaron los índices BMWP, EPT, %EPT, EIPT, IBY-4 y riqueza de familias. Los parámetros físico-químicos de ambos ríos presentaron valores normales. Se colectaron un total de 254 individuos, de los cuales el 96% correspondió a la clase Insecta. El río Paño presentó mayor densidad total (578 ind/m^2) y riqueza taxonómica (26 taxa) que el río La Almona (363 ind/m^2 , 19 taxa). El ensamble de macroinvertebrados del río Paño estuvo dominado por *Leptohyphes Eaton* (Ephemeroptera) mientras que en el río La Almona el más abundante fue *Baetodes Needham* y *Murphy* (Ephemeroptera). Los índices bióticos señalaron que las aguas de ambos ríos no se encuentran impactadas. Es necesario continuar el monitoreo en diferentes temporadas hidrológicas y ampliar los sitios de muestreo. Se recomienda la preservación de las condiciones actuales del ambiente y de sus recursos hídricos.

Palabras Clave: yungas, recursos hídricos, macroinvertebrados acuáticos, índices bióticos, salud ambiental

Cita sugerida: Gomez, G. C. (2022). Análisis preliminar de la condición ecológica y estructura de los ensambles de macroinvertebrados de los ríos Paño y La Almona. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V(5), 177-189. Disponible en: <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

Los ríos constituyen un sistema de circulación lineal para trasladar sedimentos y fluidos vitales a través de las cuencas hidrográficas, realizando complejas reacciones dinámicas, mecánicas, energéticas, químicas y bioquímicas, con el propósito de dar sustento en todo su recorrido a la vida en sus diferentes formas (Campoblanco Díaz y Gomero Torres, 2000). Además de los nutrientes, los ríos reciben una enorme cantidad de sustancias de naturaleza muy variada, incluyendo compuestos de elevada toxicidad y persistencia. Estos compuestos causan impactos en los ecosistemas fluviales, sobre todo cuando se acumulan a través de las tramas tróficas (Elosegi y Sabater, 2009).

La creciente contaminación de los cursos de agua, que en algunos casos hace que ese recurso ya no sea utilizable o bien haya disminuido su valor, hace necesario ejercer su control y vigilancia (Vallanía et al., 1996). Durante mucho tiempo los monitoreos se han basado en la medición de variables físicas, químicas y bacteriológicas, pero el valor de sus resultados es muy restringido temporalmente. En este contexto surge como una alternativa el uso de organismos acuáticos, que están adaptados a estos ambientes y dada su diferente capacidad de tolerancia pueden ser utilizados para estimar el grado de impacto en caso de que lo hubiere (Domínguez y Fernández, 1998).

Los macroinvertebrados bentónicos son invertebrados que cuentan con un tamaño superior a 500 μm y que, además, mantienen una relación directa con el lecho acuático al menos durante alguna etapa de su ciclo vital (Hauer y Resh, 2006). Estos organismos son ampliamente utilizados como indicadores en el biomonitoreo de agua dulce (Bonada et al., 2006).

Considerando la problemática del agua en el mundo y el avance de las actividades económicas de alto impacto ambiental, se vuelve prioritario el desarrollo de investigaciones tendientes a impulsar el conocimiento de los ecosistemas acuáticos (Hankel et al., 2018). En la provincia de Jujuy, la posible instalación de un crematorio en la localidad de Los Paños (Dpto. San Antonio) ha producido el rechazo de sus habitantes, quienes consideran que el proyecto pondría en peligro la salud humana y ambiental, dado que estos ríos los proveen de agua y otros recursos. Al respecto, Montenegro (2019) señala que los incineradores dedicados a la quema de cadáveres son una fuente real y demostrable de contaminación del aire y el suelo, y a través de estas vías del agua y de otros medios, debido a que los contaminantes producidos en la zona buffer pueden movilizarse fuera del sistema hacia las aguas subterráneas por fenómenos de infiltración y hacia otras zonas por arrastre de las aguas de lluvias (escorrentía). Los vecinos autoconvocados acudieron a investigadores locales para solicitar la realización de un informe sobre la situación ambiental de la zona, para ser presentado ante las autoridades de gestión municipal y provincial. En el informe ambiental se abordaron las siguientes temáticas: etnobiología, aves, anfibios, mamíferos y macroinvertebrados. El presente trabajo deriva de dicho documento.

El objetivo de este estudio fue realizar un análisis preliminar de la fauna bentónica y el estado ecológico de los ríos Paño y La Almona (Jujuy-Argentina) durante un periodo hidrológico (aguas altas).

Materiales y métodos

Área de estudio

El área de estudio corresponde a la ecorregión de Yungas, que se caracteriza por un clima cálido y húmedo a subhúmedo, las altitudes varían entre 400 a 3.000 m.s.n.m. Las precipitaciones estivales son del orden de los 900-1.000 mm anuales. Durante los meses más fríos, la condensación y captación del agua de las neblinas que caracterizan a estas "selvas nubladas" compensan la ausencia de lluvias. Los suelos presentan un desarrollo incipiente y abundante materia orgánica (Burkart et al., 1999).

La principal actividad económica de la zona es la ganadería extensiva bajo monte y en menor medida la producción maderera y el turismo rural. Los habitantes no poseen un sistema de provisión de agua potable, el abastecimiento se produce a partir de los ríos Paño y La Almona y de vertientes naturales cercanas a los domicilios.

Se seleccionaron dos sitios de muestreo: río Paño ($24^{\circ}18'14''$ S; $65^{\circ}24'54''$ O; 1.700 m.s.n.m.) y río La Almona ($24^{\circ}16'32''$ S; $65^{\circ}24'31''$ O; 1.600 m.s.n.m.) los cuales se encuentran distanciados entre sí por 3,5 km aproximadamente, ambos ríos son tributarios del río Los Alisos (Fig.1 y 2). El río La Almona corresponde al Departamento Dr.Manuel Belgrano, mientras que el río Paño se localiza en el Departamento San Antonio.

Figura 1: Mapa del área de estudio



Figura 2: Sitios muestreados (a) río La Almona. (b) río Paño



Caracterización físico-química de las aguas

Se realizó un muestreo en enero del año 2019, correspondiente al periodo lluvioso para medir parámetros físicos y químicos de los ríos, así como para recolectar invertebrados. Con una sonda multiparamétrica (Oakton PCD650) se registraron *in situ* los siguientes parámetros: oxígeno disuelto (mg/l), temperatura ($^{\circ}$ C), pH, NaCl (ppm), sólidos disueltos totales (ppm) y conductividad eléctrica (μ S). Además, se determinaron el tipo de sustrato dominante, la velocidad de corriente (m/s), el ancho del lecho húmedo (m) y la profundidad promedio (cm). El caudal (m^3/s) se calculó utilizando el método de aforo basado en la determinación del área de la sección transversal y la velocidad de corriente.

Recolección e identificación de invertebrados acuáticos

En cada río se recolectaron macroinvertebrados bentónicos con red Surber de $0,09 \text{ m}^2$ y $250 \mu\text{m}$ de abertura de malla. Se tomaron tres réplicas por sitio en zonas de rápidos o correderas ($n=6$), separadas cada 100 metros para garantizar la independencia entre muestras. Se promediaron las abundancias de los diferentes taxa en las réplicas expresándose como individuos por metro cuadrado (ind/m^2). Los ejemplares de invertebrados obtenidos en campo fueron separados y cuantificados bajo lupa estereoscópica y conservados en alcohol 70%. La identificación de los taxa se realizó siguiendo las claves de Domínguez y Fernández (2009). El material se depositó en la colección del Instituto de Biología de la Altura (INBIAL) de la Universidad Nacional de Jujuy.

Análisis de los datos

Para la caracterización de los ensambles de macroinvertebrados se calculó la densidad, expresada como individuos por metro cuadrado (ind/m^2) y la serie de los números de Hill que permite calcular el número efectivo de especies en una muestra. Esta serie es una medida del número de especies cuando cada especie es ponderada por su abundancia relativa, considera valores de q de 0 a 2, donde $q=0$ equivalente a la riqueza de géneros, $q=1$ equivalente al exponencial de la entropía de Shannon y $q=2$ equivalente a la inversa del índice de Simpson (Moreno, 2001).

Para conocer cuáles fueron los taxa dominantes en cada río se graficaron curvas de rango-abundancia. Este método ordena a las especies en rango de mayor a menor abundancia brindando información sobre el nivel de dominancia y la presencia de especies raras en la comunidad (Armada, 2007).

Aplicación de índices basados en macroinvertebrados

A fin de determinar la calidad del agua se aplicaron los índices BMWP modificado para la región (Domínguez y Fernández, 1998), número de taxa de Ephemeroptera, Plecoptera y Trichoptera (EPT) y %EPT (Carrera y Fierro, 2001), número de taxa de Elmidae, Plecoptera y Trichoptera (EIPT) (von Ellenrieder 2007), índice biótico de Yungas (IBY-4) (Dos Santos et al., 2011) y riqueza de familias (RF). Para distinguir los ríos sanos de los deteriorados se utilizó como referencia la escala propuesta por Dos Santos et al. (2011) cuyos valores indican perturbación: $\text{BMWP} \leq 66$, $\text{EPT} \leq 8$, $\text{EIPT} \leq 4$, $\text{IBY-4} \leq 2$, y $\text{Rf} \leq 14$.

Resultados

Descripción de las características físico-químicas del agua

- Las variables ambientales de ambos ríos mostraron valores normales para la región (Tabla 1).
- La temperatura del agua varió entre 16°C (Paño) y 18°C (La Almona).
- Las aguas fueron clasificadas como neutras con leve tendencia a la alcalinidad, con valores de pH de 7,9.
- La salinidad en sus diversas expresiones (CE, NaCl, SDT) fue baja, principalmente en el río Paño.
- Las muestras de ambos ríos presentaron valores de oxígeno disuelto superior al 70%.
- Las variables ancho del lecho húmedo, profundidad, velocidad de corriente y caudal presentaron mayores valores en el río La Almona.

Tabla1

Características físico-químicas de los ríos Paño y La Almona (Jujuy-Argentina) medidas en la estación húmeda del año 2019. CG=cascajo grueso, GR=grava.

Parámetros ambientales	río Paño	río La Almona
T° (°C)	15,9	18,0
pH	7,9	7,9
CE (µS/cm)	103,2	156,9
SDT (ppm)	33,9	57,2
NaCl (ppm)	51,3	75,5
O ₂ (mg/l)	7,4	7,2
Ancho del lecho húmedo (m)	4,6	5,7
Profundidad promedio (cm)	19,8	34,0
Velocidad promedio (m/s)	1,0	1,7
Caudal (m ³ /s)	0,9	3,4
Sustrato dominante /subdominante	CG (32- 64 mm)/ GR (9-16 mm)	CG (32- 64 mm) / GR (9-16 mm)

Comunidad de invertebrados acuáticos

Se colectaron un total de 254 individuos pertenecientes a 29 taxa. Del total de ejemplares el 96% correspondió a la clase Insecta y el resto a Crustacea, Acari, Collembola, Oligochaeta e Hirudinea (Tabla 2).

Tabla2

Densidad (ind/m²) de los macroinvertebrados bentónicos de los ríos Paño y La Almona (Jujuy-Argentina) correspondientes al período de aguas altas del año 2019.

Phylum	Orden	Taxón	Paño	La Almona		
Arthropoda	Ephemeroptera	Baetidae				
		<i>Baetodes</i>	59,6	96,30		
		<i>Camelobaetidius</i>	81,48	77,78		
		<i>Nanomis</i>	3,70	0,00		
		Leptohyphidae				
		<i>Leptohyphes</i>	107,41	11,11		
		Leptophlebiidae				
		Leptophlebiidae	48,15	48,15		
		Plecoptera	Perlidae			
				Perlidae larva	74,07	7,41

	Trichoptera	Hydroptilidae		
		<i>Metrichia</i>	3,70	3,70
		Hydropsychidae		
		<i>Smicridea</i>	51,85	11,11
		Helichopsychidae		
		<i>Helicopsyche</i>	22,22	3,70
		Odontoceridae		
		Odontoceridae larva	3,70	0,00
	Coleoptera	Elmidae		
		Elmidae larva	29,63	7,41
		Psephenidae		
		Psephenidae larva	7,41	0,00
		Staphilinidae		
		Staphilinidae adulto	3,70	11,11
	Megaloptera	Corydalidae		
		<i>Corydalus</i>	22,22	0,00
	Hemiptera	Veliidae		
		Veliidae ninfa	3,70	0,00
		Gelastocoridae		
		Gelastocoridae ninfa	3,70	0,00
		Gerridae		
		Gerridae ninfa	0,00	33,33
	Lepidoptera	Pyralidae		
		Pyralidae larva	3,70	3,70
	Diptera	Chironomidae		
		Orthocladinae larva	11,11	11,11
		Tanypodinae larva	7,41	7,41
		Chironomidae pupa	3,70	3,70
		Ceratopogonidae		
		Ceratopogonidae larva	0,00	3,70
		Tipulidae		
		Tipulidae larva	7,41	3,70
	-	Collembola	3,70	14,81
	Amphipoda	<i>Hyalella</i>	3,70	0,00
	-	Ostracoda	3,70	0,00
	-	Acari	3,70	0,00
Annelida	-	Hirudinea	3,70	0,00
	Haplotaxida	Naididae	0,00	3,70

Dentro de Insecta, el orden más abundante en ambos ríos fue Ephemeroptera (Fig. 3). Los órdenes de insectos del río Paño que presentaron mayor riqueza de familias fueron: Trichoptera con cuatro familias, seguido en orden decreciente por Ephemeroptera y Coleoptera con tres familias cada uno, mientras que en el río La Almona los órdenes con mayor riqueza familiar fueron Trichoptera, Ephemeroptera y Diptera con tres familias cada uno (Tabla 2).

El río Paño presentó mayor densidad total (578 ind/m^2) y riqueza taxonómica (26 taxa) que el río La Almona (363 ind/m^2 , 19 taxa). Al incluir todos los taxa y sus abundancias relativas en la medida de diversidad de orden 1 ($q = 1$) se encontró que el río Paño fue más diverso que el río La Almona (13 y 10 taxa efectivos, respectivamente). Por otro lado, según la medida de diversidad de orden 2 ($q = 2$) que toma en cuenta las especies comunes, ambos ríos presentaron una diversidad similar (Tabla 3).

Figura 3

Abundancia de los órdenes de Insecta en los ríos Paño y La Almona, durante el periodo de aguas altas del año 2019.

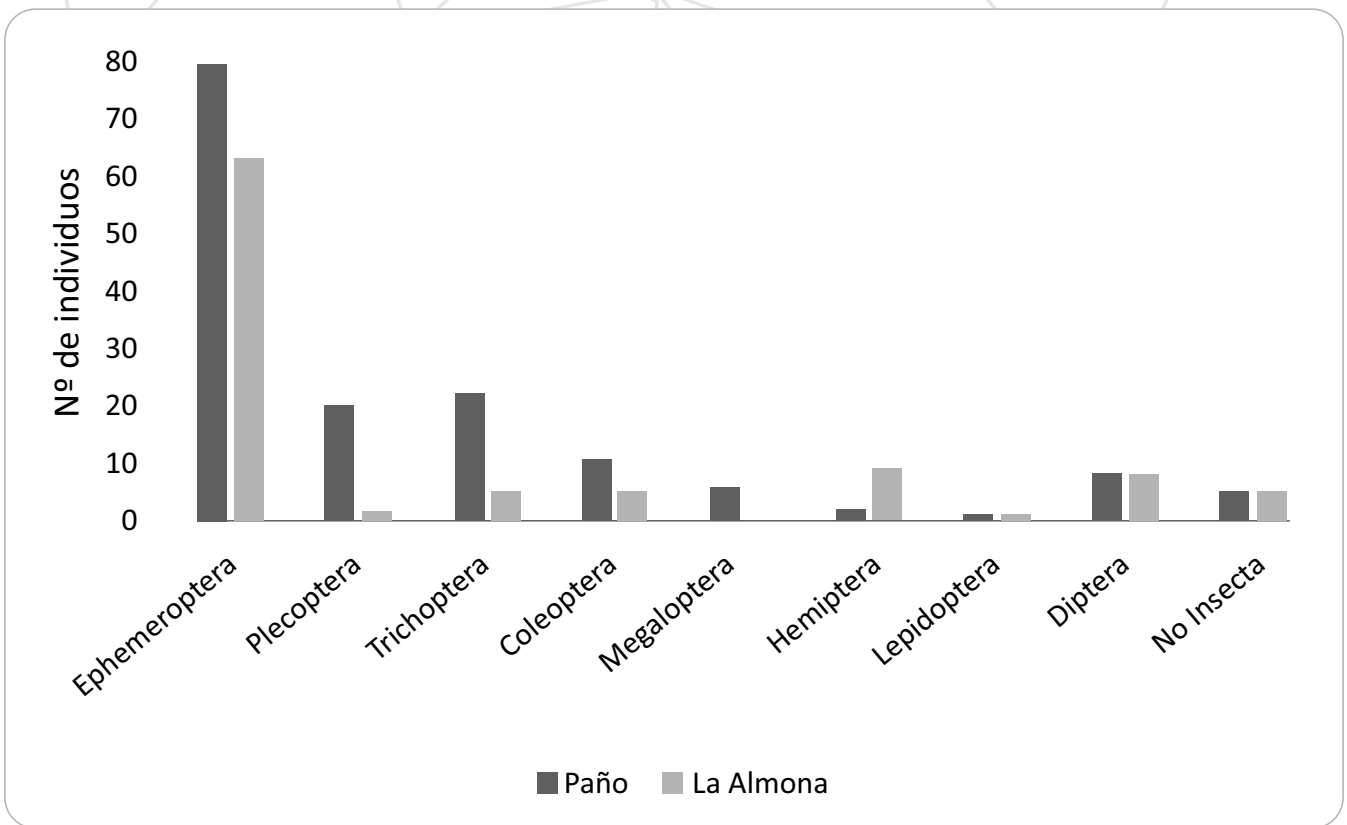


Tabla 3

Valores de abundancia y diversidad de la serie de Hill de los ríos Paño y La Almona, durante el periodo de aguas altas del año 2019.

Río	Densidad total (ind/m^2)	q = 0	q = 1	q = 2
Paño	577,8	26,0	13,2	1,1
La Almona	363,0	19,0	9,9	1,2

Las curvas de rango abundancia indicaron que el ensamble de macroinvertebrados del río Paño estuvo dominado por *Leptohyphes* Eaton (Ephemeroptera) (19%), seguido por *Camelobaetidius* Demoulin (Ephemeroptera) (14%), Perlidae (Plecoptera) (13%), *Baetodes* Needham y Murphy (Ephemeroptera) (10%), *Smicridea* McLachlan (Trichoptera) (9%) y Leptophlebiidae (Ephemeroptera) (8%). Por otro lado, en el río La Almona los taxa más abundantes fueron *Baetodes* (27%), *Camelobaetidius* (21%), Leptophlebiidae (13%) y Gerridae (Hemiptera) (9%) (Fig.4).

Figura 4

Curva de rango abundancia de los taxa de macroinvertebrados acuáticos presentes en los ríos muestreados.

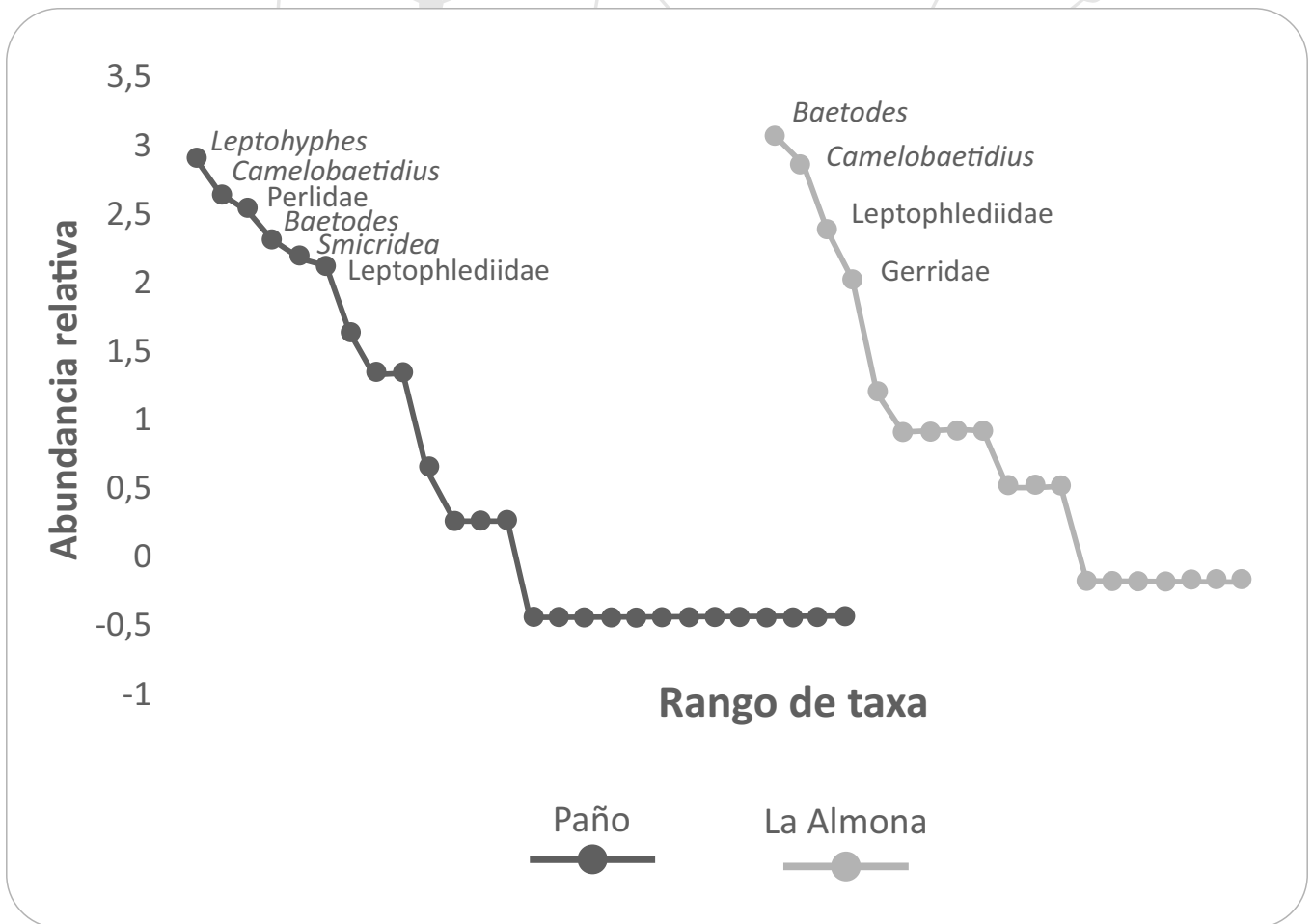


Tabla 4

Valores de los índices bióticos obtenidos en los dos ríos muestreados en aguas altas. *Indica sitio perturbado.

	BMWP	EPT	%EPT	IBY-4	EIPT	RF
Paño	141	10	79	4	6	22
La Almona	97	8*	71	3	5	16

Discusión

Los parámetros físico-químicos de los ríos Paño y La Almona mostraron valores normales, similares a los registrados en otros ríos de Yungas del NOA (Pizzolini, 2012; Colla et al., 2013; Zelarayán Medina y Salas, 2014; Pero et al., 2019). De acuerdo a lo esperado, ninguno de los ríos mostró estar impactado según los parámetros medidos.

Los ambientes lóticos, especialmente los ríos de aguas limpias y bien oxigenadas, son los ecosistemas de agua dulce que albergan la mayor diversidad de macroinvertebrados (Hanson et al., 2010). En este estudio la composición de macroinvertebrados bentónicos de los ríos Paño y La Almona fue coincidente con los reportados para otros cursos de agua de Jujuy y de la región del Noroeste Argentino (Fernández et al., 2001; Fernández et al., 2002; von Ellenrieder 2007; De Paul et al., 2012; Pizzolini, 2012; Colla et al., 2013; Zelarayán Medina y Salas, 2014; Gomez, 2020).

El número de taxa hallados en esta investigación (29 en total, Paño: 26; La Almona: 19) fue superior al informado para otros ríos de montaña de Catamarca, donde Colla et al. (2013) registraron 25 familias y Zelarayán Medina y Salas (2014) 19 taxa, pero inferior respecto a otros cuerpos de agua del NOA, donde Fernández et al. (2001) registraron 78 taxa; Fernández et al. (2002) 33 taxa y Pizzolini (2012) 39 taxa. Cabe mencionar que puede existir una subestimación de la diversidad taxonómica debido a que algunos taxa fueron identificados a nivel de familia, por lo tanto se espera que los valores encontrados aumenten cuando se continúe con las determinaciones a nivel genérico o específico.

Ladrera et al., (2013) sostienen que uno de los grupos de macroinvertebrados acuáticos más ampliamente distribuido en las aguas dulces es el de los insectos, en coincidencia con los autores, en este estudio los ensamblajes bentónicos de los ríos Paño y La Almona estuvieron dominados por la clase Insecta, condición que también fue demostrada en ríos de montaña con características ambientales similares (Fernández et al., 2002; Romero et al., 2014; Zelarayán Medina y Salas, 2014; Gomez, 2020).

El orden Ephemeroptera es un componente importante en los ecosistemas acuáticos (Domínguez, 1998), sus ninfas se encuentran en casi todo tipo de cuerpos de agua, aunque en mayor abundancia y diversidad en ríos y arroyos de fondos rocosos (Flowers y De la Rosa, 2010). En este trabajo fue el grupo que más contribuyó en la abundancia de los ensamblajes de ambos ríos, resultados similares fueron registrados en otros ríos de montaña de Jujuy, tales como los de la cuenca del río Reyes, ríos Yala y Morado (De Paul et al., 2012; Pizzolini, 2012; Romero et al., 2014).

Los órdenes con mayor riqueza de familias fueron Trichoptera, Ephemeroptera, Coleoptera y Diptera, en concordancia con los estudios realizados en ríos subtropicales de las provincias de Jujuy (Romero et al., 2014) y Catamarca (Colla et al., 2013).

La diversidad y abundancia de invertebrados del río Paño fue mayor a la del río Almona, ambos estuvieron dominados principalmente por ninfas de los géneros Leptohiphes, Camelobaetidiid y Baetodes. En coincidencia, De Paul et al. (2013), Pero et al. (2019) y Gomez (2020) mencionan que estos taxa fueron

abundantes en ríos de Yungas. Asimismo, estudios sobre efemerópteros adultos de Jujuy realizados por Gomez y Zamar (2017) sostienen que los géneros Baetodes y Leptohyphes fueron los más abundantes, particularmente durante el periodo lluvioso.

Con respecto a la calidad de agua, los índices calificaron a los dos sitios muestreados como no impactados, estos resultados fueron concordantes con los valores de los índices de diversidad y el análisis físico-químico, demostrando que los sitios estudiados gozan de buena calidad ambiental. En este contexto, Romero et al. (2014) plantean que los cuerpos de agua son de gran importancia para la fauna que habita estos lugares, incluso para muchas especies que están de paso como las aves migratorias, pero el aspecto más importante en relación al hombre es su función como reservas de agua para consumo humano, por ello resulta imprescindible mantener la integridad ecológica de las cuencas hídricas ya que las mismas comprenden no sólo los ambientes acuáticos sino también los terrestres. Es importante tener en cuenta que los cambios en el uso de la tierra y la integridad del bosque ribereño no solo afectan el funcionamiento ecológico del río sino la vida del recurso.

Este trabajo representa el primer aporte al conocimiento de la fauna bentónica y de la calidad de las aguas de los ríos Paño y La Almona. Dado el buen estado ambiental de estos ríos, resulta fundamental el mantenimiento de las actuales condiciones para preservar sus aguas en cantidad y calidad, sobre todo si se considera que los pobladores de la zona utilizan estos recursos hídricos para consumo humano.

Agradecimientos

A los vecinos autoconvocados de la localidad de Los Paños por la invitación a participar en el estudio ambiental de la zona. Al departamento de Entomología del Instituto de Biología de la Altura (INBIAL-UNJu) por la disposición del equipo de muestreo y equipo óptico que permitieron la realización de este trabajo.

Referencias

- Armada, N.R. (2007). *Diferencias entre composición y estructura forestal en dos sitios de selva de montaña en Salta, Argentina*. Tesina de grado. Universidad Nacional de Salta. Argentina.
- Bonada, N., Prat, N., Resh, V.H. y Statzner, B. (2006). Development in Aquatic Insect Biotmonitoring: a comparative analysis of recent approaches. *Annual Review of Entomology*, 51, 495-523.
- Burkart, R., Bárbaro, N.O., Sánchez, R.O. y Gómez, D.A. (1999). *Ecorregiones de la Argentina*. APN, PRODIA. Buenos Aires, Argentina.
- Campoblanco Díaz, H. y Gomero Torres, J. (2000). Importancia de los ríos en el entorno ambiental. *Revista del Instituto de Investigación de la Facultad de Geología, Minas, Metalurgia y Ciencias Geográficas*, 3(5), 57-63.
- Carrera, C. y Fierro, K. (2001). *Manual de monitoreo. Los macroinvertebrados acuáticos como indicadores de la calidad de agua*. EcoCiencia.
- Colla, M.F., César, I.I. y Salas, L.B. (2013). Benthic insects of the El Tala River (Catamarca, Argentina): longitudinal variation of their structure and the use of insects to assess water quality. *Brazilian Journal of Biology*, 73(2), 357-366.
- De Paul, M.A., Neder, L.E. y Viturro, C.I. (2012). Indicadores entomológicos y físico-químicos de calidad de agua de la cuenca del río Reyes (Jujuy-Argentina). En Peñaranda, N.V., Zazzarini, S.B. y Bejarano, I.F (Comp.). *Experiencias innovadoras en investigación aplicada*. Ediciones DASS-UCSE. pp 335-342.
- De Paul, M., Neder, L.E. y Weigert, R.G. (2013). Diversidad específica y abundancia de Ephemeroptera (Insecta) en la cuenca del río Reyes (Jujuy-Argentina). *Agraria*, 7, 86-91.
- Domínguez, E. (1998) Ephemeroptera. En Morrone, J.J. y Coscarón, S.(Comp.). *Biodiversidad de Artrópodos Argentinos*. Una perspectiva biotaxonomía. Ediciones Sur. pp14-25.
- Domínguez, E. y Fernández, H.R. (1998). *Calidad de los ríos de la cuenca del Salí (Tucumán, Argentina) medida por un índice biótico*. Serie Conservación de la Naturaleza, Fundación Miguel Lillo. Tucumán, Argentina.
- Domínguez, E. y Fernández, H.R. (2009). *Macroinvertebrados Bentónicos Sudamericanos*. Sistemática y Biología. Fundación Miguel Lillo. Tucumán, Argentina.
- Dos Santos, D.A., Molineri, C., Reynaga, M.C. y Basualdo, C. (2011). Which index is the best to assess stream health?. *Ecological Indicators*, 11: 582-589.
- Elosegi, A. y Sabater, S. (2009). *Conceptos y técnicas en ecología fluvial*. Fundación BBVA.
- Fernández, H.R., Romero, F., Peralta, M. y Grosso, L. (2001). La diversidad del zoobentos en ríos de montaña del noroeste de Argentina: comparación entre seis ríos. *Ecología Austral*, 11, 9-16.
- Fernández, H.R., Romero, F., Vece, M.B., Manzo, V., Nieto, C. y Orce, M. (2002). Evaluación de tres índices bióticos en un río subtropical de montaña (Tucumán-Argentina). *Limnetica*, 21(1-2), 1-13.
- Flowers, R. y De La Rosa, C. (2010). Ephemeroptera. *Revista de Biología Tropical*, 58, 63-93.
- Gomez, G.C. y Zamar, M.I. (2017). Efemerópteros en ambientes urbanos de la provincia de Jujuy (República Argentina). *Revista de la sociedad Entomológica Argentina*, 76(3-4), 44-47.
- Gomez, G.C. (2020). *Estructura de la comunidad de macroinvertebrados de la cuenca del río Grande, Jujuy, Argentina, en un gradiente espacial y temporal*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
- Hauer, F. y Resh V. 2006. Macroinvertebrates. En Hauer R. y G. Lamberti (eds.). *Methods in stream ecology*. Academic Press. pp 435-464.
- Hankel, G.E., Emmerich, D. y Molineri, C. (2018). Macroinvertebrados bentónicos de ríos de zonas áridas del noroeste argentino. *Ecología Austral*, 28, 435-445.

- Hanson, P., Springer, M. y Ramírez, A. (2010). Introducción a los grupos de macroinvertebrados acuáticos. *Revista de Biología Tropical*, 58(4), 3-37.
- Ladrera, R., Rieradevall, M. y Prat, N. (2013). Macroinvertebrados acuáticos como indicadores biológicos: Una herramienta didáctica. *Ikastorratza. E-Revista de Didáctica*, 11: 1-18.
- Montenegro, R.A. (2019). Informe sobre el estudio de impacto ambiental del proyecto de crematorio que pretende instalarse en Los Paños, municipio de San Antonio, provincia de Jujuy (Argentina). Consultado el 05 de mayo de 2022. (PDF) Informe sobre el Estudio de Impacto Ambiental del proyecto de crematorio que pretende instalarse en Los Paños, municipio de San Antonio, provincia de Jujuy (Argentina) | Mara Sato-Academia.edu
- Moreno, C. E. (2001). *Métodos para medir la biodiversidad. Manuales y Tesis SEA*. Sociedad Entomológica Aragonesa.
- Pero, E.J.I., Hankel, G.E., Molineri, C. y Domínguez, E. (2019). Correspondence between stream benthic macroinvertebrate assemblages and ecoregions in northwestern Argentina. *Freshwater Science*, 38, 64-76.
- Pizzolini, I. (2012). *Macroinvertebrados bentónicos como indicadores de calidad de agua e integridad ambiental en ríos de montaña de Yungas de Jujuy*. Tesina de grado. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.
- Romero, F., Manzo, V., Nieto, C., García, K., Rueda Martín, P. y Vargas Rodríguez, N. (2014). Los habitantes invisibles del río. En: Bergesio, L.; Malizia, L. y P. Fierro (Compiladores). *Ambiente y sociedad en la Comarca de Yala*. Fundación ProYungas, Ediciones del Subtrópico. pp 209-228.
- Vallanía, E., Tripole, E., y Gil, M.A. (1996). Un índice biótico para las Sierras de San Luis (Argentina). *Revista UNRC*, 16: 129-136.
- von Ellenrieder, N. (2007). Composition and structure of aquatic insect assemblages of Yungas mountain cloud forest streams in NW Argentina. *Revista de la Sociedad Entomológica Argentina*, 66(3-4), 57-76.
- Zelarayán Medina, G.F. y Salas, L.B. (2014). Estructura y variación espacial de las colectividades de artrópodos en el Río "Las Juntas" (Catamarca, Argentina). *Huayllu-Bios* 8, 15-39.

Percepciones sociales ambientales: estudio de la comunidad de Los Paños (Dpto. San Antonio, Jujuy, Argentina)



Maria Celina GOMEZ¹
Graciela Cecilia GOMEZ^{1, 2}

¹ Cátedra Ecología Humana, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.

² Instituto de Biología de la Altura, UNJu.
mcgomez@fhyics.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



Percepciones sociales ambientales: estudio de la comunidad de Los Paños (Dpto. San Antonio, Jujuy, Argentina)

Maria Celina GOMEZ¹

Graciela Cecilia GOMEZ^{1,2}

¹ Cátedra Ecología Humana, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.

² Instituto de Biología de la Altura, UNJu.

mcgomez@fhyics.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 14.02.2022

Fecha de aceptación: 07.06.2022

Resumen

El ser humano a través de sus actividades ha sido capaz de modificar su medio generando diversos problemas que inciden negativamente tanto en el ambiente como en la calidad de vida de las personas. La percepción ambiental puede definirse como la toma de conciencia del ambiente por el hombre, es decir, percibir el ambiente en el cual se localiza, aprendiendo a protegerlo y cuidarlo de la mejor manera. En este sentido, es necesario conocer cuáles son las percepciones ambientales de los individuos y colectivos que componen una comunidad dada, ya que ellas condicionan las actitudes, las sensibilidades e influyen considerablemente en la orientación y regulación de las acciones hacia el entorno. En la provincia de Jujuy, la posible instalación de un crematorio en la localidad de Los Paños (Dpto. San Antonio) produjo el rechazo de sus habitantes, quienes se manifestaron en contra del proyecto. En el marco de estos hechos, el presente trabajo tiene por objeto indagar acerca de la percepción que tienen los miembros de la comunidad de Los Paños sobre el ambiente y la salud humana. La recolección de datos se realizó, principalmente, a través del método cualitativo revisión documental, asimismo se realizaron observaciones en campo. A partir del análisis de los resultados se determinó que la comunidad de Los Paños posee conocimientos sobre el accionar del ser humano y sus consecuencias en el ambiente y la salud de las personas.

Palabras Clave: ambiente, salud, percepción, comunidad de Los Paños

Cita sugerida: Gomez, M. C. y Gomez, G. C. (2022). Percepciones sociales ambientales: estudio de la comunidad de Los Paños (Dpto. San Antonio, Jujuy, Argentina). *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 190-200. Disponible en: <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

En todas las ciudades del mundo, el veloz crecimiento poblacional refleja cambios y deterioro en el ambiente por el constante establecimiento de fábricas, aumento de automóviles, uso de pesticidas, etc., provocando contaminación; con estas actividades el ser humano ha sido capaz de modificar su entorno y los problemas ambientales globales constituyen una de las cuestiones fundamentales a tratar por su incidencia en la calidad de vida en todo el planeta (Zamorano González et al., 2009).

Ante este conjunto de hechos, se requiere de la información generada por la investigación en distintos campos de estudio. En este sentido, las exploraciones sobre percepciones ambientales aportan información relevante (Calixto y Herrera, 2010).

La percepción ambiental puede definirse como la toma de conciencia del ambiente por el hombre, es decir, percibir el ambiente en el cual se localiza, aprendiendo a protegerlo y cuidarlo de la mejor manera (Cunha Costa et al., 2010).

Borroto Pérez et al. (2011) plantean que es preciso conocer cuáles son las percepciones ambientales de los individuos y colectivos que componen una comunidad dada, ya que ellas condicionan las actitudes, las sensibilidades e influyen considerablemente en la orientación y regulación de las acciones hacia el entorno.

Para Calixto y Herrera (2010), a través de las percepciones se forma un marco de referencia organizado que se va construyendo de manera constante, por medio de las experiencias de vida. Las percepciones no se encuentran aisladas, intervienen diversas características, con las cuales el sujeto se encuentra conviviendo en su cotidianidad, y percibe a través de los sentidos, lo que otros no alcanzan a percibir, por lo que es común ver o escuchar lo que de forma emocional queremos o para lo que estamos preparados, dado que la percepción no puede deslindarse de la personalidad, así el perceptor interpreta dependiendo de las circunstancias que vive y experimenta.

En la provincia de Jujuy, a finales del año 2018, la posible instalación de un horno crematorio perteneciente a la empresa Futuro S.R.L., en la localidad de Los Paños (Dpto. San Antonio), puso en estado de alerta a sus pobladores. Considerando este escenario, se vuelve fundamental conocer las percepciones ambientales de las personas que habitan en esta localidad.

Este trabajo tiene por objeto indagar acerca de la percepción que tienen los miembros de la comunidad de Los Paños sobre el ambiente y la salud humana, en relación a la posible instalación de un crematorio.

Consideraciones metodológicas

Localización geográfica de la zona de estudio

La localidad Los Paños pertenece a la ecorregión de Yungas, se ubica en el departamento San Antonio (provincia de Jujuy, Argentina), a 18 km hacia el sudoeste de la ciudad capital de San Salvador de Jujuy, sobre Ruta Provincial N°2.

Caracterización sociocultural y económica de la comunidad de Los Paños

Para describir el contexto sociocultural y económico se tomaron en consideración los siguientes aspectos.

Actividades económicas

De acuerdo a Sato (2019), entre las actividades económicas de la región se destacan la ganadería, la producción agrícola intensiva y la explotación maderera, las cuales se describen a continuación:

- a) Granjas familiares: la cría de gallinas se circunscribe al ámbito doméstico y es de consumo casi exclusivamente familiar.
- b) Actividad agropecuaria intensiva: este tipo de producción se realiza en una pequeña finca de la localidad. Los productos de origen animal y vegetal son destinados tanto para la venta dentro de la localidad de Los Paños y algunas localidades vecinas, como para el consumo familiar.

Salud y Educación

La zona no dispone de centros de atención primaria de la salud (CAPS), por lo tanto las familias no tienen acceso a la asistencia sanitaria más básica y esencial. Los centros de salud más cercanos corresponden a los CAPS de las localidades Los Alisos y San Antonio y al hospital de la ciudad de El Carmen. Un estudio realizado por Sato (2019) pone de manifiesto la existencia en esta comunidad de una cosmovisión etnomédica: es decir que los pobladores recurren al uso de la herbolaria para el tratamiento de desequilibrios orgánicos, considerados procesos clínicos sencillos.

Esta situación, sumada a la falta de medios de transporte propios, sitúa al tratamiento etnomédico como primera medicina.

Con respecto al plano educativo, la Escuela N° 108 “República de Chile” es el único establecimiento que atiende los requerimientos de niños, desde el jardín de infantes hasta el nivel primario. La escuela es de tercera categoría, en tanto que posee una matrícula baja (de 33 alumnos), una de sus características es la existencia de plurigrados. Se trata de una escuela rural de jornada simple.

La población escolar proviene de la localidad de Los Paños y de la ciudad de San Salvador de Jujuy.

Suministro de agua y su consumo

No existe en el área un sistema de provisión de agua potabilizada ni de red. El abastecimiento para los hogares se produce a partir de los ríos Paños y La Almona y de vertientes. Sato (2019) describe que en los casos analizados el consumo del agua se realiza sin ningún tipo de tratamiento.

Obtención y análisis de información

Para conocer la percepción que tienen los miembros de la comunidad de Los Paños sobre el ambiente y la salud humana se aplicó una metodología cualitativa. Las metodologías cualitativas vienen ampliando su aplicación en estudios científicos, trabajan con creencias, expectativas, significados, motivos y actitudes, indica una valoración de las informaciones subjetivas, o sea, una profundización en la esfera de las relaciones y acciones humanas, las cuales no son perceptibles o captables en ecuaciones, estadísticas o promedios (De Souza Minayo, 1999).

