

ISSN:2603-5820



MLS EDUCATIONAL RESEARCH

Julio - Diciembre, 2020

VOL. 4 NUM. 2



MLSER

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>



MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 4 ● Núm. 2 ● Diciembre - December - Dezembro 2020

ISSN: 2603-5820

<http://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe

Antonio Pantoja Vallejo - Universidad de Jaén, España.

Editores Asociados / Associate Editors / Editores associados

África Cámara Estrella, Universidad de Jaén, España.

M^a Jesús Colmenero Ruiz, Universidad de Jaén, España.

Mara Fuertes Gutiérrez, The Open University, Reino Unido.

David Molero López-Barajas, Universidad de Jaén, España.

Inés María Muñoz Galiano, Universidad de Jaén, España

Juana M^a Ortega Tudela, Universidad de Jaén, España.

Silvia Pueyo Villa, Universidad Europea del Atlántico, España

Ariadne Runte Geidel, Universidad de Jaén, España

Marlene Zwierewicz, UNIBAVE, Brasil

Gestor de la revista / Journal Manager / Gerente de revista

Beatriz Berrios Aguayo, Universidad de Jaén, España.

Consejo Científico Internacional / International scientific committee / Conselho científico internacional

Líliam Maria Born Martinelli, Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba, Brasil

Juan Bosco Bernal, Universidad Especializada de las Américas, Panamá

Maria José de Pinho, Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Helena Maria Ferreira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Pilar Figuera Gazo, Universidad de Barcelona, España

Maria Dolores Fortes Alves, Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Ramón Garrote Jurado, Universidad de Borås, Suecia

Javier Gil Flores, Universidad de Sevilla, España

Susana Gonçalves, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Joel Haroldo Baade, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

Juan José Leiva Olivera, Univrsidad de Málaga, España

Papa Mamour Diop, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal

Circe Mara Marques, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

Letícia Paludo Vargas, Universidade do Contestado, Brasil

Madalena Pereira da Silva, Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

Miguel Pérez Ferra, Universidad de Jaén, España

Oscar Picardo Joao, Arizona State University, Estados Unidos; Universidad Francisco Gavidia, El Salvador

Cristiane Porto, Universidade Tiradentes, Brasil

Flavinês Rebolo, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Marilza Vanessa Rosa Suanno, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil
Daniela Saheb Pedroso, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil
Honorio Salmerón Pérez, Universidad de Granada, España
Lidia Santana Vega, Universidad de la Laguna, España
Paul Spence, King's College London, Reino Unido
Juan Carlos Tójar Hurtado, Universidad de Málaga, España

Patrocinadores:

Funiber - Fundación Universitaria Iberoamericana
Universidad internacional Iberoamericana. Campeche
(México)
Universidad Europea del Atlántico. Santander
(España)
Universidad Internacional Iberoamericana. Puerto
Rico (EE. UU)
Universidade Internacional do Cuanza. Cuito
(Angola)

Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de
Cantabria (CITICAN)
Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) - Universidad de
Jaén
Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de
Campeche (CITTECAM) – México.

Portada: Obelisco en Avenida 9 de julio de Buenos Aires (Argentina).
MLSER es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