Se considera necesario aclarar que inicialmente se planificó para la presente investigación la aplicación de dos técnicas cualitativas para la recolección de datos: la revisión documental y la observación participante.¹ Sin embargo, esta última no se utilizó en tanto que la comunidad, afectada por los hechos vinculados a la posible instalación del crematorio, manifestó incomodidad ante la presencia de personas ajenas al grupo de vecinos, por lo cual no pudo generarse el clima propicio para el ingreso al campo. Asimismo, el tiempo en el que se desarrolló el conflicto no permitió generar los lazos necesarios para garantizar un ingreso apropiado a la comunidad, realizándose observaciones más cortas, respetando los espacios y tiempos previamente establecidos por los vecinos de Los Paños.

Así, la recolección de datos se realizó principalmente a través del método revisión documental, centrando la indagatoria en los relatos de los actores sociales ofrecidos en diversos medios de comunicación (radiales, televisivos, diarios digitales y redes sociales) de la provincia de Jujuy. De la misma forma, se analizaron imágenes atemporales tomadas de la web, ya que la fotografía ofrece posibilidades metodológicas no sólo como técnica de registro sino como objeto documental (Gomez, 2020).

¹ El método implica integrarse desempeñando algunos roles dentro del grupo, como uno más de sus miembros, a la par que ir recogiendo los datos que se necesita para la investigación. Con esto se consigue ser testigo de los hechos desde adentro. (Taylory Bogdan, 1988).

Como fue referido anteriormente, se realizaron observaciones de campo como método complementario.

Es importante mencionar que la identidad de los vecinos se protegió, citando los relatos solo con iniciales que no corresponden a los nombres reales. El periodo analizado corresponde a los meses de diciembre 2018 a junio 2019.

Resultados y Discusión

Las percepciones sociales del ambiente constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de opiniones, creencias, valores y normas sobre el ambiente natural de las personas y que van a determinar la orientación actitudinal positiva o negativa para la conservación de la naturaleza (Bertoni y López, 2010).

De esta manera, se expone una valoración personal y comunitaria del medio ambiente local y las actividades consideradas de riesgo para la conservación del mismo, en el caso analizado: la instalación del crematorio.

Uno de los aspectos centrales detectados en los testimonios fue la problemática del agua:

“Los Paños es un lugar que históricamente no tiene agua potable y la acequia que trae agua para consumo desde el río Los Paños está al lado de donde se empezó a construir el crematorio, por eso es importante para nosotros que no se lo haga porque se puede contaminar el agua” M.S.

“En la zona no hay agua potable, no hay servicios, no se ha hecho un ordenamiento territorial” M.S.

“Produciría muchísima contaminación en aire, agua y suelo” M.S.

“Bosque, agua, vida, aire puro” (Texto extraído de cartel) (Apéndices, Figura 1).

Una de las observaciones realizadas en campo refiere a la utilización de cartelería, que expresaba ideas sobre la lucha por la preservación de la naturaleza, en este caso el agua como recurso vital. Los carteles y pasacalles en ocasiones eran realizados con anticipación en los hogares, y en otras oportunidades se confeccionaban en familia antes de iniciar las manifestaciones públicas, esta actividad incluía a los miembros más jóvenes, dando lugar al aprendizaje y generando opiniones propias sobre su realidad.

Los vecinos de la localidad de Los Paños manifestaron en múltiples ocasiones que la contaminación que generaría el crematorio se vería agravada por las características naturales de la zona (alta densidad y persistencia de nubes bajas que impiden la liberación de emisiones gaseosas) contaminando el aire, suelo y demás componentes del ecosistema. Además, por la ubicación de Los Paños en cercanía de la cabecera de la cuenca hídrica, los contaminantes afectarían grandes depósitos de agua en zonas bajas, como el Dique Los Alisos.

De acuerdo a Gutiérrez-Lesmes (2017), el agua es un determinante en la salud de las poblaciones, en tanto que un acceso inadecuado por déficit o por contaminación biológica o química son factores determinantes en el proceso salud-enfermedad.

Entre las expresiones vertidas por los vecinos se mencionan las actividades humanas y sus posibles secuelas en el entorno en la salud:

“Hemos podido investigar que un crematorio produce metales pesados y son contaminantes. Puede haber un alto impacto para la población y el medio ambiente, ese es nuestro principal temor” R.S.

“No queremos ser parte de la constante destrucción de nuestro planeta. Basta de contaminación e impunidad” J.L.

“Estoy en contra de la contaminación de ese lugar y de alterar la vida de las personas que viven allí” N.C.

“Es un hermoso paisaje donde podés respirar aire puro, es una tranquilidad que no tiene precio” P.R.

“No queremos que nos contaminen” (Texto extraído de cartel) (Apéndices, Figura 2).

“Es necesario que los negocios particulares que afectan a la comunidad se encaren con el conocimiento de esta y con los debidos procesos y garantías legales del caso. Estamos hartos de sustentar con nuestra calidad de vida, salud, patrimonio, los “emprendimientos” que enriquecen a unos pocos a costa de muchos. Las necesidades públicas se discuten, acuerdan y deciden públicamente, no por detrás. Eso diferencia una necesidad pública de un negociado” S.L.

En relación a las opiniones de los pobladores, Cantú Martínez (2012) sostiene que la salud y el bienestar de las personas están entrañablemente unidos a las condiciones de los ecosistemas.

Las emanaciones gaseosas tendrían efectos nocivos según lo plantearon los vecinos:

“Nosotros estamos en contra de la localización específica que se le quiere dar a este proyecto que es en Los Paños (...) por su geografía, es un bosque nublado (...). Cuando algo se quema no desaparece (...) con toda la peligrosidad para la salud humana que eso trae, por eso estamos acá, nosotros vivimos al lado”. A. P.

“Queremos respirar aire puro” (Texto extraído de cartel) (Apéndices, Figura 2).

La exposición prolongada a ciertos constituyentes ambientales, primordialmente de origen antrópico, puede influir en el bienestar de la sociedad, haciendo que estos se constituyan en importantes agentes en la aparición de enfermedades y malestares (Cantú Martínez, 2012).

“Para las plantas, los animales y nosotros, toda esa contaminación es nociva, es muy dañina para el sistema respiratorio e irá a parar directamente a la zona donde vivimos, todos los vecinos respiraremos eso, porque esto se quiere instalar a un lado de ruta 20, y al otro lado están las casas, hay unas 30 familias que son las que más cerca están de esto”. A. P.

“Los Paños no quiere respirar muerte” (Texto extraído de cartel) (Apéndices, Figura 3).

“Nuestra salud no es un negocio” (Texto extraído de cartel) (Apéndices, Figura 4).

Por otro lado, las observaciones en campo muestran que los carteles utilizados en las manifestaciones eran colocados posteriormente en lugares públicos y transitados, donde pudieran ser vistos por la mayor cantidad de personas posible, dando a conocer a la población general los efectos perjudiciales en la salud, que tendría la instalación del crematorio.

Asimismo, se evidenció la respuesta empática de la comunidad jujeña hacia los vecinos de Los Paños, quienes expresaron su apoyo con bocinazos y palabras de aliento en cada manifestación pública realizada en las calles céntricas de San Salvador de Jujuy y la localidad de San Antonio.

También se pronunciaron a favor de la lucha contra la instalación del crematorio con opiniones contundentes en diversos medios de comunicación y redes sociales.

Cantú Martínez (2012) sostiene que elementos contaminantes presentes en el ambiente pueden llegar a ejercer un impacto severo en la salud de las personas, afectando el desarrollo de sus capacidades potenciales, que se traduce en un deterioro de la calidad de vida de los mismos.

Por otro lado, en relación al impacto en la salud humana, los vecinos expresaron comentarios vinculados a las experiencias de los pobladores de la localidad de Güemes, en la provincia de Salta, quienes conviven con los efectos de un crematorio:

"(...) La gente se queja del olor y el humo que es terrible, y ocurre todo el día, y las emanaciones que salen son cancerígenas, y bioacumulables, es decir que si vos vivís ahí, tenés consecuencias a la larga" V.L.

Una de las expresiones más reiteradas hace referencia a las irregularidades que presentaría el proyecto de instalación de los hornos:

"El proyecto está lleno de irregularidades desde el inicio, por ejemplo, falta la debida evaluación de impacto ambiental que incluye las consecuencias en la salud de los habitantes de una amplia zona aledaña" E.B.

"Todo el proceso de habilitación está lleno de irregularidades. Las autoridades tienen que frenar esta construcción y sancionar a los responsables" A.J.

Al respecto, los vecinos solicitaron a un especialista en el tema una revisión de la Evaluación de Impacto Ambiental (EIA) presentada por la empresa Futuro S.R.L. De esta manera el biólogo Raúl Montenegro de la Universidad Nacional de Córdoba explicó que en el EIA la empresa no describe ni calcula las descargas de metales pesados, compuestos orgánicos persistentes y otras sustancias de riesgo para la salud y el ambiente. No aclara qué combustible usará, ni los medios para detectar un mal funcionamiento. Tampoco consideraron las condiciones meteorológicas que podrían dispersar gases y partículas tóxicas. No mencionan los olores, ni la vulnerabilidad ambiental del lugar.

Montenegro (2019, 13) indica que

Queda claro el riesgo ambiental y sanitario implícito en los crematorios, riesgo que no ha sido considerado ni evaluado en el estudio de impacto ambiental presentado por la empresa (...) Es inaceptable técnicamente como EIA (...) Debe ser realizado nuevamente, pero agregando sitios alternativos al propuesto, habida cuenta que este sitio, ubicado en Los Paños, Municipio de San Antonio, estaría mostrando claras incompatibilidades poblacionales como ha quedado evidenciado por las reacciones administrativas, judiciales y públicas de la población potencialmente afectada.

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, se detectó que la comunidad de Los Paños posee conocimientos sólidos sobre las intervenciones antrópicas en el ambiente, percibiéndolas como determinantes en la salud humana; y también como factores influyentes en la integridad de los ecosistemas.

Conclusión

El análisis de las percepciones ambientales permitió revelar las lógicas subjetivas de la interacción sociedad - naturaleza y repensar las intervenciones dirigidas a la conservación de los recursos naturales, compatibilizando las demandas ecológicas con las preferencias y demandas sociales y asegurando una plena apropiación cultural de la comunidad.

El estudio sobre percepción del ambiente implicó el descubrimiento de las pautas de ver, pensar y de actuar en la realidad que conforman el conocimiento y la identidad de los sistemas culturales. Asimismo, brindó el marco de análisis para respuestas (adaptativas e inadaptativas) al ambiente natural, constituyendo información relevante para la superación de la problemática ambiental que viven los sistemas culturales contemporáneos.

Sin embargo, no es suficiente con medir la calidad ambiental percibida y el conocimiento de la relación indisoluble calidad ambiental - salud humana. Es necesario establecer objetivos de sostenibilidad de los

espacios naturales y contar con el compromiso y trabajo conjunto de la comunidad y los sectores políticos de decisión/gestión. En este sentido, es fundamental una permanente reflexión y el fomento de la participación ciudadana a través de instrumentos adecuados.

En consecuencia, disponer de un conocimiento más exhaustivo de los aspectos sociales y culturales, económicos, políticos, físicos y ambientales facilita una visión integral y favorece la toma de decisiones para la realización de acciones, programas y planes orientados hacia la sostenibilidad.

Referencias

- Bertoni, M. y López, M.J. (2010). Percepciones sociales ambientales. Valores y actitudes hacia la conservación de la Reserva de Biósfera "Parque Atlántico Mar Chiquita"- Argentina. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 19, 835-849.
- Borroto Pérez, M., Rodríguez Pérez, L., Reyes Ramírez, A. y López Vázquez, B. (2011). Percepción ambiental en dos comunidades cubanas. *Revista electrónica de medio ambiente*, 10, 13-29.
- Calixto, R. y Herrera, L. (2010). Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de Educar*, 11(22), 227-249.
- Cantú Martínez, P.C. (2012). Medio ambiente y salud: Un enfoque ecosistémico. *Ciencia-UANL*, 15 (57), 26-32.
- Cunha Costa, C., Sobral Oliveira, I. y Gomes, L. (2010). Percepción ambiental como estrategia para el ecoturismo en unidades de Conservación. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 19 (6), 1121-1135.
- Crematorio de Los Paños: suspendieron la audiencia pública y los vecinos siguen los trámites en la justicia. (05 de febrero de 2019). *TodoJujuy.com*. Recuperado de Crematorio de Los Paños: suspendieron la audiencia pública y los vecinos siguen los trámites en la justicia
- De Souza Minayo, M.C. (1999). *Pesquisa social: teoría, método e criatividade*. Vozes.
- Gomez, C. E. (2020). Retratos de Memorias: Análisis de fotografías documentales de familiares de víctimas de femicidio (Jujuy-Argentina). *Iberoamérica Social(XIV)*, 116-139.
- Gutiérrez-Lesmes, O. (2017). Determinantes ambientales que afectan el perfil de salud de población del Meta 2012-2014. *Orinoquia*, 21 (2), 59-73.
- Impedir que se instale un crematorio en Los Paños, Jujuy. (Enero de 2019). Recuperado de <https://www.change.org/p/impedir-que-se-instale-un-crematorio-en-los-pa%C3%B1os-san-antonio-jujuy/c>
- Impedir instalación crematorio en bosque nativo, Los Paños (Jujuy). (Enero de 2019). *Somospuente.org*. Recuperado de Impedir instalación crematorio en bosque nativo, Los Paños (Jujuy) | Somos Puentes
- Jujuy: vecinos de Los Paños insisten con la relocalización del crematorio. (25 de enero de 2019). *Jujuy al día diario digital*. Recuperado de Jujuy: vecinos de Los Paños insisten con la relocalización del crematorio—Jujuy al día®
- Medio ambiente. Vecinos de Los Paños protestan contra la instalación de un crematorio. (24 de enero de 2019). *La Izquierda Diario*. Recuperado de MEDIO AMBIENTE. Vecinos de Los Paños protestan contra la instalación de un crematorio
- Montenegro, R. A. (2019). *Informe sobre el estudio de impacto ambiental del proyecto de crematorio que pretende instalarse en Los Paños, Jujuy (Argentina)*. Disponible en: <https://www.academia.edu/38361907>
- Sato, M. (2019). Sección Etnobiología. En *Informe ambiental de la Localidad de Los Paños presentado en Comisión Municipal de San Antonio*, pp15-34.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cuantitativos de Investigación*. Paidós.
- Vecinos pintaron un mural en rechazo al crematorio. (04 de junio de 2019). *JujuyalMomento.com*. Recuperado de: Vecinos pintaron un mural en rechazo al crematorio
- Vecinos de San Antonio repudian la instalación de un crematorio en Los Paños. (08 de enero de 2019). *Somosjujuy.com.ar*. Recuperado de Vecinos de San Antonio repudian la instalación de un crematorio en Los Paños—SOMOSJUJUY
- Zamorano González, B., Parra Sierra, V., Peña Cárdenas, F., Castillo Murarira, Y. y Vargas Martínez, J. (2009). Percepción ambiental en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (3), 1-19.

Apéndices

Figura 1

Mural en rechazo al proyecto del crematorio (Fuente: Diario digital Jujuy al Momento)



Figura 2

Manifestación pública de vecinos autoconvocados en Plaza Belgrano (Fuente: Diario digital La Izquierda Diario)



Figura 3

Manifestación pública de vecinos autoconvocados en la Localidad de Los Paños (Fuente: Diaria digital ElSubmarinoJujuy)



Figura 4

Vecinos repudian la instalación del crematorio (Fuente: Diario digital SomosJujuy)



Mujeres tejedoras de Las Vicuñitas. Caso Rinconada



Oswaldo David MONTENEGRO¹
Cristina Victoria AYUSA²

¹Facultad de Ciencias Agrarias, UNJu

²Facultad de Ingeniería, UNJu
montear2009@hotmail.com

[Volver al índice](#)



Mujeres tejedoras de Las Vicuñitas. Caso Rinconada

Oswaldo David MONTENEGRO¹

Cristina Victoria AYUSA²

¹Facultad de Ciencias Agrarias, UNJu

²Facultad de Ingeniería, UNJu

montear2009@hotmail.com

Fecha de recepción: 05.04.2022

Fecha de aceptación: 19.05.2022

Resumen

El emprendedurismo en el marco del desarrollo local puede considerarse como la actividad que genera ingreso-empleo y bienestar. En este concepto general se presenta el caso de las mujeres tejedoras de Rinconada que nos permite reflexionar sobre la sinergia entre el emprendimiento y el desarrollo local.

Tras el cierre de empresas mineras y el desempleo generado, las mujeres tejedoras de la Asociación Las Vicuñitas de Rinconada se organizaron para un emprendedurismo de tejidos de lana y fibra propios de la región, en el año 1997. Se movilizaron en un escenario de innovación, actividades solidarias y compromiso con el progreso de su entorno.

El objetivo del estudio es conocer las características de mujeres de la Puna emprendedoras y su liderazgo en la comunidad. La investigación es de carácter exploratorio y descriptivo, de corte cualitativa, a partir de entrevistas y encuestas a una muestra de siete mujeres.

Las tejedoras, organizadas en el marco de la Microrred Puna Oeste, realizan tejidos de pulóveres, medias, guantes, chalecos, ruanas, mantas, etc., a partir de fibra o lana, teñidas con tinturas naturales que luego son presentados en eventos nacionales de artesanos. Este emprendimiento resulta de utilidad para la compleja problemática socioeconómica de la región y donde el gobierno no logra resolver problemas de empleo o generación de ingresos. Asimismo, esta iniciativa ejerce un liderazgo e impulsa otras acciones para el desarrollo local motivando a jóvenes y desempleados.

A manera de conclusión se puede decir que la existencia de emprendedores que lleven a cabo innovaciones genera un entorno dinámico, en el que tiene lugar el progreso económico en el desarrollo local.

Palabras Clave: emprendedurismo, liderazgo, puna, mujeres

Cita sugerida: Montenegro, O. D. y Ayusa, C. V. (2022). Mujeres tejedoras de Las Vicuñitas. Caso Rinconada. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 201-209. Disponible en: <https://ies7-juj.infod.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

El departamento de Rinconada se encuentra a 335 km al noroeste de la ciudad de San Salvador de Jujuy y a 110 km al oeste de la localidad de Abra Pampa a una altura entre de 4100 y 4400 msnm. El acceso se realiza por medio de rutas provinciales, desde la localidad de Susques (74 y 74b) y desde Abra Pampa (7 y 70) por camino consolidado.

El pueblo, históricamente, ha sostenido una fuerte vocación por el trabajo de campo: cría de ovejas, llamas y algunos cultivos hortícolas, y muy pocos trabajadores en la administración pública. En el año 1930 luego de algunas exploraciones auríferas encuentran vetas de estaño y comienza la explotación con la empresa Sociedad Minera Pirquitas "Picchetti y Cía.". En el año 1995 se produce el cierre parcial de la mina y luego asume como propietaria Sunshine Argentina. En el año 2005 la mina pasa a propiedad de Silver Standard Resources Inc., reiniciando sus actividades en el 2008, y en el 2018 cierra y se relocaliza en Chinchilas a unos 40 km de Rinconada.

Desde la primera crisis minera en 1995, el pueblo de Rinconada se ha visto afectado por desempleo, migración hacia La Quiaca, Abra Pampa o Humahuaca, el cierre de una escuela secundaria, puestos de salud precarios y Necesidades Básicas Insatisfechas. En este escenario, los que disponían del campo volvieron a trabajar la tierra y luego las mujeres plantearon el tejido artesanal como una alternativa de ingreso a la economía familiar. En el año 1997 nace la Asociación Las Vicuñitas, impulsadas por tejedoras artesanas para generar empleo al poner valor agregado a la fibra de llama y evitar la migración de los jóvenes.

Las siguientes preguntas se las considera importantes para el trabajo de investigación: ¿Cuáles son las características más importantes desde el emprendedurismo de las mujeres tejedoras? ¿Las mujeres tejedoras desde su liderazgo y la organización han establecido vínculos sociales, económicos, culturales y políticos que les permita el desarrollo de fuerzas productivas y laborales y de esa manera afianzar el arraigo territorial y mejorar sus condiciones de vida?

Se considera necesario plantear cuatro dimensiones para definir a las mujeres tejedoras como emprendedoras en la Puna jujeña: a) la dimensión territorial que hace referencia al emprendedurismo que se posiciona en el territorio; b) la dimensión cultural, asociada a las maneras específicas de vivir, pensar y habitar; c) la dimensión productiva, que reconoce la existencia de relaciones de trabajo con la tierra como criadores y cultivadores, las actividades de valor agregado y d) la dimensión organizativa, que articula formas de organización social y participación solidaria.

Objetivo del estudio

El estudio se plantea como objetivo el conocer las características de mujeres tejedoras artesanas de la Puna y su liderazgo en la comunidad rinconadense desde el emprendedurismo como un marco del desarrollo local que genera empleo y bienestar en Rinconada.

Metodología

Se trata de una investigación exploratoria y descriptiva de corte cualitativo en el marco del Proyecto A/0214 de SECTER UNJu: "Estrategias y políticas de desarrollo para la agricultura familiar andina y sus productos andinos con valor agregado y cadena de valor. Caso Puna y Quebrada de Jujuy".

El estudio del movimiento emigratorio en Rinconada se realiza a partir de los Censos Nacionales 1869-2010 y diagnósticos realizados por instituciones nacionales y el gobierno de la provincia para la generación de planes y programas. Asimismo, se ha revisado trabajos de investigación sociológicos y antropológicos, informes institucionales y periódicos especializados.

Desde la metodología de historias de vida se ha tenido información acerca de los distintos eventos en la vida de las mujeres tejedoras que las llevaron al emprendedurismo. Se realizaron entrevistas a una muestra de siete mujeres tejedoras de la Asociación Solidaria Las Vicuñitas, previo consentimiento para la participación en la investigación.

Las entrevistas semi-estructuradas se diseñaron de acuerdo a las siguientes áreas temáticas: rol de género, iniciativa y motivación, medición del riesgo, resolución de conflictos y liderazgo.

La etapa final consistió en la interpretación de los resultados de las entrevistas y luego se procedió a analizar desde una triangulación las conversaciones con el fin de verificar la validez de las preguntas planteadas de acuerdo a los objetivos planteados.

Resultados y discusión

El tejido es una actividad tan antigua como el hombre, los hombres desde la antigüedad conocían el arte de tejer, y en las culturas prehispánicas de América Latina existió y desarrollaron una amplia gama de tejidos, constituyéndose en parte de la identidad de los pueblos andinos.

En Rinconada el tejido era considerado como una actividad doméstica totalmente femenina y luego se convierte en una actividad colectiva donde de cada diez tejedores unos cuatro o tres son hombres. Se ha dejado atrás el concepto del hombre realizando las tareas que exigen fuerza en el campo y se lo integró como tejedor, por lo que esta igualdad de género funciona y ayuda a alcanzar una comunidad más justa y equitativa.

Asimismo, la actividad artesanal textil genera trabajo con varios actores que participan del proceso productivo: la actividad ganadera en el campo, la obtención de lana o fibra, el hilado y el teñido implican la participación de ganaderos, esquiladores, fleteros, las personas que realizan el armado de telares y quienes se encargan de hilar, tejer, y teñir. Finalmente, la producción se destina a la venta en los mercados artesanales de Humahuaca, Tilcara, Purmamarca, San Salvador y ferias en Buenos Aires.

Es necesario entender los movimientos de emigración ocurridos en Rinconada para luego comprender por qué las mujeres tejedoras ingresan, sin saberlo, al concepto de emprendedurismo. En los registros censales de Rinconada, en 1869 y 2010, encontramos la siguiente información, organizada de acuerdo al objetivo del estudio:

Tabla N°1

Ocupación del pueblo de Rinconada según Censos 1869 y 2010.

Ocupación	1869	2010
Trabajadores Textiles	744	33
Ganadero Textil	135	246
Minero Textil	388	0
Minero	0	1.100
Cargos públicos	423	85

Nota: Esta tabla muestra la ocupación desde datos censales de la Nación Argentina.

Se observa que en 1869 era importante la actividad de los tejedores (trabajadores textiles según censo) y en el año 2010 quedaron reducidos a 33, según Censo de artesanos 2016. Esta variación obedece a la actividad minera que reclutó importante cantidad de mano de obra en ese período, los hombres abandonaron los campos ante la perspectiva de un mejor ingreso para la familia y dejaron a las mujeres en el campo.

Un dato de importancia en el 2010 es el crecimiento de la ocupación Ganadero – Textil, esto convierte a Rinconada en el departamento con menos empleados públicos y mayor cantidad de familias trabajando en el campo.

La emigración más importante en Rinconada ocurrió en los años 1991 y 2001, la población decreció un 25,3% (INDEC) por cierre transitorio de la mina, falta de empleo, un sistema sanitario precario, cierre de una escuela secundaria y un alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (45%). Esto provocó la emigración desde el pueblo y en el campo se plantearon un diagnóstico de los recursos disponibles para la agricultura-ganadería y garantizar la subsistencia del grupo familiar, el consumo y el intercambio entre las familias a través del trueque desde cada unidad de producción.

La cría de ganado ovino y camélidos está directamente vinculado a la producción artesanal de tejidos e implica un incremento en los ingresos familiares, las mujeres coinciden en la importancia de generar la materia prima desde el campo y luego el hilado y el tejido generarán el empleo y los ingresos necesarios en la comunidad junto a la producción de carne, leche, quesos y charqui en la alimentación.

En el año 1997, las mujeres y algunos hombres tejedores crean la Asociación Solidaria Las Vicuñitas *con el objetivo de generar empleo a partir de poner valor agregado a la fibra de llama*. Desde lo institucional trabajaron con Red Puna que integra 25 organizaciones de pueblos originarios y productores de 70 comunidades rurales (1700 familias), con la participación de hombres, mujeres, niños y jóvenes.

La tejedora A.C. nos dice:

...todo comenzó con el primer cierre de la mina, los changos recibieron una platita y los despidieron. Uno de mis hijos se compró unas tierras en Tilcara y le va bien. Mis otros dos volvieron a trabajar en el campo y comenzamos a tejer y con la asociación mejoramos el diseño. Hoy solo los más jóvenes van a la mina, los mayores deciden seguir en el campo y tejiendo...

En el año 2016, se dictaron capacitaciones en el marco del Programa Nodos de Innovación Social y Emprendedurismos de la Dirección de Innovación Social del Ministerio de Producción, en la que participan INTA Diseño, Secretaría de Agricultura Familiar, INTI-Jujuy e INTI-Textiles, el objetivo era mejorar las técnicas de tinturas naturales a los hilados con el uso de repollo morado, remolacha, cebolla, yerba, jarilla y se incluyó la tintura de la cochinilla tintórea. Participaron mujeres y hombres en cada una de las etapas y esto permitió un mejor acercamiento entre instituciones dispuestas a apoyar el tejido artesanal y los tejedores artesanales aprendieron mejores técnicas de hilado, lavado y teñidos de la fibra y lana.

Desde la historia de vida y laboral de las mujeres, observamos que en su mayor parte comprenden las edades de 25 a 44 años (29%), de 45 a 50 años (9%). La franja de jóvenes de 14-24 años (un 29%) son la preocupación de los mayores para evitar su migración del territorio y, si bien aceptan que trabajen en la mina, los padres consideran prioritario trabajar en el campo o en el tejido.

Respecto a las experiencias laborales previas al emprendedurismo, el 90% de las mujeres entrevistadas han sido autónomas en la unidad de producción, desde el cuidado del ganado hasta la venta de la producción. Así, por ejemplo: *"...desde niña nos enseñan a acompañar el ganado, esquilas, hilar y tejer. Luego ir al mercado y truequear o vender, para nosotras eso es trabajo..."* (A.C. tejedora)

Las entrevistadas coinciden en que la "asociación solidaria" les permitió no tener dificultades en el clima laboral, pudieron trabajar mancomunadamente y son responsables del cuidado del salón, el pago de los impuestos, el cuidado de las herramientas y máquinas. Asimismo, señalan no tener problemas de género o insatisfacción laboral y acuerdan que debe primar el respeto, la puntualidad y tareas cumplidas.

Al consultarles sobre cómo definirían a una persona emprendedora manifiestan algunas categorías que se enumeran en torno a la experiencia o lo vivido desde lo individual y colectivo en la asociación. Del análisis de las entrevistas surgen las siguientes:

- Autoconfianza: en común señalaron *"...sé que lo hago bien y juntas lo hacemos bien, no tenemos miedo de hacer... en este camino de las tejedoras, hacemos los que nos piden y así es más fácil vender..."*
- Dedicación: coinciden en *"... nosotras decimos que hay que querer lo que se hace, de ese modo estamos alegres y se puede enfrentar los malos tiempos..."*

- Independencia: la definen como necesaria para poder ser mujeres tejedoras, “... para ser tejedora o emprendedora como Ud. nos dice, se necesita ser libre, yo manejar los tiempos, no depender ni esperar nada de nadie... así llegamos todas juntas a una feria en Buenos Aires. Nos felicitaron por los colores, diseños y vendimos todos nuestros tejidos.”
- Capacitación: las mujeres tejedoras coincidieron por unanimidad en la necesidad de disponer de herramientas que les permita llegar al mercado con un mejor precio, aprender aspectos de la administración y la determinación del costo. Coinciden en “... es necesario capacitarse, siempre aprender, agradecemos a las instituciones que nos apoyan... desde el INTI nos ayudaron a recuperar prácticas ancestrales y eso nos hace bien a todos”.
- Tolerancia a la frustración: se considera una de las preguntas dentro de las historias de vida, porque tenían que mirar un pasado que les fue difícil. Algunas de las frases coincidentes son: “... antes de la mina, se trabajaba el campo, sembrábamos, hilábamos y se tejía. Luego vino la mina y los hombres se fueron a trabajar y nos dejaron solas trabajando la tierra. Hicimos lo que pudimos, hay tareas que más son de los hombres y una solo no puede. Nos ponía triste ver que no podíamos, pero al final volvieron y ahí la cosa fue distinta... los hombres se pusieron a trabajar en mejorar las aguadas y nosotras a tejer y salir a vender a La Quiaca o Humahuaca. Los que compraban decían que teníamos que mejorar el diseño, los colores, el lavado de la lana y ahí nos pusimos tristes, nadie nos ayudaba. Luego, se hizo contacto con Red Puna, nos enseñaron a lavar la lana y luego vinieron otras instituciones que nos ayudaron a salir al mercado. Esos tiempos fueron muy tristes y agotadores porque no conocemos afuera. Hoy estamos más seguras y sabemos que cada día hay que mejorar y eso nos pone más alegre, antes esto era tristeza o como usted dice frustración para nosotras...”
- Perseverancia es una característica unida a la frustración. La constancia de ser tejedora o emprender. Ellas sostienen: “... aprendimos en el campo a trabajar y perseverar, no bajar los brazos porque no llueve o crecen los ríos y estamos siempre solos en medio de los cerros. Ser tejedoras es convertir lo que se hace en el campo en un tejido y eso es lo que se busca perseverar pase lo que pase hay que seguir mejorando...”
- Responsabilidad: al hacer referencia el compromiso con la asociación y poder trabajar con libertad en el salón de tejidos, manifestaron “... desde que nos organizamos, decidimos cumplir un horario de tejido según nuestras tareas en la casa o el campo. Primero alquilábamos un salón y teníamos la responsabilidad todas de pagarlo; luego apareció la asociación y disponíamos de un salón y herramientas para el tejido. Nos organizamos por turnos, pagamos los servicios y el mantenimiento de las herramientas y es responsabilidad de todas. En los viajes a las ferias de Buenos Aires y Córdoba nos ayuda la asociación, nosotras nos hacemos cargo de la estadía y si nos va bien en las ventas locales, todos ganamos. La responsabilidad de cada uno es importante para nosotras, la asociación y la comunidad...”
- Planificación y objetivos: explican que lo importante es que cada una hace los tejidos que más le gusta y con los diseños aprendidos, dicen: “... la planificación para nosotras son los pedidos para las ventas por una vendedora localizada en Tilcara y según las fechas de las ferias en Jujuy, Catamarca, Buenos Aires y Córdoba. Anotamos las fechas de entregas, cantidad de tejidos de cada una y en un cuaderno registramos los ingresos y egresos... solas nos controlamos si avanzamos o atrasamos, hasta ahora nos va muy bien de esta manera...”
- Habilidades interpersonales: coinciden en señalar “... la comunicación es importante, estamos juntas y se habla sobre los problemas del campo, las ventas, los niños... es importante la relación con el territorio, como usted le llama, desde allí donde obtenemos la lana y vendemos nuestros tejidos... gracias a los contactos con otros tejedores logramos capacitación y aprendimos que todos tenemos iguales problemas que resolver...”

- Asumir los riesgos: consideran que a lo largo de sus vidas siempre han vivido asumiendo riesgos en el campo y en el momento de vender algún producto, señalan “... en el campo aparecen las sequías, no hay pastos y tenemos menos lana y carne. El granizo nos ha destrozado los invernaderos y trabajando en la mina podemos juntar unos pesos, comprar otras tierras lejos de acá y abandonar las raíces, cuesta. Sabemos que tenemos que continuar en lo que sabemos hacer para vivir y así andamos mejorando el ganado, construyendo aguadas y hasta vamos a poner una fábrica de cuero. El gobierno se enoja cuando no los votamos y nos dificultan la llegada de fondos, pero estamos acostumbradas...”

Aparecieron en las entrevistas de sus historias de vida otras categorías tales como la necesidad de ser creativos, la importancia de la autogestión y el de los valores como el respeto, la solidaridad y el compromiso no solo con la asociación sino también con la comunidad rinconadense.

Respecto al origen de ser tejedoras artesanales o emprendedoras, el 80% lo hicieron como una forma de generar ingresos al haber quedado sin trabajo sus parejas y porque el campo es el generador de la materia prima. El 20% restante son mujeres que deciden emprender porque no hay otra salida laboral en el pueblo y al no tener posibilidades de poder continuar estudiando una carrera profesional.

Consultadas sobre el apoyo social recibido, coinciden en la importancia del apoyo desde la familia y las instituciones locales y nacionales incluyendo a profesionales de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu.).

Las mujeres tejedoras coinciden en señalar que en el año 2012 decidieron la construcción de una curtiembre orgánica de cuero de llama y a la fecha suman 246 Explotaciones Agropecuarias de Pequeños Productores con llamas y ovejas; 44 artesanos tejedores; 40 operarios capacitados en manejo de curtiembre; una nueva minera genera empleo para 120 mujeres y 280 hombres y un emprendimiento familiar de agua mineral en Mina Pirquitas.

Finalmente, rescatan la importancia social de trabajar el campo y desde allí impulsar el poner valor agregado como emprendedores y buscar los flujos económicos externos como una forma eficiente de defensa frente al desempleo, la migración y la pobreza en la puna jujeña.

Conclusiones

El desempleo y la pobreza siempre han jugado en contra de los pobladores de Rinconada y en este caso podemos observar cómo la organización de mujeres tejedoras, desde el emprendedurismo, incentiva el desarrollo del sector pecuario (ovejas y llamas), genera oportunidades de empleo y favorece la economía del comisionado de Rinconada y pueblos de alrededores.

Los proyectos de emprendimiento han generado empleos genuinos y permanentes en la comunidad; lo que resalta la importancia de articular el territorio con un mercado promisorio de valor agregado del cuero de llama.

Se observa en las mujeres tejedoras su preocupación por continuar hacia adelante ante condiciones adversas y la frustración, a partir de cultivar la autoconfianza y materializar sus ideas con el apoyo de la familia.

Las mujeres tejedoras han vivido situaciones difíciles a lo largo de su historia y en lo que respecta al desarrollo personal y emprendedor, por lo que son una fuente de inspiración para otras mujeres. El trabajo mancomunado junto a otras mujeres, con equipos laborales y vínculos emocionales sólidos, ayuda a continuar en el crecimiento y aprendizaje continuo.

Si bien la gran mayoría de estas mujeres encuentran en el emprendimiento un sustento económico, el desarrollo del mismo está centrado en la contribución a nivel social porque al enseñar a otras personas se engloba la transmisión de ciertos ideales y valores propios, lo cual resulta de importancia a la hora de considerarse una influencia para otras personas y mujeres en particular.

Se evidencia que, si bien el emprendimiento puede muchas veces llevarlas a no tener una estabilidad económica, privilegian y apuestan a él en tanto les permite cierta libertad e independencia y ponen de relieve que, más allá del género, son características de personalidad las que permiten llevar adelante un emprendimiento exitoso.

En la organización sobresale el trabajo en equipo, la horizontalidad y la flexibilidad en sus relaciones, priorizando los vínculos más beneficiosos, resaltando las potencialidades del otro, generando proyectos en común, manteniendo una visión positiva, de mucha energía e innovación y motivante para la comunidad, por lo que se puede concluir que son mujeres líderes en el territorio.

La organización de las mujeres y sus familias, a través de la existencia de la asociación, constituye un espacio de empoderamiento de las mujeres tejedoras que participan, donde pueden compartir y recuperar saberes, salir del aislamiento comunitario o doméstico, reflexionar y discutir problemáticas de lucha por la tierra.

Finalmente, al decir de Barbarita Cruz: "...Hilanderas de la puna, hilan lanas, hilan penas y las echan con el viento pa' taparlas con arena".

Referencias

- Agustinho M. A. y Vargas R. I. (2020). El desafío de industrializar la ganadería de altura en la ruralidad. La experiencia de la Asociación Solidaria las Vicuñitas. Rinconada. Jujuy. *Revista Idelcoop*, (231), 183-206. Consultado en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/231/desafio-industrializar-ganaderia-altura-ruralidad-experiencia-asociacion-solidaria>
- Agustinho M.A. y Vargas R.I. (2020). Estrategias comunitarias asociativas. Resistencia e Identidad en el territorio puneño. La experiencia socio-productiva de la Asociación Solidaria las Vicuñitas. Rinconada. Jujuy. En S. Errecalde (comp.), *La economía popular ante la crisis. Por la defensa de los derechos y hacia una economía social y ambientalmente sostenible*. Eje 1 “Enfoques y debates sobre la Economía popular y la Economía Social y Solidaria posibilidades y desafíos para una agenda conjunta”, 21-33. Consultado en: http://observatorioess.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/EJE-1-Organizacion-de-trabajos-3_21-33.pdf
- Golovanevsky, L. y Ramírez, A. (2014). Población rural en Jujuy: dinámica, empleo y condiciones de vida según los censos de población del siglo XXI. Ponencia presentada en las *III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo*. Universidad Nacional de Jujuy y Red SIMEL.
- INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (2010). Cuadro P2-D. Provincia de Jujuy, departamento Rinconada. Población total por sexo e índice de masculinidad, según edad en años simples y grupos quinquenales de edad. Consultado en: https://www.indec.gob.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P2-D_38_49.pdf
- Montero Gil, R. (2004). Población, medio ambiente y economía en la puna de Jujuy, Argentina, S XIX. *Revista de demografía histórica*. XXI. Segunda Época, 185-208.
- Observatorio de Soberanía Alimentaria y Agroecología (2013). *Puesta en valor de la actividad textil artesanal en la Red Puna*. Liliana Martínez, Investigación-Sistematización OSALA. 90_S170 A.R. Red Puna. Consultado en: http://www.osala-agroecologia.org/IMG/pdf/90_S170_AR_RedPuna.pdf
- Parodi, M., & Benedetti, A. (2016). Minería, descampesinización y desocupación. Trayectorias de movilidad de cuatro mineros de El Aguilar (Jujuy, Argentina, década de 1940 a 2010). *Estudios Atacameños (En línea)*, (52), 129-152. Consultado en: <https://revistas.ucn.cl/index.php/estudios-atacamenos/article/view/643>
- Paz, M. E. (2014). La minería en Jujuy (1930-2014): ¿Factor de crecimiento económico y bienestar para la población local?. En *Actas de las III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo*. Universidad Nacional de Jujuy (Facultad de Cs. Económicas y Unidad de Investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales) y Red SIMEL, San Salvador de Jujuy. Disponible en: <https://www.aacademica.org/iii.jornadas.nacionales.sobre.estudios.regionales.y.mercados.de.trabajo/49>
- Registro Nacional de Artesanos Textiles de la República Argentina (ReNATRA) (mayo, 2016). *Mapa Cultural y Productivo del Textil Artesanal Nacional*. Consultado en: https://inta.gob.ar/sites/default/files/renatra_final_mayo_2016.compressed.pdf

Entre textos y contextos: las políticas educativas (2015–2019) de la formación docente en la Provincia de Jujuy y su impacto en los contextos actuales



Raquel Carolina CIVILA ORELLANA

Wilfredo Abraham CAUCOTA

Nancy Edith CHILIGUAY

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
rcivilaorellana@fhyics.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



Entre textos y contextos: las políticas educativas (2015–2019) de la formación docente en la Provincia de Jujuy y su impacto en los contextos actuales

Raquel Carolina CIVILA ORELLANA

Wilfredo Abraham CAUCOTA

Nancy Edith CHILIGUAY

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu

rcivilaorellana@fhyics.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 14.02.2022

Fecha de aceptación: 17.06.2022

Resumen

Este trabajo se inicia analizando las políticas implementadas durante la gestión de Cambiemos (2015-2019) y su impacto en el ámbito educativo. Para ello se parte del supuesto que las políticas neoliberales poseen matices colonizadores que sostienen un modelo empresarial, cuyo impacto en la gestión pública estatal deja entrever el cierre o desfinanciamiento educativo y la cimentación de un imaginario social con inercia a lo público (Rauch, Forlani y Schachtel, 2020).

Desde un paradigma interpretativo, se presenta un avance de análisis que permitió visibilizar los procesos encubiertos en nuestro país durante el avance neoliberal y su impacto en las instituciones educativas y los docentes. Entre ellos, los Institutos de Formación Docente del ámbito nacional y de la Provincia de Jujuy. Una política asociada a la mercantilización y privatización de la escuela que se contrapuso al Sistema Educativo Nacional y a la producción de conocimientos, mediante discursos y prácticas que alteraron los sentidos de la educación hacia una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Este escrito pretende contribuir en la formación docente, iniciando un recorrido de las distintas políticas neoliberales de los últimos años en Argentina desde diversas regulaciones nacionales: la Ley de Transferencia (1991), la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1991), el Plan Estratégico Nacional (2016-2021) "Argentina enseña y aprende", el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021; y en el orden provincial, la Resolución N° 7239-E/17 "Plan Integral de mejora del Sistema Formador Provincial" y la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Finalmente se ofrece las voces de estudiantes y docentes acerca de la regulación jurisdiccional que aprobó la suspensión de inscripción a carreras de Formación Docente, de larga trayectoria en la Provincia.