▪ Editorial	5
▪ Tecnologías de la información y la comunicación para la educación de la ciudadanía global de enfermeros	7
Information and communication technologies for an education for global citizenship of nurses <i>Kellin Danielski, Marta Lenise do Prado, Margarete Maria de Lima, Silvana Silveira Kempfer, Marcia Regina Selpa Heinzle, Bruna Pedroso Canever. Servicio de Atención Domiciliar de Blumenau (Brasil) / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil) / Universidad Regional de Blumenau (Brasil)</i>	
▪ Prescripciones teórico-metodológicas para el uso del video en la investigación educativa	22
Methodological Prescriptions for the Use of Video Recording in Educational Research <i>Pedro Antonio Sanchez Escobedo. Universidad Autónoma de Yucatán (México)</i>	
▪ Leer e investigar en Educación Superior	34
Reading and Research in Higher Education <i>Jesús Alfredo Morales Carrero. Universidad de Los Andes (Venezuela)</i>	
▪ Lectura rápida y habla interna: lo que los reportes verbales sugieren	54
Speed reading and inner speech: what verbal reports suggest <i>Francy Lorena García, Jerónimo Morales-Cabezas, Nobuo Ignacio Lopez-Sako</i>	
▪ El dibujo y la espontaneidad de lengua en niños indígenas	69
Drawings and Spontaneity of Language in Indigenous Children <i>Miguel Angel Saritama Valarezo, Isabel Álvarez Canovas. Universidad Autónoma de Barcelona (España)</i>	
▪ Configuración de sujeto desde la educación popular en Latinoamérica.....	84
Configuration of Issues of Popular Education in Latin America <i>Liliana Paola Muñoz Gómez. Universidad de Medellín (Colombia)</i>	
▪ Orientación para estudiantes de la Escuela Secundaria para crisis emocionales y acoso en el espacio escolar	99
Guidelines for high school students for emotional crisis and bullying in school space <i>Leandra Jacinto Pereira, María Aparecida Santos e Campos. Universidad del Estado de Río de Janeiro (Brasil)/ Fundación Universitaria Iberoamerica (Brasil)</i>	
▪ La Interdisciplinariedad en los centros privados del Bachillerato Internacional: dificultades para su implementación desde el punto de vista de los Coordinadores Académicos	114
The interdisciplinarity in the private schools of the international Baccalaureate: difficulties for its implementation from the viewpoint of the academic coordinators <i>David Bauzá Capart, Francisco de Paula Rodríguez Miranda. Universidad Internacional Iberoamerica (Emiratos Árabes Unidos) / Universidad de Huelva (España).</i>	

Editorial

El segundo número de 2020 de MLSER se inicia con dos artículos relacionados con las tecnologías, un valor emergente en educación. El primero aborda las mismas desde el punto de vista de la educación para la ciudadanía global de enfermeros, como una forma de alfabetización mediática e informacional. Se utiliza el método cualitativo mediante entrevistas con directores y cuestionarios online con alumnos y cuestionarios físicos con profesores. Los resultados apuntan que la educación necesita crear un ambiente favorable para el aprendizaje, sea presencialmente o en el ciberespacio. Por su parte, el estudio sobre prescripciones teórico-metodológicas para el uso del video en la investigación educativa se plantea sobre tres fases, que van desde las entrevistas en profundidad a seis investigadores educativos, al análisis de audiovisuales y al registro de aprendizajes para elaborar un video, como informe de un proyecto de investigación. Se concluye que la forma de presentación del registro audiovisual permite enunciar una problemática social de una forma sintetizada, desde una visión multidisciplinar.

Sendos artículos siguientes hacen referencia a la lectura. “Leer e investigar en Educación Superior” se basa en revisar las potencialidades vinculadas con el desarrollo del pensamiento y de la construcción de conocimiento. Se realiza una revisión de las demandas e implicaciones que tienen el leer e investigar en educación superior. Aquí cobra valor la afirmación de que la lectura y la investigación son el eje sobre el que gira el procesamiento y la producción de nuevo conocimiento. El otro artículo se desarrolla sobre el concepto de la lectura rápida y el habla, e intenta determinar cómo los estudiantes de inglés comienzan a usar su voz interior para internalizar este idioma mediante una serie de lecturas rápidas. Para ello, se lleva a cabo un estudio de tipo constructivista-interpretativo con 17 estudiantes de inglés como lengua extranjera. Esta investigación sugiere que los estudiantes principiantes usan su habla interna principalmente para subvocalizar, vocalizar, repetir y traducir mentalmente lo que leen; así como para hacer asociaciones con imágenes visuales.

El dibujo y la espontaneidad de lengua en niños indígenas de 5 a 7 años es el siguiente artículo, que se centra en seis escuelas comunitarias interculturales bilingües en Ecuador. Consiste en ver la relación de la lengua con la forma que los niños observan su mundo inmediato y cuán importante es para ellos la lengua y la cultura kichwa. Se sigue una metodología cualitativa y se llega a la conclusión de que hay una supremacía de la lengua castellana en los niños indígenas para nombrar los elementos del entorno. Por su parte, los que usan lengua indígena, priorizan, dibujan mejor y emplean dimensiones mayores a los emblemas relacionados con la cultura kichwa.