Palabras Clave: formación docente, políticas educativas, educación pública, educación superior

Cita sugerida: Civila Orellana, R. C., Caucota, W. A. y Chiliguay, N. E. (2022). Entre textos y contextos: las políticas educativas (2015–2019) de la formación docente en la Provincia de Jujuy y su impacto en los contextos actuales. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 210–220. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Transformación educativa

Durante los años 90, en Argentina, se inicia una política de “Transformación educativa” que se alejó del panorama de los años 80, cuyos pilares fueron contemplados por la equidad, la calidad, la eficacia y eficiencia. Fue un cambio de políticas que se apartaron de los principios de igualdad, cimentando la transformación educativa con el sello de la equidad. Entre los signos de una política impregnada por organismos internacionales, pueden mencionarse los aportes del Banco Mundial y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), cuyo lema fue el de la concertación y el consenso “Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad, 1992”.

En ese escenario, el proyecto político educativo aprueba regulaciones como la Ley de Transferencia (1991), la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1991) y distintos decretos, resoluciones ministeriales. Estas leyes se sostuvieron en el discurso, favoreciendo que vivan en una sociedad con “una ilusión de proceso democrático y participativo” (Vior, 2008).

Estas tres leyes desencadenaron un nuevo estilo político-normativo, aprobadas e impuestas en contradicción a las demandas y reclamos de un gran número de sectores sociales.

La ley de Transferencias N° 24.049/91 sostuvo el traspaso, desde el 1° de enero de 1992, a la provincia de todos los servicios nacionales, teniendo como resultado un quiebre de los niveles medio y superior no universitario, una recentralización neoconservadora, una descentralización de responsabilidad, en simultáneo con una centralización de decisiones esenciales. Cada provincia asume la responsabilidad académica y financiera. Al mismo tiempo que se observó una disolución del control en las evaluaciones e intervenciones de gestión y control del recurso técnico y financiero; el poder en el acceso al financiamiento interno y externo; y de evaluación por el sistema Nacional de Evaluaciones de la Calidad.

En lo explícito, la Ley de Transferencia sostenía la federación y democratización; sin embargo, entre líneas, el propósito era reducir el gasto público y la aceptación de las recomendaciones de acreedores y organismos especializados externos.

La segunda regulación fue la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, que aprueba la obligatoriedad escolar a 10 años, reestructurando los ciclos y niveles del sistema educativo y la creación del Ciclo Polimodal, produciendo el desvanecimiento del Nivel Medio, reduciendo los años de enseñanza secundaria, diluyendo contenidos científicos y humanísticos, limitando el acceso a la enseñanza superior.

La ley mostró las características antidemocráticas y conservadoras, redefiniendo la educación pública, llegando a favorecer el auge de los grupos privatistas, al diferenciar las instituciones de acuerdo a la gestión, estatal o privada (Vior, 2008, 67).

En cuanto a la Ley de Educación Superior N° 24521/95, se traducen los fines y objetivos de la Ley Federal de Educación, incorporando las instituciones universitarias y no universitarias, regulando los tipos de instituciones, el gobierno y el financiamiento.

Refundar la educación

En el modelo empresarial prevalece el concepto de modernización de la educación, un nuevo sentido se instala. En el mes de diciembre de 2015 en el gobierno nacional, entre críticas a la gestión de políticas educacionales anteriores, si bien desde el 2003 se marca la recomposición de la centralidad del estado a través de un conjunto de leyes que pretendieron la recuperación de la educación pública, mediante la defensa del derecho de la educación como bien humano, público y social plasmado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, en el discurso se asiste a la denominada “refundación” de la educación en nuestro país.

Una educación basada en la economía y lo empresarial, solventadas con ideas como “refundar la educación”, “revolución educativa”, “formar emprendedores”, “formar para la incertidumbre y disfrutarla”, nos expresa Miranda (2020, 14), tres tendencias del mercado laboral globalizado, en el documento oficial

*Educación y Trabajo: Diagnóstico*¹, como **a)** el desplazamiento productivo y geográfico de sectores tradicionales a nuevos sectores, como servicios intensivos en conocimiento; **b)** La automatización, complementariedad de tecnología y empleo calificado y sustitución de capital por empleo; **c)** El creciente cuentapropismo, modalidades de demanda tipo Uber o por períodos determinados, pretendiendo modificaciones en los regímenes laborales vigentes. Llevando “un marco regulatorio del empleo”, “una nueva y difusa relación laboral” que permitió el trabajo precario, con aumento de la informalidad, una flexibilización laboral contenida en una reforma laboral con pérdida de derechos laborales, salariales y de seguridad social.

Las distintas medidas en torno a lo empresarial, profundizaron la fragmentación del sistema educativo, evidenciándose un fuerte recorte del porcentaje del presupuesto nacional, con tendencia a la desinversión en lo presupuestario, del 7,8 en 2016 cayó al 5,6 en 2019, para 2019, sumado a la erosión de la inflación acumulada, la partida de becas Progresar sufrió una reducción real del 25%, luego de haber caído los dos años anteriores, un 32%. Las tendencias neoliberales recayeron en los procesos evaluativos, estableciendo la institucionalización de los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria. Un ejemplo fue el Plan Aprender en octubre de 2016, que incluyó una evaluación estandarizada a nivel nacional en los ámbitos primarios y secundarios de la educación pública y privada, caracterizado por un enfoque empresarial de la educación, tomando como parámetro del aprendizaje solo el rendimiento académico, descontextualizando las particularidades de los espacios de aprendizajes. A ello debe sumarse, la matriz metodológica basada en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En la práctica, se inició un proceso de flexibilización, precarización y despidos del personal educativo con el *Plan Maestr@* (2017), basado en el documento *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (2015), elaborado por economistas del Banco Mundial, que profundiza la reducción del ausentismo docente y el resultado del aprendizaje de los alumnos. En esa lógica, se articuló educación-trabajo, se incorporaron principios de la Nueva Gestión Pública (Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, 2017), basados en la empleabilidad y en las demandas de las empresas. La premisa de la educación pública se desmorona y se redefine como mera proveedora de capital humano para el mercado laboral, excluyendo a la ciudadanía democrática, y la convicción que la escuela es un espacio de construcción de valores y el espíritu crítico que señala la Ley de Educación Nacional (Rauch, Forlani y Schachtel, 2020).

En este periodo pasaron a depender de la administración de las provincias los programas socioeducativos: el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FiNES), Conectar Igualdad, Centro de Actividades Juveniles e Infantiles (CAJ) y CAI) y Coros y Orquestas Juveniles, produciéndose la delegación de los mismos a las jurisdicciones. Se produjo una desfinanciación de los programas nacionales, un ejemplo fue el Plan Nacional de Lectura, durante 2016 no se adquirieron libros y en 2017 se retrasaron las compras y distribución de libros. Las repercusiones de un Estado ausente en las responsabilidades y desfinanciamiento de los programas socioeducativos, que pasaron a depender de los gobiernos provinciales, se tradujeron en la inseguridad de muchos trabajadores que realizaban estas tareas en el país y en los principales afectados que fueron niños, jóvenes y adultos, beneficiarios de estos programas. El desprestigio de las instituciones educativas estatales y del trabajo docente como parte de las premisas neoliberales, fueron justificadas durante el año 2018, por ejemplo, la ex gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, tomó la decisión de reducir el número de vacantes según sean escuelas urbanas o rurales. Se asistió al cierre de 47 escuelas rurales, como parte de un plan de ajuste en la responsabilidad estatal, que acentuó las desigualdades sociales y produjo una apatía a la función social diaria que cumplen las

¹ Documento firmado por la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Presidencia de la Nación (y elaborado con los aportes de especialistas como Melina Furman, Juan José Llach, Guillermina Tiramonti, Alejandro Artopoulos, Gustavo Gándara, Alejandro Ganimian, Oscar Ghillione, Mariano Narodowski y Marcelo Pérez Alfaro)

comunidades rurales, donde la escuela se convierte en lugar de encuentros con la comunidad y las cercanas. Sin embargo, esta medida

no hace más que profundizar el aislamiento de los habitantes de la zona, romper los lazos sociales y violentar el derecho al trabajo y a la educación que el Estado debe garantizar y proteger según la Ley de Educación Nacional N°26.206/06. (Rauch, Forlani y Schachtel, 2020, 89).

A partir del año 2015, Cambiemos conformada por la Alianza de centro derecha constituida por la Propuesta Republicana, Unión Cívica Radical, Coalición Cívica, Partido Demócrata Progresista y Partido Conservador Popular, llevó adelante en Argentina una parcial estabilización macroeconómica, con medidas de “ajuste”: “devaluación, disminución del gasto público, cancelación de la deuda pública en bonos, reformas impositivas para recuperar la rentabilidad de fracciones agroexportadoras, extractivas, financieras y de servicios, reforma previsional para reducir costos laborales de las fracciones industriales más concentrada” (Rodríguez y Vior, 2020, 75).

La formación docente en Argentina y los impactos en la Provincia de Jujuy

En este apartado se retoman los aportes realizados por Birgin (2007) quien considera la formación docente en Argentina se origina en el sistema educativo de la mano de distintas instituciones que forjaron su constitución y su formato institucional, con una tirantez constante entre Universidad/ “normalismo” – IES (Institutos de Educación Superior). Se sumaron las discusiones pedagógicas acerca de los saberes que se exigen para la formación; la incorporación de instituciones con mayor experticia; además de otros ejes de discusión como el gobierno y autonomía institucional y sin dejar al margen el impacto de su presencia en las escuelas cuando se habla de la llegada al territorio, ya que en estos aspectos difieren los IES de las Universidades.

En la contemporaneidad, surge la formación docente con la premisa de tener orientaciones comunes en las políticas de formación de enseñantes. Así se instalan lineamientos, orientaciones, normas y programas comunes a todas las jurisdicciones del país; suprimiendo de esta manera la heterogeneidad institucional y el origen de los mismos (escuelas normales, universidades, IES, privados, público; nación, provincia, etc.). Estas modificaciones se produjeron con la creación del INFOD (en la reconfiguración de las instituciones del sistema formador) con una fragmentación del sistema formador en los años 90, debido a la falta de regulaciones, marcos y sentidos diversos que producían su desintegración.

Durante el 2015, las políticas de formación docente se describen en tres ejes: 1) qué docente se propone formar y con qué saber; 2) qué perspectivas y propuestas acerca del sistema formador sostienen; y 3) cómo y con quien se construyen esas políticas de formación docente. Los distintos medios condicionaron el primer eje a la búsqueda de un docente sin cualidades forjadas en la especificidad de su rol, sin diferencias entre los profesionales. Un docente del futuro, con conocimiento crítico, conocimientos pedagógicos. La formación docente incorporó políticas nacionales que esbozaron caminos de emprendedurismo y liderazgos “modernos” basados en tecnologías, equipos y comunicación, acompañados por las neurociencias y la educación emocional. El currículum en el aula está regulado por PISA y el INFD orientándolos en los distintos espacios en las escuelas. Se inhibe la presencia de la deliberación política y pedagógica, a través de la participación, constituyéndose un discurso basado en la racional instrumental y pragmática en la formación docente tecnocrática, una racionalidad política:

Caracterizada por una búsqueda insistente y permanente de control y sujeción en la que los sujetos juegan un rol activo partes activas de la reproducción de los modos, formas y contenidos en los que se desenvuelve el quehacer social y el ejercicio del poder en la cotidianidad (Rauch, Forlani y Schachtel, 2020, 62).

La evaluación pasa a tener un valor como instrumento para el sistema de acreditación, asignación de becas, prueba a egresados de los ISFD, todo lo enseñable se convierte en evaluable, las nuevas metas se forjan en establecer criterios de evaluación. Recomendadas por los organismos internacionales de crédito y que orientan al Estado, observable en la asignación de recursos en la formación docente que se detiene en 2015, pero las evaluaciones, de 73 millones en el año 2015 crecen a 559 en el 2019. De acuerdo al *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*, se expresa que “Con la intención de contar con los insumos necesarios para las políticas de mejora de la calidad de la formación inicial, se profundizarán los instrumentos existentes de evaluación integral del sistema formador (ISFD y universidades)” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 9), llevando a ser parte de la línea de acción de profundizar los dispositivos de evaluación integral del sistema formador.

En el sistema formador docente se produce una redefinición alineándose con la política de los años 90 de reordenamiento y acreditación por parte del gobierno nacional, sobre la cantidad de instituciones formadoras que superan ampliamente en cantidad y en baja calidad, ya que algunos se ubican en pequeñas localidades y carecen de recursos, “la desconcentración territorial de la oferta de formación es comprendida de modo unívoco: en el fondo, lo que se sostiene es que calidad y expansión son incompatibles” (Birgin, 2019, 4).

En la provincia de Jujuy y en CABA, durante el año 2017, surgen nuevas modalidades de desarticular los institutos formadores con un discurso que promueve que la formación docente en los institutos no sirve, y para subsanar era necesaria la creación de la universidad en CABA y de un nuevo instituto, el número 12, en la Provincia de Jujuy. Mientras, se cierran carreras en Mendoza, en Buenos Aires y en Salta, la disposición en Jujuy se reguló con la Resolución N° 7239-E/17, Art. 3.

El gobierno de la provincia de Jujuy, por medio de la Resolución N° 7239-E/17, sostuvo el cierre de todas las carreras vigentes para el nivel inicial y primario, expresando que “las instituciones [de FD], que además están ubicadas en zonas con escasa oferta cultural, indefectiblemente redundan en ambientes empobrecidos de formación con escasas oportunidades de enriquecimiento durante el trayecto formativo” (Birgin, 2019, 84); asociando a las localidades pequeñas de la provincia con el bajo rendimiento y la pobreza naturalizadas en las políticas públicas.

Según las políticas públicas de educación, la implementación del “Plan integral de mejora del sistema formador” de la Resolución N° 7239-E/17 en la provincia de Jujuy:

fue la respuesta a un diagnóstico que indicaba una sobreoferta de docentes de Educación Inicial, de Educación Primaria, y de Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, Economía y Ciencia Política que se encontraban inscriptos en la Junta Calificadora durante 10 años sin lograr ingresar al sistema; la superposición de carreras y la carencia de otras; la escasa institucionalización de las funciones de formación continua y apoyo pedagógico a escuelas en los institutos de formación docente; y la necesidad de una mayor oferta de formación técnica en función de los requerimientos productivos provinciales (INFoD, 2019, 78).

Esto incitó a la suspensión de las inscripciones en primer año para el año 2018 en carreras de formación docente en los Institutos de Educación Superior (IES) de la Provincia de Jujuy, expresado en la normativa del gobierno provincial del “Plan integral de mejora del sistema formador”, Resolución N° 7239-E/17, Art. 1, publicado el 17 de noviembre del 2017.

La implementación de la misma provocó oposición por parte de docentes y estudiantes en procesos de formación docente que durante distintas movilizaciones y asambleas, mostraron la evidente falta de participación en los procesos democráticos de la provincia y del Ministerio de Educación, a pesar que en la Resolución N° 285/2016 del Consejo Federal de Educación, se aprueba el “Plan 2016-2021: Argentina enseña y aprende”. En el discurso se señala que “la educación como un proceso social que requiere la participación y el compromiso de todos los actores que son parte de ella para su mejora”.

Se puede afirmar que la participación, siguiendo a Ball (1998, 45), sólo sería posible si se interpreta desde una mayor intervención de los mercados para ampliar y diversificar la oferta educativa, dejando de lado la participación real de otros actores de la comunidad educativa.

Esta situación se expresaba en la Petición "NO a la suspensión de la inscripción en Carreras de Formación docente en JUJUY para 2018" (Encuesta elaborada por Docentes auto-convocados IES-JUJUY y realizada mediante change.org, noviembre del 2017) que "Este plan de mejora no fue consultado, ni consensuado con los docentes de los IES"; y en su difusión, se expresaba que "las mejoras ¿se logran desde la imposición y la falta de consulta a los actores involucrados? ¿o requiere participación democrática y respeto por las autonomías de los IES y confianza en la capacidad de los educadores?" Por los medios de comunicación, se consiguieron 3.821 firmas, durante el 2017, la petición sostenía tres apartados diferenciados, uno acerca de la propuesta del gobierno, el segundo sobre los efectos generados y la última sobre la necesidad de más docentes:

- Gobierno: No se necesitan más docentes y hay demasiados egresados sin vacantes en las escuelas y los IES centran su accionar en la Docencia y descuidan las funciones de Capacitación e Investigación.
- Efectos: en los estudiantes, los que desean estudiar estas Carreras el año que viene y los años subsiguientes mientras esta "suspensión transitoria" se sostenga; en los docentes, los suplentes y algunos interinos (que no serán reubicados, ya que solo se garantiza estabilidad a los titulares y ciertos cargos interinos). No solo en el 2018, sino mientras dure esta "suspensión transitoria" y luego serán los profesores de 2do, 3ero y 4to año, sucesivamente; y por último en la comunidad, especialmente en las familias y poblaciones de sectores populares, para quienes la Formación Docente es el acceso al Derecho a una Educación Superior.
- Necesidad de más docentes: los maestros trabajan con aulas superpobladas, necesidad de desdoblar aulas; muchos trabajan en doble turno (así no tienen ni tiempo para capacitarse): entonces, si cobraran un buen sueldo por trabajar un turno, ¡habría más cargos para cubrir!; garantizar el derecho a la educación en la primera Infancia: si se universaliza el Nivel Inicial desde la sala de 3 años, y más aún desde los 45 días; garantizar la calidad educativa para la inclusión y la atención de la diversidad, trabajo en parejas pedagógicas (dos docentes por grado), habría posibilidades de incluir más docentes y el trabajo no se haría en soledad.

Una de las características de las políticas educativas de la Alianza Cambiemos fue la de reestructurar el gasto y la repartición de responsabilidades con las provincias para retraer el presupuesto del Estado, con medidas como el traspaso de responsabilidad a jurisdicciones provinciales, cortes, congelamientos de programas, desmantelamientos de agencias ministeriales y equipos, sostenidos siempre en el eje medular del ajuste del gasto nacional, afectó a los programas de educación digital, infraestructura, cofinanciación de becas para estudiantes y salarios docentes, cierres de carreras o suspensión de inscripción en carreras de formación docente, "muchas jurisdicciones, independientemente de su signo político, avanzaron en la racionalización de sus sistemas educativos, mediante la unificación de cursos y cierre de nuevas inscripciones en ofertas de formación docente inicial o de educación de adultos" (Rodríguez y Vior, 2020, 62).

Al verse afectados los presupuestos provinciales el 90% que corresponde a salarios fue reajustado, impactando en los docentes de todos los niveles. Esta política se confrontó con los sindicatos, señalándolos como responsables de los conflictos del sistema educativo plasmado en las huelgas, la falta de profesionalismo y de capacitación docente, si bien el Plan Integral de Mejora del Sistema Formador Provincial, expresaba en el Artículo N° 2, que "se garantizará la estabilidad laboral y los derechos y garantías laborales, individuales o colectivos", los ajustes eran inevitables en una política de transformación de corte empresarial, ya que los salarios estaban sujetos a los rendimientos, al maestro bien formado y a los programas de estudio en matemática y ciencias. Los salarios de los docentes quedaban arraigados a los resultados de los operativos de evaluación de aprendizajes, basados en el rendimiento, o sea pagos por la productividad o los resultados. Los programas de estudios, tomando a Ball (1998), contemplan que el énfasis en matemática y ciencias, destacan las habilidades y competencias de los alumnos en relación al empleo.

Un impacto del Foro Económico Mundial -Davos, 2016- fue la interiorización de Sunny Varkey, creador de la Fundación Varkey, en la educación argentina, diseñando un programa con un enfoque colaborativo, el cual en octubre de 2016 comenzó con la primera cohorte de capacitación en la provincia de Jujuy a través del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa y más tarde iniciaron la capacitación de docentes y directores Salta, Corrientes y Mendoza (Miranda, 2020).

Palabras finales

Se pueden considerar ciertas características durante la “Transformación educativa” envuelta en una política neoliberal que subsumió a la educación en cuestiones de poder, en procesos y en situaciones comunes, en las concepciones de las políticas referidas al gobierno, en el financiamiento, en la relación entre la Nación y las provincias y en las responsabilidades del Estado. Tomado los aportes de Más Rocha y Vior (2009), nos referimos a:

- Concentración de poder en los ejecutivos en desmedro de los legislativos: el poder legislativo queda limitado por el Poder Ejecutivo en las políticas y en lo económico-financiero.
- Del estado educador al estado subsidiario y concertador: autonomización del sector privado, con un status similar a la educación pública; se produce un crecimiento en la educación privada y surgen nuevas categorías, las instituciones de gestión social y cooperativas, fragmentado al sistema educativo.
- Centralización de las decisiones: el financiamiento interno y externo, como las evaluaciones se centralizan en el Ministerio de Educación.
- Intensificación de la participación del sector privado: los espacios ministeriales de asesoramiento, consultas, monitoreo y evaluaciones del sistema están a cargo de grupos, sectores e instituciones privadas.
- Mecanismo de consulta pseudo democrática: una participación simbólica para dar legitimidad a la normativa educativa, la tecnoburocracia.
- Participación restringida: una colaboración ficticia de docentes, estudiantes y padres en el gobierno del sistema y en las instituciones educacionales.
- Disminución de la matrícula: reducción constante de alumnos, establecimientos y secciones en el sector público.
- Conflictos originados en reclamos no solo salariales de los docentes: con fisuras en el carácter representativo de las organizaciones sindicales de docentes y hay falencias en las condiciones materiales para la enseñanza y el aprendizaje.

Durante el periodo 2015-2019 cuyo slogan fue el de “Refundar la educación”, siguiendo a Miranda (2020), pueden diferenciarse claramente cinco componentes de “la nueva ortodoxia” o “solución de mercado” de estos contextos neoliberales, tomamos los aportes Carter y O’Neill (1995, citado en Ball, 1998):

- El mejoramiento de la economía de los países a través del fortalecimiento de los vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio.
- El mejoramiento del desempeño de los estudiantes en competencias para el empleo.
- El control directo sobre el currículum y la evaluación;
- La disminución de los costos de los servicios educativos que asumen los gobiernos;
- La participación de la comunidad local: una mayor intervención de las familias en las decisiones sobre los asuntos de la escuela y la mayor presión del mercado que pueden ejercer los padres a través de la “elección” de escuelas.

Las mismas se visibilizaron en políticas educativas que orientaron el sistema educativo hacia el empleo. Sin embargo, el desempleo fue lo que marcó el ajuste del gobierno y la visión empresarial de sus integrantes. Surgiendo la lógica de mercado en torno al control o competencia escolar, en la rendición de cuentas, en la vigilancia y verificación de aprendizajes a través de la jerarquización de las evaluaciones, augurando un futuro en la economía, en los mercados laborales, y en una nueva legislación laboral para contratación y la inserción laboral de los jóvenes. Por otro lado, las políticas socio-educativas, a favor de los sectores más vulnerables estuvieron vinculadas a recortes presupuestarios y subejecuciones presupuestarias, los costos de inversión en la educación predominantemente van en disminución, con justificación en el desprestigio del sector público. La gestión del área estratégica se concentró en manos de funcionarios que desconocían el funcionamiento de lo estatal y pertenecían al rubro empresarial, desplazando a los miembros de Educación Superior como agentes prioritarios en los asesoramientos de las políticas públicas, dismantelaron el ministerio de educación restringiéndolos de profesionales, y reemplazándolos por funcionarios inexpertos en la formación y sin trayectoria educativa (Miranda, 2020).

En la provincia de Jujuy se puede interpretar que el imaginario neoliberal fue modelando los cambios como negocios en la forma y modalidades del Estado, "con los cambios en la prestación y gobernanza de los servicios públicos, con una reelaboración de los objetos y sujetos de la política educativa y social. Esto es, una nueva relación entre gobierno y sector público" (Ball, 2011, 25).

De esta manera se retoma la dupla de oferta y demanda para el sistema formador.

Referencias

- Ball, S. (1990). Textos, discursos y trayectorias de lo político: la teoría estratégica. *Politics and Policy making in Education*. Roudtledge.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 2(36), 25-34. Disponible en: Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas
- Banco Mundial. (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial.
- Birgin, A. (6 de junio, 2019). La formación docente, un debate urgente y necesario. *Revista Educar en Córdoba*, XIV(36), 20-25. Disponible en: <https://revistaeducar.com.ar/2019/06/06/la-formacion-docente-un-debate-urgente-y-necesario/>
- Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. (2017). *El plan Maestro del Ministro de Educación y Deporte*.
- Diario El Tribuno de Jujuy* (03/11/2017; 04/11/2017; 08/11/2017; 09/11/2017; 18/11/2017; 29/11/2017).
- Diario Somos Jujuy* (07/09/2019).
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2019). Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2016-2019. *Renovar la enseñanza, garantizar los aprendizajes*. [libro electrónico] Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/150828/memoria-del-instituto-nacional-de-formacion-docente-2016-2019>
- Jefatura de Gabinete de Ministros (2017). Educación y trabajo: *Diagnóstico*. Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206 - Boletín Oficial. Argentina, 14-Dic-2006
- Ley de Educación Superior Nº 24.521/95 - Boletín Oficial. Argentina, 07-Ago-1995
- Ley de Transferencia Nº 24.049/91 - Boletín Oficial. Argentina, 02-Ene-1992
- Ley Federal de Educación Nº 24.195/93 - Boletín Oficial. Argentina, 05-May-1993
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2017). Proyecto de Ley *Plan Maestr@*: borrador marzo 2017. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf>
- Miranda, E. (2020). La política educativa como negocio: Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “davos” de la educación en Argentina (2015-2019). *Revista Espaço Pedagógico*, 27(1), 9-29. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i1.10572>
- Docentes auto-convocados IES- JUJUY (2018) Petición: NO a la suspensión de la inscripción en Carreras de Formación docente en JUJUY para 2018. Publicada en *Change.org*. Disponible en: <https://chng.it/hpQ8Rnqcvz>
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”* (Anexo Resolución CFE Nº285/16).[PDF] Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_o_o.pdf
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (2019). *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005991.pdf>

Rauch, N., Forlani, N. y Schachtel, E. (2020). La educación pública en Argentina bajo la tercera recaída neoliberal. *Contextos de Educación*, 29 (20). Disponible en: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1156/1250>

Resolución N° 7239-E/17 (2017). *Aprobación del Plan de Mejora Integral del Sistema Formador Provincial*. Ministerio de Educación. Provincia de Jujuy. Recuperado de –Leyes-decretos-resoluciones-circulares Ministerio de Educación

Rodriguez, L.R.; Vior, S.E. (2020). Lo público y lo privado en la educación argentina en el marco del proyecto político de la alianza Cambiemos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación. *Educar em Revista*, 36. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77557>

Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V (5), 59-78.

Vior, S.; Misuraca, M. y Más Rocha, S. (2009). *Formación de docentes: ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Jorge Baudino Ediciones.

El campo de la Práctica Profesional: (re)significación de sentidos



Ángel Gustavo ROMERO

Universidad Católica de Salta -Escuela Universitaria de Educación-
Sede Jujuy
aromero@ucasal.edu.ar

[Volver al índice](#)

El campo de la Práctica Profesional: (re)significación de sentidos

Ángel Gustavo ROMERO

Universidad Católica de Salta -Escuela Universitaria de Educación-
Sede Jujuy
aromero@ucasal.edu.ar

Fecha de recepción: 11.04.2022

Fecha de aceptación: 30.05.2022

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación de la tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, siendo la temática elegida “El Campo de la Práctica Profesional y las tramas de la formación docente que se construyen en el proceso formativo de los egresados de un Profesorado Universitario de la Universidad Católica de Salta -sede Jujuy”. El marco metodológico utilizado es la investigación cualitativa, dado que puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación, tal como nos la presentan los sujetos.

Se adopta la mirada del análisis crítico del discurso puesto que lo hace desde una perspectiva social, política y crítica, enfocándose sobre la manera en que el discurso es usado y se abusa de él para establecer, legitimar o ejercer—y resistir—el poder y la dominación. La toma de conciencia sobre la trama que se construye en la formación docente como también en la práctica, implica hacer latente las situaciones o episodios escolares vividos cotidianamente que dan cuenta de una realidad educativa con la que estamos comprometidos como docentes.

Considero que el aporte de la investigación es considerar al campo de la práctica profesional como un proceso colectivo de elaboración, de reflexión, y es en esa construcción colectiva donde los saberes docentes ganan credibilidad; dicho de otro modo, es mirar la formación docente desde las voces de sus protagonistas. La toma de conciencia sobre la trama que se construye en la formación docente como también en la práctica, implica hacer latente las situaciones o episodios escolares vividos cotidianamente que dan cuenta de una realidad educativa con la que estamos comprometidos como docentes.

Palabras Clave: práctica profesional, formación, discurso

Cita sugerida: Romero, A. G. (2022). El campo de la Práctica Profesional: (re)significación de sentidos. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 221-229. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

Para la realización del presente trabajo se seleccionó como unidad de análisis la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación denominada “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (2007), en particular lo referente al *Campo de la Práctica Profesional* (ítems IV-5-punto 55 a 77).

Con la implementación y con la sanción de la Ley de Educación Nacional, se plantea la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Siendo este el único órgano nacional responsable de la generación y articulación de las políticas relativas a la formación docente inicial y continua de los docentes, con el propósito fundamental de que esta formación responda a las aspiraciones y necesidades de la sociedad actual.

A partir de ello, el campo de la práctica fue cobrando relevancia en los diseños curriculares provinciales de la formación docente inicial, no como campo aislado sino en complementariedad con los campos de formación general y el campo de la formación específica. La práctica profesional permite al docente en formación observar la realidad educativa en un contexto real, llevar sus conocimientos teóricos y reflexionar sobre sus propias experiencias en el aula.

Se adopta la mirada del análisis crítico del discurso (ACD) puesto que lo hace desde una perspectiva social, política y crítica, enfocándose sobre la manera en que el discurso se usa y se abusa de él para establecer, legitimar o ejercer —y resistir— el poder y la dominación. Supone atención por los procesos de producción, distribución y consumo textual.

Esta unidad de análisis se transforma automáticamente en un corpus, entendiéndose al mismo como el conjunto de documentos que en su materialidad portan sentidos a ser descriptos para ser develados, o también como un conjunto de materiales significantes con diferentes portadores textuales contruidos para producir investigaciones.

Desarrollo

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tienen el significado subjetivo de un mundo coherente, entendiéndose a esta realidad como algo dado, aceptar como dato los fenómenos particulares que se producen en su seno, sin investigar sus fundamentos. La realidad de la vida cotidiana se me presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros; por lo que no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros.

El rol del discurso dentro de la sociedad y la cultura es entendido esencial en la reproducción y en el cambio sociocultural (Fairclough, 1995).

Esto se visibiliza en el documento cuando expresa reiteradamente que la nueva mirada sobre la práctica apunta a la superación de enfoques verticalistas y aplicativos, donde las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de la carrera (Resolución CFE N° 24/07, 2007, 17). Pini (2009) expresa que los textos son dialógicos, el que escribe un texto dialoga siempre con el lector, el autor y lo que produce, entonces el texto es, como el dispositivo de todas las voces puestas en un texto.

El lenguaje se conforma a partir del uso que los hablantes hacen, en el momento en que interactúan con otros, como la capacidad innata de hacer uso de la lengua.

Santander (2011) expresa que:

el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona, y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces solo es un indicio ligero, sutil, cínico. (208).

El discurso, más allá de las interacciones sociales entre individuos, puede llegar a ser un arma poderosa, usada en muchos ámbitos como medio de divulgación de información, o como método de persuasión en las masas; siendo así también un instrumento de acción social, por el poder que este significa al tener un buen uso del hecho comunicativo. En este sentido el documento analizado busca la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción de la práctica profesional en las aulas y en las escuelas y en las diversas actividades docentes.

Esto se logra a través de un proyecto de trabajo interinstitucional (instituto formador, escuela asociada y organizaciones sociales) para el desarrollo de la práctica y la residencia pedagógica, que sea consensuado, estableciendo secuencia, gradualidad y tipos de tarea para cada uno de los años. (Resolución CFE N° 24/7, 2007,19).

Sarmiento y Tovar (2007) manifiestan que el currículum no tiene nunca un término, sino que siempre se hace, crea y significa; su naturaleza no es de llegada sino de camino, esto alude a la articulación que debe existir entre lo que la institución y los lineamientos dicen que debería ser y lo que en la realidad se concretiza.

El texto normativo de análisis, entre otras aristas, apunta a la construcción de redes de formación (entre el instituto formador y las escuelas asociadas), desarrollando trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversos. Dichas redes aspiran a fortalecer tipos de intercambios interinstitucionales y no en redes interpersonales. (Resolución CFEN° 24/7, 2007, 19).

Dicho de otro modo, el texto tiene como finalidad principal que el docente en formación desarrolle una experiencia de la vida escolar a lo largo de su formación, que apunte al conocimiento y la reflexión para la formación (Resolución CFE N° 24/7, 2007, 20).

Wodak y Meyer (2003) expresan que el discurso no puede ser reducido a una mera visión distorsionada de la realidad, sino que representa una realidad material propia, donde se incorpora discursos pasados, así como otros discursos coetáneos. Plantean que en la semiosis intervienen tres formas de las prácticas sociales, en primer lugar, como parte de la actividad social inscrita en una práctica; en un segundo lugar, interviene en las representaciones, es decir, incorporan a su propia práctica esas otras prácticas; en tercer lugar, interviene en las realizaciones de particulares posiciones existentes en el seno de las prácticas sociales.

El desafío actual de la formación docente—a través de las prácticas profesionales—consiste en la posibilidad de superar conocimientos fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas. (Resolución CFE N° 24/07). Aquí la teoría actúa como un lente con el cual miramos la realidad, por lo mismo, sin esa lente, los textos nos parecerán desenfocados, un mar amorfo de letras y nos perderemos o ahogaremos en él.

Santander (2011) manifiesta:

La teoría acompaña todo análisis pues incide en nuestro modo de enfrentar el objeto de estudio, de problematizarlo, en las categorías conceptuales y evidentemente, en cómo mirar los textos. (215).

Esto supone, o pone en tensión, que el protagonista es el docente en formación, es él quien valida la formación de acuerdo con la variedad y calidad de experiencias de las que haya podido apropiarse en el proceso de inmersión graduada en la práctica docente a lo largo de los años de formación en la institución.

La Resolución del CFE N° 24/07 señala que la práctica docente no se desarrolla de forma aislada en el interior de las instituciones, sino que es el resultado de la interacción con otros docentes, con especialistas, con el alumno y con sus familias, en la institución formadora como en las instituciones donde se realizan las prácticas.

Se trata entonces de fortalecer un proceso colectivo de elaboración, de reflexión y es en esa interacción colectiva donde los saberes docentes ganan credibilidad, es mirar la formación docente desde las voces de sus protagonistas.

Wodak y Meyer (2003) manifiestan que

Los modelos mentales contextuales son las representaciones mentales que controlan muchas de las propiedades de la producción y la comprensión de discurso como las variedades discursivas, la elección de temas, los significados locales y la coherencia, por un lado, y también los actos de habla, el estilo y la retórica, por otro. (162).

En este encuadre, el contexto se entiende como todo aquello que decimos y cómo lo decimos depende de quién habla a quien, de cuándo y dónde lo hace, y de qué propósito le anima, es decir, es como una forma que adopta el modelo mental de una situación comunicativa.

Wodak y Meyer (2003) plantean que

el contexto no define las diversas propiedades de la situación local que controla y constriñe el texto y la conversación sino las formas en que los usuarios del lenguaje interpretan o definen esas propiedades mediante sus modelos contextuales mentales (161).

Cuando el alumno se inserta a las prácticas, los dispositivos formativos ceden a otras formas de regulación como las normas explícitas e implícitas del lugar de trabajo, las dinámicas institucionales, las prácticas docentes instituidas y las formas de interacción socio-profesional.

En este marco, se advierte que en la práctica profesional cobra fuerza un pasado incorporado acríticamente, si no se da lugar a procesos de análisis y reflexión que permitan reconocer sus huellas y marcas.

Como lo expresa Fairclough (1995)

el poder es entendido en términos de asimetría por un lado entre los participantes de los eventos discursivos y por otro lado, en tanto desigual capacidad de controlar cómo los textos son producidos, distribuidos y consumidos en contextos socioculturales particulares. (2)

Wodak y Meyer (2003) plantean que el poder no sólo viene señalado por las formas gramaticales existentes en el interior de un texto, sino por el control que puede ejercer una persona sobre una situación social mediante el tipo de texto. Fijar los propósitos de formación para un profesional y resolver diseños curriculares en consonancia con los mismos, conduce a enfrentar un campo de fuerza y contradicciones lo cual se expresa sin duda en el campo de la práctica docente, y en los diferentes espacios curriculares del mismo que atraviesan dicho campo durante el trayecto de la formación.

Una política pública en formación docente debe poner en valor "La cuestión esencial es desde qué base o fundamento darles respuesta, tal que no sólo les dé solución en el papel, sino que permita construir un sistema coherente y factible de implementación" (Camillioni, 2011, 16).

Adorno (1998) expresa que

la democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular, tal como se sintetiza en la institución de la elección representativa. Retoma el discurso de Kant cuando define la minoría de edad, y con ella también la emancipación, diciendo que esta minoría de edad es auto-culpable cuando sin causas no radican en la falta de entendimiento, sino en la falta del valor y de la decisión necesaria para disponer de uno mismo sin dirección del otro (115).

Entonces se entiende la emancipación como la liberación respecto de un poder, una autoridad, una tutela o cualquier otro tipo de subordinación o dependencia. El autor —a través del informe de capacidad intelectual y aprendizaje— deja en claro que la capacidad no viene prefigurada en los sujetos, sino que depende, en su desarrollo, de los retos a los que el individuo se ve enfrentando (Adorno, 1998).

Siguiendo esta línea, se puede ver en relación con el lenguaje, con la capacidad expresiva, en todos los casos, la capacidad es una proporción muy importante, función de las condiciones sociales de modo que los propios presupuestos de emancipación de la que depende una sociedad libre, vienen determinados por la falta de libertad de la sociedad.

El ciclo de complementación curricular **Profesorado en (conurrencia al título de base)** es una carrera de Formación Docente que tiene entre sus finalidades la de promover en los futuros docentes una formación sólida en materia pedagógica-didáctica. Esta propuesta formativa asume la tarea de completar la formación específica que recibieron los profesionales técnicos superiores mediante el cursado de asignaturas del campo de la formación general y del campo de formación de la práctica durante los dos años de cursado.

Cabe aclarar que dicho Profesorado no modifica los alcances del título de base en cuanto al campo de desempeño, sino que suma incumbencia docente al mismo. La concurrencia según titulación de base significa que determinarán luego (el órgano competente) la incumbencia del título de base del graduado de esta formación, es decir, las asignaturas en las que puede dictar clases en relación a las normativas jurisdiccionales.

En este sentido los documentos: Ley de Educación Nacional, Resolución CFE N° 24/7, buscan la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción de la práctica profesional en las aulas y en las escuelas y en las diversas actividades docentes. Esto se logra a través de un proyecto de trabajo interinstitucional (instituto formador, escuela asociada y organizaciones sociales) para el desarrollo de la práctica y la residencia pedagógica, que sea consensuado, estableciendo secuencia, gradualidad y tipos de tarea para cada uno de los años. (Resolución CFE N° 24/7, 2007).

En relación a lo desarrollado, Camillioni (2011, 20) expresa “los formadores de formadores son muy importante porque tienen que enseñar a usar y usar ellos mismos de manera muy flexible el currículo, enseñar a usarlo en diferentes contextos y de diferentes maneras”. La práctica docente integra diferentes tipos de saberes: saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales y los saberes de la experiencia; entonces el saber docente cotidiano está constituido tanto por los saberes científicos como por el saber de la experiencia.

Y esta es la proyección que realiza la Resolución N° 24/07 de la práctica profesional, entendiéndola como el espacio donde el docente en formación observará la realidad educativa en un contexto real, llevar sus conocimientos teóricos y reflexionar sobre sus propias experiencias en el aula. Esta no se desarrolla de forma aislada en el interior de las instituciones, sino que es el resultado de la interacción con otros docentes, con especialistas, con el alumno y con sus familias, en la institución formadora como en las instituciones donde se realizan las prácticas.

Se trata entonces de un proceso colectivo de elaboración, de reflexión y es en esa interacción colectiva donde los saberes docentes ganan credibilidad, dicho de otro modo, es mirar la formación docente desde las voces de sus protagonistas. La responsabilidad en la formación docente aparece en ese trayecto a través del cual el futuro docente ingresa en una historia de espacios y tiempo compartidos donde si bien se expone al juicio de los demás, compromete sus acciones, interviniendo, interpretando y modificándola.

Según Alicia Camillioni (2011, 24) refiere “El docente, con sólidos conocimientos teóricos debe ser formado en la adaptación variada y flexible de los principios teóricos a las condiciones cambiantes de su realidad de trabajo” (24) “la importancia del conocimiento de la disciplina a enseñar, pero también se insiste en que el conocimiento del profesor es dinámico y se modifica en la práctica” (17).

La formación docente, entonces, es entendida como aquella etapa o aquella formación que reciben los alumnos no solo sobre los contenidos de su disciplina sino también cuestiones pedagógicas, didácticas, psicológicas u otras. Esto implica conocer y comprender el marco profesional de los otros campos,

reconociendo similitudes, diferencias y contradicciones, dado que se generan discusiones que implican modos distintos y alternativos de pensar un mismo fenómeno.

La dificultad del proceso de emancipación de los sujetos en formación, en las prácticas profesionales, obedece a la falta de autonomía teórica en el proceso de construcción metodológica, esto se debía a la influencia de una formación basada en un enfoque tecnicista de la práctica docente que estaría condicionando la formación docente. Dicho de otro modo, es recurrente que al momento de selección de estrategias los alumnos se fundamentan en teorías implícitas, orientaciones técnicas y criterios teóricos vagos.