Cuerpo y movimiento son los elementos que configuran el punto de partida del siguiente artículo de revisión desde la educación popular como enfoque. Defiende las identidades culturales, las cuales hacen parte de las colectividades itinerantes en esta época de cambios, desde múltiples dimensiones y lugares en las comunidades. Del mismo modo, se hace una revisión de las teorías críticas y cómo estas han ido configurando el sujeto desde los postulados pedagógicos y su efecto sobre las realidades de los individuos como agentes cambiantes de sociedades capitalistas.

La temática de la orientación de estudiantes en las crisis emocionales y acoso en el espacio escolar se trata en el siguiente artículo que tiene como objetivo el análisis del consejero educativo como ayuda en la salud y la prevención del estrés entre los adolescentes de secundaria. Presenta un enfoque cualitativo, que comprende las diferentes técnicas interpretativas, los supuestos relativistas y la representación verbal de los datos. El contexto es Brasil y se concluye que la orientación educativa es fundamental para dar la bienvenida a los estudiantes con crisis emocionales, ya que puede identificarlos, prevenirlos y derivarlos al servicio de salud mental.

Por último, se aborda la interdisciplinaria en los centros privados del bachillerato internacional y las dificultades que presenta para su implementación desde el punto de vista de los Coordinadores Académicos. Para ello, se utiliza un proceso de investigación mixto y se llega a la conclusión de que se pone el foco de atención en aspectos de carácter temporal, siendo la dificultad más sentida la falta de planificación y evaluación colaborativas.

Antonio Pantoja Vallejo
Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe



Cómo citar este artículo:

Danielski, K. et al. (2020). Tecnologías de información e comunicação para a educação para cidadania global de enfermeiros. *MLS Educational Research*, 4 (2), 7-21. doi: 10.29314/mlser.v4i2.183

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA GLOBAL DE ENFERMEROS

Kellin Danielski

Serviço de Atenção Domiciliar de Blumenau (Brasil)

danielskikellin@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-1266-7852>

Marta Lenise do Prado

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

marta.lenise@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-3421-3912>

Margarete Maria de Lima

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

margarete.lima@ufsc.br · <https://orcid.org/0000-0003-2214-3072>

Silvana Silveira Kempfer

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

silvana.kempfer@ufsc.br · <https://orcid.org/0000-0003-2950-9049>

Marcia Regina Selpa Heinzle

Universidade Regional de Blumenau (Brasil)

selpamarcia@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-2299-8065>

Bruna Pedroso Canever

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

brunacanever@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-3484-0740>

Resumen. Ante un mundo globalizado, las tecnologías de la información y la comunicación están presentes en el día a día de las personas y, por ello, los medios también pueden aparecer en el contexto escolar. La UNESCO estimula una Educación para la ciudadanía global por medio de prácticas de enseñanza y aprendizaje en las que se encuentra la alfabetización mediática e informacional. El método es de tipo cualitativo, de estudio de caso, cuyo objetivo es identificar cómo la alfabetización mediática está presente en un curso de Graduación en Enfermería de una institución de Enseñanza Superior privada en el sur del país con referencial teórico crítico, creativo y reflexivo. Se realizaron entrevistas con directores, cuestionarios online con alumnos y cuestionarios físicos con profesores. Los datos fueron analizados siguiendo el modelo de Stake. A partir del corpus se creó la categoría tecnologías de información y comunicación para una ECG de enfermeros, y subcategorías: Internet como recurso global de aprendizaje; Entorno virtual como estrategia de gestión del aprendizaje; Entorno virtual como espacio colaborativo y de diálogo entre profesores, alumnos y coordinación; Medios sociales como recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados apuntan que la educación necesita crear un ambiente favorable para que el aprendizaje sea presencial o en ciberespacio, con espacios físicos o virtuales con estrategias activas de aprendizajes, o el uso de medios sociales virtuales y / o otras tecnologías de la información y la comunicación, con

profesores capacitados críticos, creativos, reflexivos y preparados para enseñar y desarrollar habilidades mediáticas e informativas en sus alumnos.