En este sentido Adorno (1998) expresa que “los intentos de transformación eficazmente nuestros mundos en tal o cual aspecto específico, se ven expuestos de inmediato a la aplastante fuerza de lo existente y parece estar condenados a la impotencia” (127).

Pero que también expresa que es posible quien quiera transformar solo puede hacerlo en la medida en que convierta esta misma impotencia, junto con la propia impotencia, en un momento de lo piensa y quizás también de lo hace.

Desde las prácticas profesionales, la tarea del formador no se limitará a transmitir saberes o teorías, sino que tiene un doble trabajo a realizar, por un lado, reflexionar sobre sí mismo en lo referido a los propósitos y maneras de entender la formación; y por otro, tiene que reconocer y ayudar a los sujetos en formación, a hacer visible los modos en que estos han aprendido durante la trayectoria.

El discurso—como práctica social—es el uso del lenguaje en tanto una forma social y el análisis del discurso es el análisis de cómo los textos operan dentro de las prácticas socioculturales. Esto se visibiliza en los documentos normativos mencionados, cuando expresan reiteradamente que la nueva mirada sobre la práctica apunta a la superación de enfoques verticalistas y aplicativos, donde las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de la carrera (Resolución CFEN° 24/7, 2007, 17).

El discurso, más allá de las interacciones sociales entre individuos, puede llegar a ser un arma poderosa, usada en muchos ámbitos como medio de divulgación de información o como método de persuasión en las masas, siendo así también un instrumento de acción social, por el poder que este significa al tener un buen uso del hecho comunicativo.

Mirar una trayectoria formativa supone sostener una mirada múltiple. El sujeto habla a su manera a lo largo de su recorrido educativo y formativo e incluso de vida, de la organización formativa, y ésta no hace más que decir en su cotidianeidad de distintos modos, quienes son los sujetos que educa o forma. Las prácticas deben ser consideradas multidimensionales y situadas, dada las múltiples determinaciones que atraviesan estas prácticas e impactan en la tarea cotidiana.

Reflexión final

Santander (2011) expresa que el afán epistémico desde el análisis crítico del discurso es entender la dinámica texto-contexto, relacionar lo discursivo con lo social y comprender cómo los eventos comunicativos se relacionan dialécticamente con las estructuras sociales.

Mirar una trayectoria formativa supone sostener una mirada múltiple. El sujeto habla a su manera a lo largo de su recorrido educativo y formativo e incluso de vida, de la organización formativa y esta no hace más que decir en su cotidianeidad de distintos modos, quienes son los sujetos que educa o forma.

Pini (2009) plantea que el análisis crítico del discurso es la puerta de entrada que nos invita a una reflexión teórica rigurosa y nos ofrece, además de herramientas metodológicas para repensar la investigación. Las prácticas deben ser consideradas multidimensionales y situadas, dada las múltiples determinaciones que atraviesan estas prácticas e impactan en la tarea cotidiana.

Cabe destacar que abordar una práctica reflexiva en la formación docente inicial, supone la consideración de que se trata de procesos históricos y políticamente construidos, donde las instituciones (formadora y

asociada) operan como un telar donde se tejen una serie de identificaciones que el sujeto que habita la institución produce en su existencia cotidiana.

En este marco, docentes y alumnos desarrollan sus conocimientos prácticos en forma permanentes, sea en el aula o diversos contextos, por lo que la acción es la manera en que dan sentido a la vida cotidiana y a sus tareas, en que se muestran ante los demás y ante sí mismos, por lo que las conductas estas impregnadas de significaciones y aprendizajes.

Una práctica reflexiva, como un dispositivo de formación/intervención, permite la reflexión conjunta entre docentes y alumnos que intervienen en el proceso de la práctica profesional en la formación docente. La práctica docente rompe visiones lineales y desordenadas, imponiendo un nuevo texto desordenado y confuso, discontinuo, azaroso, lleno de ruidos y también, sordo y mudo.

Volver la mirada hacia las prácticas invita a preguntarnos por lo que escuchamos y aquello que habilita la palabra en cada situación del recorrido de la práctica; esta mirada es una mirada que no actúa en nombre propio, sino que promueve la construcción de un accionar colectivo en los espacios públicos.

Para finalizar, retomo la siguiente expresión de Camillioni (2011) "la mejor formación docente tiene como objetivo crear la mejor escuela para nuestros alumnos. Pensemos en conjunto cuál ha de ser la mejor política para la construcción del mejor sistema educativo" (25).

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la Emancipación*. Ediciones Morata.
- Camillioni, A. W. de (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*, 2 (3), 11-28.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (2005). *Diccionario enciclopédico de la Ciencias del Lenguaje*. Siglo XXI editores.
- Fairclough, N. (1995). Introducción General. En *Critical discourse analysis*. The critical of lenguaje. Longman.
- Lewandowski, T. (2000). *Diccionario de Lingüística*. Ediciones Cátedra.
- Pini, M. E. (comp.) (2009). *Discurso y educación*. Herramientas para un análisis crítico. UNSAM Edita.
- Ponce, E. (2015). El extraño marxismo de Ernesto Laclau. *Fragmentos de Filosofía*, 13, 101-120. ISSN 1132-3329.
- Resolución N° 24/07 [Ministerio de Educación de la Nación]. Por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Buenos Aires, 7 de noviembre de 2007. Consejo Federal de Educación. Recuperado de: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. *Cinta Moebio*, (41), 207-224. Disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/41/santander>
- Sarmiento, P. y Tovar, M. C. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4, Supl. 2), 54-63. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342007000600006&lng=es&tlng=es
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del discurso*. Trad. de Juan Domingo Moyano. Cátedra.
- Verón, E. (1997). La semiosis social. *Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa Editorial.
- Wodak R. y Meyer M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Trad. de Tomas Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Gedisa Editorial.

El planeamiento dinámico y la gestión de la participación en la escuela secundaria



Zoe Marlene ALEMÁN
Fernanda Estefanía CONDORÍ
Ismael Antonio VILTE

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
iavilte@yahoo.com

[Volver al índice](#)



El planeamiento dinámico y la gestión de la participación en la escuela secundaria

Zoe Marlene ALEMÁN
Fernanda Estefanía CONDORÍ
Ismael Antonio VILTE

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu
iavilte@yahoo.com

Fecha de recepción: 04.03.2022

Fecha de aceptación: 03.06.2022

Resumen

En el marco del planeamiento de la educación, según Aguerrondo, encontramos al planeamiento dinámico (Zoppi, 1992). A diferencia de otros, denominados normativo y estratégico situacional, aquel nos ofrece nuevas perspectivas de trabajo en el contexto institucional. Se propone formas alternativas para pensar y operar verdaderos cambios a niveles micro, tal como señala Zoppi, al planeamiento dinámico le interesa especialmente, la urgente necesidad de la transformación cualitativa de la educación. Junto a ello, toda actividad puede convertirse en un hecho válido y significativo para el desarrollo social donde su característica no estriba en producir decisiones, sino en generar procesos decisorios (Zoppi, 1992).

La importancia de este énfasis radica entonces en que se busca, dentro de ese proceso de transformación, que sean los mismos actores los protagonistas. Esto es, alentando la actitud crítica e investigativa que es posible de hallar y promover en los actores institucionales. La autora enfatiza entonces dos características como la participación y la investigación. La primera, genera innovaciones cuando se estimula, desarrolla y orienta esa energía en el marco de una práctica social y de evaluación participativa, es decir, un verdadero ejercicio de democracia.

Ahora bien, en el marco de nuestra investigación denominada "Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria", nos permitimos indagar esos aspectos. Es decir, para conocer la posición de planeamiento que asumen los docentes de una escuela secundaria de gestión estatal, de San Salvador de Jujuy, frente a las leyes de Educación Nacional Nº 26.206 y de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social Nº 26.892.

Palabras Clave: planeamiento dinámico, participación, escuela secundaria

Cita sugerida: Alemán, Z. M., Condorí, F. E. y Vilte, I. A. (2022). El planeamiento dinámico y la gestión de la participación en la escuela secundaria. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 230-237. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

La provincia de Jujuy, en el marco de las reformas para el Nivel Secundario en todas sus formas, se llevan adelante específicamente desde el año 2018 y tal proceso es denominado transformación de la educación secundaria. Para ello, se han implementado una serie lineamientos y disposiciones que han permitido atravesar una organización de tal nivel hacia otro que se proyecta para el 2030. En tal sentido, desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (sancionada el año 2006) y la Ley de Educación de la Provincia N° 5.807 (sancionada en el año 2013) se prevén tales reformas que impactan en la vida institucional tanto desde aquellas disposiciones políticas educacionales como otras de orden social sanitaria como las que atravesamos mundialmente.

Interesa en este trabajo, por una parte, precisar el marco político de tales disposiciones, resoluciones y cambios de nivel ministerial que orientan las formas de la planificación institucional; por otra parte, analizar desde la perspectiva teórica de Planeamiento de la Educación (Zoppi, 1992) qué supuestos subyacen en dichos procesos y particularmente el denominado Planeamiento Dinámico. Este último, a diferencia del "normativo" y del "estratégico situacional", ofrece categorías de análisis apropiadas para el contexto institucional. En tal sentido, nos ofrece formas alternativas para pensar y operar verdaderos cambios a niveles micro, afirma Ana Zoppi (2008) que al planeamiento dinámico le interesa, especialmente, la urgente necesidad de la transformación cualitativa de la educación.

Cabe precisar que un mediador entre las políticas educativas ministeriales y sus diversas manifestaciones es lo que se conoce como Proyecto Educativo Institucional (P.E.I). Tal instrumento es en principio un organizador de la institución y aporta rasgos o características que la definen. Creemos que su existencia como desarrollo a nivel institucional puede validar, orientar y dar significados a la vida de todos los actores institucionales. Nos preguntamos, ¿es posible desde un planeamiento dinámico en la institución una forma de gestión de la participación sustentada en procesos decisorios? En el marco de la investigación denominada "Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria", nos permitimos indagar sobre esos aspectos.

La transformación de la escuela secundaria

En el año 2006 se sanciona la Ley 26.206 de Educación Nacional que establece la recuperación de la educación secundaria como nivel y determina en su artículo 32 una serie de propuestas que, en líneas generales, es difícil no compartir: la revisión de la estructura curricular del nivel, la generación de alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los sujetos de la educación secundaria, la concentración institucional de las horas cátedra o los cargos de los/as profesores/as, la creación de espacios extracurriculares, entre otras propuestas.

En el año 2013 la Legislatura de Jujuy sanciona la Ley N° 5807 "Ley de educación de la Provincia" y desde el año 2017, y por medio del Ministerio de Educación, se comienza a implementar el "Plan de Transformación Educativa", en consonancia con la Ley de Educación Nacional, donde se aprueban y despliegan una serie de resoluciones y ordenamientos. Entre ellos se encuentran: Orientaciones para la reubicación de los docentes en 3er año del Ciclo Orientado – 2020; lineamientos curriculares para el ciclo básico de instituciones educativas de Educación Secundaria común, de gestión estatal y gestión privada, y saberes prioritarios de primer año; nuevo procedimiento de coberturas de horas cátedras en escuelas de educación secundaria; organización del nivel de Educación Secundaria por ciclos; marco para el proceso de transformación gradual y progresivo de las estructuras curriculares, entre otras.

Como se observa, un nuevo marco político legal educativo que impacta directamente en la vida cotidiana de las instituciones de nivel secundario, las cuales pasan a verse transformadas en su identidad institucional. Dentro de este contexto de planeamiento que parte de lo gubernamental y se introduce en cambios estructurales en todo el nivel, nos interesa indagar los impactos en la planificación institucional respecto a la gestión de la participación que se propicia y los mecanismos que se ponen en marcha, atendiendo a esos nuevos lineamientos jurisdiccionales.

Tales modificaciones, desde ese año 2018 a la fecha, han sido completamente implementados y en el año 2020 fuertemente sacudidos por la pandemia mundial por COVID-19 que se atraviesa. Respecto a los cambios o transformaciones que devienen de políticas nacionales y provinciales nos preocupa cómo se plasmaron en la institución respecto a los modelos de planeamiento. Nos propone Ana Zoppi (1992) que, si estamos frente a transformaciones, es necesario propiciar una planificación que busque que sean los mismos actores institucionales los protagonistas. Esto es, alentando la actitud crítica e investigativa que es posible de hallar y promover en los actores institucionales, la participación y la investigación, como un ejercicio de democracia y producción de conocimiento.

El Planeamiento Dinámico

El planeamiento de la educación, en sí mismo, ha sido constituido como el portavoz racionalizante de los ideales que fueron configurándose y asumiendo como contenidos centrales de los proyectos políticos educativos. Así, se puede presentar al planeamiento como una herramienta de trabajo en el mundo cotidiano de la escuela (Zoppi, 2008).

En este marco, y recuperando los aportes de Zoppi (2008), se considera que el planeamiento de la educación es un recurso ideológico-político y técnico que a nivel macro-estructural actúa como portavoz racionalizante de los ideales que cada proyecto político-educativo dominante busca imponer en el sistema. A nivel de los establecimientos educacionales, actúa como organizador legitimante de las prácticas socio-educativas, tanto instituidas como emergentes. Y a nivel de las prácticas de enseñanza propias del oficio docente, actúa como formato pedagógico del currículum.

A nivel de los establecimientos escolares, la práctica de planeamiento se vincula con la gestión en su relación con la dinámica institucional y a los procesos que involucra la construcción desde lo socio-institucional, de proyectos educativos.

En este dimensionamiento en particular nos referiremos al planeamiento dinámico a nivel institucional. Como aporta Zoppi (2008), sería importante considerar que si el planeamiento es educativo, ¿qué nos está transmitiendo? Analizar esto implica reconocer que las prácticas de planeamiento son prácticas de significación, es decir, que instalan formas de comprender y actuar en el mundo social y formas de participación.

El Planeamiento Dinámico se constituye como un enfoque de base crítica, que ha sido desarrollado en el campo social a partir de los años ochenta, con el auge del movimiento de desarrollo de la comunidad y en el campo educativo en áreas vinculadas a la educación no formal, las reformas e innovaciones curriculares gestadas en los movimientos de regionalización del currículum y en las experiencias de alfabetización y educación popular desarrolladas por Freire en Brasil.

Según Argüello (2008), a nivel contextual de la Provincia de Jujuy, en el año 1992 se realizaron las Jornadas Regionales de planeamiento educativo, organizadas por la Carrera de Ciencias de la Educación. Allí, ante la necesidad de superar los límites que demarcaba el paradigma racionalista propio del planeamiento normativo, estratégico o situacional, Ana Zoppi desarrolla su propuesta de Planeamiento Dinámico que responde a un anclaje epistemológico diferente a los otros modelos de planeamiento.

Para la autora, a este enfoque de planeamiento le interesa la urgente necesidad de la transformación cualitativa de la educación, en aras de recuperar la especificidad del hecho educativo, como principales rasgos.

Según Argüello (2008), esta forma de planeamiento solo puede desarrollarse en un contexto democrático signado por principios de libertad, tolerancia, justicia, búsqueda de la verdad y respeto mutuo. Para la autora la razón humana se emancipa de la fuerza de la tradición, de las deformaciones ideológicas y de las amenazas de un sistema de dominación.

Por su parte, Zoppi (2008) establece que la posibilidad del desarrollo del Planeamiento Dinámico dependerá de mecanismos diversos que se basen en la participación y la investigación. Así la planificación

se convertirá en un proceso de transformación social, en el que el sujeto juegue un papel activo, y el planificador necesariamente tiene que ser un educador inserto en el proceso educativo.

Este enfoque apuesta a que la planificación se desarrolle en y para un proceso educativo, cuyas variables, elementos y procesos hacen de la planificación educativa una planificación de procesos. Tomando a la participación como principal referente que genera innovaciones y orienta al sujeto en el marco de una práctica generalizada de planificación y evaluación participativa para el ejercicio de la democracia.

El Proyecto Educativo Institucional y la participación

Las referencias bibliográficas sobre el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) -su sentido, elaboración y funcionamiento- nos llevan a situarlo con la política educativa de los años noventa en adelante. En relación a sus supuestos y características que lo dejaron instalado en el discurso y práctica institucional encontramos diversas críticas, sobre las cuales no profundizamos en este trabajo.

Sí nos interesa relacionar al P.E.I. con el Planeamiento Dinámico y con “otro modo” de trabajar en la gestión de la escuela secundaria que trata de transformarse. Lavín (2000) señala que el Proyecto Educativo Institucional es un instrumento orientador de la gestión institucional que contiene, en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración.

Para la construcción del mismo y aspirar a lograr los cambios y transformaciones deseadas, se debe identificar, planear y ejecutar con la participación de todos los actores de las instituciones educativas, ya que los procesos están orientados al fortalecimiento de los programas educativos a partir de la autonomía institucional en el marco de las políticas educativas públicas que enriquecen las posibilidades de la educación en contextos dados (Chasiluisa Lara y Guañuna Andrade, 2017).

Como señala Zoppi, bajo este paradigma una de las características a tener en cuenta es la participación como elemento clave para su consecución. La participación en un sentido más profundo del que solemos entenderla, conlleva en sí misma un alto grado de complejidad para su comprensión en el contexto, por ejemplo, de la elaboración y ejecución del P.E.I. Debemos entender que la participación, entonces, no puede ser abordada como una mera actividad en donde algunos miembros o sectores interactúan. Las interrelaciones humanas en el sentido que pretendemos proponer, es decir de participación, refiere más a actitudes de compromiso moral e ideológico acerca de aspectos que atañen a un conjunto de personas, de una institución. Es decir, superar la idea de que el solo hecho de estar reunidos y compartir algunas ideas u opiniones, por ejemplo en reuniones institucionales, “significa un alto grado de participación”.

Entendemos entonces que la participación, en este caso, debe considerarse como otro desafío en el contexto del P.E.I. La participación, según Sirvent (1984), supone un camino difícil como proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que modifique los modelos de relación humana internalizadas en años de autoritarismo. Cuando hablamos de participación no podemos sostener que deba “obligarse” a todos a participar y que cuando todos “participan” (asistir a reuniones) esto signifique un “éxito” de cualquier planificación. Más allá de una simplificada idea que pueda tenerse acerca de la participación, la misma en la práctica se torna a veces como un mismo obstáculo. Adherimos a Contreras (1990) y junto él podemos decir que cuando optamos por una planificación de lo local, lo concreto, optamos necesariamente también por una forma de participación más democrática, en lo local tenemos problemas concretos comunes, donde se pueden realizar actividades conjuntas alrededor de intereses compartidos.

Es así que hablar de participación y las posibilidades de sus condiciones, nos remite a decir que no es tarea sencilla. Como señala Contreras (1990), las mayores resistencias, dificultades y problemas de la participación están en la práctica, en los momentos en que se vive y ejercita la participación. Estas dificultades de la participación se dan en la práctica misma, sin embargo, es allí donde también se pueden superarlas. Debemos apuntar que la participación, más que ser una realidad concreta es otro desafío, es una construcción que permanentemente debe apuntalarse.

Participar es una conquista a la que se accede solamente por medio de una apropiación como ejercicio de la misma participación. Continúa Contreras y sostiene que cuando enfatizamos lo participativo, queremos destacar también que no solo importan los resultados sino la manera en que se lleguen a ellos, el camino elegido donde necesariamente debe existir una participación real.

Debemos atender el problema de la participación, ya no solo como algo meramente condicionado por las estructuras jerárquicas u autoritarias. Es decir, debemos mirar, como acota Sirvent (1984), que las dificultades y barreras provenientes de la internalización de las estructuras del sistema por parte de los individuos que ocupan las posiciones de dependencia y subordinación en las instituciones y clases sociales.

Sirvent (1984) hace la distinción conceptual entre participación real y participación simbólica, donde la primera ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional: a) en la toma de decisiones en diferentes niveles, tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción, b) en la implementación de las decisiones, c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Luego, continúa la autora afirmando que la participación simbólica asume dos connotaciones: una, el referirse a acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo una influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional; y otra, el generar en los individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer un poder inexistente.

En este sentido debemos observar a la escuela como espacio de poder, como un campo atravesado por conflictos y relaciones de poder, a la vez que un ámbito en el que se producen ideologías en forma de subjetividades; se construyen identidades (Apple, 1997). Debe mirarse la vida interna de la Institución como también condicionante de los espacios de participación. La participación a su vez depende también de algunas condiciones que la posibiliten, lo que llama Sirvent como "mecanismos generados" para asegurar la participación.

Son pocos frecuentes los mecanismos de participación que posibilitan una expresión responsable, reflexiva y creativa por parte de la mayoría de los individuos y grupos comprometidos. Es por eso que debemos alertar que aún persiste la idea de que solo "algunos" en algunas áreas o ámbitos de la vida institucional pueden tomar "decisiones" y "otros" "participar" en la fase de implementación de un proyecto, por ejemplo. Es decir, no se permite "la participación de todos en las etapas decisivas de determinación de objetivos, decisión de estrategias y de evaluación.

Debemos tomar a la participación como un derecho indiscutible e indelegable de las personas que deben ser partícipes de las decisiones que afectan a su vida en la institución y no como una concesión que el poder constituido otorga. Es decir, comenzar ese proceso donde desmitifiquemos la idea de que algunos "expertos" planifican a nombre de todos, donde los mismos se erigen como concededores de las necesidades de una institución y sus miembros. Por el contrario, ofrecer espacios de verdadera participación es apostar a que los mismos sujetos para los que se planifica sean los planificadores de su proyecto. La participación ofrece la oportunidad de una creación y consolidación de una consciencia de pertenencia y de "derechos" propios para auto-gestionar sus propios objetivos. En definitiva, la participación debe abrir ese espacio donde todos puedan sentir y apropiarse de aquello que construyen y se relacione con lo que a ellos les acontece y significa, y no una mera "burocracia" para el Estado.

Conclusiones

Se ha intentado ahondar una perspectiva de planificación a nivel institucional que va más allá de un mero formalismo que puede ser un documento elaborado. El contexto escolar del nivel secundario, sus actores y posibilidades como espacio público ameritan pensar y avanzar en nuevas formas de hacer la escuela.

Como se ha analizado, hablar, pensar y construir un proyecto institucional implica eso, la presencia de lo institucional. Es decir, una mirada singular que se expresa en la participación desde el paradigma

dinámico. Un abordaje global y diverso de las prácticas participativas que asuma el reto de incorporar a los estudiantes, sin dudas tampoco es un camino sencillo, pero seguramente es algo prometedor. Una escuela participativa no solo implica “escuchar” sino que implica reconocer todo ese bagaje experiencial de las diferentes generaciones que la habitan.

Finalmente, esperamos que este primer paso, que fue encuadrar una perspectiva que abre formas y espacios para todos los miembros, nos permita analizar, comprender y trabajar nuevas formas de gestión en las escuelas que incluya aquellos temas o asuntos de la institucional que configuran la cultura propia de una institución.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila.
- Argüello, B. S. (2008). *Sentidos y funciones de la planificación en el desarrollo de políticas Educativas*. Trabajo final de la Especialización en Gestión y Planificación de Programas y Políticas Sociales. Facultad de Humanidades, UNSa.
- Chasiluisa Lara, I. y Guañuna Andrade, L. (2017). La Gerencia Educativa frente a la construcción del Proyecto Educativo Institucional. *Retos de la Ciencia*, 1(2), 161-166.
- Contreras, B. E. (1990). *Planificación comunitaria: un semi-manual de introducción a la planificación comunitaria*. (Volumen 6, Manuales didácticos CIESPAL). Editorial Quipus.
- Lavín, H. S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Editorial PIIE/LOM.
- Sirvent, M. (1984). Estilos participativos, ¿Sueños o realidades? *Revista Argentina de Educación*, III(5). Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
- Zoppi, A. M. (1992). El Currículum y su contextualización en diferentes paradigmas de planeamiento de la educación; ACTAS Nro.1; UNJu.
- Zoppi, A.M. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*. Miño y Dávila.

Leyes nacionales y provinciales

- Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06 (14 de diciembre de 2006). Boletín Oficial. Argentina, 6 de febrero de 2007.
- Ley de Educación de la Provincia de Jujuy N.º 5.807 (29 de noviembre de 2013). Boletín Oficial N.º 10, 24 de Enero de 2014.

Instituciones Educativas: espacios de producción de igualdad / desigualdad social



Ángel Gustavo ROMERO

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Expansión San Pedro, UNJu
agromero@fhyics.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



Instituciones Educativas: espacios de producción de igualdad / desigualdad social

Ángel Gustavo ROMERO

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Expansión San Pedro, UNJu

agromero@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 11.04.2022

Fecha de aceptación: 10.06.2022

Resumen

El presente trabajo se realiza en el marco del Proyecto de investigación denominado: "Inclusión / exclusión: prácticas de enseñanza en instituciones de nivel secundario en contextos de vulnerabilidad social de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Una mirada desde las escuelas" de la SeCTER-UNJu. Siendo uno de sus objetivos el análisis de las características de la organización escolar de las instituciones educativas de nivel secundario que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, para desarrollar los procesos de escolarización de sus estudiantes; se pretende dar cuenta de cuestiones tales como: ¿cuáles son las representaciones existentes sobre la desigualdad en las instituciones educativas? ¿Cuáles son las vinculaciones entre las situaciones de desigualdad, exclusión y desigualdad subjetiva en los estudiantes? ¿Cuál es el lugar de la escuela frente a los procesos de inclusión en estos casos?

El marco metodológico para este trabajo es la perspectiva post-cualitativa.

Actualmente, no solo en nuestra provincia sino a nivel nacional, es sabido que los sujetos sociales sufren un déficit de integración con respecto a salud, trabajo, educación y vivienda, entre otros, entendiéndose esta problemática como amenaza de exclusión, lo que llevaría a una exclusión propiamente dicha. "Es en el corazón de la condición salarial donde aparecen las fisuras que son responsables de 'la exclusión', habría que intervenir primero en las regulaciones del trabajo y los sistemas de protecciones ligados al trabajo para 'luchar contra la exclusión'" (Castel, 2004, 31), entendiéndose que dicha exclusión no es un estado de los sujetos, los grupos o territorios sino una condición ligada a las relaciones sociales.

Palabras Clave: institución, inclusión, exclusión, desigualdad social, formación

Cita sugerida: Romero, A. G. (2022). Instituciones Educativas: espacios de producción de igualdad/desigualdad social. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 238-246. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco del Proyecto de investigación denominado: "Inclusión / exclusión: prácticas de enseñanza en instituciones de nivel secundario en contextos de vulnerabilidad social de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Una mirada desde las escuelas" de la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy (SeCTER-UNJu). Uno de sus objetivos es analizar las características de la organización escolar de las instituciones educativas de nivel secundario que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, para desarrollar los procesos de escolarización de sus estudiantes. Por cuanto, es mi intención responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las representaciones existentes sobre la desigualdad en las instituciones educativas? ¿Cuáles son las vinculaciones entre las situaciones de desigualdad, exclusión y desigualdad subjetiva en los estudiantes? ¿Cuál es el lugar de la escuela frente a los procesos de inclusión en estos casos?

El marco metodológico para este trabajo es la perspectiva post-cualitativa, una propuesta de investigación que conlleva la invitación a realizar una investigación no como un trayecto que define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que se trata de ofrecer alguna luz, sino que se deja sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación.

La institución escolar no legitima los principios de inclusión, igualdad y equidad en sus prácticas y relaciones, sino que, por el contrario, juzga, clasifica, rotula y marca a todos los estudiantes, y le otorga a cada uno un lugar de jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar. Vale decir, es necesaria una revisión, una nueva mirada social, amplia y que contenga la diversidad; debemos revisar y readecuar los compromisos que reclame justicia social y educativa, inclusión e igualdad. Finalmente, como docentes debemos romper decisiones aisladas y distantes, las contradicciones y las ausencias para abordar mejor a los sujetos que día a día acceden a nuestras aulas, con esfuerzo y compromiso, para recibir oportunidades de aprender según sus posibilidades, sus intereses y necesidades profesionales futuras, superando toda diferencia negativa que obstaculice su trayecto formativo.

Exclusión y desigualdad educativa

El discurso de las políticas educativas se constituye a partir de una antinomia que expresa concepciones diametralmente opuestas sobre el valor social de la educación, los ideales de justicia escolar y sobre el papel y compromiso de la institución escolar en la reducción de las desigualdades sociales. Vivimos en tiempos donde la cultura de la imagen, los medios de comunicación social y las redes sociales atraviesan los modos de ver y concebir las relaciones sociales, siendo los principales factores que inciden en los procesos de subjetivación de los individuos, planteando a la vez fenómenos sociales, como la segregación y la exclusión, dentro de las nuevas prácticas de relación, comunicación y vinculación, dentro y fuera de las escuelas.

Al respecto, Gluz (2016) expresa

los argumentos que se esgrimen a favor y/o en contra de cada una de las alternativas posibles organizan perspectivas diferentes respecto de la inclusión y contienen de modo más o menos explícito una concepción acerca de los problemas que generan las diversas formas de exclusión. (12)

En relación a este tipo de desigualdad, Saraví (2015) expresa que:

la escasez de estudios, por un lado, y el predominio de un perfil cuantitativo, por otro, limitan nuestras posibilidades de entender la vida y el orden social bajo tales niveles de desigualdad, y resultan insuficientes para responder cómo se vive en y con la desigualdad, o cuáles son sus consecuencias en las experiencias de vida individual y social. (27)

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, representa una ruptura respecto a una matriz selectiva y excluyente que ha caracterizado desde su génesis al sistema educativo nacional, que solo vislumbraba la educación para la formación de las elites gobernantes y/o para los grupos que continuarían estudios en la universidad. (Filmus y Kaplan, 2012). Al respecto, podemos asegurar que aún existe una brecha importante que superar en cuanto a la implementación efectiva de los alcances de la Ley de Educación Nacional, en todos sus niveles y modalidades, ya que es común y muy frecuente escuchar, leer y presenciar actos y/o discursos docentes en los cuales los principios de dicho marco educativo, se encuentran ausentes, débiles o hasta en contradicción.

Castel (2004, 21) plantea que “hablar de exclusión refiere a una categoría que recurre a la falta del otro, en especial para dar a conocer todas las variedades de la miseria en el mundo”. Este concepto adjudica una calificación puramente negativa que nombra la falta sin decir en qué consiste, ni de dónde proviene. El autor propone tres modos de entender el concepto de exclusión: a) como la supresión completa de la comunidad, b) en la construcción de espacios cerrados escindidos de la comunidad en su mismo seno y c) poseer un status especial que le permite convivir en la comunidad, a consecuencia de la privación de algunos derechos y de actividades sociales; tal es la suerte de aquellos estudiantes que provienen de otros grupos sociales diferentes a los deseados en cada institución como los extranjeros o descendientes de bolivianos, familias que perciben planes sociales o están desempleados, los hijos de changarines u otras formas de trabajo ocasional, los repetidores o recursantes, los estudiantes con sobreedad, los pobres, y la lista seguiría. Lista que socialmente conocida, que si bien es invisible deja profundas marcas en esos sujetos vulnerables. Al respecto, Gluz (2016) expresa que

el concepto de exclusión nace en el marco de este nuevo contexto político-económico y social, si bien el concepto permite pensar la diversidad y superposición de situaciones que dificultan el acceso al bienestar, por lo tanto, la exclusión es pensada como una situación más que una condición de la persona (21).

Vinculado a la desigualdad social, aquella que trasciende lo económico o de ingresos, y permea prácticamente todos los rincones de la vida individual y social. Saraví (2015) denomina a estos procesos “condiciones de vida fragmentadas, pero también con experiencias biográficas y estilos de vida, sentidos y percepciones fragmentadas, con espacios urbanos, escolares y de consumo fragmentados, y con ámbitos de sociabilidad y campos de interacción igualmente fragmentados.” (27). Fragmentar las biografías es fragmentar posibilidades y capacidades del otro a lo largo de su vida. Es limitar su capacidad de libre autopercepción y construcción de autoestima personal, y dentro de la escuela, desarrollará o no, su autoestima escolar. Dicha elaboración personal en el desarrollo de todos, es necesaria y prioritaria, no solo como parte constitutiva del ser humano (en un desarrollo equilibrado) sino también como motivador para los aprendizajes a lo largo de su vida.

Las ideas económicas fundantes de la política económica de los países exitosos nunca estuvieron subordinadas al liderazgo intelectual de países más adelantados y poderosos que ellos mismos, sino que respondieron siempre a visiones auto-centradas del comportamiento del sistema internacional y del desarrollo nacional, “las medidas tomadas para luchar contra la exclusión hacen las veces de políticas sociales más generales, con intenciones preventivas, no solamente reparadoras, que se pondrían como objetivo controlar desde arriba los factores de disociación social” (Castel, 2004, 29).

Este análisis conduce a pensar en la problemática de la exclusión en el contexto de las condiciones sociales que la producen y por consiguiente en el núcleo mismo del orden social y no en los sujetos de las periferias.

En relación a esto Bayón (2015) expresa que

la pobreza no es una situación estática limitada a la carencia de ingresos (...) sino [a] un proceso, una trayectoria marcada por rupturas, desfases e interrupciones (...) que se acumulan durante la experiencia biográfica y que pueden conducir a una progresiva fractura de los lazos que tejen la relación individuo-sociedad. (21).

Actualmente, no solo en nuestra provincia sino a nivel nacional, es sabido que los sujetos sociales sufren un déficit de integración con respecto a la salud, el trabajo, la educación, la vivienda, entre otros, entendiéndose esta problemática como amenaza de exclusión, lo que llevaría a una exclusión propiamente dicha.

Como señala Castel:

Es en el corazón de la condición salarial donde aparecen las fisuras que son responsables de “la exclusión”, habría que intervenir primero en las regulaciones del trabajo y los sistemas de protecciones ligados al trabajo para “luchar contra la exclusión” (2004, 31)

entendiéndose que dicha exclusión no es un estado de los sujetos, los grupos o territorios sino una condición ligada a las relaciones sociales.

Entonces las escuelas secundarias se transforman en una institución clave para el desarrollo de estrategias de inclusión, donde la igualdad de oportunidades y la homogeneidad de la oferta educativa se han mostrado incapaces para equiparar las posiciones que alcanzan distintos grupos sociales atravesados por situaciones de desigualdad. En este sentido, “Esta institución no es igualitaria más que en la medida en que ella genera unidad y garantiza que todos los alumnos -incluidos los menos favorecidos-, adquieran un bagaje mínimo de conocimientos” (Dubet, 2016b, 26), a partir de que la integración social contribuyó a formar liderazgos que acumularon poder dentro del propio espacio nacional, conservaron el dominio de las actividades principales e incorporaron al conjunto o la mayor parte de la sociedad al proceso de desarrollo.

A su vez, la participación de la sociedad en las nuevas oportunidades viabilizó la estabilidad institucional y política, y esta afianzó los derechos de propiedad y la adhesión de los grupos sociales dominantes a las reglas del juego político e institucional; estas condiciones endógenas y necesarias para el desarrollo fueron acompañadas por otras también decisivas, en otras palabras: “la pobreza puede ser entendida como una acumulación de formas interrelacionadas de exclusión que se extienden a diversas áreas de la vida individual y colectiva” (Bayón, 2015, 19).

Una mirada sobre las desigualdades subjetivas

Saraví (2015) expresa que “Las dimensiones subjetivas como premisa fundamental que toda experiencia social está condicionada desde su inicio por los estreñimientos y oportunidades que impone el posicionamiento estructural de los individuos” (38). En la experiencia de la desigualdad la fragmentación social es aceptada y producida a partir de las distancias, las fronteras y jerarquías culturales que se establecen, las que se expresan no solo en las relaciones sociales, en relaciones de dominación, exploración o discriminación.

A lo que el autor manifiesta que se deja ver en una pequeña clase media difícil de asir, pulverizada y vaciada de sentido como categoría unívoca, homogénea y perdurable, y que se ve atravesada por significativas desigualdades intra categoriales y diacrónicas.

Dubet (2016a, 14) plantea al respecto que “el declive de la solidaridad es la consecuencia del crecimiento de las desigualdades y que estas desigualdades incrementadas son el producto de mecanismos económicos a los que no podemos oponer otra cosa que nuestra indignación”. Las dimensiones subjetivas de la desigualdad subyacen en la realidad y detrás de cada estudiante, por cuanto nos obliga, ética y socialmente, a conocer sus dimensiones (subjetiva, personal y familiar) para comprender el proceso que desea transitar en nuestra institución, a través de prácticas formativas en el marco de la inclusión efectiva, la justicia social y educativa. Es necesario transformar el repertorio de las prácticas tomadas a partir de procesos y mecanismos encubiertos de reproducción y segregación.

Para revertir o subsanar estos estados, Gluz (2016, 17) propone: “alterar los procesos de exclusión requiere la disposición a revisar críticamente aquellas cuestiones que pueden estar operando (...) por el peso de visiones tradicionales muy arraigadas, como refuerzo de la desigualdad educativa”.

La percepción que los estudiantes de nivel secundario tengan sobre la desigualdad sociocultural de los contextos desde su cotidianeidad (como también a partir del reconocimiento de su biografía) es un elemento de relevancia para preguntarse por el papel de la escuela, por los modos de acercamiento a dichas realidades que —consciente o inconscientemente— contienen planteos ideológicos, políticos y culturales que ayudan a mantener o no las desigualdades sociales, aspectos que también están vinculados directamente a la formación inicial recibida. Gluz y Rodríguez Moyano (2018) hablan de la desigualdad escolar contemporánea, refieren en una necesaria profundización acerca de la incidencia de los sentidos y las jerarquías sociales que se construyen a través de las trayectorias oficialmente establecidas.

Impacto de las prácticas inclusivas institucionales

Ávila y Uanini manifiestan que:

La institución está presente en estos cuerpos y cosas, pero está presente como indicio, como marca, como signo de algo que solo se puede percibir parcialmente.

(...)

No podemos, entonces, pensar las instituciones como algo estático. Por el contrario, en ella se desarrollan procesos, y todo lo que sucede, lo que se hace, lo que se dice, las marcas presentes en diferentes objetos, espacios, etc., pueden remitirse a estos procesos, y a la vez son las pistas que permiten reconstruirlos.

(s.f., 1)

En este contexto, las instituciones escolares se han ido planteando modificaciones y el docente actual resignificando su labor dentro y fuera de ella; hoy se requiere ser conscientes de quienes son, de la reflexión sobre la tarea que estén preparados para afrontar los cambios que preceden.

Entonces ¿cuáles son las responsabilidades que a cada uno le caben en el campo educativo? En esta realidad en la cual se vive, donde el valor de lo educativo se ha desdibujado se torna aún más difícil asumir responsabilidades porque las miradas están puestas en otras perspectivas.

A lo largo de la historia, la escuela mantiene una lógica segregatoria y excluyente de aquellos que no se sometían a sus reglas, es decir, se plantea un modelo de organización escolar que se convierte en expulsivo para la mayoría de los grupos sociales.

A la perplejidad política, social y económica de los cambios señalados desde las visiones postmodernas, hay que añadir los efectos producidos por la proliferación de las aplicaciones de la tecnología de la información y la comunicación; por consiguiente, las políticas educativas interpelan la gramática escolar en tanto en su requerimiento ideológico, producen desplazamientos, reconfiguraciones y resignificaciones.

Se entiende entonces por “gramática escolar” el sistema de normas, de reglas que organizan la producción del discurso pedagógico, y del cual se fabrican subjetividades escolarizadas, las que son significadas en las prácticas a partir de un ordenamiento y regulación de pautas del orden escolar. En relación a esto Meléndez y Yuni (2018) entienden que la gramática escolar estaría a la base de la producción de las prácticas rituales a través de las cuales se reproduce la ideología y se producen con-formados en esa ideología. Todos los docentes convivimos con otros en comunidades escolares, con normas tácitas y explícitas en sus reglamentos, notificaciones, y acuerdos. Somos, más o menos, potenciados en nuestras competencias profesionales según los modos de gestionar la escuela y los modos de habitarla. Somos los actores dentro de una institución con su propia identidad y cultura, parte activa y democrática; o solo

sujetos pasivos, obedientes y hasta invisibilizados. He aquí otra manifestación de desigualdad y vulnerabilidad subjetiva en relación a las aproximaciones al poder.

Tyack y Cuban (2000) refieren que las escuelas que conocemos se organizan a partir de una gramática particular y que tienen como característica su estabilidad. Las escuelas tienen unas maneras de dividir el tiempo, de separar el espacio, clasificar a los alumnos, fragmentar el conocimiento y otorgar calificaciones que las han marcado y que perduran a pesar de los intentos de introducción de cambios en diferentes momentos históricos.

Se resalta la importancia que se le atribuye a la educación como productora, reproductora y distribuidora del recurso económico, de allí que para lograr la reestructuración de los Estados se hagan hincapié en la transformación del sistema educativo ya que el mismo tiene la función de generar y formar los recursos humanos que requiere el nuevo desarrollo mundial. Los autores mencionados expresan que asumir que las políticas educativas portan, expresan y contienen una ideología que para superar ese modelo escolar segregador y clasificatorio, se deben utilizar los recursos instituyentes de la estatidad, disputar sentidos sociales, políticos y culturales sobre la educación, la escolaridad y su papel en la construcción del orden social:

La lucha contra la exclusión se lleva a cabo también y, sobre todo, bajo la modalidad preventiva, es decir, esforzándose por intervenir desde arriba en los factores de desregulación de la sociedad salarial, en el corazón mismo de los procesos de la producción y del reparto de las riquezas sociales (Castel, 2004, 37).

Y es allí donde las instituciones educativas al reproducir estructuras operan como un factor indirecto de exclusión social, puesto que sus actores también están atrapados en una crisis y conflictos que genera la pobreza paralizando las funciones esenciales de la institución, el no abordarla limita las posibilidades de transformarse y transformarse.

Conclusión

La institución escolar en sus niveles no legitima los principios de inclusión, igualdad y equidad en sus prácticas y relaciones, sino que, por el contrario, juzga, clasifica, rotula y marca a todos los estudiantes, y le otorga a cada uno un lugar de jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad y la distribución de la mano de obra.

Bourdieu (1978, citado en Kaplan y Silva, 2016, 1) manifiesta

Las diversas maneras de ser o de sentirse estudiante se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad.

El ser estudiante coloca a los jóvenes en una posición específica en la estructura social; privilegiada en comparación con aquellos que no tienen las oportunidades o recursos para estudiar en la escuela secundaria. Es preciso romper con una idea homogénea y unitaria de la condición estudiantil, la situación de estudiante no presupone uniformidad de las constricciones materiales y simbólicas de vida. Al mismo tiempo, las identidades estudiantiles varían en función de los contextos, épocas y la cultura.