Palabras clave: Tecnología de la Información, Tecnología Educativa, Educación universitaria, Enfermería, medios audio visuales.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL DE ENFERMEIROS

Resumo. Diante de um mundo globalizado, as tecnologias de informação e comunicação estão presentes no cotidiano das pessoas e, portanto, a mídia também pode aparecer no contexto escolar. A UNESCO incentiva uma Educação para a Cidadania global por meio de práticas de ensino e aprendizagem que incluem a alfabetização midiática e informacional. O método é qualitativo, um estudo de caso, cujo objetivo é identificar como a alfabetização midiática está presente em um curso de Graduação em Enfermagem de uma instituição de Ensino Superior privada do sul do país com um referencial teórico crítico, criativo e reflexivo. Foram realizadas entrevistas com diretores, questionários online com alunos e questionários físicos com professores. Os dados foram analisados seguindo o modelo Stake. A partir do corpus foi criada a categoria de tecnologias de informação e comunicação para um ECG de enfermeiras e as subcategorias: Internet como recurso global de aprendizagem; Ambiente virtual como estratégia de gestão da aprendizagem; O ambiente virtual como espaço de colaboração e diálogo entre professores, alunos e coordenação; As redes sociais como recursos no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados indicam que a educação precisa criar um ambiente favorável para que a aprendizagem seja presencial ou no ciberespaço, com espaços físicos ou virtuais com estratégias ativas de aprendizagem, ou com o uso de mídias sociais virtuais e / ou outras tecnologias de informação e comunicação. , com professores críticos, criativos, reflexivos e treinados, preparados para ensinar e desenvolver habilidades de mídia e informativa em seus alunos.

Palavras chave: Tecnologia de Informação, Tecnologia Educacional, Educação Superior, Enfermagem, mídias audiovisuais.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR AN EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP OF NURSES

Abstract. Faced with a globalized world, information and communication technologies are present in people's daily lives and, therefore, the media can also appear in the school context. UNESCO encourages a global Citizenship Education through teaching and learning practices that include media and information literacy. The method is qualitative, a case study, whose objective is to identify how media literacy is present in a Nursing Undergraduate course at a private Higher Education institution in the south of the country with a critical, creative and reflective theoretical framework. Interviews with principals, online questionnaires with students, and physical questionnaires with teachers were conducted. The data were analyzed following the Stake model. The information and communication technologies category for an ECG of nurses was created from the corpus, and subcategories: Internet as a global learning resource; Virtual environment as a learning management strategy; Virtual environment as a collaborative and dialogue space between teachers, students and coordination; Social media as resources in the teaching and learning process. The results indicate that education needs to create a favorable environment for learning to be in person or in cyberspace, with physical or virtual spaces with active learning strategies, or the use of virtual social media and / or other information and communication technologies, with critical, creative, reflective and trained teachers prepared to teach and develop media and informational skills in their students.

Keywords: Information Technology, Educational technology, high education, Nursing, audiovisual media

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha impulsado una educación que contribuya a la resolución de problemas globales, a lo que ha denominado Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y la ha tomado como meta para el período 2014 a 2021 (UNESCO, 2015). La ECG orienta las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las que el docente utiliza recursos de aprendizaje globales, entre ellos, Internet; ayudar al alumno a percibirse a sí mismo en el espacio escolar y en el mundo; adoptar enfoques interactivos centrados en el estudiante en un salón de clases respetuoso, inclusivo e interactivo; incorporar tareas de desempeño real; diseñar una evaluación que apoye el aprendizaje; ofrecer a los estudiantes la oportunidad de experimentar el aprendizaje en diferentes contextos; ser un ejemplo en relación a la preocupación por los problemas globales (Unesco, 2015).