La crisis actual de la Escuela, y de su función educativa, es una crisis estructural porque se ha roto, ha perdido legitimidad, el orden simbólico que estructuró...el quiebre comenzaría con la pérdida de legitimidad, y, por lo tanto, de su eficacia para organizar las prácticas, los comportamientos, los modos de pensar y sentir en la Institución. (Garay, 1996, 154).

Puesto que es en la relación entre las instituciones y lo social contextual donde se producen las fracturas. Ese orden simbólico debe ser entendido como la fuente de toda significación e incluso de la propia posibilidad de pensar y significar, es decir, que la significación está incluida en el acto de representar, de pensar.

Meléndez y Yuni (2018) expresan que “Las políticas sociales engendran prácticas y discursos en las que se generan nuevas representaciones y significados que disputan sentidos simbólicos sobre la igualdad, la desigualdad, la pobreza y la movilidad social.” (20)

Políticas y prácticas institucionales, situadas y especializadas en las cuales se encuadran las planteadas para el presente documento, y en las cuales me encuentro inmerso, como docente. Es por ello que pensar-me como docente fuera de esas tramas no solo es no estar sino no ser, carecer de indicios en la realidad que indiquen filiación, permanencia e identidad, la finalidad subjetiva de las políticas sociales nunca están explicitadas en su discurso sino en las derivaciones que las políticas generan y llevan otros modos de subjetivación ante las decisiones que tome.

La reconstrucción de la historia institucional y los sentidos sociales que inciden en ellas se estructuran sea un modo de transformación social, ya que (...) la mejor manera que tiene el pasado para seguir operando en el presente es mantenerse oculto a la conciencia social cotidiana a través de la naturalización de lo social (...) (Gluz, 2016, 17).

“El velo de la ignorancia o la indiferencia ante determinadas circunstancias es una construcción tan social como subjetiva”, nos aportará Saravi (2015, 50).

Vale decir, que ambas autoras nos plantean una revisión de nuestra consciencia colectiva, una nueva mirada social, amplia y que contenga la diversidad; una consciencia que desde nuestros lugares como parte de una sociedad que reclama justicia social y educativa, inclusión e igualdad, debemos revisar y readecuar compromisos, y finalmente como docentes, nos encontramos en la compleja trama de desigualdades, donde nosotros mismos vivimos con la marca y la clasificación, y pese a ello, debemos romper decisiones aisladas y distantes, las contradicciones y las ausencias para abordar mejor a los sujetos que día a día acceden a nuestras aulas, con esfuerzo y compromiso, para recibir oportunidades de aprender según sus posibilidades, sus intereses y necesidades profesionales futuras, superando toda diferencia negativa que obstaculice su trayecto formativo.

Este es el desafío igualador, inclusivo, a la vez complejo, desrutinizante, superador e innovador, que posibilite los cambios ideológicos primero en las personas, luego interpelar los políticos educativos desde el aula, desde lo cotidiano, en los cambios concretos que ratifiquen la autoestima y al sujeto que se forma como persona/estudiante valiosa como tal, portador de rasgos identitarios propios de su comunidad, capaz de ser y aprender en un espacio, en una multiplicidad de disciplinas.

Referencias

- Ávila, O. S. y Uanini, M. (s.f.). Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Conocer las instituciones: algunas ideas para el diagnóstico. [mimeo]. Disponible en: https://derecho.aulavirtual.unc.edu.ar/pluginfile.php/227545/mod_resource/content/1/Avila-Uanini.pdf
- Bayón, M. C. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales. Bonilla Artigas Editores.
- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Topia.
- Dubet, F. (2016a). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2016b). *Repensar la Justicia Social, contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- Filmus, D. y Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aguilar.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Ida Butelman (comp.), *Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.
- Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a inclusión escolar. ¿Por qué es tan difícil la democratización de la educación?* Editorial Mandioca.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada: ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de los jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194>
- Meléndez, C. y Yuni, J. (2018). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(X).
- Kaplan, C. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis Educativa*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200103>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO, México.
- Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 5-18.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE México.

Educación y práctica de campo. Reflexiones acerca de la formación integral en estudiantes de Antropología



Sonia Beatriz QUINTANA
Susana Blanca OCAMPO

Universidad Nacional de Jujuy
squintana@inbial.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



Educación y práctica de campo. Reflexiones acerca de la formación integral en estudiantes de Antropología

Sonia Beatriz QUINTANA

Susana Blanca OCAMPO

Universidad Nacional de Jujuy

squintana@inbial.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 14.02.2022

Fecha de aceptación: 17.06.2022

Resumen

La educación superior se asienta sobre tres ejes fundamentales en constante interrelación: conceptos, valores y prácticas. El ámbito conceptual es concreto y definido, está sujeto a valoración y su apropiación constituye la función pedagógica por excelencia. La práctica es la aplicación de lo conceptual. En general se realiza en contextos controlados institucionalmente y su evaluación suele limitarse a la verificación de la relación entre conceptos y resultados. Los valores implícitos en la identidad del ser quedan invisibilizados; si bien pueden suponerse o intuirse, no integran una estrategia didáctica para su internalización.

En ciencias sociales el conocimiento se construye con y para personas, entonces, la práctica mediada por valores es el eje fundacional del ser profesional. No obstante, en los hechos no tiene un reconocimiento formal en el plan de estudios de la Licenciatura en Antropología.

Luego de impartir seminarios con práctica de campo, reflexionamos sobre aspectos extracurriculares, como los vínculos con el sujeto de estudio en los distintos momentos de la investigación. Consideramos que cursar las asignaturas no forma a las y los estudiantes para afrontar el campo más allá de lo discursivo. Tal vez por ello no advierten la magnitud de las consecuencias que generan sus acciones, comprometiendo tanto sus propios nombres, así como el de la disciplina e institución que se invocan.

Abogamos por un abordaje que, desde la misma formulación de la propuesta curricular, monitoreo y evaluación, priorice, además de la relación teoría-praxis, la construcción de valores para una práctica ética que sopesa los efectos de la intervención en campo. Trabajamos en pos de seminaristas capaces de pensar sus propios proyectos de acción, reconociendo y asumiendo su posición ideológica, el concepto de sociedad que ésta propicia, y la responsabilidad por las expectativas que se generan en la población involucrada.

Palabras Clave: Antropología, práctica de campo, sujeto de investigación, valores

Cita sugerida: Quintana, S. B. y Ocampo, S. B. (2022). Educación y práctica de campo. Reflexiones acerca de la formación integral en estudiantes de Antropología. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 247-255. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

La educación, como proceso y práctica social, involucra el resultado más el proceso (Cullen, 2004), es decir que el sujeto de aprendizaje se construye a partir de la experiencia del aprendizaje teórico y se consolida en la acción de poner en práctica lo incorporado. Esta dinámica es visible en el caso de la educación superior, donde la tensión entre educación homogeneizante, y educación como práctica social situada (Cullen, 2004), son dos caras de la misma moneda. La primera recae principalmente en la acción docente, con la tarea de socializar contenidos (definidos institucionalmente) y mitigar diferencias, y también con la de propiciar el pensamiento autónomo en el aula. En la segunda, el rol del estudiante activo es fundamental, no basta con la acción docente para lograr que los contenidos se analicen críticamente, con la mirada puesta en la realidad y la finalidad consciente de transformarla en pos de disminuir desigualdades. Esta espiral dialéctica -en la cual ambos actores son protagonistas- es la base de nuevas subjetividades con interés emancipatorio, que “se propone lograr que las personas individual y colectivamente, sean responsables y gestoras de su propio destino, que tomen las riendas de su vida.” (Inciarte González y Canquiz Rincón, 2009, 50), para lo cual, planificación, acción y reflexión deben estar integradas al proceso educativo.

Esta búsqueda requiere que se propicien experiencias científicas, tecnológicas y humanísticas articuladas con la realidad (que atraviesa a toda la comunidad educativa), para “seguir contribuyendo a la definición de la soberanía y a la formación del ser, de la identidad, de la historia y del porvenir, en una permanente definición de utopías pedagógicas y sociales.” (Inciarte González y Canquiz Rincón, 2009, 43).

En una sociedad donde la educación muchas veces es una mercancía más (a la que aplican las leyes del mercado), trabajar para la formación de ciudadanos autónomos, empáticos y solidarios requiere una constante reflexión, evaluación y adecuación de las estrategias a aplicar.

En relación a ello, destacamos la importancia de analizar los cimientos de la formación en la que intervenimos, coincidiendo con Bukstein y Montelongo (2020, 25-26) en que “la universidad, como unidad de investigación académica, es un espacio potencial para dar impulso al pensamiento crítico y autónomo que contribuya e impacte en cómo hay que observar, comprender y analizar la realidad”.

Ante tal designio, son muchos y complejos los desafíos que conllevan las prácticas pedagógicas; si bien, el currículum define contenidos mínimos a desarrollar, la tarea docente también comunica actitudes, métodos de trabajo, valores y visiones de la realidad; todo ello en un marco referencial para la construcción de conocimientos.

Desde nuestra experiencia, el proceso educativo se construye sobre tres pilares: conceptos, prácticas y valores.

El primero es el más concreto y acotado, se trata de los contenidos mínimos a cubrir en las asignaturas y están formalizados en los respectivos programas, con estrategias definidas para su abordaje y evaluación. En general, la apropiación conceptual constituye la función pedagógica por excelencia.

Por otra parte, la práctica -como estrategia formativa- remite a la aplicación de lo conceptual mediante el desarrollo de actividades que -sobre bases teóricas- impliquen un análisis posterior. Suelen realizarse en contextos controlados institucionalmente¹ y su evaluación se asienta en la verificación de la relación conceptos-resultados, en la reflexión sobre la organización de los fenómenos y/o en la construcción de explicaciones (Moreno Otero, 2016).

Finalmente, los valores -implícitos en la identidad del ser- quedan invisibilizados, pueden suponerse o intuirse, pero no integran una estrategia didáctica que los interpele para su posterior internalización. Esta observación cuestiona nuestro rol, porque si consideramos importante la formación ética, no podemos soslayar la educación en valores, los cuales conforman la columna vertebral de aquella. Entendemos,

¹ El control institucional, a cargo del docente, no siempre abarca todas las actividades. Así, por ejemplo, un trabajo práctico puede requerir la recolección de información a través de entrevistas o encuestas y la evaluación realizarse sobre la posterior construcción y aplicación de datos, pero sin considerar el proceso de obtención del registro, es decir, el contexto de entrevista o encuesta.

siguiendo a Merma-Molina et al. (2013), que la educación en valores “es el proceso mediante el cual se guía y se forma a los alumnos para que sean capaces de utilizar su experiencia axiológica de manera consciente para construir su proyecto personal de vida.”(156) (el subrayado es nuestro). Se trata entonces, de construir entornos pedagógicos que motiven a los educandos a asumir los desafíos de la sociedad actual con discernimiento y responsabilidad basados en valores, con pensamiento autónomo, sentido crítico, tolerancia, y solidaridad, tomando los derechos humanos como principio general. La importancia de la tarea radica en que “El desarrollo social depende (...) entre muchos otros valores, en cómo cada individuo incorpore a su vida el respeto a la dignidad humana, el diálogo, la justicia, la búsqueda del bien común y las relaciones de reciprocidad” (Herrera de la Garza, 2017, 208).

En búsqueda de un proceso de enseñanza-aprendizaje que además del desarrollo de competencias y actitudes incluya explícitamente valores, coincidimos con Ruiz Lugo (2007, 11) en su concepto de formación integral, que “implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural.” Así caracterizado, el proceso propicia el conocimiento de sí y del otro, y tiende tanto al crecimiento personal del estudiante, como al beneficio colectivo, forjando y/o reforzando nuevas actitudes y competencias intelectuales (Ruiz Lugo, 2007).

Quienes somos

Como docentes de la cátedra Antropología Biológica II, en la carrera Licenciatura en Antropología (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales -Universidad Nacional de Jujuy), y a la luz de los aportes que desde la disciplina se pueden hacer a la sociedad, nos interesa particularmente que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para cuestionar la realidad en la que están inmersos, incluyéndonos a nosotras como parte de la misma. Por ello, en la cátedra y más claramente en los seminarios con práctica de campo que impartimos regularmente, buscamos la construcción-deconstrucción-reconstrucción del saber desde lo colectivo y colaborativo, conformando en el aula un grupo de aprendizaje al que cada uno de los miembros aporta su bagaje de conocimientos y experiencias. En efecto, como extensión de la asignatura, anualmente proponemos seminarios que combinan mayor profundidad conceptual sobre temas abordados en la cursada, con trabajo en campo y gabinete, para acercar las primeras experiencias de investigación (incluyendo todas sus fases) a los estudiantes. Son las vivencias en esta actividad -seminarios impartidos sobre auxología humana² con enfoque familiar en el periodo 2017-2019-, las que nos llevan a identificar algunos problemas que hacen a la formación para la investigación y que posiblemente repercutan en el ejercicio profesional del futuro antropólogo.

El presente trabajo es producto de reflexiones compartidas como integrantes de una cátedra que, desde el quehacer cotidiano, tiene como única intención el compartir pensamientos e inquietudes en torno a la práctica docente.

Nuestra experiencia

Particularmente en contextos de práctica de campo –que en nuestro caso suele coincidir con iniciación en la investigación-, promovemos el autoconocimiento estudiantil a través de preguntas como ¿para qué investigo?, ¿para quién investigo?, ¿quién se beneficia?, ¿qué usos posibles pueden tener mis resultados, además de los que persiguen mis objetivos?

² Auxología humana es el estudio del crecimiento y desarrollo físico desde la concepción hasta la edad adulta (Ocampo, 1999)

En el análisis de esas respuestas se manifiesta el futuro investigador, sus intereses, su ideología, su concepto de ser humano, de sociedad. De allí que es necesario internalizar desde el trayecto formativo preprofesional, el hábito de hacerse tales preguntas y de reflexionar sobre las respuestas, porque “el proceso y el producto del sujeto cognoscente deben nutrirse desde y para el colectivo, significado como pluralidad creativa.” (Bukstein y Montelongo, 2020, 26).

En el contexto de investigación, *el campo* visibiliza una relación desigual: investigador-investigado, observador-observado, y si bien la persona que participa de la pesquisa es sujeto de derecho tanto como el investigador, en la práctica es frecuente que el enfoque de derechos quede soslayado. Es decir que, con mayor o menor visibilidad, con mayor o menor consciencia, es posible que la vinculación yo-otro se enraíce en la asimetría de la relación, implicando conflictos éticos.

En este sentido, desde nuestra experiencia docente, observamos acciones cuestionables que parecen no ser percibidas por el estudiante, lo cual muestra la dificultad para lograr capacidad autorreflexiva y mirada crítica de la propia conducta. Así, por ejemplo, y en relación con los participantes de una investigación:

- al no informarles exhaustivamente sobre los objetivos de la misma, sus derechos respecto de la protección de datos personales, o el uso que se dará a la información obtenida;
- cuando—una vez establecido el vínculo—éste es utilizado para propósitos distintos a los pactados originalmente;
- cuando se generan incertidumbres o falsas expectativas;
- cuando se asumen compromisos que luego se incumplen.

De allí la necesidad de analizar previa y reflexivamente los vínculos que se establecen en el campo, para evitar que el sujeto de investigación sea en los hechos, objetivado. Enfatizamos la reflexividad en relación a la construcción del sujeto de estudio como uno de los aspectos fundamentales sobre los cuales trabajar, dado que es uno de los momentos clave en el que se ponen de manifiesto los valores internalizados por el educando. Es decir que desde antes de salir al campo debemos tener en cuenta que los interlocutores,³ a quienes recurrimos para realizar investigaciones, son sujetos que interpretan la realidad y desde allí responden, pero también analizan e interpretan a quien los está investigando. En otras palabras, se trata de sujetos de derecho sobre quienes se investiga, pero que también introducen su subjetividad en la investigación, sujetos que son interpelados al mismo tiempo que interpelan; que son interpretados al mismo tiempo que interpretan (Guber, 1991; Bergesio, 2002); personas sobre quienes se investiga, pero también con quienes se investiga (Quintana et al., 2011).

Asimismo, consideramos fundamental que el estudiante inicie sus prácticas de campo teniendo en cuenta que al entablar diálogo con los sujetos de investigación, se apoya en una disciplina y una institución que lo contiene e identifica, desde su misma presentación como estudiante. Acción que puede implicar aceptación o rechazo, dependiendo del significado que el interlocutor asigne a la tríada estudiante-disciplina-institución.

En las Ciencias Sociales, la protección del sujeto de investigación no está claramente formalizada, quedando este aspecto en un espacio gris, declamado, pero sin normas de aplicación efectivas. Si bien los participantes de una investigación están amparados por leyes nacionales y provinciales, como la N° 25326/00 de Protección de los Datos Personales y N° 5009/97 de Creación del Comité Provincial de Bioética,⁴ ante posibles consecuencias inherentes a su participación, no habría acciones concretas de protección. Esto, en oposición a lo que ocurre con las disciplinas o estudios vinculados a la salud, donde se regula la

³ En general, la literatura antropológica denomina informantes a los sujetos de estudio. Sin adentrarnos en la discusión respecto del término (Catani, 1990), entendemos que existe co-autoría en la producción de conocimientos (Rodríguez, J.; comunicación personal, 2019) la cual queda soslayada al utilizar palabra informante, que además otorga a la persona un rol pasivo, que no es real.

⁴ En el Decreto Reglamentario 3815/05 (Ley 5009/97) una de las funciones del Comité de Ética de Investigación en Salud de la provincia, es la “Evaluación de carácter científico y ético, aprobación, registro y monitoreo de las investigaciones en las que intervengan seres humanos...” (art.3°, inciso b) atribución que comprende a las investigaciones sociales.

investigación en seres humanos, a fin de evitar prácticas no éticas que ven en el sujeto de estudio solamente un medio (Ministerio de Salud de la Nación, Resoluciones 2011, 2016, 2018; Ley 5009/97 de la Provincia de Jujuy y Decreto Reglamentario 3815/05; UNESCO, 2005; OPS y CIOMS, 2017).

En otras palabras, es preciso consolidar la capacidad de comprender y empatizar con *ese otro diferente*, para concretar acciones de solidaridad, justicia y equidad, requiere de un pensamiento crítico (Hoyos Vázquez, 2011) aplicable en todas las fases de la actividad investigativa.

En el plan de estudios de la carrera de Antropología, la ética deontológica no es un contenido a discutir, y aun cuando se abordan en las aulas conceptos relacionados, no llegan a trabajarse en profundidad por lo que los aspectos éticos estarían relegados a debates teóricos. Desde lo conceptual, las corrientes de pensamiento de la disciplina, los principios y herramientas para la investigación, abordan la preocupación por *el otro* como sujeto de estudio en cientos de páginas (Russell Bernard, 2006; Alonso y Sandoval, 2012; Sandoval Álvarez y Salcido Serrano, 2016; Sodi Campos, 2011). Sin embargo, la lectura por sí sola es insuficiente. Como ya expresamos, observamos que en situaciones de práctica, los estudiantes suelen planificar actividades extramuros, sin considerar a las personas que involucrarán en ellas. Es decir, sin la reflexión previa sobre aspectos como el impacto que podría generarles el contacto con el estudiante, la forma de abordar ese contacto, cómo sobrellevar situaciones tensas, o bien qué ocurre cuando el estudiante se retira (porque ya consiguió la información necesaria). La inmediatez que impone el ritmo de cursado es enemiga de la reflexión con base en *el otro*. De allí la importancia que toda actividad práctica se base en valores explicitados previamente y que se refuerce el hábito reflexivo a lo largo de la carrera.

Si bien se aplica a un conjunto amplio de disciplinas, particularmente en las Ciencias Sociales, el conocimiento se construye con, por y para personas, por lo que ignorar el trasfondo ético de las acciones de quien investiga, puede afectar al sujeto de investigación de distintos modos. Así por ejemplo, es posible -aun sin intención- provocar sufrimiento, enojo o decepción a nivel psicológico; o bien generar o agudizar vulnerabilidad(es) a nivel social.⁵

Por otra parte, también puede lesionarse la credibilidad del mismo estudiante que investiga, de la disciplina bajo la cual se presenta, o bien de la institución que lo contiene. De allí que desde nuestra perspectiva, la educación en valores es fundamental para el profesional que trabaja con seres humanos.

Sostenemos que además del cursado de las asignaturas, afrontar *el campo* requiere que los estudiantes tengan en cuenta las consecuencias que generan sus acciones, porque comprometen tanto sus propios nombres, así como el de la disciplina e institución que se invocan. En palabras de Marques Vieira y Tenreiro-Vieira (2021) la sola progresión académica no alcanza para formar profesionales comprometidos, con pensamiento crítico, capaces de romper con el conocimiento descontextualizado. Es en ese sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje con práctica de campo, creemos que no todo es observar y registrar, o aprender a usar instrumentos. La mirada puesta en la necesidad del otro, además de su interpretación y comprensión, es lo que fortalecerá el vínculo llevando el compromiso más allá de los objetivos iniciales. No obstante, consideramos que la valoración y evaluación deontológica que propiciamos, debe ser reconocida a estudiantes y docentes, generando un proceso donde la ética de investigación -que luego será la ética profesional- se cultive a lo largo de la carrera e internalice de manera práctica con acompañamiento docente situado.

En definitiva, intentamos que el estudiante llegue a la instancia de práctica de campo con un interés que trascienda los requisitos del plan de estudios, con valores internalizados reflexivamente y con el análisis previo tanto de las fases que comprende la actividad investigativa, como de las herramientas teórico-metodológicas necesarias para afrontarla. Y de lograr esas capacidades, propender que las mismas guíen el desempeño profesional futuro. De allí que formación ética, pensamiento crítico, responsabilidad social,

⁵ En nuestra tarea investigativa, a lo largo del tiempo nos preparamos para afrontar situaciones inesperadas desde antes de salir al campo. De hecho, como grupo de investigación, debimos contener a interlocutores ante recuerdos traumáticos vividos (por estigma y discriminación); o trabajar desde la comprensión y la empatía diversas muestras de rechazo y enojo por parte de quienes nos identificaban como parte de un estado que los había abandonado; o bien al abordar temáticas sensibles como aborto, violencia o pobreza, nos preparamos para evitar la revictimización de la persona o el juicio social sobre ella.

integridad académica, honestidad intelectual, y reflexividad (Ruiz Lugo, L. 2007; Galvalisi, y Grasso, 2016), son competencias fundamentales para el desarrollo profesional y la búsqueda concomitante de una sociedad menos desigual.

Pensar hacia el futuro

Es bien conocida la expresión *a investigar se aprende investigando*, para enfatizar la naturaleza práctica de la actividad y en donde lo ético es constitutivo, sin limitar la reflexión ética a problemáticas sensibles o controversiales. Entonces, ante el impacto que se genera en los sujetos de investigación, es necesario el constante acompañamiento docente en todas las fases del proceso e incluso trascendiéndolo. En otras palabras, es preciso promover en el estudiante el pensamiento reflexivo desde antes de iniciar el proyecto, en el transcurso de su ejecución, así como después de concluida la práctica de campo.

Ahora bien, como entorno pedagógico, todo lo expresado en el párrafo anterior demanda tiempo y esfuerzo tanto a docentes como estudiantes. Y la inexistencia de un espacio formal en el plan de estudios, deja la tarea sujeta al interés, disponibilidad y criterios personales de unos y otros. Es así que en la carrera encontramos dos asignaturas metodológicas de régimen cuatrimestral (excluyendo aquellas optativas y seminarios), que los estudiantes suelen cursar habiendo realizado tareas de campo sin la capacitación pertinente; con lo cual el acompañamiento al estudiante en su práctica de campo es, cuanto menos, insuficiente. Por ello creemos fundamental que la institución analice los vacíos que presenta el proceso formativo de iniciación a la investigación y prevea los recursos necesarios, para que el contacto con la realidad extramuro no constituya una experiencia negativa para todos los involucrados: estudiantes, docentes e interlocutores. Un inicio de camino podría constituirlo la convocatoria a reuniones intercátedras -incluyendo estudiantes-, tendientes a generar espacios de debate sobre la problemática aquí planteada. Y en donde se compartan experiencias, facilidades, obstáculos y posiciones teóricas acerca de la formación integral (y todo lo que ella conlleva) del profesional en Antropología.

Palabras finales

Coincidimos con Sodi Campos (2011) en cuanto a la responsabilidad de las instituciones académicas en la formación profesional y la necesidad de realizar actividades institucionales vinculadas a la ética. Por ello, tras reflexionar sobre nuestra experiencia docente, creemos importante que la institución promueva -de manera transversal en la formación de grado- ámbitos de integración pedagógica respecto de integridad académica, pensamiento crítico y deontología.

Una propuesta enriquecedora para el actual plan de estudios, es la implementación de prácticas guiadas como espacio curricular específico, que atienda lo que pareciera ser un rito de paso⁶ en el itinerario académico de los estudiantes. Porque en la práctica de campo es donde se define la transición desde el conocimiento abstracto, al conocimiento en la praxis; es la instancia que en palabras de Bourdieu (2008, 89) "tiende a consagrar inseparablemente competencias sociales y competencias técnicas".

⁶ Tomamos la caracterización que hace Lagunas Arias (2009) que define a los ritos de paso como un conjunto de fenómenos socioculturales que expresan la adquisición de estatus. Si bien en este caso no hay un signo de estatus visible, la experiencia en investigación constituye un valor agregado en el análisis de la trayectoria estudiantil.

Referencias

- Alonso, J. y Sandoval, R. (2012). Sujeto social y Antropología. Despliegue de subjetividad como realidad y conocimiento. En P. González Casanova (coord.), *Conceptos fundamentales de nuestro tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. Disponible en: http://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/480trabajo.pdf
- Bergesio, L. (2002). *Informantes y antropólogos/as ¿quién es qué? Ensayo reflexivo sobre las relaciones personales y el trabajo de campo*. 3er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Equipo NAYa. Disponible en: https://equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/liliana_bergesio.htm
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.
- Bukstein, G. y Montelongo, M. (2020). Introducción. En Bialakowsky, A; Bukstein, G y Montelongo, L. (Comp.), *Intelecto social, procesos laborales y saber colectivo. Significados de una praxis científica co-productiva*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. CLACSO.
- Catani, M. (1990). Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral. *Historia y Fuente Oral*, (3), 151-164. <http://www.jstor.org/stable/27753275>
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Decreto 3815. (12 de julio, 2005). Reglamentación de la ley 5009/97. De Creación del Comité Provincial de Bioética y Comités Hospitalarios de Bioética. *Boletín Oficial Provincia de Jujuy* (31 de agosto, 2005). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/decreto-3815-jujuy-de-ley-5009.pdf>
- Decreto 426. (16 de abril, 1998). Comisión Nacional de Ética Biomédica. Creación en el ámbito del Ministerio de Salud y Acción Social. *Boletín Oficial República Argentina* (21/04/1998). Disponible en: <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/htdocs/legisalud/migration/html/5881.html>
- Galvalisi, C.; Grasso, M. (2016). Enseñar a investigar, enseñar sobre investigación. V *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. 1-24. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8444/ev.8444.pdf
- Gómez Cumpa, J., Ramos Bazán, M. y Benites Morales, I. (2005). *Fundamentos de Investigación Educativa*. Fondo Editorial Universitario FACHSE, UNPRG, Chiclayo.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Paidós
- Herrera de la Garza, C. M. (2017). Elementos para la construcción de un marco conceptual de la educación en valores. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXVII(2), 191-212. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456039009>
- Hoyos Vázquez, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 191-203. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a08.pdf>
- Inciarte González, A. y Canquiz Rincón, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 38-61. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118863003>
- Lagunas Arias, D. (2009). Ritos de paso 2: experiencias iniciáticas en las sociedades modernas. En Fournier, P; Mondragón, C. y Wiesheu, W. (coord.), *Ritos de paso. Arqueología y antropología de las Religiones*. ENAH. Disponible en: <https://www.enah.edu.mx/publicaciones/documentos/159.pdf>
- Ley de Creación del Comité Provincial de Bioética y Comités Hospitalarios de Bioética. (1997) *Boletín Oficial Provincia de Jujuy N° 08*, (19-01-1998). Disponible en: <http://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=51204>

- Marques Vieira, R. y Tenreiro-Vieira, C. (2021). 25 anos de Investigação, Formação e Inovação sobre Pensamento Crítico na Educação. En Alonso, A. y Campirán, A. (Coords.), *Pensamiento Crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar*. Editorial Torres Asociados.
- Merma-Molina, G; Peiró i Grègori, S. y Gavilan-Martin, D. (2013). Perspectivas sobre educación en valores en tiempos de crisis. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (15), 151-160. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35223>
- Moreno Otero, F. (2016). *Trabajos prácticos: una secuencia de enseñanza para potenciar las habilidades de investigación en ciencias*. Tesis de Maestría publicada. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ocampo, S. B. (1999). *Crecimiento y desarrollo humano en relación con la altitud geográfica en la provincia de Jujuy, Argentina*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: [s.n.].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (19 de octubre, 2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) (2017). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). Disponible en: https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-Ethical-Guideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf
- Quintana, S., Cayo, N., Pérez, S. y Ocampo, S. (2012). EPHuM: Una oportunidad para construir un equipo transdisciplinario. *Revista del Instituto Superior Populorum Progressio-In.Te.La.*, VI, 117-120. Disponible en: https://issuu.com/d552/docs/revista_populorum_vi
- Resolución 1480. (2011). *Guía para Investigaciones con Seres Humanos*. Ministerio de Salud de la Nación. Disponible en: http://www.anmat.gov.ar/webanmat/legislacion/medicamentos/resolucion_1480-2011.pdf
- Resolución 1002. (14 de julio, 2016). Creación del Comité Nacional Asesor de Ética en Investigación. *Boletín Oficial, Ministerio de Salud de la Nación*, (21 de julio, 2016). Disponible en: <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/hdocs/legisalud/migration/html/27076.html>
- Resolución 1727. (28 de agosto, 2018). Creación del Comité de Ética en Investigación de la Dirección de Investigación para la Salud. *Boletín Oficial, Ministerio de Salud de la Nación*, (30 de agosto, 2018). Disponible en: <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/hdocs/legisalud/migration/html/31939.html>
- Ruiz Lugo, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, (19), 11-13. Disponible en: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- Russell Bernard, H. (2006 [1995]). *Métodos de investigación en Antropología. Abordajes cualitativos y cuantitativos*. Trad. Valentín E. González. AltaMira Press.
- Sandoval Álvarez, R. y Salcido Serrano, R. (2016). Pensar epistémico y político desde la perspectiva del sujeto. *Espiral (Guadalajara)*, 23(66), 9-39. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652016000200009&lng=es&tlng=es.
- Sodi Campos, M. (2011). Ética y antropología física. El que esté libre de culpa... En Barragán Solís, A. y González Quintero, L. (Coord.), *La complejidad de la antropología física, Tomo II*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México D.F.
- Zandanel, A. E. (1998). *A investigar se aprende investigando*. Grafer.

Herramientas y aplicaciones implementadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en tiempos de pandemia



Álvaro Patricio VILLARRUBIA GÓMEZ^{1,2}
Cecilia Soledad VARGAS²

¹Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales / Facultad de Ciencias Agrarias, UNJu

²Instituto de Educación Superior N° 2

alvaropvg@gmail.com

[Volver al índice](#)



Herramientas y aplicaciones implementadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en tiempos de pandemia

Álvaro Patricio VILLARRUBIA GÓMEZ^{1,2}

Cecilia Soledad VARGAS²

¹Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales / Facultad de Ciencias Agrarias, UNJu

²Instituto de Educación Superior N° 2

alvaropvg@gmail.com

Fecha de recepción: 15.02.2022

Fecha de aceptación: 13.06.2022

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación hicieron posible que se pueda seguir aprendiendo a pesar del estrés, la confusión y el miedo emergente al llegar la pandemia. Desde nuestro rol como docentes de lenguas extranjeras en el Instituto de Educación Superior N° 2 (IES N° 2) y en la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) tuvimos que afrontar diferentes situaciones que se iban presentando, como ser la deserción escolar, la falta de recursos tecnológicos y la imposibilidad de poder cubrir los costos de los datos móviles necesarios para asistir a clases. Poco a poco, las dificultades se fueron superando. Los estudiantes lograron trabajar de manera colaborativa y consiguieron, gracias a la ayuda de la comunidad educativa y los municipios, adquirir paquetes de datos móviles para acceder a clases sincrónicas. Esto marcó un antes y después en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las clases sincrónicas y asincrónicas jugaron un rol esencial en tanto muchos estudiantes que habían abandonado las carreras retomaron sus estudios y los docentes, a su vez, buscaron la manera de emplear diferentes recursos, herramientas y aplicaciones tecnológicas para hacer que las clases sean atractivas y creen el espacio propicio para disfrutar aprendiendo y enseñando.

En este sentido, en este trabajo se busca mostrar cómo algunas herramientas y/o aplicaciones empleadas a lo largo del contexto de pandemia permitieron mantener el vínculo con quienes compartían las clases, transformando las debilidades en oportunidades. Por ello, se busca presentar el impacto que algunas herramientas como *Canvas*, *Vocaroo*, *Kahoot*, *Padlet*, *Pixabay*, *Mentimeter*, entre otras, tuvieron en los estudiantes del IES N°2 y de la UNJu, las cuales permitieron que la imaginación, la creatividad y las habilidades de cada estudiante se pusieran de manifiesto con la creación de diferentes producciones audiovisuales.

Palabras Clave: herramientas digitales, enseñanza, lenguas extranjeras, pandemia

Cita sugerida: Villarrubia Gómez, A. P. y Vargas, C. S. (2022). Herramientas y aplicaciones implementadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en tiempos de pandemia. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 256-265. <https://ies7juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se presentan como un conjunto de herramientas que buscan ayudar y complementar las tareas de las personas. Hoy, pensar la vida sin una computadora, una impresora o simplemente sin un celular, resultaría complicada para las tareas cotidianas que constantemente realizamos con estos dispositivos.

Los niños que nacen hoy, en pleno siglo **XXI**, llegan a un mundo atravesado por estas tecnologías. Para muchos de estos niños e incluso para los jóvenes, el uso de estas herramientas y dispositivos resulta normal. Tal como explica Fenwick (2001 citado en Gutiérrez Campos, 2012, 112) “La revolución de la tecnología de la información ha transformado los modos de hacer negocios, la naturaleza de los servicios y productos, el significado del tiempo en el trabajo, y los procesos de aprendizaje”.

Es importante entender que estas nuevas tecnologías no solo modifican la manera de aprender sino que están presentes en todos los ámbitos de la sociedad: hoy se pagan las cuentas sin ir al banco, se compran productos sin verlos físicamente e incluso las reuniones sociales y familiares se realizan a través de una pantalla. De esta manera, puede decirse que la tecnología generó cambios que nos hacen aprender en todo momento. Sin embargo, es importante considerar que estas tecnologías también deben ser aprendidas y manipuladas de la mejor manera, a fin de que no se conviertan en una amenaza para la vida de las personas y sí en instrumentos y herramientas que faciliten la vida.

En el contexto que se vive desde inicios del 2020, producto del avance de la pandemia por el Covid-19, el uso de la tecnología y la producción de conocimientos se da en todo momento evidenciando cambios acelerados e inmediatos. Los nuevos espacios de aprendizaje y enseñanza están representados por un celular o una computadora que permite acceder a cualquier información de manera instantánea, conectarse a clases virtuales e incluso continuar buscando datos más allá de lo propuesto en un “aula virtual”. De esta manera, el aprendizaje no se limita a las aulas y a la escuela como espacio físico, sino que uno puede aprender desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Metodología

El presente trabajo está abordado desde una metodología descriptiva basada en la sistematización de experiencias docentes al emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) durante el tiempo de pandemia.

Para ello, en primer lugar, se ofrece un marco teórico referido a la educación y las TIC, para posteriormente compartir la propuesta de herramientas y aplicaciones que se emplearon durante este tiempo de enseñanza y aprendizaje que traspasó los espacios físicos de las aulas.

Realizar la sistematización de experiencias conlleva narrar las mismas, reflexionar sobre la propia práctica docente y ordenar, fundamentar la elección y el uso de las diferentes herramientas y aplicaciones que se emplean en clases sincrónicas y asincrónicas en la enseñanza de las lenguas extranjeras Inglés y Portugués, tanto en el Instituto de Educación Superior N°2 Sede Tilcara, como en la Universidad Nacional de Jujuy.

Llevar adelante este trabajo nos permite, además, realizar una interpretación crítica de las experiencias sustentada en el bagaje teórico desde cual parte el mismo.

Marco teórico: La educación y las TIC

Es importante entender que los estudiantes y docentes del siglo **XXI** se enfrentan a una situación que obliga a utilizar aún más la tecnología. Hoy, con la emergencia sanitaria vigente, se aceleró y masificó el uso de plataformas educativas como *Edmodo*, *Classroom* o *Moodle*. En este sentido, el director del Centro de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universitat Jaume I de Castelló, Jordi Adell (2020), explica que la actual crisis del coronavirus conlleva cambios sustanciales en la forma de enseñar, con la incursión forzada en las herramientas en línea, y quizá también en la escolarización.

Adell (2020) explica que tanto el teletrabajo como la teleeducación son eventos que llegaron para formar parte de nuestras vidas, enfatizando que el aprendizaje e incluso otras actividades cotidianas se modificaron adecuándose a la nueva situación. Así, estaremos en condiciones de hablar de un nuevo tipo de aprendizaje que es abierto, en tanto se ajusta a estas nuevas propuestas relacionadas a poder tener clases desde un teléfono, en la casa e incluso en horas de la madrugada.

Este escenario es conocido como conectivismo y es definido como una teoría de aprendizaje para la era digital (Siemens, 2004 citado en Gutiérrez Campos, 2012). De esta manera, estamos en un nuevo escenario, donde la tecnología juega un rol significativo y la antigua estructura de la era industrial se transforma en una sociedad donde “La revolución de la tecnología de la información ha transformado los modos de hacer negocios, la naturaleza de los servicios y productos, el significado del tiempo en el trabajo, y los procesos de aprendizaje” (Fenwick, 2001 citado en Gutiérrez Campos, 2012, 112).

Es importante recordar que el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de un ambiente nebuloso de elementos cambiantes, los cuales no están enteramente bajo el control del individuo. En esta dirección, el mismo autor indica que el aprendizaje se caracteriza por ser caótico, continuo, complejo, de conexión especializada (Gutiérrez Campos, 2012).

En base a estas propuestas, podemos decir entonces que las tradicionales pedagogías se modifican y van adaptándose a nuevas teorías del aprendizaje que deben ir relacionadas a los contextos. Respecto de los usos y las herramientas que brindan las TIC, Gros (2015) expone que es necesario entender que:

La conectividad en la sociedad actual no sólo ha alterado el sentido y la producción del conocimiento, sino también los espacios y los tiempos del aprendizaje, rompiendo la organización social del siglo XX. En esta línea, consideramos que hay tres conceptos importantes que han irrumpido en el ámbito del aprendizaje y que conviene tener en consideración, ya que constituyen los pilares básicos de la formación en la sociedad actual: el aprendizaje sin fisuras, la ubicuidad y los entornos personales de aprendizaje.
(60)

Gutiérrez Campos (2012) por su parte, explica que es un hecho que los programas educacionales están haciendo uso de las tecnologías digitales como una herramienta fundamental en las experiencias de aprendizaje. Sin embargo, el énfasis del desarrollo tecnológico no ha sido necesariamente el fortalecimiento de la educación como expresión de un derecho social.

Hoy los estudiantes se enfrentan al denominado aprendizaje ubicuo que está relacionado a un proceso educativo que no está limitado exclusivamente a la escuela como edificio físico, sino que se puede dar en cualquier momento y lugar. Este aprendizaje se sustenta en los nuevos entornos de aprendizaje y en los contextos sociales, sanitarios, culturales, etc., que exigen una nueva modalidad de aprendizaje. Así, lo ubicuo está relacionado al aprendizaje abierto, en tanto ambos proponen la no limitación a espacios tradicionales o estáticos.

Según Ferro, Martínez y Otero (2009 citado en Díaz Levicoy, 2013, 46) el rol de las TIC en el nivel superior contribuye a “la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que permiten desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas, que dan cabida a la realización de diferentes actividades innovadoras para el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Así, los componentes de las TIC, tales como el uso de diferentes *softwares*, *internet*, comunicaciones, etc., permitirá que los jóvenes del mañana (y de la actualidad) puedan acceder a diversas aplicaciones y herramientas que buscarán el crecimiento de sus conocimientos y habilidades.

Si bien algunos de estos componentes y ejemplos de las TIC son actuales, imaginar o proyectar las aplicaciones o herramientas que se podrán utilizar en un futuro, sin dudas nos deja abiertos a la imaginación. La tecnología se presenta tan dinámica y cambiante, que no se podrán predecir los cambios

que enfrentaremos en un futuro próximo. Lo que sí se puede prever, es que estos cambios deben ser asimilados por las diferentes actividades (sociales, educativas, políticas, etc.) para así mejorar las mismas y adecuarlas a los requerimientos de las sociedades.

Contextualización y descripción de la experiencia

La presente sistematización de experiencia corresponde al trabajo que se realizó al enseñar las lenguas extranjeras Inglés y Portugués en el Instituto de Educación Superior N° 2 (IES N° 2) Sede Tilcara y en la Expansión Académica de Humahuaca de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) respectivamente; ambas instituciones de nivel superior están localizadas en la región de la Quebrada de Humahuaca, en la provincia de Jujuy, Argentina.

En el caso de la enseñanza del inglés, debe aclararse que la carrera se corresponde con el Profesorado de Inglés y el dictado de los espacios curriculares a tener en cuenta en la presente experiencia fue de tercer y cuarto año. Por su parte, en el caso de la enseñanza del idioma portugués, correspondió a la carrera de Licenciatura y Tecnicatura en Turismo ubicada en el tercer año del plan de estudios. Es importante detallar los cursos de referencia en tanto permite entender que pertenecen a los niveles superiores o avanzados de ambas carreras, por lo que los estudiantes presentaron un conocimiento y experiencia previa en el cursado y en el ser estudiante del nivel superior.

Las TIC tuvieron un rol muy importante como mediadoras de este proceso educativo, y es por ello que a continuación se mostrarán cuáles fueron las diferentes herramientas y aplicaciones utilizadas en clases de lenguas extranjeras.

Descripción del uso de las herramientas y aplicaciones móviles:

Algunas herramientas que se emplearon en el proceso de enseñanza aprendizaje fueron: *Blogs*, *wikis* y *podcast*.

Blog: Es una herramienta de información que tiene dos niveles de participación, donde el autor o creador escribe las entradas y artículos, y los usuarios o lectores deben participar escribiendo comentarios sobre lo publicado. En clases de lenguas extranjeras, los estudiantes leyeron un artículo periodístico sobre la violencia de género en Jujuy, el cual fue publicado en el blog. Posteriormente, escribieron comentarios al respecto, poniendo en práctica la construcción de oraciones en otra lengua y compartiendo sus puntos de vista, afirmando o refutando lo expresado en el mismo. Esto brindó la oportunidad de contextualizar la enseñanza de Inglés y Portugués, generar espacios de expresión, fomentar la lectura atenta y el respeto a las diversas miradas o posturas de quienes fueron interviniendo con sus comentarios.

Wiki: Esta herramienta permite leer, escribir, dialogar, colaborar y opinar sobre determinados temas de interés para la asignatura. En las clases, los estudiantes trabajaron sobre la Educación Sexual Integral (ESI). Para ello realizaron la traducción de los ejes propuestos para el abordaje de las ESI en las escuelas y crearon contenido bilingüe de manera colaborativa, contando con un nuevo canal de aprendizaje y comunicación colectiva en la plataforma de la institución educativa. Dicho material fue empleado por los demás docentes y estudiantes en las Jornadas Institucionales sobre dicha temática, donde por primera vez se pudo concretar el encuentro y el debate empleando los idiomas extranjeros.

Podcast: Son audios elaborados, en este caso, por los estudiantes, quienes disfrutaron grabar cuentos y poemas de autores jujeños en Español, Inglés y Portugués. Los podcasts fortalecieron las habilidades lingüísticas e invitaron a seguir conociendo a los escritores de Jujuy mostrando sus escritos en las redes sociales para que personas de otros países puedan leer las producciones de autores locales en los diferentes idiomas. Grabar audios en el aula permitió a los estudiantes generar contenidos educativos, facilitar la comunicación, entrenar la capacidad de escucha, cambiar los ritmos y la forma de estar en contacto con la ejercitación auditiva y verbal.

Además, presentamos las siguientes aplicaciones interactivas que se exploraron y emplearon en las clases de lenguas extranjeras:

Canva: Posee plantillas gratuitas que pueden utilizarse y luego descargar. Al ser una herramienta colaborativa, permite realizar plantillas y compartirlas con otros usuarios. Los estudiantes crearon láminas creativas bilingües para invitar a la comunidad educativa a participar de los diferentes talleres opcionales que se dictan en las instituciones. También realizaron carteleras escolares digitales para compartir en la página de la institución y diagramaron infografías sobre los cuidados que debemos tener en tiempos de emergencia sanitaria por Covid-19.

Vocaroo: Los estudiantes no sólo podrán grabar y descargar audios de manera sencilla y eficaz, sino que podrán hacer uso del código QR que se genera con cada audio y que puede ser fácilmente empleado en diferentes actividades dentro de diversas plataformas o en dinámicas con material impreso. Para el día del estudiante, los educandos diagramaron juegos de adivinanzas en diferentes idiomas, grabaron los mismos y pegaron los códigos QR en la galería de la institución. La comunidad educativa debía escanear el mismo para escuchar la adivinanza y publicar sus respuestas en el blog institucional para participar de algunos sorteos.

Pixabay: Cuando los estudiantes realizan glosarios, posters, presentaciones, entre otras actividades, muchas veces descargan imágenes de internet sin citar la autoría de las mismas. Pixabay, es una comunidad dinámica donde se comparten imágenes y videos sin derecho de autor permitiendo a los estudiantes emplear las mismas libremente sin tener inconvenientes. Los estudiantes realizaron un glosario colaborativo sobre los verbos regulares e irregulares en los idiomas extranjeros y añadieron imágenes que representaban cada acción haciendo uso de Pixabay.

Kahoot: Esta plataforma permite que docentes y estudiantes interactúen de una manera divertida en las clases, brindando la oportunidad de disfrutar de diversas actividades interactivas que cuentan con música, efectos especiales que captan la atención de los participantes y los motiva a afianzar los conocimientos mientras comparten los mismos. En las clases de idiomas extranjeros, como puede verse en la imagen 1, los estudiantes diseñaron juegos y concursos en Kahoot sobre el Presente Continuo. Luego compartieron la contraseña del juego para invitar a otros miembros de la comunidad educativa a participar de los desafíos. Dichas actividades fueron asignadas como tarea para que los participantes pudiesen volver a jugar, modificar sus respuestas y practicar los temas al interactuar entre ellos. Los docentes por su parte, accedieron a los registros de los estudiantes para ver el progreso que los educandos fueron obteniendo al jugar una o más veces.

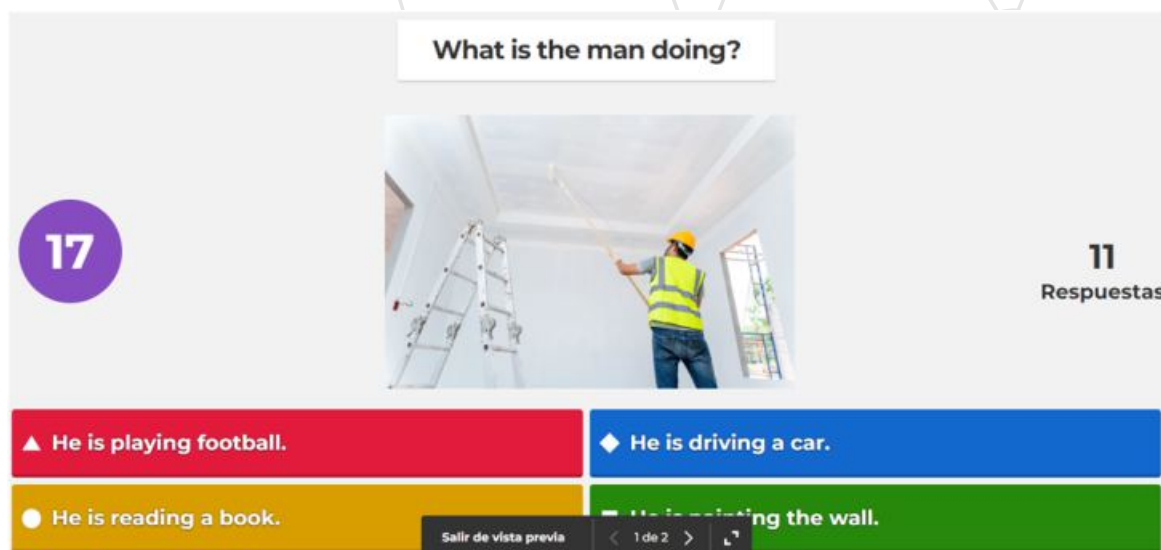


Imagen 1: Uso de Kahoot en clases de inglés del IES N°2. Autoría propia.

Padlet: Para promover el trabajo colaborativo, docentes y estudiantes crearon murales colaborativos de cada espacio curricular al emplear la plataforma digital *Padlet* personalizando los mismos e insertando imágenes, audios, videos, presentaciones, documentos y comentarios. Como puede verse en la imagen 2, esta plataforma invitó a los participantes a trabajar de manera simultánea sumando propuestas e ideas entre todos y permitió tener el material áulico en un solo mural para realizar presentaciones o compartir pantalla en las clases sincrónicas.

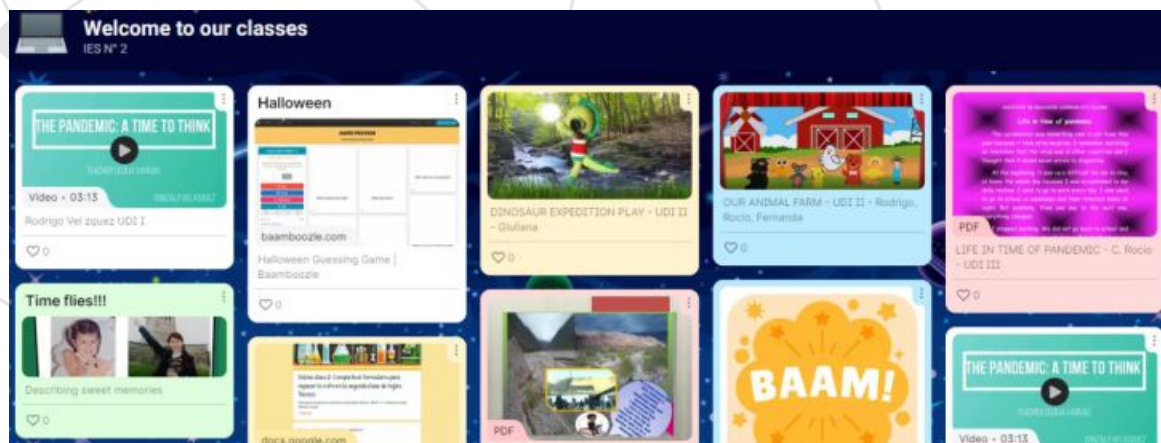


Imagen 2: Uso de *Padlet* en clases de inglés del IES N° 2. Autoría propia.

Mentimeter: Al comenzar las clases de idiomas extranjeros, muchas veces los docentes buscan recuperar las ideas previas que los estudiantes tienen sobre un tema. Por ello, *Mentimeter* permite generar lluvias de ideas de manera interactiva, donde automáticamente se agrandarán las palabras que más se repiten. Como puede observarse en la imagen 3, el docente publicó una pregunta ¿Qué palabras se relacionan con el portugués? y los estudiantes debían escribir dos palabras en dicho idioma. Entre las más mencionadas por los estudiantes se encuentran *você* (usted), *bom dia* (buen día), *falar* (hablar) y *obrigado* (gracias). Además, la aplicación permitió que quien creó la actividad pueda acceder al registro de las respuestas y proyectarla para todos los estudiantes.



Imagen 3: Uso de *Mentimeter* en clases de portugués de la UNJu. Autoría propia.

Genially: La creatividad forma parte de la tarea docente y los colores y los efectos especiales crean el ambiente propicio para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, docentes y estudiantes de Inglés y Portugués emplearon el software *Genially* para enseñar y aprender idiomas extranjeros desde una experiencia que invite a los participantes a continuar todo el recorrido de manera interactiva. A lo largo de las clases, se crearon diferentes acertijos sobre vocabulario específico, infografías colectivas, catálogos informativos, juegos y mapas interactivos, presentaciones animadas, entre muchas otras producciones, como puede visualizarse en la imagen 4.



Imagen 4: Uso de *Genially* en clases de inglés del IES N°2. Autoría propia.

Análisis y reflexiones

El uso de medios tecnológicos y algunas herramientas *web* son, sin duda, elementos motivadores en las clases de todos los niveles educativos. Consideramos, sin embargo, que es necesario tener conocimiento y capacitación previa sobre el uso apropiado de las mismas a fin de poder utilizarlas en las aulas. Si bien todas las aplicaciones poseen tutoriales o videos explicativos, sería oportuno que las instituciones educativas pudieran dar capacitaciones específicas a fin de que los docentes y los estudiantes posean un conocimiento teórico y práctico de las herramientas informáticas.

Es importante entender que los materiales tecnológicos, a diferencia de los materiales de enseñanza tradicional, presentan una hipertextualidad organizativa de la información, la cual se puede observar en la variedad de vínculos de imágenes, audios, textos, secuencias gráficas, entre otras, que se pueden mostrar en una diapositiva o presentación digital.

En este sentido, puede decirse que los materiales tecnológicos utilizados en nuestra experiencia se caracterizaron por:

- Brindar una propuesta creativa y llamativa para los estudiantes.
- Permitir un seguimiento de cada estudiante.
- Buscar el uso de diferentes herramientas y aplicaciones, enfatizando el desarrollo de la creatividad y la participación activa.
- Favorecer y proponer espacios de debate, retroalimentación, trabajo colaborativo, etc.
- Permitir que los estudiantes puedan brindar sus conocimientos tecnológicos, apoyar a sus docentes y convertirse en guías.

Consideramos que estas ventajas permitieron que las clases se tornen más atrayentes para estudiantes y también para docentes. Sin embargo, creemos que es importante sensibilizar sobre el importante rol de las tecnologías, a fin de poder capacitar de manera adecuada a todos los actores, así como poder utilizarlas desde nuevas perspectivas y no simplemente como un reflejo de las clases tradicionales.

Al reflexionar con los estudiantes sobre el empleo de las diversas herramientas digitales, los educandos manifestaron que “es importante que se brinden espacios de trabajo áulico colaborativo a través del uso de las plataformas y las aplicaciones. Desconocíamos que existían las mismas hasta que empezamos a usarlas e interactuar entre todos.” Otro estudiante expresó lo siguiente, “Me sorprendió todo lo que podemos llegar a crear cuando se trabaja con las tecnologías. Lo que más me gustó fue aprender a usar Kahoot, Vocaroo y los códigos QR porque le dan otra impronta a las clases y atrapa la atención de niños, jóvenes y adultos.”

Conclusiones

La producción de conocimientos es continua y los nuevos escenarios nos invitan a seguir actualizándonos día a día. Esos nuevos espacios están relacionados con dispositivos tecnológicos, como celulares o computadoras, que permiten acceder a cualquier información de manera instantánea, conectarse a clases virtuales e incluso realizar tareas cotidianas.

Reafirmamos que en educación, particularmente, hoy el aprendizaje no se limita a las aulas y a la escuela como espacio físico, sino que uno puede aprender desde cualquier lugar y en cualquier momento. Así podemos pensar en un aprendizaje ubicuo y abierto asociado a las nuevas modalidades que permiten seguir aprendiendo, más allá de los entornos formales o tradicionales de educación.

Debe estar claro sin embargo que, en este contexto, resulta importante tener presente las palabras de Cobo Romani (2019, 1) quien reflexiona y advierte sobre la necesidad de conocer las nuevas tecnologías y sus usos “Lo más conveniente según la opinión de expertos aquí recogida pasa por conocer en profundidad la configuración de la realidad digital: una necesidad imperante para interactuar con ella”.

Es por todo esto que estas reflexiones y conclusiones no son finales ni definitivas, sino que deben ser cambiantes y dinámicas tal cual es la tecnología. Es pertinente entonces, entender que debemos adecuar nuestras tareas educativas a nuevos entornos y no pensar que la actividad docente está finalizada, sino que recién está comenzando. Lo principal, es generar espacios de interacción para que los estudiantes sigan creando, compartiendo y aprendiendo juntos al emplear diversas herramientas digitales. Tal como lo expresa uno de los educandos, “crear nuevos escenarios de aprendizaje y enseñanza nos motiva a expandir nuestras habilidades y capacidades y abre las puertas a un sinfín de producciones que engrandecen nuestra práctica escolar y nos ayudan a proyectar nuevas maneras de llegar a otros estudiantes que desean aprender un idioma extranjero.”

Referencias

- Cobo Romani, C. (2019). *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Díaz Levicoy, D. (2013). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. *Revista Educación y Tecnología*, N° 4, 44-50.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the knowledge society*, 16, (1), 58-68.
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, N°1, 111-122.

Fuentes electrónicas

- Adell, J. (2020). *La educación que viene: Un modelo híbrido y más tecnológico*. [Artículo periodístico]. El Diario periódico. Consultado el 26 de agosto de 2021 en: https://www.eldiario.es/sociedad/educacion-viene-modelo-hibridotecnologico_o_1023647870.html

Sitios Web

- Genially. (2022). [Página web en línea]. Disponible en: <https://www.genial.ly/es>
- Plataforma Classroom. (2022). [Página web en línea]. Disponible en: <https://classroom.google.com>
- Plataforma Mentimeter. (2022). [Página web en línea]. Disponible en: <https://menti.com>
- Plataforma Padlet. (2022). [Página web en línea]. Disponible en: <https://padlet.com>

El aula virtual y los recursos didácticos. Reinventarnos en tiempos de pandemia



Gabriela DAHER
Clemencia Esther POSTIGO
Agustina FIAD

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu
gabrieladaherfiad@gmail.com

[Volver al índice](#)



El aula virtual y los recursos didácticos. Reinventarnos en tiempos de pandemia

Gabriela DAHER
Clemencia Esther POSTIGO
Agustina FIAD

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu
gabrieladaherfiad@gmail.com

Fecha de recepción: 14. 02. 2022

Fecha de aceptación: 02. 05. 2022

Resumen

Esta experiencia se inscribe en el ámbito de la educación superior universitaria y se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración, correspondientes al primer año del ciclo básico común de las carreras Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy (FCE, UNJu), frente a un nuevo contexto de pandemia en el año 2020. Esta asignatura se dicta en el primer cuatrimestre y cuenta con una matrícula (entre ingresantes y recursantes) de aproximadamente 600 alumnos, mientras que el número de docentes y auxiliares docentes que en dicho año debió hacer frente a esta demanda fue de 9 personas.

El presente trabajo se sostiene en el proyecto de investigación que lleva adelante el equipo de cátedra denominado: "Un estudio de la permanencia del ingresante en el primer año de la FCE de la UNJu en relación a su perfil", el cual se encuentra inscripto, evaluado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la UNJu, y tiene como propósito principal compartir un conjunto de reflexiones acerca del entorno virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la experiencia en la implementación y funcionamiento del aula virtual en el año 2020, de las cátedras antes mencionadas, caracterizadas por la masividad, el impacto de bajos rendimientos académicos y altos niveles de deserción que se presentan en los primeros años universitarios.

Palabras Clave: aula virtual, recursos didácticos, tiempos de pandemia

Cita sugerida: Daher, G., Postigo, C. E. y Fiad, A. (2022). El aula virtual y los recursos didácticos. Reinventarnos en tiempos de pandemia. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 266-274. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

La problemática en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las dificultades que se presentan en la práctica docente universitaria, tradicionalmente presenciales, han significado, desde hace más de una década, una cuestión prioritaria para las universidades, en razón de mejorar la relación docente/alumno enmarcada en las limitaciones naturales presentadas por la masividad de su régimen de ingreso irrestricto a los claustros universitarios.

A lo largo de nuestra experiencia docente en el área de administración no fueron pocas las dificultades a las que debimos hacer frente, ni escasos los esfuerzos realizados para mejorar nuestro desempeño docente. A pesar de ello, si bien pudimos observar mejorías, los índices siguen siendo poco satisfactorios en los alumnos, en cuanto a una adecuada relación en la terminalidad de la educación superior. Entendemos que esta compleja situación no es exclusiva del área temática que nos ocupa, como así tampoco de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy (FCE-UNJu), sino que responde a un todo complejo que conforma una cantidad innumerable de hechos concurrentes del macro ambiente.

Son diversas las causas de ese tan alto nivel de fracaso. Algunas son externas a la universidad: los problemas socioeconómicos, las deficiencias de formación que se arrastran de los niveles anteriores de la educación, la falta de adecuada orientación vocacional, entre otras, se pueden señalar como relevantes. Ante esta situación las universidades intentan desarrollar acciones de distinta naturaleza, pero todas con la misma finalidad; mejorar las condiciones de ingreso a través de acciones remediales que permitan ayudar a superar a los alumnos los problemas cognitivos, actitudinales y/o aptitudinales que les impiden integrarse con posibilidades reales de éxito a la enseñanza universitaria sin olvidar que muchos de los que ingresan a la facultad han estado alejados de las aulas por varios años.

También existen factores que son atribuibles a la estructura y al desarrollo del sistema universitario. Las peores condiciones para el aprendizaje se dan muchas veces en los primeros años, incluso en carreras y universidades que no tienen matriculaciones masivas.

Los recursos son en general escasos (tecnología, acceso a equipos de computación, disponibilidad de bibliografía, etc.) y las modalidades pedagógicas no necesariamente son las apropiadas para ayudar a los estudiantes en la difícil transición hacia la educación superior. Sin embargo, caeríamos en un análisis simplista si pensáramos que las causas que concurren para generar este resultado solo pueden tener su origen fuera del "sistema cátedra".

Ante esta situación, constantemente estamos repensando nuestro accionar como equipo, el cual está centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, concretamente, en las estrategias de enseñanza y en los recursos didácticos que utilizamos. En tal sentido, nos preguntamos si unas y otros se adecuan al tipo de conocimiento que intentamos transmitir y cómo podemos cambiar o introducir otros que modifiquen esta preocupante situación.

Sin embargo, el año 2020 se presentó con una realidad totalmente desconocida para todos, "una pandemia", lo cual generó desconcierto, incertidumbre, temores de diversa índole y naturaleza; poniendo en juego, por un lado, el cuidado de la salud, y por otro, la exigencia de adaptarnos y reinventarnos como docentes. Nos encontramos frente a un contexto que nos interpelaba a actuar de modo diferente a lo que conocíamos, lo más difícil, debiendo responder de forma inmediata.

Frente a ello, las autoridades de la FCE-UNJu resolvieron postergar el inicio de clases y, al mismo tiempo, ofrecer capacitaciones y cursos de perfeccionamiento docente vinculadas con la construcción de aulas virtuales. En lo que respecta a las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración, esto significó partir en su construcción desde los cimientos dado que, si bien, hace ya varios años incorporamos el uso de las TICs, lo hicimos solamente como una herramienta de apoyo para la difusión de información.

Nos encontramos entonces nuevamente ante la necesidad de focalizar en nuestra práctica docente y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan incorporar innovaciones que se traduzcan en mejoras efectivas en el rendimiento de nuestros alumnos, tomando una actitud crítica de nuestros

posicionamientos y de la mirada acerca de nuestros estudiantes pero, en este nuevo contexto, en un entorno diferente, el entorno digital al cual denominamos *aula virtual*, entendido como “un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones para que sus alumnos aprendan” (Área Moreira, 2009, 68).

Ahora bien, convencidos de que es en este espacio donde adquiere un sentido particular la relación docente-alumno, resulta más vigente que nunca la cita de González Tirados y González Maura (2007, 1)

Los cambios paradigmáticos en la formación del profesional de la enseñanza universitaria en el nuevo siglo traen consigo, necesariamente, una concepción diferente de la docencia en dicho nivel y de los roles que desempeñan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera la concepción del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no sólo de conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable y del estudiante como sujeto de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, la vida en el aula se presenta compleja y dinámica. Es por ello que consideramos importante analizar y reflexionar sobre los recursos didácticos que utilizamos como cátedra, definiendo a los recursos didácticos desde los planteos de Steiman (2008, 78) “...como los materiales de apoyo a la enseñanza”.

Modelos de enseñanza en entornos virtuales. Nuestra realidad

Existen diversas clasificaciones de modelos de enseñanza en entornos virtuales, entre las que se destaca la presentada por Área Moreira (2009) quien los clasifica en función del grado de presencialidad o distancia en la interacción entre el profesor y el alumnado de la siguiente manera:

- *Modelo de enseñanza presencial apoyado con recursos en Internet*. Este modelo representa el primer nivel de uso de las aulas virtuales por la mayor parte del profesorado que comienza a explorar el uso de Internet en su docencia. Consiste en plantear el aula virtual como un apéndice o anexo de la actividad docente tradicional. El aula virtual en este modelo se convierte en un recurso más que tiene el profesor a su alcance junto con los que ya dispone: pizarra, laboratorio, seminario, o cañón de proyección multimedia. Normalmente aquí el uso de estas aulas virtuales es para transmitir información: es decir, colgar los apuntes y otros documentos de estudio de la asignatura, el programa de las mismas, los horarios de tutorías en el despacho o las calificaciones de los trabajos y exámenes de los estudiantes. El aula virtual, en este modelo, es un híbrido entre la fotocopiadora y el tablón de anuncios ya que lo que prima es la información. Por otra parte, apenas existe comunicación entre los estudiantes y entre éstos y el docente. Asimismo, no es habitual el plantear tareas o actividades para que sean cumplimentadas a través de la misma. En síntesis, el profesor sigue haciendo lo de siempre, pero apoyado en un recurso tecnológico.
- *Modelo de enseñanza semipresencial (blended learning)*. Este segundo modelo se caracteriza por la mezcla entre procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia mediante el uso del ordenador. Es denominado como blended learning (b-learning), enseñanza semipresencial o docencia mixta. El aula virtual no solo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan: formula preguntas, abre debates, plantea trabajos. En este modelo se produce una innovación notoria de las formas de trabajo, comunicación, tutorización y procesos de interacción entre profesor y alumnos. La enseñanza semipresencial o b-learning requiere que el docente planifique y desarrolle procesos educativos en los que se superponen tiempo y tareas que acontecen en el aula física o bien en el aula virtual sin que necesariamente existan interferencias entre unas y otras. Asimismo, el profesor debe elaborar

materiales y actividades para que el estudiante las desarrolle autónomamente fuera del contexto clase tradicional. Evidentemente dentro de este modelo existen variantes o grados en función del peso temporal y de trabajo distribuido entre situaciones presenciales y virtuales.

- *Modelo de educación a distancia (vía Internet).* El tercer modelo representa la actualización de la modalidad clásica de educación a distancia, pero desarrollada en entornos exclusivamente virtuales. Apenas se produce contacto físico o presencial entre profesor y estudiantes ya que la mayor parte de las acciones docentes, comunicativas y de evaluación tienen lugar en el marco del aula virtual. Este modelo es el que tradicionalmente se conoce como e-learning, aunque las distinciones entre el b-learning y el e-learning son cada vez más difusas. En esta modalidad educativa el material o recursos didácticos multimedia cobran una especial relevancia ya que el proceso de aprendizaje de los estudiantes estará guiado, en su mayor parte, por los mismos. Asimismo, la interacción comunicativa dentro del aula virtual es un factor clave y sustantivo para el éxito del estudiante. Requiere, para su desarrollo pleno, una organización institucional fuerte y con relevancia a través de campus virtuales gestionados por un equipo de expertos y administradores.

En nuestra experiencia particular en las asignaturas, como lo expresáramos en la introducción, ya utilizábamos el modelo de enseñanza presencial apoyado con recursos de Internet, específicamente con un blog, el cual era de utilidad para colgar información, como reglamento de cátedra, trabajos prácticos, videos, artículos informativos, entre otros, y la conclusión es que, si bien resultó útil, se transformó solo en un instrumento más para facilitar el acceso a la información por parte de los alumnos y que en tiempos de pandemia resultaría absolutamente insuficiente.

Es aquí donde nos encontramos con la obligación de diseñar e implementar nuestra aula sobre la base de un modelo de educación a distancia.

Pero este modelo requiere de un proyecto institucional que avale la innovación educativa con tecnología, pero no simplemente desde el discurso sino a través de plataformas y equipos técnicos de apoyo. Es necesario además contar con la infraestructura y recursos informáticos, personal docente capacitado y predispuesto al cambio, además de materiales didácticos y curriculares digitales.

Es a partir de estos requerimientos que pudimos observar que, si bien, la UNJu cuenta desde hace varios años con una plataforma Moodle para la creación de aulas virtuales, como así también con equipos técnicos de apoyo, eran muy pocas las asignaturas que las utilizaban por lo que el sistema en general estaba carente de materiales didácticos, bibliografía virtual, acceso a bibliotecas virtuales, y una notable falta de capacitación docente en esa materia.

Ante la urgencia y debido al confinamiento dispuesto por el gobierno de modo inesperado pero imprescindible, en el mes de marzo las diferentes facultades y, en el caso que nos ocupa, la Facultad de Ciencias Económicas, debieron postergar el inicio de clases del primer cuatrimestre, destinando ese período a la puesta a punto del sistema, adecuación de la normativa y capacitación del cuerpo docente, entre otras cuestiones.

En cuanto a la normativa, y dado que de las carreras que se dictan en la facultad son de carácter presencial, se estableció por Res. FCE 126/2020 el sistema de cursado "Excepcional con complementariedad Remota", el cual de acuerdo al art. 2° no consiste en un dictado virtual, puesto que se acredita con una evaluación presencial diferida. Se vale para ello del concepto de *aula ampliada* que insume la práctica tradicional presencial en lo que refiere a la realización de clases y difiere la instancia evaluatoria presencial para cuando las condiciones sanitarias lo permitan. Hasta tanto, se realizarían evaluaciones por proceso que permitieran a los alumnos avanzar en el cursado de su carrera. La misma norma en su art. 5° establece: los alumnos que aprueben la evaluación parcial por proceso de una asignatura teórico-práctica alcanzarán una condición "Excepcional" de cursado identificada en el sistema de gestión de alumnos de la Facultad con la letra "E". Tal condición le permitirá seguir cursando de manera no condicional las asignaturas correlativas posteriores, de acuerdo al régimen de correlatividades de cada Plan de Estudios. Los alumnos que no aprueben las evaluaciones por proceso quedarán en condición de "Libres".

En las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración que se dictan en el primer cuatrimestre de primer año y son de carácter teórico-práctico optamos por este sistema de cursado; considerando que sería el más adecuado debido a las limitaciones con las que nos encontrábamos, tales como la masividad del alumnado, la falta de experiencia del equipo docente y el tratarse de un formato novedoso para los alumnos. Asimismo, la evaluación por procesos se definió como una valoración sobre las adquisiciones o aprendizajes que alcancen los estudiantes como resultado de su participación en diferentes actividades, tales como:

- Asistencia y participación en actividades sincrónicas.
- Participación en foros de consulta.
- Participación en foros de debate.
- Cumplimiento en la presentación de tareas.
- Contenido y desarrollo de las tareas.
- Dominio del lenguaje en las diferentes actividades.

A partir de ello y fundamentalmente del contenido de la asignatura es que planificamos y diseñamos nuestro entorno virtual utilizando una serie de recursos entre los que nos presentaba la plataforma Moodle, poniendo énfasis en las actividades asincrónicas por cuanto no contábamos con información respecto de las posibilidades de conectividad de los estudiantes.

El Aula Virtual. Espacios y recursos utilizados

Las asignaturas Administración I y Teoría General de la Administración son comunes al primer año de las carreras Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas. El objetivo general de las mismas es:

En virtud del perfil profesional se pretende que el alumno logre adquirir los conocimientos, destrezas y habilidades propias de la disciplina administrativa (en lo que respecta a sus contenidos básicos), capacitándolo en la innovación y la creatividad, generando en él un sentido crítico, que le permita discernir cuál es el papel de la Administración dentro del universo del conocimiento y entender a la disciplina como algo dinámico, en permanentes cambios a los cuales deberá dar respuesta, intentando orientar el comportamiento de los futuros administradores o contadores públicos, en lugar de enseñar a ejecutar ciertas cosas, identificando las cosas que deben ser hechas en determinadas circunstancias o ambientes—el por qué y no el cómo—.

En función de ello, el diseño del entorno virtual se definió a partir de los siguientes espacios: Espacios de enseñanza, Espacios de mediación comunicativa y educativa, Espacios de producción y evaluación y Espacios de gestión académica.

Espacios de enseñanza

Al formar parte del tramo inicial de la carrera, la gradualidad es básica y relacionada a desarrollar competencias de éxito académico, colaborando en el desarrollo de aprendizajes vinculados a ser estudiantes universitarios de la carrera de Contador Público. Asimismo, la complejidad es inicial y apunta a desarrollar habilidades, estructurada en relación a las características de las materias y que les brinden fundamentos para la continuidad de su formación a lo largo de la carrera.

Se utilizaron para ello: glosarios, trabajos prácticos, guías y controles de lectura, análisis de casos, mapas conceptuales, cuadros comparativos y foros de debate y consulta.

El espacio de enseñanza se presenta del siguiente modo:

- Clases teóricas: A cargo de los docentes de la cátedra. Estas consisten en exposiciones grabadas en video que resalten los aspectos más significativos y en especial las relaciones temáticas, procurando promover la lectura reflexiva y crítica de la bibliografía por parte de los estudiantes. Además, a efectos de evitar la disociación entre la teoría y la práctica se presentarían recursos que ejemplifiquen los distintos temas, como así también comentarios de la realidad. Se trata de una actividad asincrónica de modo tal que permita a los estudiantes organizar sus tiempos, asegurarles el acceso cuando tuvieran conectividad y repetir su reproducción las veces que necesitaren.
- Clases prácticas: La guía y el seguimiento de las actividades propuestas están a cargo de los Auxiliares Docentes, lo que mantiene comunicación sincrónica y asincrónica con los estudiantes a través de herramientas como Google Meet y foros.
- Bibliografía: Se presenta la bibliografía básica en formato PDF, que los alumnos pueden descargar para leer offline, como así también enlaces de internet en la medida que se encuentren disponibles en la red.
- Recursos: glosarios, mapas conceptuales, análisis de casos acotados, trabajos grupales y foros de debate.

Espacios de mediación comunicativa y educativa

La guía y el seguimiento de las actividades propuestas están a cargo de todos los docentes, a través de comunicaciones sincrónicas y asincrónicas con los estudiantes.

En cuanto a la comunicación sincrónica, la misma se desarrolla a través de reuniones virtuales en Google Meet, una vez por semana, en los horarios preestablecidos. Para posibilitar la participación de todos se conforman grupos a cargo de los Auxiliares Docentes.

En ellas los alumnos pueden consultar sobre el desarrollo de las actividades y trabajar algunos aspectos con el acompañamiento del profesor, el que da indicaciones para la adecuada selección de criterios y alternativas a seguir.

Asimismo, las consultas se pueden realizar a través de foros creados a tal efecto, cuyo objetivo principal es evacuar las dudas de los estudiantes tanto en aspectos conceptuales como de aplicación práctica y complementan la participación en las diferentes actividades propuestas. El chat y mensajería privada se incorporan con el solo propósito de atender consultas sobre cuestiones personales que no puedan tratarse en los foros del aula.

Espacios de producción y evaluación

La producción de los estudiantes se estructura con actividades de desarrollo individual. Con el fin de crear un aprendizaje significativo y contextual a las necesidades de la asignatura y la carrera, se trabaja con análisis de casos simples que representen un recorte de la realidad que le otorgue sentido a la teoría.

Para el desarrollo de las actividades y tareas como así también para la concurrencia a las reuniones virtuales con los docentes se consideran necesarias la previa lectura de la bibliografía y la reproducción de los videos de clases teóricas, a efectos de un mejor desempeño y una activa participación en las mismas.

En cuanto a la evaluación, tal como lo expresáramos en párrafos anteriores, la cátedra adhiere al Sistema de Cursado establecido en la Res. FCE 126/2020, Excepcional con complementariedad Remota, evaluando el proceso de aprendizaje a través de la valoración de diferentes indicadores de asistencia, participación y cumplimiento.

Espacio de gestión académica

En el espacio de presentación del aula virtual se publica el programa de la asignatura como así también el cronograma de clases, secuencialidad de actividades y las condiciones de cursado de la materia. Todo esto guarda una estricta coherencia y coincidencia con el planeamiento de cátedra oportunamente presentado a las autoridades de la Facultad.

Todos estos espacios se presentan de una manera visual, que intenta ser amigable y simple, a través de un marco general de presentación y bienvenida en el aula a través del uso de etiquetas de Moodle. Luego, mediante pestañas se diferencian las unidades del programa de la materia las que se van habilitando a medida que se avanza en el desarrollo de la misma y de acuerdo al cronograma preestablecido, atendiendo en todo momento a los siguientes propósitos:

- Promover la interacción y comunicación entre docentes y alumnos en forma más personalizada;
- Incorporar nuevos medios de aprendizaje, materiales, tutorías on line, etc.;
- Incentivar la interacción entre pares y el trabajo colaborativo;
- Inducir a la construcción del conocimiento;
- Desarrollar aprendizajes estratégicos en los cuales los alumnos sean capaces de seleccionar, analizar e interpretar la información; desarrollando habilidades de autoaprendizaje.
- Generar sentido de responsabilidad;
- Contar con un registro de la participación de cada estudiante.

Conclusión

Las presentes reflexiones y experiencias, consideramos, serán el inicio de un nuevo escenario en la relación docente - alumno, alumno - alumno y en la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje. La modalidad a distancia se dio en el marco de un tiempo inusual, no caben dudas, estamos siendo protagonistas de este relato que definitivamente quedará en la historia de la humanidad con un antes y un después del Coronavirus del año 2020. El causante nos cambió la vida a todos. Cambió hábitos cotidianos, prácticas deportivas, rutinas con amigos/as, costumbres familiares y nos cambió, también, la forma de enseñar y de aprender. Este formato de contacto virtual nos exige un nuevo aprendizaje a los alumnos y a los profesores.

Los docentes debemos aprender a llegar a los alumnos de maneras más certeras en los contenidos y de forma más sencilla en los medios. Lo cual no significa más fácil. Los estudiantes necesitan desarrollar constancia en la lectura, la pasión por descubrir nuevos temas y la voluntad del autoaprendizaje, por arriba de las restricciones didácticas y todas las limitaciones que pueden tener por la falta de recursos tecnológicos.

Esta modalidad llegó para quedarse. Creemos que cuando las condiciones sanitarias lo permitan y volvamos a nuestras aulas físicas, el b-learning o semipresencialidad será una alternativa positiva para atender los problemas de la enseñanza universitaria consignados en la introducción de este escrito y que permitirá entre otros aspectos:

- a) Aumentar la calidad de la comunicación entre el docente y los alumnos.
- b) Comunicación entre estudiantes.
- c) Flexibilidad del sistema para adecuarse a las diversas necesidades de momentos e intensidad de estudio de la población de alumnos.

Referencias

Área Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. [Manual electrónico]. Consultado el 23/06/2021 en Campus Virtual Universidad de la Laguna: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>

Steiman, J. (2008). *Más Didáctica* (en La Educación Superior). Miño y Dávila Editores.

González Tirados, R. M. y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4362365>

Postigo, C. y Daher, G. (2016). *Estrategias e Innovación en la enseñanza de la Administración*. Apóstrofe.

La mirada y las voces de los estudiantes al finalizar el cursado de Administración I



Luciana Marcela CUCCHIARO
María Cecilia NASR
María Teresa AGOSTINI

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu
cecilianasr@gmail.com

[Volver al índice](#)



La mirada y las voces de los estudiantes al finalizar el cursado de Administración I

Luciana Marcela CUCCHIARO

María Cecilia NASR

María Teresa AGOSTINI

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu

cecilianasr@gmail.com

Fecha de recepción: 12.04.2022

Fecha de aceptación: 13.06.2022

Resumen

Este trabajo se inscribe en el ámbito de la educación superior universitaria y se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración, correspondientes al primer año del ciclo básico común de las carreras Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, frente a un nuevo contexto de pandemia en el año 2021. Esta asignatura pertenece al primer cuatrimestre y está a cargo de un equipo de 11 personas, entre docentes y auxiliares docentes, que trabajan con 546 alumnos entre ingresantes y recursantes.

La suspensión de las clases presenciales a raíz de la pandemia, durante los ciclos lectivos 2020 - 2021, y la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes han provocado profundas transformaciones en el contexto educativo imponiendo a las instituciones y a los docentes que las integran el importante desafío de repensar y adecuar la metodología de enseñanza mediante el uso de diversos dispositivos y estrategias.

Frente a este escenario particular surge la iniciativa de emprender la presente investigación y en base a ella ser capaces de analizar y compartir una serie de reflexiones acerca de las percepciones y opiniones de los estudiantes de la asignatura, en cuanto a sus experiencias y vivencias personales en el trayecto de cursado y a partir de dichas significaciones poder reconocer las principales dificultades como así también aspectos valorados que facilitaron su desempeño académico.

Como cátedra nos resulta prioritario analizar y repensar las estrategias y las prácticas docentes. Esto será factible a partir de los resultados de esta investigación, y en base a ellos reconoce las situaciones y experiencias de la enseñanza que ellos valoran y las dificultades experimentadas en su trayecto formativo.

Palabras Clave: opiniones, percepciones, estudiantes, recursos, desempeño académico

Cita sugerida: Cucchiaro, L. M., Nasr, M. C. y Agostini, M. T. (2022). La mirada y las voces de los estudiantes al finalizar el cursado de Administración I. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 275-281. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

La suspensión de las clases presenciales a raíz de la pandemia, durante los ciclos lectivos 2020 y 2021, y la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes han provocado profundas transformaciones en el contexto educativo imponiendo a las instituciones y a los docentes que las integran el importante desafío de repensar y adecuar la metodología de enseñanza mediante el uso de diversos dispositivos y estrategias pedagógicas.

Frente a este escenario particular surge la iniciativa de emprender la presente investigación y en base a ella ser capaces de analizar y compartir una serie de reflexiones acerca de las percepciones y opiniones de los estudiantes de la asignatura, en cuanto a sus experiencias y vivencias personales en el trayecto de cursado y a partir de dichas significaciones poder reconocer las principales dificultades como así también aspectos valorados que facilitaron su desempeño académico.

En concordancia con lo anterior, Peralta (2015, Introducción 1) señala “Como educadores, tenemos que reconocer que, en la actualidad sigue siendo un desafío que nos motiva a asumir una educación con calidad, una educación acorde con los tiempos y con la ‘ciber-generación’ que nos corresponde educar”.

Metodología y herramientas utilizadas

El estudio es de nivel exploratorio-descriptivo y tiene como objetivo abordar las percepciones de los estudiantes de las cátedras Administración I y Teoría General de la Administración, correspondientes al primer año del ciclo básico común de las carreras Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, y en base ellas obtener una aproximación acerca de la valoración de estudiantes acerca de los recursos y condiciones de trabajo que tuvieron disponibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea.

Se consideró una población de 546 alumnos correspondiente al total de matriculados incorporados al aula virtual de la plataforma, de los cuales cabe mencionar que sólo 250 constituyen el subgrupo tomado como referencia por haber cumplido con los requisitos y reglas demarcadas por la cátedra y por haber asumido un rol de participación activo y sostenido a lo largo del cuatrimestre.

A partir de ello se definió la muestra poblacional que abarcaría al grupo de los 176 estudiantes que habiendo iniciado y culminado la instancia de cursado, sin importar la condición final alcanzada, completaron de manera voluntaria el formulario de relevamiento. Para la obtención de la información se utilizó un cuestionario desarrollado por el equipo de investigación de la cátedra denominado “Encuesta de finalización de Cursado”, disponible para su acceso y realización dentro del espacio virtual áulico, durante un período de 7 días. La misma estuvo estructurada a partir de 44 preguntas, abiertas y de opción múltiple, agrupadas a su vez en 4 segmentos temáticos referidos a: aspectos generales de la materia y del cursado; al Aula Virtual y los recursos para su acceso; el desempeño docente y por último el propio desempeño del alumno.