En la Educación Superior, la producción de conocimiento en salud y el uso de las TIC se han utilizado cada vez más en el proceso de atención al paciente. Las TIC asisten en diversos aspectos relacionados con los sistemas asistenciales, de gestión y apoyo, favoreciendo el cambio de comportamiento, mejorando el estilo de vida, disminuyendo los costos de los usuarios, el acceso a la información facilitando la prevención y promoción de la salud apoyados por enfermeras en el educación del paciente. Así, el desarrollo de las competencias informáticas en la formación apoya la práctica profesional del enfermero, además de contribuir a una práctica basada en la evidencia y la incorporación de las TIC para la gestión de la información en salud. En este sentido, la formación en Enfermería, específicamente en la constitución del enfermero que gestiona los servicios de salud, necesita ser revisada en cuanto al desarrollo de las competencias mediáticas e informativas (Jensen, Guedes y Leite, 2016; Batista, Kobayashi y Simonetti, 2017).

Las competencias informáticas pueden denominarse Alfabetización mediática e informacional (AMI) y considerarse como uno de los elementos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía en sociedades democráticas (Jensen, Guedes y Leite, 2016). “El empoderamiento de las personas a través de la alfabetización mediática e informacional se ha convertido, por tanto, en un requisito previo importante para el acceso equitativo a la información y el conocimiento, y la promoción de medios de comunicación libres y plurales” (Dudziak, Ferreira y Ferrari, 2017, p. 214).

La palabra *media* tiene un origen latino y significa vía, o medios, sin embargo, con un carácter polisémico relacionado con los medios en el proceso de comunicación, como la prensa, material escrito, internet, aplicaciones, videos y también comunicación en su contexto, compuesto por personas, aromas, movimientos, pinturas y equipos electrónicos (Martino y Menezes, 2012).

La alfabetización mediática, traducida del inglés como *media literacy*, originalmente se refiere al contacto con el alfabeto y las habilidades de escritura. También se utilizan otras expresiones para la alfabetización mediática, como *Midia and Information Literacy - MIL* o *Alfabetización mediática e informacional - AMI* o, también, *Competencia informacional y mediática - CIM*, o *Competencia en información y medios*. Independientemente de la denominación, se percibe un contexto social y político cada vez más influenciado por los medios de comunicación, lo que requiere cambios en los procesos informativos, comunicacionales y educativos (Dudziak, Ferreira y Ferrari, 2017, p. 214; Martino y Menezes, 2012).

La competencia informativa (alfabetización) y mediática puede entenderse como la fusión de sus dos conceptos. En el primero, se relaciona con el reconocimiento de la necesidad de información, actualización permanente, identificación de información adecuada para la toma de decisiones, búsqueda de información en diferentes medios, análisis y crítica de la información encontrada, así como autoría, origen y confiabilidad. En el segundo, se relaciona con las formas de acceso, en el análisis crítico, también en la elaboración y creación de información en los diferentes medios y herramientas (Dudziak, 2010).

La convergencia entre las dos competencias, informativa y mediática, posibilita el empoderamiento del sujeto para un aprendizaje centrado en su autonomía y su conciencia de la información. En la graduación de Enfermería, al desarrollar habilidades se estimulará la lectura y la actualización constante, manteniendo una integridad ética en la que se evite el plagio, contribuyendo al pensamiento crítico, creativo y reflexivo, integrando conocimientos informativos y tecnológicos, posibilitando nuevos aprendizajes y el ejercicio efectivo de la ciudadanía a través de la apropiación de herramientas y recursos de comunicación e información (Dudziak, 2010).

UNESCO considera la alfabetización mediática como una práctica de enseñanza y aprendizaje para la educación ciudadana, ya que contribuye al empoderamiento, la reflexión, la creatividad y la acción de los estudiantes hacia una sociedad más justa, tolerante e inclusiva (Unesco, 2015). Otros organismos internacionales también han mostrado intereses relacionados con la alfabetización mediática y "se destacan por su rol social y político, sus interrelaciones, permanencia y potencial de influencia relacionados con estos temas" (Dudziak, Ferreira y Ferrari, 2017, p. 214).

Por tanto, la escuela contemporánea enfocada en temas de modernidad necesita estar atenta a las demandas de la sociedad, que demandan "nuevas formas de aprendizaje que se asocian a las tecnologías digitales y las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas, provocadas por el paradigma de las TIC". Así, la necesidad de incluir la alfabetización mediática e informacional en la educación superior, para que los estudiantes desarrollen habilidades para leer textos electrónicos, aprender lenguajes audiovisuales, interpretar la información disponible en internet y discriminar el conocimiento científico del conocimiento popular (Gusmão, 2016, p. 131).

El uso de las TIC en la educación puede encontrar una educación diferente a la tradicional, cuando se utiliza como estrategia activa de enseñanza y aprendizaje y configurando una educación que induce al pensamiento, en la que se busca la reflexión, la crítica y la creatividad. La formación en Enfermería en este contexto, con el uso de las TIC, se convierte en un desafío para los docentes. Para la docencia crítica, la IES necesita componer, en su cuerpo colegiado, profesores críticos, creativos y reflexivos que sean capaces de estimular estas características en los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Enfermería existe un movimiento de reflexión en la práctica académica y profesional, en el que se pretende romper los obstáculos epistemológicos que reducen la práctica a una práctica técnica, dissociada de una práctica científica y humana, asumiendo una dialéctica en el proceso de cuidado y enseñanza, entre el conocimiento y la acción del enfermero o docente (Lopes, Silva y Nóbrega-Therrien, 2015). Sin embargo, las publicaciones en el área de Enfermería y educación superior acerca del uso de tecnologías en la educación en una concepción problemática son escasas.

De este modo, el objetivo del presente estudio fue identificar cómo la alfabetización mediática está presente en un curso de graduación en enfermería en una IES privada del sur del país con un marco teórico crítico, creativo y reflexivo.

Método

Se trata de una investigación cualitativa, del tipo de estudio de caso intrínseco (Stake, 2012) desarrollada en un curso de Licenciatura en Enfermería en una IES privada del sur de Brasil. La recopilación de datos se llevó a cabo de abril a mayo de 2017 en la que participaron del estudio docentes y estudiantes de IES. Para eso, se desarrollaron dos instrumentos, uno para docentes y otro para estudiantes. El instrumento para estudiantes abordó temas como los relacionados con la comunicación entre estudiantes y profesores (en clases presenciales, por teléfono, a través de aplicaciones de chat como WhatsApp, Messenger, Skype u otros, correo electrónico, redes sociales como LinkedIn, Facebook u otros); y, relacionados con el uso de internet y el entorno virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ya que formaban parte de la vida académica). El instrumento para docentes incluyó la misma pregunta relacionada con la comunicación, además de tener preguntas abiertas para describir cómo usaban internet, el entorno virtual y las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se invitó a los profesores a participar en la investigación en una reunión del Profesorado del Curso. El cuestionario se envió a los profesores por correo electrónico y/o se entregó en forma impresa. Para los estudiantes, el investigador hizo la invitación en el aula, explicando los objetivos, el Formulario de Consentimiento Libre e Informado (ICF) y quienes recibirían una invitación por correo electrónico para completar el formulario a través de Google Forms. También se informó que tendrían 04 semanas para responderla.

De un total de 21 profesores, 13 (61,9%) respondieron por correo electrónico o físicamente; y de un total de 192 estudiantes, 71 (36,97%) respondieron el cuestionario online. Los estudiantes fueron identificados con la letra E, seguida de un número; y profesores con la letra D, seguida también de número.

También se realizó análisis documental: Proyecto Pedagógico del Curso, Plan de Desarrollo Institucional, Normas y Actas del IES. Para ello, se construyó un instrumento adaptado del Documento de la Unesco (2015), referente a las prácticas de enseñanza y aprendizaje necesarias para la Educación para la Ciudadanía Global - ECG.

Los datos del cuestionario se ingresaron en el programa Microsoft Word y se organizaron por preguntas y respuestas. Para el análisis, se siguió el recomendado por Stake (2012) para los estudios de caso. Luego de una lectura exhaustiva del corpus, se extrajeron fragmentos significativos de cada conjunto de datos, agrupados por similitud y frecuencia y, posteriormente, se creó la categoría y sus subcategorías. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la CAAE: 63054416.1.0000.0121 y se respetaron los principios de la Resolución CNS No. 466 de 2012.