Cabe destacar que, si bien se trabajó con un cuestionario, la sistematización de los datos no pretenderá tener una generalización estadística, sino analítica.

Análisis de los principales resultados

Eje N°2: Acerca de la Materia

En este apartado se realizaron preguntas relativas a las condiciones generales de dictado de la materia, los contenidos impartidos y los recursos y materiales empleados por el equipo docente de la cátedra.

A partir de las respuestas obtenidas es posible mencionar que a grandes rasgos la valoración de la mayor parte de tales aspectos resultó ser positiva ya que una considerable proporción de alumnos expresó su conformidad con las dinámicas de enseñanza y los recursos empleados y puestos a disposición por el equipo de cátedra, argumentando además que los mismos constituyeron elementos facilitadores de su desempeño en el transcurso del cursado.

Como punto de partida mencionamos que cerca del 80% de los estudiantes reconoció haber tenido a disposición durante todo el cuatrimestre el reglamento de cursado, aspecto que resulta relevante entendiendo que el mismo constituye una guía útil para clarificar las reglas y requisitos a cumplimentar para un buen desempeño en la materia. Respecto al mismo se destaca el hecho de que más de la mitad de los encuestados manifestó que tanto los contenidos desarrollados como así también el material bibliográfico empleado resultaron acordes y en concordancia con lo programado.

Cabe destacar que tanto la bibliografía como el resto del material necesario para el estudio y la comprensión de los contenidos, dentro del cual se incluyen los videos de desarrollo de las clases teóricas, estuvieron disponibles en diferentes formatos, en la plataforma virtual a priori al dictado de cada unidad temática. Al respecto, aproximadamente un 59% de los estudiantes consideró que ello resultó de mucha ayuda en su proceso de aprendizaje.

Al indagar acerca de la relación entre los contenidos y el tiempo de dictado de la materia, un porcentaje cercano al 53% consideró que el tiempo dedicado al desarrollo de los mismos no fue adecuado. Esto se explica por las características inherentes a la asignatura ya que se ubica en el tramo inicial de la carrera y aborda un temario muy extenso y de naturaleza eminentemente teórica, que se presenta como algo completamente nuevo y desconocido para el grupo de alumnos que recién inicia su vida universitaria

Otro aspecto que se puso en evidencia en este eje estuvo referido a las evaluaciones implementadas por los docentes, que fueron consideradas en un porcentaje mayor al 69% como acordes y en correspondencia con la forma en que se trabajó y se desarrolló el programa. En este sentido resulta necesario reconocer el gran impacto que la no presencialidad tuvo para docentes y alumnos en las instancias evaluativas, reflejado en numerosas dificultades y restricciones que se acentúan aún más en el caso de asignaturas de matrículas masivas.

Destacamos como significativa las respuestas obtenidas al consultar respecto de las dinámicas de trabajo grupal para la resolución de los prácticos y actividades obligatorias ya que del total de alumnos más de un 50% las calificó como regulares y las consideró fuente de dificultades e inconveniente al tiempo que un escaso 30% le atribuyó ventajas y utilidad para el proceso de aprendizaje.

Eje N°3: Acerca del Aula Virtual y los recursos para su acceso

En esta sección se procuró analizar aquellas cuestiones derivadas de la nueva realidad educativa que transitamos a partir del escenario de pandemia, que significó la adopción de un sistema de enseñanza no presencial basado en el uso de diversas TICs. Centrándonos para ello en el sondeo de las opiniones y perspectivas del grupo de alumnos respecto del Aula Virtual de la asignatura, entendido como el ámbito esencial de interacción y desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, de las posibilidades y recursos de acceso evidenciado por los estudiantes y del grado de facilidad para su utilización y aprovechamiento.

Podemos decir que los resultados en general fueron positivos y de gran riqueza para los docentes de la cátedra.

Destacamos a modo de introducción de este análisis que la valoración de la conveniencia de la modalidad virtual resultó favorable, ya que en un porcentaje cercano al 47% asumió el sistema como conveniente resultando poco o nada conveniente sólo para un 27% de los encuestados, porcentaje que se encuentra polarizado respecto a la porción del 27% que valoró la metodología como altamente conveniente.

Los aspectos relativos a las condiciones y posibilidades de acceso tecnológico, cruciales al momento de evaluar los impedimentos o posibles factores de influencia en las dinámicas de aprendizaje, también fueron indagados y analizados en este eje y de allí surgió que más del 50% de los estudiante involucrados en el presente estudio emplea como principal dispositivo de acceso el teléfono celular, un 30% notebooks y netbooks y un escaso 14% lo hace con una computadora de escritorio. A su vez en relación a la conectividad es destacable que aproximadamente un 72% expresa contar con servicio de internet en su hogar mientras que un 14% y un 11% recurren al uso de paquetes de datos personales y al uso del internet de familiares y/o amigos respectivamente. En referencia al aula virtual las respuestas reflejaron que cerca

del 90% de los estudiantes la consideró como un entorno amigable y muy amigable para su uso en el aprendizaje, destacándose como principales atributos positivos: su diseño y organización, la adecuada disposición del material y de la información relevante así como la facilidad de acceso a los mismos.

En general, el grupo de alumnos no presentó dificultades para encontrar los temas, los videos de clase, presentar prácticos, ver los resultados de su proceso, ni las notificaciones suministradas por la cátedra.

En cuanto al resto de los recursos y metodologías utilizados que comprenden: los foros de consulta, los encuentros por Meet y el canal de mensajería interno del Espacio virtual, podemos mencionar que fueron considerados como insuficientes por un 57% de los encuestados, algo llamativo si se lo relaciona con la respuesta al interrogante de frecuencia que predominó y que fue la de haber utilizado tales recursos sólo “algunas veces” y en referencia a determinados temas.

El escaso uso del foro puede encontrar su explicación en la implementación de encuentros sincrónicos semanales a través de la plataforma de Google Meet, ya que estos favorecieron el intercambio dinámico y más personalizado entre los grupos o comisiones y sus docentes responsables, al momento de evacuar dudas y desarrollar colaborativamente las consignas de los trabajos prácticos evaluatorios. Para ratificar lo expuesto anteriormente podemos agregar que un 86% de las opiniones surgidas al indagar acerca de la importancia de dichos encuentros se orientó a considerarlos como “importantes y muy importantes” como complementos y apoyo del aprendizaje.

Eje N°4: Con relación al Desempeño Docente

El grupo de preguntas de este eje puso el foco en las percepciones sobre el rol docente y su desempeño, sometiendo a valoración de los alumnos aspectos como: el grado de compromiso del equipo de la cátedra; la coordinación entre los docentes de las diferentes comisiones de la práctica y la coherencia de las clases en base al planeamiento y a los contenidos, entre otras cuestiones.

La evaluación que surge de la información obtenida, en términos generales, puede entenderse como satisfactoria.

Así por ejemplo, el 81% de los alumnos concibe que los encuentros por Meet respondieron satisfactoriamente al cronograma previsto en el aula y que fueron tratados y desarrollados de manera respetuosa. No obstante solo el 65% entiende que el profesor ha explicado el programa, los objetivos y la metodología de evaluación con absoluta claridad frente a un incipiente 1.7% que opina totalmente lo contrario. Un total de 71% percibe que los docentes fomentan la participación activa de los alumnos, porcentaje que se reduce al 58% al momento de valorar el sentido de coherencia entre los diferentes docentes de las comisiones en su trabajo conjunto. A su vez el 50% del total manifiesta estar totalmente de acuerdo en cuanto a la claridad y organización.

Acerca de la percepción sobre el nivel de respuesta de los profesores en los foros temáticos solo el 38% se mostró totalmente de acuerdo, resultando poco claros los aspectos que generan el desacuerdo de los encuestados (oportunidad y naturaleza de las respuestas, expectativas al preguntar, etc.) sólo un incipiente 8% se manifestó muy poco satisfecho con la dinámica de retroalimentación de la herramienta.

Al analizar el desenvolvimiento y las dinámicas implementadas por los profesores se identificaron como cualidades o atributos positivos en más del 80% de las respuestas los siguientes: Asistencia y puntualidad, la claridad y organización de las clases y encuentros y el respeto y cordialidad brindados en el trato.

Eje N°5: Con relación al propio Desempeño Académico

En este último segmento se procuró que los alumnos efectuaran una autoevaluación, con espíritu crítico y sincero, del desempeño académico logrado a lo largo del cursado de la materia y de la valoración de la misma dentro de la estructura curricular de la carrera elegida. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto un feedback de información importante y valiosa, que podrá guiar a los docentes en las decisiones sobre estrategias y mejoras a futuro.

De los 176 encuestados, 121 alumnos expresaron haber asistido regularmente a los encuentros por Meet y destacan haberlo hecho con puntualidad. Poco más del 90% expresó haber desarrollado todas las actividades y trabajos solicitados, sin embargo cuando se los indagó acerca de cuál fue, a su entender, la contribución de dicha participación al enriquecimiento del curso, la exponen como poco suficiente e insuficiente. Un porcentaje cercano al 10% entiende justamente lo contrario y tan solo el 21% (37 alumnos) acuerda haber logrado una adecuada contribución al objetivo.

Son muy críticos al auto evaluar su propio desempeño en el cursado, solo el 4.5% lo considera muy bueno mientras que poco más del 60% entiende que fue apenas regular. Al respecto resultan destacables las respuestas surgidas al consultar sobre aquellas sugerencias y consejos que favorecerían un mejor rendimiento académico, que en su mayoría estuvieron orientadas a los hábitos de estudio y la constancia y nivel de compromiso de los estudiantes. Entre ellas mencionamos: mayor dedicación y anticipación en la lectura de la bibliografía, organización de los tiempos de trabajo y de estudio, ritmo continuo y seguimiento dinámico de las clases dictadas entre otras.

Sobre la valoración que le otorgan a la materia, el 85% la valora por encima de 7 puntos, es decir tiene un alto porcentaje de consideración sobre la misma superando en un 5% la valoración dentro de la carrera elegida. Allí casi el 40% le otorga una puntuación de 10 en la importancia dentro de la carrera. Es decir, refieren que esta materia es muy importante en su proceso de formación profesional.

Reflexión final

La interacción profesor-alumno en un contexto de virtualidad, en el que predomina el uso de recursos tecnológicos, da lugar a un escenario completamente desconocido y nuevo para el desempeño de las prácticas docentes, imponiendo un verdadero reto y al mismo tiempo un desafío en términos de las decisiones sobre el abordaje pedagógico más adecuado para garantizar que este proceso de transición sea exitoso.

Acorde a dicha apreciación, Sánchez Martínez (2022, Justificación 8) afirma que “el ambiente virtual de aprendizaje son como espacios en donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias y de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación”.

A partir de las reflexiones surgidas de esta ponencia y entendiendo las respuestas brindadas por los estudiantes encuestados como una fuente de retroalimentación valiosa acerca de nuestro transitar en este proceso adaptativo, es posible considerar que la adopción e implementación de la nueva metodología resultó acertada y favoreció nuestro propósito fundamental de posibilitar el aprendizaje, sin dejar de reconocer que aún existen muchos aspectos que deben seguir repensándose y trabajándose para lograr avances y mejoras de cara al futuro.

Para finalizar, destacamos como un aspecto muy significativo y esperanzador las percepciones y opiniones autocríticas del grupo encuestado al momento de valorar su propio desempeño y desenvolvimiento tras finalizar su paso por la materia, ya que las mismas dan cuenta de que existe en ellos conciencia y comprensión clara respecto de cuáles fueron sus falencias y debilidades y al mismo tiempo de aquellas actitudes y hábitos importantes para lograr una buena performance.

Referencias

- Aguilar Venegas, M., Córdova Moreno, R., Moreno Bonett, C. y Sánchez Martínez, M. C. (2016). Ambientes Virtuales de Aprendizaje, como apoyo de la educación presencial. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (72), 55-70. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34051292005>
- González Felipe, P. y Reparaz Abaitua, C. (2010). *La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares*. Publicación del Consejo Escolar de Navarra. <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/DO96F1EB-Bo8C-4554-82D5-C402A27850AF/221905/230512ed70estudio.pdf>
- Gracia Expósito, E. y de la Iglesia Villasol, M. C. (2006). Sobre la opinión que los alumnos tienen de la efectividad de la docencia. Una primera exploración con encuestas en Teoría Económica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie3742701>
- Inga-Paida, M., García-Herrera, D., Castro-Salazar, A. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 310-331. doi: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.785>
- Peralta, W. M. (2015). La plataforma virtual como herramienta de enseñanza. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/beta/beneficios-plataforma-virtual-ensenanza.html>
- Ramírez I., Jaliri C., Méndez Roca B. y Orlandini I. (2020). Percepciones universitarias sobre la educación virtual. *Red de docentes IB*, 3(1), 1-6. <https://www.academica.org/ivonne.fabiana.ramirez.martnez/11>

Uso de software específico para la graficación de herramientas administrativas. Implementación de Microsoft Visio en clases prácticas de Estructuras y Proceso



María José AISAMA

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu
maisama@face.unju.edu.ar

[Volver al índice](#)



Uso de software específico para la graficación de herramientas administrativas.

Implementación de Microsoft Visio en clases prácticas de Estructuras y Proceso

María José AISAMA

Facultad de Ciencias Económicas, UNJu
maisama@face.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 25.02.2022

Fecha de aceptación: 13.06.2022

Resumen

En un contexto profesional, donde las organizaciones necesitan y requieren del desarrollo de competencias digitales en el desempeño de las funciones de gestión, es necesario que los alumnos tengan la posibilidad de conocer y emplear un software que les permita el desarrollo de estas habilidades.

Cuando se realizan las gráficas de los diagramas de las herramientas organizacionales de forma manual, se presentan dificultades en dicha graficación, esto se debe a que no se tiene presente las normas IRAM-ISO 5807.

Es por ello que este trabajo tiene como objetivo implementar el uso de un software específico en el alumnado, para la representación gráfica de las herramientas organizacionales. Para ello es necesario, en primer lugar, lograr la interpretación de las pautas vigentes en las herramientas administrativas y, en segundo lugar, desarrollar competencias digitales aplicando el software específico.

Para ello se implementó el uso de un software ideado específicamente para crear tipos de gráficos y diagramas organizacionales, como lo es Microsoft Visio, en las clases prácticas de la cátedra de Estructuras y Procesos, correspondiente al segundo año de la carrera Licenciatura en Administración, en el ciclo lectivo 2021.

Palabras Clave: herramientas administrativas, graficación, software Visio, clases prácticas

Cita sugerida: Aisama, M. J. (2022). Uso de software específico para la graficación de herramientas administrativas. Implementación de Microsoft Visio en clases prácticas de Estructuras y Proceso. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 282-289. <https://ies7-juj.infod.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

En un contexto profesional, donde las organizaciones necesitan y requieren del desarrollo de competencias digitales en el desempeño de las funciones de gestión, los alumnos tienen la posibilidad de conocer y emplear un software que les permita el desarrollo de estas habilidades.

Cuando se realizan diagramas de las herramientas organizacionales de forma manual, se presentan dificultades para representar gráficamente, porque tienen que cumplir con las normas IRAM-ISO 5807.

Es por ello que este trabajo tuvo como objetivo implementar el uso de un software específico en el alumnado, para la representación gráfica de las herramientas organizacionales. Es necesario, en primer lugar, lograr la interpretación de las pautas vigentes en las herramientas administrativas y, en segundo lugar, desarrollar competencias digitales aplicando el software específico.

Para ello, se pretende implementar el uso de un software ideado específicamente para crear tipos de gráficos y diagramas organizacionales, como lo es Microsoft Visio, en las clases prácticas de la cátedra de Estructuras y Procesos, correspondiente a segundo año de la carrera Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy en el ciclo lectivo 2021.

Para valorar el grado de aprobación de este software por parte de los estudiantes, al finalizar la experiencia se procedió a realizar una encuesta.

Marco Teórico

Gilli et al. (2013) explican que para comprender sistemas complejos, como son las organizaciones, es necesaria una descripción, tanto de la situación como de los procesos dentro de una organización. La explicación del primer elemento hace referencia al planteamiento del problema a resolver, definiendo posibles soluciones. En el caso del segundo elemento se señala la relación de fórmulas, ecuaciones o procedimientos que posibiliten lograr el estado meta, a partir de un estado inicial. Con ello, se introduce a la concepción de diseño aplicable a los sistemas administrativos, donde el estado deseado se logra definiendo determinados objetivos y estrategias que se concretan mediante procesos cuyas especificaciones son elaboradas por especialistas en el área.

Para Gilli (2007), los sistemas administrativos son "(...) el conjunto integrado de los procedimientos necesarios para concretar en actividades los objetivos de una empresa y además generar información para el control de los resultados alcanzados" (173). Se alude a un conjunto integrado porque el sistema no está aislado, ya que para el cumplimiento de los objetivos de una organización se requiere de una secuencia de pasos necesarios para concretar operaciones que realiza la empresa. Los sistemas administrativos están estrechamente relacionados con los procesos, puesto que pueden ser interpretados como programas para prescribir tareas.

El diseño organizativo tiene como propósito crear una estructura que posibilite tanto el trabajo y la decisión efectiva, como así también asegure la coordinación de ese esfuerzo individual en función de los objetivos organizacionales. Es necesario efectuar el diseño organizativo, porque brinda ventajas tanto en el nivel operativo, como superior o gerencial de la organización.

En general, las organizaciones aprenden de sus experiencias, vivencias, y tienden a transmitirlos a sus miembros. Cuando son empresas pequeñas que recién se inician, las mismas son transmitidas informalmente y esto deja un margen de discreción que deriva en una flexibilidad tanto en los puestos, como en los procedimientos. En cambio, cuando la empresa crece en su tamaño y complejidad, desaparece el ajuste mutuo y la informalidad puede convertirse en ambigüedad y falta de control.

Surge el proceso de formalización, que cumple con las siguientes finalidades: reducir la variabilidad del comportamiento y controlarlo, coordinar de manera precisa distintas tareas, obtener consistencia mecánica para una producción eficiente, y asegurar a clientes y empleados la imparcialidad de los procedimientos. La formalización requiere de la intervención y presencia de un especialista, quien debe ejecutar los procedimientos y normas que rigen el funcionamiento de un sistema administrativo. Estas normas deben estar escritas y tener un propósito que asegure que las operaciones a resolver atienden a los criterios de efectividad, eficiencia, calidad, creación de valor y transparencia, y cumplan con los requisitos de control interno.

Albano et al. (2008) plantean que el grado de formalización tiene una fuerte influencia sobre el individuo, debido a que cuando es dirigido de manera inadecuada por mucha o poca especificación, su comportamiento puede tener consecuencias negativas para toda la organización. Cabe destacar que el grado de formalización varía en las diferentes organizaciones.

Vázquez y Caniggia (2006) señalan que frente a un mundo automatizado es conveniente contar con un lenguaje común que posibilite las comunicaciones ágiles, simples y precisas entre los especialistas en administración. Es por ello que la normalización de las técnicas o procedimientos ayudan en esta cuestión. De este modo se logra el uso de las herramientas administrativas, y las más utilizadas para formalizar un sistema administrativo son los diagramas y manuales; mientras que para formalizar la estructura se emplean organigramas.

Martin y Zubizarreta (1976) indican que un organigrama es la representación gráfica, ya sea total o parcial, de una estructura orgánica formal de una entidad, es decir el conjunto de relaciones que existen entre las unidades o sectores que componen la misma.

El Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM) es el representante en Argentina de la International Organization for Standardization—ISO—. La Norma IRAM 34504 tiene por objeto establecer la metodología para la confección y graficación de organigramas a nivel ejecutivo, asesor y auxiliar.

Se considera a los procedimientos administrativos como la secuencia sistemática de acciones realizadas para alcanzar las distintas finalidades de la organización (Martin y Zubizarreta, 1976). Por lo tanto, la adopción de un sistema para la representación gráfica de procedimientos está condicionada a los fines para los cuales se destina el diagrama.

Para Saroka y Ferrari (2009), el uso de los diagramas para la comunicación y análisis de los procedimientos se basa en que con los mismos se logra una descripción clara que se obtiene cuando los mismos hechos son expresados con palabras. Las representaciones gráficas (como los diagramas), son más simples para interpretar que la descripción narrada de las actividades que realiza cada área de una organización. Los diagramas constituyen la forma más elemental de representación de un procedimiento. En estos se emplean símbolos, líneas y anotaciones mínimas, que van construyendo de forma sintética y facilitando la lectura para poder apreciar el funcionamiento de un determinado sistema.

Como lo explica Perissé (2008), estos modelos simbólicos tienen sus beneficios y está en la representación gráfica de los hechos a través de cuadros. De esta manera, los diagramas permiten al administrador interpretar el conjunto y seleccionar las relaciones a examinar.

IRAM establece normas técnicas que afirman que los símbolos gráficos son vital importancia para brindar información cuando las redacciones por escrito son inadecuadas. El comité técnico de esta organización creó la norma ISO 5807, la cual define símbolos y notas de aplicación para diagramas de flujos de datos, programas y sistemas, gráficos de redes de programas y de recursos de sistemas.

Explica que los diagramas se utilizan para representar distintos tipos de problemas de procesamiento de información y sus medios de solución. El empleo de principios planteados en la norma aumenta la legibilidad y facilitan la interrelación con el contexto. Los gráficos o diagramas que indica la norma pueden usarse con distintos niveles de detalle, dependiendo de la medida y complejidad del problema, del procesamiento de información dentro de una organización.

Se considera que los diagramas de bloques se diseñan mostrando los elementos que componen el sistema, sin profundizar en las particularidades que se relacionan con la ejecución de los trabajos; es decir, que sólo se describen sus partes básicas (Volpentesta, 2007). El diagrama en bloques se constituye en una gráfica donde se expone de forma sintética el sistema y su funcionamiento. También cuenta con elementos que se relacionan cuando ejecutan las actividades del proceso administrativo que se desea describir. Se representa en cuatro rectángulos: la entrada de la información, los procesos a realizar, los archivos empleados y las salidas de información que corresponden a un determinado sistema. Munch (2010) señala tres ventajas con las que cuentan los diagramas en bloque: simplificar el trabajo, mejorar los procesos, y eliminar demoras y tiempos ociosos.

Para Martin y Zubizarreta (1976) los cursogramas administrativos son “la representación gráfica de los procedimientos o rutinas administrativas: es decir que son una analogía sintética de ellas, dibujadas mediante convenciones preestablecidas” (10). Por lo tanto, los cursogramas son considerados una herramienta fundamental para la simplificación, la normalización y la definición de la tarea administrativa. También permiten una visión global y esquemática de los procedimientos administrativos.

El cursograma, también denominado circuito o flujograma, se caracteriza por ser un diagrama más analítico que mediante un conjunto de símbolos, permite representar en detalle la secuencia de actividades, soportes de información y archivo empleados. Con frecuencia, estos diagramas son utilizados por analistas y auditores para efectuar relevamientos en los procesos organizacionales.

Las organizaciones son concebidas como sistemas abiertos, y el cambio organizacional es una respuesta a los externos y a un acomodamiento interno. Esta modificación se puede localizar en: la infraestructura, la estructura formal, la tecnología, los procesos, los productos y servicios, la cultura organizacional y el comportamiento humano. La tecnología se refiere a la modificación de maquinaria y equipos, y también a la sistematización y automatización. Las maquinarias y equipos hace referencia al trabajo de máquinas y personal en red local; mientras la sistematización y automatización está relacionada con la robótica para líneas de ensamble. Las influencias tecnológicas involucran cambios en los procesos y en la participación del personal. Cuando estos están relacionados con la sistematización, la referencia es la incorporación de técnicas e instrumentos para la administración de la información (software) y junto a la incorporación de la tecnología física del soporte correspondiente (hardware) dentro de los procesos administrativos.

Para (OBS) Business School, un software ideado específicamente para crear tipos de gráficos y diagramas es Microsoft Visio. Es un programa orientado a la empresa, para el análisis de procesos y operaciones. Se emplea para diseñar diagramas de flujo y de procesos, mapas conceptuales, líneas de tiempo y organigramas con efectividad. La interfaz del mismo es igual a las de los demás programas de Microsoft, que incluyen una variedad de herramientas de diseño, modernas plantillas y diferentes formatos para crear y modificar diagramas profesionales. La gráfica puede exportarse fácilmente a Microsoft Project para usar sus funcionalidades de planificación y gestión de proyectos complejos.

Este software facilita el trabajo en equipo, porque los diagramas pueden ser modificados por varias personas a la vez. Microsoft Visio constituye una herramienta empleada por las empresas para organizar sistemas y procesos internos, y aunque está pensada para la gestión de proyectos, resulta también útil para directores y altos ejecutivos que tienen que generar gráficos de forma eficiente y visual para sus presentaciones. Es apto para comunicar los proyectos y su desarrollo a los diferentes equipos y personas quienes, además, pueden intervenir y participar fácilmente en la elaboración de los diagramas.

Jimenez Barros et al. (2017) señala algunas características de Microsoft Visio que hacen de este software una herramienta que ayuda a sus usuarios a simplificar información compleja por medio de diagramas simples y sencillos de comprender, porque está diseñado para personas que buscan una plataforma de diagramación con una rica serie de galerías de símbolos integradas. Este software ayuda a graficar una de las tres categorías que menciona la OIT. Los gráficos que consignan una sucesión de hechos o acontecimientos en el orden en el que ocurren. Entre estas gráficas se encuentran los diagramas sinópticos del proceso, los diagramas analíticos de operario/material/equipo, el diagrama bimanual y el cursograma administrativo.

Metodología

La idea de implementar el uso de software surgió debido a la situación pandémica que se está atravesando en la provincia, las clases presenciales se vieron interrumpidas. El uso de plataformas digitales para el dictado de clases virtuales ya sea por Moodle, Zoom o Meet, brindó el espacio para dictar la unidad 3 de la materia empleando el software Microsoft Visio.

Esta práctica se implementó en la comisión del turno mañana, que cuenta con una matrícula de 27 estudiantes. Como se indicó inicialmente el software mencionado sirvió para graficar las herramientas administrativas (organigramas, cursogramas y diagramas de bloque).

Inicialmente se compartió el acceso a la descarga del software mediante el drive. De esa forma todos los alumnos pudieron descargar el mismo en sus equipos (computadoras, notebooks o netbooks).

Al finalizar la experiencia se realizó una encuesta a los estudiantes para valorar el grado de aprobación de los mismos respecto a esta herramienta que es muy utilizada en el ámbito profesional de las ciencias económicas.

Contextualización y descripción de la experiencia

Esta experiencia tuvo lugar en la cátedra Estructuras y Proceso, ubicada en 2do año primer cuatrimestre de la carrera de Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Jujuy-.

Se implementó el software Microsoft Visio, después de haber presentado los contenidos conceptuales de las herramientas organizacionales en las clases de teoría, y con posterioridad a las prácticas de graficación manual de dichas herramientas.

Se emplearon tres clases de trabajos prácticos: la primera fue de organigrama, en la segunda clase de desarrollo cursogramas y en la tercera fue diagrama de bloque. En estas clases, a través de la plataforma digital empleada, se compartió la pantalla del docente y se proyectó el programa de Visio, donde se podía visualizar cómo se grafica en el mismo. A medida que se graficaban estos diagramas, se indicaba como seleccionar las plantillas y las pestañas con las formas y símbolos con las que cuenta el software.

Al finalizar cada una de las clases, se indicaba a los alumnos una actividad a realizar y subir las mismas como tareas en el aula virtual. En tal sentido, se habilitó este espacio en la plataforma.

Dichas actividades hacían referencia a la graficación de un organigrama y un cursograma (según clase y el tema visto) mediante Microsoft Visio.

Análisis

La muestra que se tomó para la aplicación de la encuesta fue de 16 alumnos (de los 27 alumnos que cursaron en la comisión del turno mañana, 16 de ellos respondieron la encuesta).

El 56% de los encuestados son alumnos ingresantes, es decir que es la primera vez que cursan la materia, el 44% restante indicaron que son recursantes.

El 44% son menores de 21 años, 37% tienen entre 22 y 24 años y el 19% son mayores de 24 años.

Se indagó sobre los temas que más dificultad tuvieron los alumnos en la cursada de este año, de allí se obtuvieron los siguientes resultados: el de mayor porcentaje fue "sistemas administrativos" (31%), en segundo y tercer lugar, cursograma (25%) y organigrama (13%), respectivamente.

Otro de los aspectos evaluados fue la opinión de los alumnos sobre si le había gustado usar el software Microsoft Visio y qué le había gustado de su implementación. El 94% de los alumnos expresaron que les gustó que el docente les haya enseñado a usar el software en aplicaciones de graficación de herramientas administrativas.

Respecto a la aplicación del software Microsoft Visio, el 87% de los alumnos afirmaron que les gustó usar el mismo. Las justificaciones a su respuesta fueron: se afianzan los contenidos, se lleva más a lo real el desarrollo de la clase, es más sencillo de usar y prolijo y es más dinámica la clase. Siendo estas dos últimas las de mayor porcentaje.

Finalmente, también se consultó si consideraban que el uso de este software les ayudaría en su profesión, el 86% de los alumnos respondieron afirmativamente.

Conclusión

De los resultados expuestos se puede observar que esta herramienta informática generó mayor motivación en los alumnos, ya que utilizaron dispositivos tecnológicos que son parte de su cultura mediática y amigables en su uso. Además, también se observó que este software ayudó a reforzar la interpretación de los procesos y procedimiento organizacionales aprendidos en materias anteriores.

La implementación de la tecnología resultó atractiva y útil a los estudiantes. Además, se observó que esta nueva herramienta colaboró en el proceso de aprendizaje de las pautas vigentes para la graficación, como así también facilitó el proceso de gráfica de diagramas organizacionales como ser: organigramas, cursogramas, flujogramas, diagramas en bloque, entre otros, todos ellos de gran valor y utilidad para los profesionales de ciencias económicas.

Referencias

- Albano, S., Spotorno, M., Perez Cortes, A., Santero, M., Sassone, M., Martin, S. y Rocatti, S. (2008). *Los procesos y los procedimientos administrativos. Primera parte*. [Conferencia]. Decimoterceras Jornadas "Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística", Universidad Nacional de Rosario. Consultado 29/06/2021 en: <http://hdl.handle.net/2133/7735>
- Fernández Sánchez, E. (2010). *Administración de empresas: un enfoque interdisciplinar*. Editorial Paraninfo.
- Gilli, J. (2007). *Diseño de estructuras*. Editorial Docencia.
- Gilli, J., Arostegui, A., Doval, I. y Schulman, D. (2013). *Diseño organizativo: Estructuras y procesos*. Granica.
- Instituto Argentino de Normalización y Certificación. (2009). *Norma Argentina IRAM-ISO 5807*. Argentina.
- Jimenez Barros, M., De la Hoz Escorcía, S., Huyke Taboada, A., Mendoza Barraza, M., Rangel Barrios, E., Pastrana Padilla, J., Castro Bolaño, L. y Ospino Valdiris, F. (2017). Software para la elaboración de diagramas de estudio de trabajo como herramienta facilitadora en el proceso de enseñanza – aprendizaje de métodos y tiempo en las actividades productivas. *Revista Espacios*, 38(20). Consultado 26/06/2021 en: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n20/a17v38n20p03.pdf>
- Martin, M. y Zubizarreta, A. (1976). Normalización de cursogramas. *Administración de empresas*, 7(76), 289-315. Ediciones Macchi.
- Munch, L. (2010). *Administración gestión organizacional, enfoques y procesos administrativos*. Pearson.
- Perissé, M. (2008). *Herramientas para la modelización de procedimientos administrativos*. [Fuente electrónica] Consultado el 26/06/2021 en: <http://www.cyta.com.ar/tao106/v01-06arto1/v01-06arto1.htm>
- Rifkin, J. (2003). El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era. *Revista Chilena de Derecho Informático*, (2). http://web.uchile.cl/vignette/derechoinformatico/CDA/der_informatico_articulo/o,1433,SCID%253D14677%2526ISID%253D292,oo.html#
- Saroka, R. y Ferrari, C. (1971). *Los organigramas: diseño e interpretación*. Ediciones Macchi.
- Vázquez, J. y Caniggia, N. (2006). *Procedimientos básicos, cursogramas y control interno la empresa*. Consultado el 26/06/2021 en: <https://studylib.es/doc/324797/cursogramas---jorge-vazquez>
- Volpentesta, J. (2007). *Organizaciones, procedimientos y estructuras*. Editorial Omar Buyatti

¿Por qué el Triple Impacto en un Plan de Marketing?

Experiencia didáctica en la asignatura Comercialización y Desarrollo de Mercados



Natalia Mariel BERNAL

IES N° 7 Populorum Progressio INTELA
natalia.bernal@populorumjujuy.ar

[Volver al índice](#)



¿Por qué el Triple Impacto en un Plan de Marketing? Experiencia didáctica en la asignatura Comercialización y Desarrollo de Mercados

Natalia Mariel BERNAL

IES N° 7 Populorum Progressio INTELA

natalia.bernal@populorumjujuy.ar

Fecha de recepción: 02.03.2022

Fecha de aceptación: 23.05.2022

Resumen

La pandemia del Coronavirus, en el 2020, produjo un cambio en el ritmo de las dinámicas de clases. El contexto de aislamiento obligatorio y de virtualidad otorgó la oportunidad de reflexionar y replantear muchas actividades de la vida docente.

A efectos de poder adaptarnos a las nuevas condiciones de virtualidad decidimos hacer los ajustes pertinentes en la materia Comercialización y Desarrollo de Mercados. El trabajo práctico final se plantea con un Plan de Marketing para un Emprendimiento de Triple Impacto. Se comienza con la etapa de idea, creada por los mismos estudiantes, buscando solucionar un problema y luego se va elaborando el plan durante el cursado.

El objetivo del trabajo final es que, a través de una investigación de mercado y del desarrollo de las 4P del Marketing, el producto propuesto pueda ser aceptado por el mercado. El mismo, es presentado a los demás compañeros y a la comunidad en general a partir de un video publicitario para su promoción.

Con esta práctica se busca el desarrollo de competencias emprendedoras para que los estudiantes puedan ser agentes de cambio. El aprendizaje basado en problemas permite a los estudiantes que se involucren de forma activa en su propio aprendizaje y tomen la iniciativa para resolver un problema de su entorno.

El emprendimiento de triple impacto amplía la visión del negocio no sólo en la búsqueda de valor económico sino en la incorporación del impacto positivo de problemáticas sociales y ambientales. Los estudiantes identifican un problema o ambiental y se involucran para resolverlo con la propuesta del Plan de Marketing incorporando de esta forma un compromiso social y ambiental.

Los resultados obtenidos con la intervención planteada han sido gratificantes ya que se pudo combinar negocios con responsabilidad e involucramiento. Esta visión de solidaridad hacia los hermanos en situación desfavorable pone en valor y acrecienta la ética.

Palabras Clave: triple impacto, aprendizaje basado en problemas, competencias emprendedoras, marketing

Cita sugerida: Bernal, N. M. (2022). ¿Por qué el Triple Impacto en un Plan de Marketing? Experiencia didáctica en la asignatura Comercialización y Desarrollo de Mercados. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 290-301. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

Muhammad Yunus dijo “Estoy convencido de que podemos crear un mundo libre de pobreza si colectivamente pensamos en él. Un mundo en el cual el único lugar donde nuestros hijos puedan conocer la pobreza sea en los museos” (Citado en Del Cerro, 2017, 6).

Durante el año 2020, año de la pandemia y del aislamiento obligatorio, se comenzó a cursar a través del formato virtual y tomó especial relevancia la concientización sobre la problemática ambiental y social. El presente trabajo busca socializar la experiencia del Trabajo Final de la materia Comercialización y Desarrollo de Mercados correspondiente al 2º año turno noche de la Tecnicatura en Administración de Empresas con orientación en PyMEs del Instituto de Educación Superior N° 7 Populorum Progressio In.Te.La. (IES N° 7). Este trabajo práctico final se plantea con un Plan de Marketing para un Emprendimiento de Triple Impacto.

Para introducir al tema, se comienza con una explicación del marco teórico que fundamenta el trabajo final de la asignatura con la importancia del *emprendimiento en el aprendizaje o emprendizaje*. Los emprendimientos tienen la capacidad de generar puestos de trabajo, hacer más competitivo el sector, activar la economía, entre otros. Esto hace que cobren especial importancia en esta experiencia de aprendizaje.

El apartado siguiente trata sobre las ventajas del emprendimiento de Triple Impacto: sociales, económicas y ambientales. Toma gran relevancia la gestión integrada de cada uno de estos impactos, pilares sobre los que se funda un emprendimiento responsable con su entorno.

Luego se analiza cómo generar competencias emprendedoras a través de conocimientos, habilidades y actitudes. A continuación, se expone la experiencia con los estudiantes del IES N° 7 consignas y análisis para luego elaborar una reflexión final.

Emprendizaje o importancia del emprendimiento en el aprendizaje

El emprendimiento abre la puerta al Aprendizaje Basado en Problemas que, según Escribano y del Valle (2018), se caracteriza por ser

Un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación auto dirigida. Puesto que son los estudiantes quienes toman la iniciativa para resolver los problemas, podemos afirmar que estamos ante una técnica en donde ni el contenido ni el profesor son elementos centrales. (14)

Cuando Thomas Edison inventó la lamparita eléctrica, no le salió en el primer intento, ni en el segundo, Edison realizó más de mil intentos, hasta el punto que un discípulo suyo le preguntó por qué persistía en construir la lamparita, si sólo había obtenido fracasos; Edison respondió: “no son fracasos, he conseguido saber mil formas de cómo no se debe hacer una bombita. Eso es emprender”. (Novoa, 2008). En otras palabras, emprender es un acto de fe, es intentarlo mil veces sin perder la esperanza.

Cuando se habla de formación y crecimiento personal una buena fuente de aprendizaje es el error. Es casi necesario haber fallado en la carrera emprendedora, se asume como parte del proceso. La diferencia entre haberse sobrepuesto al fracaso y continuar subsumido en el mismo radica en levantarse de la caída, limpiarse el polvo de las rodillas, acomodarse la ropa y volver a intentarlo teniendo la capacidad de haber aprendido de ese acontecimiento.

Durante mucho tiempo la educación estuvo enfocada en la búsqueda constante de la respuesta correcta, en la solución definitiva a un problema, repudiando el error y generando una alta intolerancia al fracaso. Con el tiempo el contexto se fue modificando y el cambio tomó protagonismo, la innovación nos invitó a abrir la mente como paracaídas dándole libertad a la creatividad y el error pasó a ser parte del aprendizaje.

Y en este punto vale citar al conocido “banquero de los pobres”, condecorado con el Premio Nobel de la Paz por sus esfuerzos para incentivar el desarrollo social y económico en la India, Muhammad Yunus, citado por Juan Del Cerro, quien afirma que:

Para superar la pobreza y las fallas de la crisis económica en nuestra sociedad necesitamos liberar nuestra mente, imaginar algo que nunca ha sucedido antes y escribir ciencia ficción. Necesitamos imaginarnos cosas y hacerlas que sucedan si no te las imaginas, nunca sucederán. (citado en Del Cerro, 2017, 33)

En otras palabras, es clave despojarse de las ataduras del miedo al fracaso y en cambio pensar en las posibilidades que brinda el contexto, en este caso en particular: nuestro territorio jujeño.

El emprendimiento puede generar un efecto derrame en la economía de una región y hasta tender al desarrollo local, siempre y cuando provenga de una oportunidad. Es decir, en este punto es clave distinguir entre emprendimiento por necesidad y emprendimiento por oportunidad. Un emprendimiento que nace de la posibilidad de convertir una idea innovadora en una empresa rentable es capaz de generar nuevos puestos de trabajo y competitividad en el sector renovando el tejido productivo, "Esto se da porque aporta nuevas empresas al entorno competitivo, haciendo que estas compitan entre sí para poder satisfacer de mejor manera al cliente." (Combina, Barconte, De Zan y Fernández Miranda, 2013, 4)

En cambio, cuando el motor es la necesidad y la subsistencia, la tendencia es al autoempleo, mortalidad infantil del emprendimiento y poco efecto derrame sobre su ecosistema. En general, los emprendedores por oportunidad están influidos por la educación superior, no así las iniciativas por necesidad.

La creación de empresas es un tema de actualidad, no sólo en el ámbito académico sino también en el socioeconómico. Desde el punto de vista sociopolítico se espera que con la creación de nuevas empresas se generen nuevos puestos de trabajo y se contribuya así a resolver el problema del paro. (Veciana, 2005, 9)

Además de la importancia del emprendimiento tradicional nos preguntamos ¿qué pasa si estos emprendimientos además de buscar la rentabilidad buscan generar un impacto social y un impacto medioambiental positivo?

Emprendimiento de triple impacto para alcanzar una visión integral de la empresa

El emprendimiento de triple impacto permite otorgar desde lo social una visión más humanizada y cristiana de la empresa; y desde lo ecológico incorporar la conciencia y responsabilidad de no contaminar y poder reciclar en un planeta que puede colapsar con la forma consumista de los recursos naturales en que estamos embarcados.

El IES Nº 7 educa para formar Técnicos Superiores en Administración de Empresas con orientación en PyMEs y casi la totalidad de las Pequeñas y Medianas Empresas nacen siendo emprendimientos.

Nuevas economías conscientes e inclusivas están emergiendo a nivel mundial, en busca de soluciones a problemas sociales y ambientales, creando fuentes de trabajo y cambiando los patrones de producción y de consumo de nuestra sociedad. A partir de este nuevo paradigma surge una oportunidad de negocio que impacta sobre estos nuevos criterios: Los Negocios con Propósito. (Freire y Pels, 2017, 13)

Un negocio con propósito es aquel que nace con un "por qué", nace con un objetivo definido de resolver una problemática social y/o ambiental. A diferencia de un emprendimiento tradicional, el objetivo de estas organizaciones es resolver una necesidad social y/o ambiental y para hacerlo utilizan herramientas de los negocios. Para ello una buena forma de guiarse es tener en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por las Naciones Unidas (ONU) para el año 2030.

Educar en el emprendimiento de triple impacto es un llamado a la acción, es una forma de empoderar al estudiante para que "sea el cambio que quiere ver en el mundo" según lo decía Mahatma Gandhi. Implica hacerse cargo de los talentos que cada uno recibió, de las oportunidades y de los sueños, y ponerlos en acción para resolver algún problema que lo sensibilice, que lo mueva.