Resultados

Cuando se investigó el caso, y dado el corpus de la investigación, la categoría Tecnologías de la Información y la Comunicación para un ECG de enfermeras, se organizó en subcategorías denominadas: (1) Internet como recurso de aprendizaje global; (2) Entorno virtual como estrategia de gestión del aprendizaje; (3) Entorno virtual como espacio de colaboración y diálogo entre docentes, alumnos y coordinación; (4) Las redes sociales como recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta categoría se compone únicamente a partir de la expresión de estudiantes y docentes, ya que el análisis documental mostró la ausencia de referencias a las tecnologías de la información y la comunicación en los documentos normativos del proceso formativo de las IES, como elemento pedagógico.

Internet como recurso de aprendizaje global

Tanto docentes como estudiantes identificaron internet como un recurso para realizar investigaciones científicas sobre temas de clase, acceder a bibliotecas virtuales, acceder a sitios que identifican plagio, verificar estándares de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT), descargar legislación específica, buscar videos, materiales educativos, imágenes y otros medios, ejemplificados por los siguientes fragmentos:

Internet es una herramienta de comunicación y también una estrategia para generar conocimiento. Las pautas pre y post-clase se transmiten a los estudiantes mediante el sistema computarizado. También se puede utilizar para la búsqueda de bases de datos (D6).

Como modo de ayuda para la obtención de imágenes y búsqueda de trabajos científicos (D7).

Los estudiantes también identificaron Internet como un recurso para realizar investigaciones científicas, encontrar artículos para leer y usar en trabajos académicos; para aclarar cuestiones problematizadas en espacios de aprendizaje, acceder a bibliotecas virtuales, estudios extraescolares y para la mejora académica, como se ejemplifica a continuación:

Internet está presente en mi vida académica de forma directa, casi integral, porque todo lo que investigamos, analizamos, tenemos dudas y además a la hora de realizar trabajos, buscar autores y artículos, utilizamos Internet (E12).

Es de suma importancia a la hora de realizar trabajos, estudiar para exámenes y comunicarse con otros compañeros y profesores si tienes alguna duda, fuera del horario de clase (E23).

De los 71 estudiantes que respondieron la pregunta sobre cómo ocurre la comunicación entre profesor y alumno, 70 (98,6%) respondieron que ocurre en persona; 59 (83,1%) por correo electrónico, 39 (54,9%) por aplicaciones de chat (WhatsApp, Messenger, Skype), 12 (16,9%) por redes sociales y 03 (4,2%) por teléfono. De los docentes, 13 señalaron que la comunicación se realiza en persona (100%), y, además, 10 (76,9%) utilizan aplicaciones de chat (WhatsApp, Messenger, Skype), 08 (61,1%) utilizar correo electrónico y 02 (15,3%) indicó otro, y escribió Gioconda (nombre del sistema utilizado por la IES), y 01 docente indicó teléfono (7,6%).

De los datos presentados se puede apreciar que la modalidad presencial sigue siendo la predominante, así como el uso de otras formas de comunicación con el alumno, ya sea a través de aplicaciones, correo electrónico o redes sociales.

Entorno virtual como estrategia de gestión del aprendizaje

Identificamos la importancia de un entorno virtual que ayude con las demandas académicas, para que los estudiantes tengan acceso al material de clase, realicen investigaciones y cursos en línea disponibles, tengan un canal de comunicación con la biblioteca, otros estudiantes, docentes, tengan acceso a documentos académicos, como historia, cursos tomados, calificaciones, desempeño y situación financiera.

A través de ella tenemos acceso al material de apoyo enviado por los profesores y la biblioteca virtual, así como al seguimiento de toda nuestra vida académica (nota, periodicidad, matrícula, documentación, etc.) (E24).