De la misma forma que el oxígeno es necesario para que el ser humano viva, el dinero es necesario para que las empresas funcionen. Sin embargo, el ser humano no vive para conseguir oxígeno. De la misma manera las empresas funcionan por una razón diferente a sólo conseguir dinero, atrás de este concepto está la idea del propósito.

Según el círculo dorado de Simon Sinek, todos los seres humanos actuamos, pensamos y nos comunicamos de fuera para adentro. De lo más tangible, como es el “qué”, pasando por el “cómo” a lo más intangible que sería el “por qué”. Por el contrario, los grandes líderes y la gente que de verdad inspira, lo hacen al revés. “La gente no compra lo que uno hace, la gente compra el por qué uno lo hace” dice una famosa frase del mismo autor en un video. (Citado en Medina, 2021)

El impacto social se mide a través de la posibilidad de incorporar personas que se encuentran fuera del sistema laboral: personas con discapacidad, personas provenientes de comunidades aborígenes, mujeres que no pueden dejar a sus hijos pero que necesitan trabajar, personas trans, entre otros. Como mínimo se busca que los empleados en relación de dependencia estén en blanco, que puedan crecer dentro del emprendimiento como por ejemplo terminar sus estudios.

El impacto ambiental tiene que ver con gestionar las externalidades que pueda generar el emprendimiento, compensar la huella de carbono que se genera con plantaciones de árboles, diseñar un producto que al final de su vida útil pueda ser reciclado, tener en cuenta en cada una de las etapas de los procesos la implementación de las 3R: reducir, reutilizar y reciclar. Es decir, primero evitar que materiales que contaminen salgan al mercado, si eso no es posible al menos pensar en que se puedan reutilizar, tener otra utilidad, y por último y como acción final que el producto pueda reciclarse.

Los dos impactos anteriores no pueden mantenerse en el tiempo sin un impacto económico que los vuelva sostenibles. Este impacto busca que el emprendimiento sea rentable, que sus finanzas sean saludables en un contexto cambiante como el de nuestra Argentina y que al final del ejercicio las cuentas sean positivas. Este desafío es común a todos los emprendimientos y para los que son de triple impacto puede ser un reto mayor ya que el foco está puesto en tres aspectos.

A continuación, nos introducimos en la enseñanza de competencias emprendedoras a través de conocimientos, habilidades y actitudes.

Enseñanza de competencias emprendedoras

Las competencias emprendedoras son aquellas cualidades necesarias para iniciar y liderar cambios tanto en su entorno profesional como personal, coinciden los expertos. Hay que tener en cuenta que estas competencias no son solamente útiles para crear una empresa, “sino importantes para que cualquier persona pueda gestionar su aprendizaje, formación y su vida profesional a lo largo de la vida, señala al respecto Rachel Nelson, responsable de proyectos...” (educaweb.com, 2019)

Los motivos abundan a la hora de justificar el proceso de enseñanza aprendizaje en emprendimiento en triple impacto en las clases de la Tecnicatura en Administración de Empresas con orientación en PyMES. La pandemia del coronavirus vino a patear el tablero de los supuestos, hipótesis y pronósticos. El contexto puede cambiar de un día para el otro, los actores y las oportunidades también. Lo que hasta ayer constituía una certeza hoy ya no lo es.

Las crisis en general y las crisis económicas en particular suelen cambiar las reglas de juego para los actores. En este sentido la pandemia dejó muchas empresas quebradas y personas sin trabajo, pero por otro lado también fue una oportunidad para algunos sectores que se vieron beneficiados por la coyuntura, como la logística, el enorme mundo del *e-commerce*, los negocios de proximidad, entre otros.

“El cambio de contexto económico abre nuevas oportunidades de negocios y define un escenario auspicioso que requiere ser complementado con acciones concretas para fomentar el nacimiento de nuevos emprendedores que las exploten”. (Kantis, 2007, 26)

Cuando se cerraron las aulas y comenzamos a aprender a través de una pantalla las posibilidades de aprehensión de conocimientos parecían inalcanzables. Pero a pesar de estar encerrados entre cuatro paredes casi sin contacto con el mundo exterior buscamos sensibilizarnos con la realidad que se vivía afuera y buscamos adaptar nuestra materia de Comercialización y Desarrollo de Mercados, ubicada en el segundo año de la carrera, a esta nueva realidad.

A lo largo del cursado de la materia se lleva a cabo un Plan de Marketing a efectos de poder poner en práctica los conocimientos adquiridos. Se buscó poder implementar este plan en un emprendimiento de Triple Impacto en etapa de idea que pueda llevarse a la práctica por los estudiantes.

De esta forma se pone en práctica habilidades como: identificación de oportunidades, la creatividad con la evaluación de ideas para construir una visión de que se pretende realizar todo centrado en un pensamiento ético y sostenible que proporciona el triple impacto.

Se buscó inculcar las competencias emprendedoras a través de conocimientos, habilidades y actitudes emprendedoras de la forma que se desarrolla a continuación.

Conocimientos

A la hora de aprender los nuevos conceptos referidos al Plan de Marketing se produce el aprendizaje significativo de Vigotsky "se produce a partir de nuestra relación con un medio físico y una interacción social en el que el diálogo, la conversación, el intercambio, la resonancia, el reconocimiento y la colaboración revisten gran importancia." (Mingrone de Camarota, 2007, 28)

A lo largo del cursado de la materia Comercialización y Desarrollo de Mercados se enseñan los conocimientos del Marketing en general y en particular del Marketing aplicado a un emprendimiento de triple impacto. Las clases teóricas comienzan desarrollando el Marketing Estratégico para luego profundizar en el Operativo.

Podría resultar prematuro pensar que a partir de enseñar conocimientos en emprendimiento se pueda esperar que los estudiantes se vuelvan emprendedores. Hace falta mucho más que eso. Se requiere, además del conocimiento, la enseñanza aprendizaje en habilidades y actitudes que puedan experimentar despertando esta inquietud.

Habilidades

Adquirir habilidades implica tener la capacidad de aprender haciendo, "*learning by doing*" de John Dewey. (Inspira TICS, 2021) Si bien no se puede hacer un emprendimiento durante la materia, al menos se puede pensar en la idea y la posibilidad de que pueda implementarse. El hecho de que luego los estudiantes lo lleven a la práctica por supuesto dependerá de ellos. Ya que como indica Gartner "Cuando se habla de emprendedor no se define lo que alguien es, sino lo que alguien hace. Emprendedor es, por lo tanto, cualquier persona que emprende." (citado en Braidot, Cesar & González, 2019, 20)

Teniendo en cuenta que se trata de un trabajo grupal, se busca que los estudiantes adquieran habilidades para trabajar en equipo propiciando el desarrollo de habilidades interpersonales.

En un contexto de pandemia y de educación a distancia vale traer a colación palabras de Crook: "el aprendizaje colaborativo mediado por entornos virtuales debe centrarse en generar entornos de interacción para posibilitar los intercambios personales y la negociación de conocimientos nuevos". (citado en Hernández Martín y Olmos Migueláñez, 2011, 28)

Durante todo el cursado de la materia se hace hincapié en la importancia de identificar las necesidades del mercado que se transformen en oportunidades de negocio, la premisa "enamórate del problema, no del producto" toma especial relevancia.

El Plan de Marketing implica un proceso de búsqueda y análisis de información de datos secundarios y primarios. A continuación, se desarrolla la propuesta de las 4P del Marketing, es decir, Producto, Precio, Plaza y Promoción. Finalmente, se concluye el trabajo práctico escrito con una planificación con su respectivo presupuesto e indicadores.

El proceso de idear un emprendimiento de triple impacto invita a los estudiantes a ser críticos acerca del contexto en el que están inmersos y actuar en alguna problemática social o ecológica que con un emprendimiento se pueda resolver de manera innovadora. La crítica les permite desarrollar la capacidad argumentativa es decir aprender a justificar.

Al finalizar el año y para cerrar la materia se les solicita que elaboren un pequeño video para publicitar su producto. De esta manera se busca generar habilidades de comunicación y persuasión. Ponen en práctica la oratoria desarrollando la capacidad de poder expresar las ideas.

Actitudes

A través del estudio de casos de emprendimientos exitosos de triple impacto jujeños se busca despertar una actitud proactiva y responsable que busca cambiar una realidad. Desde un lugar de protagonistas de sus propias vidas se busca que estén dispuestos a obrar en función de metas y objetivos.

El método del caso se trata, en definitiva, de “una técnica grupal que fomenta la participación del alumno, desarrolla el espíritu crítico y le prepara para la toma de decisiones, la defensa de argumentos y el contraste de opiniones con los demás componentes del grupo”. (Andreu, 2004, 4)

Comercialización y Desarrollo de Mercados es sólo una materia dentro de la Tecnicatura en Administración de Empresas. El desarrollo de nuestra región necesita decididamente que nuestros estudiantes incorporen la creación de emprendimientos como una opción. Tal como indica Braidot “Sólo una estrategia basada en el desarrollo de competencias garantizará que nuestros futuros egresados lo hagan con los conocimientos, habilidades y actitudes que los procesos de creación de empresas requieren. Esto implica...una intervención transversal a lo largo de las carreras”. (2019, 7)

En el siguiente apartado se expone la experiencia con los estudiantes del IES N° 7 y los trabajos más destacados.

Experiencia con alumnos del IES N° 7

La actividad se desarrolló a lo largo del cursado de la materia Comercialización y Desarrollo de Mercados. Las clases son de tres horas cátedra, una vez por semana. En la misma interviene la docente autora del presente trabajo.

La elaboración del Plan de Marketing es en grupos de hasta cuatro personas. Se divide en presentaciones progresivas a las que se les realiza una devolución ya sea para continuar con la siguiente presentación o para corregir los aspectos que no hayan estado desarrollados correctamente o haya que profundizar.

Las presentaciones se dividen en los siguientes aspectos:

- 1) Análisis de la situación. La situación actual implica que el producto que se va a lanzar al mercado no existe y por ende hay una necesidad que no está satisfecha o que está mal satisfecha. Además, hay un problema social/ambiental que preocupa. En este punto es necesario identificar cuáles de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se busca satisfacer.
- 2) Determinación de objetivos. Se solicita el planteo de un objetivo general, es el lanzamiento del producto al mercado, y dos o más objetivos específicos. El objetivo tiene que ser medible, alcanzable pero desafiante, ubicado en espacio y tiempo. Los objetivos tienen que permitir el planteo de indicadores de medición.

- 3) Investigación de mercado. “Para crear valor para el cliente es clave obtener información fresca y detallada de las necesidades y deseos de los consumidores”. (Kotler, 2012, 126) La idea es transformarse en detectives para descubrir si existe intención de compra, qué precio están dispuestos a pagar, qué características del producto se valoran, etc.

La investigación de mercado se realiza principalmente a través de una encuesta con una muestra representativa del segmento de mercado estimado. También se les solicita realizar otro tipo de investigaciones como la investigación observacional y asimismo buscar información secundaria de distintas fuentes de internet: INDEC, DIPEC, entre otras.

- 4) Elaboración y selección de estrategias. Las mismas serán planteadas desde las 4P del MKT: Producto, Precio, Plaza y Promoción. La idea es aplicar todos los conocimientos adquiridos durante el cursado de la teoría.

Producto: Indicar producto base, periférico y total. Indicar atributos, marca, empaque, etiquetado y servicios de apoyo. Es importante poner de relieve cuál es la propuesta de valor, el diferencial respecto de los productos sustitutos y de la competencia. En este punto se busca poner de relieve el Triple Impacto.

Precio: Estrategia utilizada para fijar el precio. Es decir, en función de los costos más margen, en base a la competencia y en función del valor que le da el cliente.

Plaza: A través de qué canales de comercializará el producto. Si tendrán intermediarios.

Promoción: Cuáles serán los canales de comunicación con el cliente. Si se utilizará una estrategia *Push* o *Pull*.

- 5) Plan de acción. Se plantean metas indicando fechas y etapas. A través de un diagrama de Gantt se realiza una propuesta con actividades a llevar a cabo para el logro de los objetivos.

- 6) Establecimiento de presupuesto. Elaborar un presupuesto tentativo para cada actividad detallada en el ítem anterior.

- 7) Métodos de control. Es necesario plantear los indicadores que permiten conocer si se han logrado los objetivos propuestos y cómo se mide el impacto logrado por el emprendimiento.

- 8) Corto publicitario: para finalizar el trabajo se les solicita que hagan un video promocionando el producto. Este ítem resulta muy interesante ya que los estudiantes suelen participar con mucho esmero y dedicación.

El material de soporte de la actividad fue el siguiente:

- PDF de casos de emprendimientos para el análisis y comprensión de distintos temas del programa.
- Videos de emprendimientos locales exitosos que muestran el triple impacto.
- Videos que muestran publicidades para analizar los aspectos más importantes de las mismas.
- PowerPoints de cada unidad
- Incorporación de competencia tic con la utilización de las páginas Mentimeter, para relevar opiniones e ideas, Padlet, para que en un muro puedan colocar los emprendimientos propuestos junto con la elaboración de los videos publicitarios.

Trabajos destacados

A continuación, se expone un breve resumen de los tres mejores trabajos del año 2020. Los mismos han sido seleccionados en base a diferentes criterios que serán expuestos en un cuadro comparativo y dan cuenta de la incorporación del triple impacto.

- 1) Huarango – Eco Mueblería. Se trata de una fábrica de muebles elaborados en base a materia prima reciclada.
- 2) My Bolsa Bambú – Bolsas ecológicas. Elaboración de bolsas producidas en base a caña de bambú.
- 3) Puna Kachy – Sales saborizadas. Producción de sales saborizadas empleando a comunidades locales de la Puna Jujeña.

Tabla 1

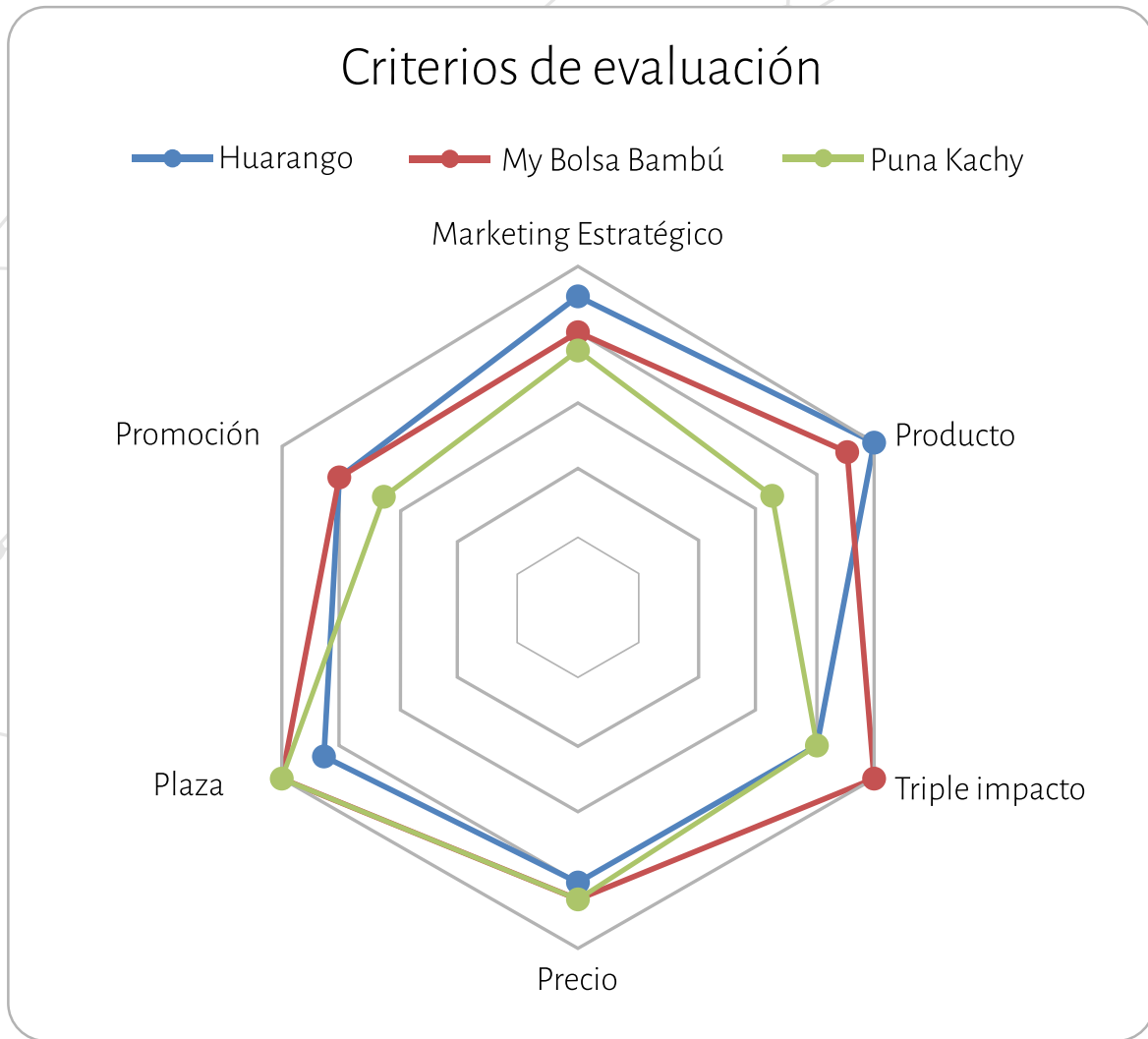
Evaluación de Planes de Marketing para emprendimientos de Triple Impacto destacados

Criterios	Huarango	My Bolsa Bambú	Puna Kachy
Marketing Estratégico			
Diagnóstico y asociación ODS	5	5	4
Planteo de objetivo general	5	4	4
<i>Planteo de obj. Específ.</i>	4	4	3
Estudio de mercado	4	5	4
<i>Segmento de mercado</i>	5	2	4
Marketing Operativo			
4P del Marketing			
Producto			
Triple Impacto	4	5	4
<i>Atributos</i>	5	5	4
<i>Marca</i>	5	5	4
<i>Servicio de apoyo</i>	5	4	2
Precio			
<i>Costos más margen</i>	5	5	5
<i>Competencia</i>	2	5	3
<i>Valor</i>	5	3	5
Plaza			
<i>Canal de venta</i>	5	5	5
<i>Intermediarios</i>	3	5	5
<i>Distribución</i>	5	5	5
Promoción			
<i>Video publicitario</i>	5	5	5
Plan de acción y presupuesto	5	5	3
Conclusiones	2	2	2

Nota: Cada uno de los criterios fue evaluado con una escala del 1 al 5. Siendo 1 malo y 5 excelente. Elaboración propia.

Gráfico1

Gráfico radial con criterios de evaluación para cada Plan de Marketing



Del gráfico se desprenden algunas observaciones importantes que permiten ver como cada emprendimiento se destaca en mayor medida en una de las variables. El trabajo de la Eco Mueblería Huarango se destacó en el desarrollo de producto. Las bolsas de bambú tomaron la posta en el Triple Impacto y Puna Kachy en el desarrollo de la plaza. Y en el resto de los aspectos se han desenvuelto correctamente.

Si bien los demás trabajos no se han incorporado cabe destacar que el desempeño fue excelente, hubo casos como pañales ecológicos, jugos saludables, vasos reutilizables para fiestas y eventos masivos, abono orgánico en base a compostaje y lombricultura, app y página web para promocionar el turismo jujeño, camas para perros recicladas, lápices plantables. En fin, se logró involucrar a los alumnos y la respuesta fue muy buena. Además, se elaboraron videos para promocionar de los productos que se publicaron el YouTube para ser divulgados.

Reflexiones finales

Comercialización y Desarrollo de Mercados es una materia dentro de la Tecnicatura en Administración de Empresas. El desarrollo de nuestra región necesita decididamente que nuestros estudiantes incorporen la creación de emprendimientos sustentables y con visión más holística tal como lo propicia la incorporación del triple impacto. Tal como indica Braidot “Sólo una estrategia basada en el desarrollo de competencias garantizará que nuestros futuros egresados lo hagan con los conocimientos, habilidades y actitudes que los procesos de creación de empresas requieren. Esto implica...una intervención transversal a lo largo de las carreras”. (2019, 7)

Teniendo en cuenta que “emprendedor” es aquel que emprende, querer inculcar las competencias emprendedoras en personas que tienen la bendición de poder acceder a la educación superior es una ambición interesante. En una sola materia de la carrera no podemos evaluar si hemos alcanzado ese objetivo, por lo que es pertinente alentar a otras materias que incorporen la alternativa de emprender. Pero si se puede aseverar que se les conceden las herramientas para considerarla como una alternativa de desarrollo como técnico para aprovechar los talentos, conocimientos y su fe transformándolos en agentes de cambio.

La experiencia del año 2020 permitió asimismo proyectar nuevas alternativas para el año siguiente, situación que se pudo poner en práctica en el año 2021. Invitar a emprendedores locales, para que puedan comprobar que emprender es posible en nuestro medio, para contar su experiencia y analizar desde casos prácticos de triple impacto que permiten inspirar nuevos modelos de negocio. Y la propuesta es continuar mejorando, seguir incorporando nuevos conceptos adaptándonos a los cambios constantes del tiempo.

Referencias

- Andreu, M., González, J. A., Labrador, M., Quintanilla, I. y Ruiz, T. (2004). *Método del caso: ficha descriptiva y de necesidades*. Universidad Politécnica de Valencia. Grupo Metodologías Activas (GIMA-UPV). Disponible en: <http://www.upv.es/nume/descargas/fichamdc.pdf>
- Braidot, N. C. (2019). *Capital Humano Emprendedor. Estado del Arte*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Braidot, N. B., Cesar, R. y González, V. (2019). *Competencias emprendedoras en la formación de ingenieros, un desafío necesario*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Combina, M. I., Barconte, L. S., De Zan, S. M. y Fernández Miranda, N. A. (2013). Factores que influyen en la creación y supervivencia de MIPES en la Provincia de Jujuy. www.ares-noa.com.ar
- Del Cerro, J. F. (2017) ¿Qué es el emprendimiento social? www.ares-noa.com.ar
- educaweb.com. (24 de julio de 2019). Formación en competencias emprendedoras: más práctica y desde edades tempranas. <https://www.educaweb.com/noticia/2019/07/24/formacion-competencias-emprendedoras-18880/>
- Escribano, A. y del Valle, Á. (2018). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. Narcea S.A. de Ediciones.
- Freire, A. y Pels, J. (2017). *Manual Emprender con impacto*. ENI Torcuato Di Tella. Disponible en: <http://inversiondeimpacto.net/wp-content/uploads/2019/06/Manual-Emprender-con-Impacto.pdf>
- Hernández Martín, A. y Olmos Migueláñez, S. (Coords.) (2011). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Ediciones Universidad Salamanca.
- Inspira TICS. (2021) [inspiratics.org](https://inspiratics.org/recursos-educativos/aprender-haciendo-o-learning-by-doing/#:~:text=John%20Dewey%2C%20fil%C3%B3sofo%20estadounidense%2C%20ue,s%3B%20o%20aprendizaje%20por%20experimentaci%C3%B3n). <https://inspiratics.org/recursos-educativos/aprender-haciendo-o-learning-by-doing/#:~:text=John%20Dewey%2C%20fil%C3%B3sofo%20estadounidense%2C%20ue,s%3B%20o%20aprendizaje%20por%20experimentaci%C3%B3n>
- Kantis, F. (2007). *Crisis y renacimiento emprendedor en la Argentina: evidencias y algunos interrogantes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Kotler, P. y Armstrong, G. (2012). *Marketing*. Pearson.
- Medina, R. (10 de Jul 2021) [Branch.com.co](https://branch.com.co/marketing-digital/en-que-consiste-el-circulo-dorado-de-simon-sinek). <https://branch.com.co/marketing-digital/en-que-consiste-el-circulo-dorado-de-simon-sinek>
- Mingrone de Camarota, P. L. (2007). *Metodología del estudio eficaz. ¿Cómo estudiar? ¿Cómo aprender?* Bonum.
- Novoa, C. (4 de Julio de 2008). <https://www.iprofesional.com/notas/68637-Adems-de-creatividad-qu-se-necesita-para-emprender-en-la-Argentina>
- Veciana, J. M. (2005). La creación de empresas. *Un enfoque gerencial*. La Caixa.

Talleres de Psicología: algo más para la vida



Marina Griselda RAMOS

Ismael Antonio VILTE

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.

iavilte@yahoo.com

[Volver al índice](#)



Talleres de Psicología: algo más para la vida

Marina Griselda RAMOS

Ismael Antonio VILTE

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.

iavilte@yahoo.com

Fecha de recepción: 14.02.2022

Fecha de aceptación: 27.05.2022

Resumen

Los "Talleres de Psicología: algo más para la vida" profundizan intercambios y acciones con adultos mayores como consolidación gradual de aspectos sociales y académicos en el ámbito universitario. Se ofrecen diferentes y nuevos talleres, actividades socio-culturales, entre otras, ya que se observan resultados muy positivos en el ámbito de la Facultad de Humanidades. En ese marco, también es importante la apertura de espacios de escucha, apoyo y aprendizaje dado que esta etapa de vida les abre la posibilidad de iniciar nuevos proyectos y actividades, como por ejemplo, articulaciones con escuelas secundarias y terciarias.

Dentro de este planteo, se apunta fundamentalmente a atender la dimensión humana de un sujeto que necesita ante todo recuperar en muchos casos el valor de su vida, sus vínculos, su historia, su creatividad, su confianza, sus potencialidades y anhelos postergados. La metodología de trabajo empleada son talleres, con la aplicación de distintas técnicas de grupo, siempre construyendo estrategias de acuerdo a esta población. Se toma como ejes de trabajo las siguientes temáticas: identidad, familia, epifenómenos, salud, tiempo libre, actividades productivas, desafíos de la educación permanente, etc. Temáticas que se encuadran como demandas de los adultos mayores y otras que van surgiendo en los talleres. Se desarrollan bajo la modalidad virtual en contexto de pandemia y aislamiento social.

Acciones que tienen sus logros, puesto que el conjunto de actividades previstas de estos talleres, de carácter social, aumentan la participación de las personas y los hacen incrementar su apropiación de la ciudadanía, sus niveles de autogestión y su participación social.

A posteriori, se tiene entre otros objetivos: generar nuevos aprendizajes desde los espacios virtuales desde el estudio y análisis de producciones académicas, artísticas, sociales y culturales; avanzar en la inclusión social comunitaria desde el ámbito familiar, y fortalecer la pertenencia como miembros de la comunidad universitaria. Esta propuesta se proyecta a sectores donde la posibilidad de participación en distintos ámbitos es escasa, dada la vulnerabilidad y/o marginalidad en la que se encuentran.

Palabras Clave: universidad, adultos mayores, talleres, inclusión

Cita sugerida: Ramos, M. G. y Vilte, I. A. (2022). Talleres de Psicología: algo más para la vida. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 302-308. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

Como actividades de investigación, extensión y docencia en el marco de la cátedra Psicología Evolutiva II de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), se llevan a cabo desde el año 2008 distintos proyectos destinados a adultos mayores. Lo que se presenta a continuación es una propuesta y algunos avances que se desarrollan en el marco de la modalidad virtual por las exigencias del contexto de pandemia.

Como su denominación lo sugiere, pretende no solo trabajar aspectos de nuestra área temática sino impactar en otras dimensiones de la vida de los que estamos involucrados. Forma parte como objeto de estudio del proyecto de investigación “Los adultos mayores en la Universidad y en los Institutos de Educación Superior: Nuevos vínculos socio-educativos para promover derechos” (SeCTER- UNJu, convocatoria 2019).

Estos talleres se orientan a profundizar intercambios de acciones con adultos mayores para una consolidación gradual a la actividad social y académica en el ámbito universitario. Se pretende seguir ofreciendo diferentes y nuevos talleres, actividades socio-culturales, participación en eventos académicos, etc., ya que se observan resultados muy positivos en el ámbito de la Facultad de Humanidades. Dentro de este planteo, se apunta fundamentalmente a atender la dimensión humana de un sujeto que ofrece una inmensa riqueza que le han dado sus historias de vida y participan como actores dentro del ámbito universitario.

De allí que se aborden ejes que atraviesan las siguientes temáticas: identidad, la familia, epifenómenos, salud, tiempo libre, actividades productivas, desafíos de la educación permanente; que se encuadran tanto como demandas y necesidades que surgen de esta población en cada taller y otras que se toman del contexto cambiante actual. Esta propuesta además se proyecta a otros sectores sociales, etarios, institucionales para ampliar la participación y generar nuevos vínculos.

El conjunto de actividades previstas para estos talleres es de carácter social, permite acrecentar la participación de las personas e incrementar su apropiación de la ciudadanía, sus niveles de autogestión e inclusión social. Desde el 2020 se desarrollan bajo la modalidad virtual en contexto de pandemia y aislamiento social, y tienen entre otros objetivos: generar nuevos aprendizajes desde los espacios virtuales, el estudio y análisis de producciones académicas, artísticas, sociales y culturales; avanzar en la inclusión social comunitaria desde el ámbito familiar y fortalecer su pertenencia como miembros de la comunidad universitaria.

Antecedentes

La cátedra Psicología Evolutiva II participa desde el año 2008 en el Programa Universidad para Adultos Mayores, convenio UNJu-PAMI. En cuanto a este antecedente se consideró la oportunidad de un trabajo social donde la cátedra interviniese en una población relegada ante propuestas académicas en nuestro medio local. Luego, para fortalecer esa experiencia e incorporar estudiantes para una formación más cercana y comprometida, presentamos el proyecto mencionado dentro del programa de voluntariado. Los resultados de sus acciones ejecutados son graduales e indican diferentes dimensiones que van desde lo académico, lo organizacional, lo ideológico y lo afectivo.

Durante el año 2020, y más allá de las primeras dificultades del aislamiento social y preventivo, se llevaron a cabo las siguientes actividades que resumimos: creación de grupo de Whatsapp denominado “Virtualizados”; Primer taller virtual: “Experiencias en Cuarentena por video llamada de WhatsApp”; creación de ícono de grupo “Virtualizados”; reflexiones de experiencias vividas durante la semana en grupo de WhatsApp con los chistes, aportes, horarios, etc., como forma de comunicación interna; Segundo taller: “Nuestra primera semana virtual por videollamada de WhatsApp”; preparación de video personal de un minuto alusivo al 20 de junio por la creación de la bandera argentina por el General Manuel Belgrano; Tercer taller: “Preparación de video o idea que cada uno pensó por videollamada de WhatsApp”; Cuarto taller: “Análisis de dos opciones de compilación final de videos para el 20 de junio, por videollamada de WhatsApp”; Banderazo virtual y difusión de los videos a diferentes grupos y conocidos nuestros; Quinto taller: “Análisis de repercusión de video” y como tema nuevo “La comunicación escrita”;

Sexto Taller: “Rasgos de nuestras vidas en el Desayuno virtual”; Séptimo taller: “Nuestra Identidad”; 1 de julio, “Idea de hacer un libro con experiencias en talleres y comunicación virtual de nuestro grupo”; Octavo taller: “Pachamama y reencuentro por Google Meet”; taller “Transmisión y Cultura”; taller “La Patria”; taller “Ser latinoamericano”; taller “Adultos Mayores: los vínculos mediados por la Tecnologías en cuarentena”; taller “Trayectorias de nuestra vida escolar: anécdotas y experiencias”; 23 de septiembre, “Fiesta Virtual: Juntos y acompañados Escuela Media y Universidad”; 30 de septiembre, “Derechos infanto-juveniles: realidades y contrastes en la actualidad”; 14 de octubre, “Las emociones en los adultos mayores”; taller “Las influencias en la conformación de las emociones de niños”; taller “Los pasatiempos, hobbies y habilidades”; taller “Día de los Difuntos”; participación en Escuela provincial de Artes con estudiantes secundarios; planificación de IX Jornadas y realización de IX Jornadas “Los Adultos Mayores y la Educación Permanente”.

Referentes Teóricos

Los procesos que estamos transitando son cambiantes, generan nuevas preguntas y requieren de nuevas respuestas; más específicamente en este espacio, que permanece y se actualiza con sucesivos aportes. Nuestros primeros cuestionamientos fueron: ¿Qué podemos hacer para responder a la pandemia de una manera solidaria y con un enfoque potencial? ¿Con qué recursos humanos y materiales contamos? El mantenerse activo fue un desafío antes y lo será después de la pandemia. Los Adultos Mayores son parte de la denominada Revolución Senior, de una batalla contra los prejuicios que hacen a la discriminación de personas de mayores de cincuenta años, que “(...) ni siquiera reconocen esta exclusión las propias víctimas, las y los mayores de cincuenta años, que siguen reproduciendo desde el discurso valores sumamente negativos asociados al envejecimiento” (Campanario, 2019, 10). Pero ocurre que este grupo ya está logrando su incorporación a la educación universitaria, contrapartida de resignarse a solo decaer pasivamente.

Porque la concepción de este equipo de trabajo sobre la vejez no se limita a considerarla solo

(...) en términos de evolución, sino que para cada individuo representa un destino particular y singular que le es propio. (...) Pensar la vejez como concepto implica operar conjuntamente con variables biológicas, psicológicas, sociológicas, antropológicas y filosóficas, para considerar las más relevantes para las ciencias sociales” (Álvarez, 1998, 17)

Según Alicia Arbaje “Mantener la distancia física no significa aumentar la soledad” (citada en blog Pensar Salud, 2020). Fue uno de los detonantes que llevó a reflexionar sobre el cuidado a mantener con los adultos mayores y considerar que el aislamiento social puede tener un impacto negativo en lo físico y en su salud mental. Por esto, es de relevancia destacar la acción del voluntariado, desde conocer más y mejor a la población con la que ya se estaba trabajando para brindarles la posibilidad de seguir compartiendo un espacio de aprendizaje y una cuestión no menor: acompañamiento.

La situación sanitaria crítica que nos llevó a una modalidad educativa on-line, con la propuesta de formas específicas de mediación. Dicha mediación se realizó con la utilización de una gran variedad de recursos (materiales de estudio, tecnologías de comunicación y estrategias de interacción), buscando incorporar los más idóneos y potentes metodológica y técnicamente, comprendiendo las restricciones de los soportes utilizados. Tan cercano como aprender a utilizar diferentes aplicaciones móviles (enviar un mensaje, armar grupos de whatsapps, enviar videos, hacer compras o trámites por vía digital, etc.), para fomentar los vínculos y como generadores de bienestar cotidiano.

Son puntos clave a considerar el lugar que les damos a las personas mayores en nuestra sociedad, la orientación de las prácticas comunitarias hacia la promoción de sus derechos, la autonomía y la inclusión social.

Si queremos una sociedad más inclusiva e igualitaria, necesitamos unir esfuerzos para combatir el viejismo, así como lo hacemos con el racismo o el sexismo. En particular, en el contexto de la pandemia debemos evitar posturas paternalistas e infantilistas, que tienden a estigmatizar a las personas mayores como víctimas, pasivas, débiles o incapaces (Marzioni en UNL Noticias, 1 de octubre de 2020)

Propósitos

Este proyecto se orienta a profundizar intercambios de acciones con adultos mayores para una consolidación gradual a la actividad social, académica y artística, desde una participación integradora. Se pretende la continuidad de diferentes y nuevos talleres, de actividades socio-culturales, etc., ya que se observan resultados muy positivos en el ámbito de la Facultad.

A destacar es la incorporación y participación de los adultos mayores en diferentes espacios disciplinares y la organización de eventos académicos. Momentos de animación social-cultural que van logrando impactar fundamentalmente en representaciones, mitos y prejuicios en nuestro ámbito académico. Actividades que fortalecen lo realizado e incursionan en nuevos desafíos destinados a que adultos mayores encuentren en la Universidad espacios para su desarrollo personal y comunitario.

Las necesidades del adulto mayor son numerosas e incluyen el deseo de aprender el uso de nuevas tecnologías, tener actividades laborales prácticas, crear y participar en eventos artísticos-culturales, volver a emprender algún estudio, etc. En ese marco, también es importante la apertura de espacios de escucha, apoyo y aprendizaje dado que esta etapa de vida les abre la posibilidad de iniciar nuevos proyectos y actividades. Contando a su vez con una inmensa riqueza de sus diferentes trayectorias y experiencias que reflejan un abanico amplio del cual se parte.

Destinatarios

En un primer momento solo eran adultos mayores con jubilación y pensión, pero el grupo fue creciendo con la presencia de participantes en general. La población de adultos mayores que integran el taller tiene una edad que oscila entre los 50 y más de 93 años lo que evidentemente denota una variedad importante. Sumado a esto, la diferencia de género, oficios, grados de escolaridad, posibilidades económicas, familiares, procedencias geográficas, culturales, sociales, historias de vida, etc. Un común denominador es que la mayoría cuenta con su remuneración de jubilado. Al tratarse de una convocatoria abierta, se busca que tanto jubilados como cualquier persona interactúe a partir de lo virtual y en actividades que para los participantes sean novedosas. Para ello se convoca a Centros de Jubilados, asociaciones, obras sociales, entre otros organismos e instituciones, a ser parte de este proceso en forma virtual. El objetivo de que adultos mayores se incorporen activamente a la vida universitaria en diferentes instancias principalmente desde la apropiación simbólica de este universo. También se han sumado jóvenes estudiantes universitarios de la carrera profesorado en Ciencias de la Educación, en ocasiones también adolescentes y adultos invitados a estos talleres.

Objetivos generales

- Generar nuevos aprendizajes desde los espacios virtuales desde el estudio y análisis de producciones académicas, artísticas, sociales y culturales
- Avanzar en la inclusión social comunitaria desde el ámbito familiar.
- Fortalecer la pertenencia como miembros de la comunidad universitaria.

Objetivos específicos

- Afianzar espacios de reflexión y trabajo para una mejor calidad de vida en los Adultos y Adultos mayores a partir de la participación en diferentes propuestas.
- Establecer vínculos con diferentes sujetos de otros proyectos, grupo de pares de otras sedes y voluntarios estudiantes
- Generar espacios de expresión libre en el intercambio de experiencias y producciones intergeneracionales e inter-institucionales.

Cronograma de Actividades, año 2021

Mes	Actividades generales	Actividades específicas
Abril	Preparación y elaboración de instrumentos	Se diseñarán formas de trabajo de campo: encuestas, entrevistas, charlas
Abril	Convocatoria y difusión a instituciones y sociedad.	Animación social en forma presencial y virtual: flyer, videos, otros
Abril	Planificación de actividades	Roles y funciones de adultos mayores, voluntarios y otros actores
Mayo	Trabajo de campo	Talleres y charlas
Junio	Nuevos talleres	Continuación de talleres y temas emergentes
Julio	Elaboración de encuentros	Conjuntamente con otros actores se elaboran encuentros y debates
Agosto	Desarrollo talleres	Nuevos temas y articulación con instituciones del medio y cátedras de psicología
Septiembre	Trabajo de campo articulado	Visitas pedagógicas con adultos mayores a otras instituciones desde lo virtual
Octubre	Elaboración de encuentros	Concreción de espacios académicos
Noviembre	Desarrollo talleres	Continuación de espacios de construcción de conocimientos
Diciembre	Elaboración instrumentos de evaluación interna	De evaluación procesual y el trabajo con otras instituciones. X Jornadas los Adultos mayores y la Educación Permanente.

A modo de conclusión

El trabajo que se despliega efectivamente impacta en la vida de todos los que participan en este proyecto. De allí parte de nuestro título del trabajo. Como se ha mencionado, el eje vertebral lo constituyen los adultos mayores, pero en torno a ellos están otros adultos (sean los profesores o los familiares), los adolescentes y jóvenes universitarios, las instituciones educativas y no gubernamentales con las cuales nos vinculamos, entre otras. Y decimos impacta porque ver y aprender junto a los adultos mayores nos permite vernos a nosotros mismos.

En tal sentido, como equipo de la cátedra Psicología Evolutiva II cuando nos embarcamos en mayo de 2020 en la virtualidad junto a ellos nos hemos dado cuenta que ellos nos llevaron a ese nuevo mundo. La "alternativa" resultó ser la LLAVE para sostener y avanzar con los talleres de psicología desde un espacio virtual que desconocíamos. Dichos talleres fueron desde sus inicios presenciales (2008 a 2019) constituyéndose en un espacio de aprendizaje, intercambio intergeneracional, de socialización, de contención y atención a las demandas de los adultos mayores, es decir como un proceso que propicia la salud mental de sus participantes. Luego, frente a una situación extraordinaria como la del aislamiento social obligatorio (año 2020) y sus consecuencias para la salud mental se presentaba como menester recuperar esta actividad orientada a una población de alto riesgo en nuestro caso los adultos mayores. Es decir, no nos detuvo y ese mérito o logro quizás se deba a la demanda de estos adultos mayores que sostienen cada miércoles este espacio.

Referencias

- Álvarez, M. del P. (1998). El concepto de vejez. En G. A. Ferrero (Comp.), *Envejecimiento y vejez*. Editorial Atuel.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22,1-7. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105>
- Campanario, S. (2019). *Revolución senior. El auge de la generación +45*. House grupo Editorial.
- Castro, J. L. y Arias Fernández, E. (2020). *Educación de personas mayores y envejecimiento activo en Iberoamérica*. Editorial Aullibres.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre la educación, tecnología y conocimiento*. Editorial Sudamericana.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Marzioni, S. (2020). Personas mayores y pandemia: desafíos y oportunidades desde la universidad. [Artículo en la web]. *UNL Noticias*, página web de la Universidad del Litoral. Disponible en: https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/personas_mayores_y_pandemia_desaf%C3%ADos_y_oportunidades_desde_la_unl#.YtSWZKjMLIU
- Redacción Pensar Salud (28 de septiembre, 2020). Adultos mayores: ¿Aislamiento y vida activa son compatibles? *Pensar Salud* [Blog de OSPAT]. <https://www.ospat.com.ar/blog/adultos-mayores-como-cuidarse-durante-la-pandemia-y-envejecer-bien/>
- Vilte, I. (2019, diciembre). Universidad y Adultos Mayores: a una década de proyectos, trabajos socio-educativo y experiencias. *Actas de las VIII Jornadas los adultos mayores y la educación permanente*. Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy. ISBN 978-987-86-2934-6.

Instituto de Educación Superior Nº 7
"Populorum Progressio In. Te. La."



INVESTIGACIONES

ENSAYOS

EXPERIENCIAS

ISSN 2451-8077

Año V - Nº5 - julio 2022