Los docentes informaron que el entorno virtual de aprendizaje es el lugar para atender las demandas de la IES, como son el lanzamiento de notas, la asistencia, clases estructuradas, publicación de materiales de apoyo, el plan de enseñanza y actividades en casa para los estudiantes.

Adjuntar material de apoyo para la inmersión en la disciplina, para la reanudación de conocimientos en el aula y posterior reflexión sobre el tema (D8).

Proporcionar contenidos y materiales específicos a los temas tratados en la disciplina: enlaces, materiales de apoyo, ejercicios, clases (D12).

De esta manera, los docentes utilizan este recurso como soporte para su práctica pedagógica al mismo tiempo que atienden las necesidades de la IES, al ofrecer este recurso tecnológico para ayudar al proceso académico de enseñanza-aprendizaje. Ambos identifican el entorno de aprendizaje virtual como una herramienta de gestión académica, en el sentido de brindar información para el seguimiento del desempeño docente y estudiantil.

Docentes y alumnos manifestaron que el ambiente de aprendizaje virtual es una herramienta institucional, y que es alimentado por los docentes para cumplir con las pautas exigidas por las IES. En este sentido, el uso del entorno virtual se configura como un recurso de apoyo académico (situación económica, desempeño y frecuencia) para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los entornos virtuales podrían ir más allá del propósito del contenido, modelo tradicional de clase, y transformarse en un espacio de aprendizaje significativo, en el que los momentos presenciales se problematizan y los momentos virtuales son una fuente de información y mediación para el conocimiento.

Entorno virtual como espacio de colaboración y diálogo entre profesores, alumnos y coordinación

El entorno virtual para profesores está destinado a la comunicación y continuidad de la clase, un espacio para compartir actividades, recibir y enviar correcciones, proyectos, tareas y resolver dudas de los alumnos.

Para enviar producciones de las actividades indicadas/orientadas y producidas en el aula. Para corrección de proyectos / investigaciones. Para aclarar las dudas de los alumnos. Para la comunicación entre el profesor y los alumnos (a través del correo electrónico de la clase + sistema) (D1).

Para los estudiantes, el entorno virtual tiene como objetivo intercambiar información con los compañeros, permitir el contacto con la coordinación, profesores y estudiantes, y permitir el intercambio de correo electrónico.

[...] cuando intercambiamos correos electrónicos con el profesor, cuando intercambiamos ideas con el colega sobre contenidos en el aula, cuando usamos sitios web para buscar artículos para hacer un trabajo... De todos modos, hoy en día sería imposible estudiar sin tener internet para ayudar ya que el acceso a la información es muy rápido y práctico (E5).

Social media como recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Los profesores afirmaron que utilizan Facebook para comentar en el aula, o utilizarlo como apoyo, o cuando es necesario, o incluso para ampliar conocimientos:

Utilizamos las redes sociales y entornos virtuales cuando es necesario, considerándolos como un espacio de interacción entre las personas y para compartir información, con la posibilidad de ser un recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando se usa bien, siendo un recurso que atrae y motiva a esta “generación” Digital (D3).

Necesitamos lidiar con las redes sociales como soporte para el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente porque esta generación está sintonizada y totalmente dependiente de las tecnologías (D8).

Sin embargo, el uso de las redes sociales es una preocupación para los docentes con respecto a su uso consciente y ético. Destacan la preocupación por el uso adecuado de las redes sociales:

Con tranquilidad, orientando de manera coherente el uso de las redes sociales y estimulándoles a buscar en la base de datos (D2).

Considero como una fuente de información y recomiendo a los estudiantes que utilicen fuentes científicas y seguras. En las clases también advierto sobre ética en la difusión de información en redes sociales (D13).

Discusión

Estamos en la era de las tecnologías digitales y un mundo globalizado, con la necesidad de una comunicación rápida y eficiente, por ejemplo, el uso de tecnologías móviles que permitan el intercambio de mensajes, audio, video y documentos al instante (Bottentuit Junior, Albuquerque y Coutinho, 2016, p. 68).

Ante un mundo mediatizado, la alfabetización mediática en la educación superior cobra importancia y, especialmente en enfermería, cuando es estimulada por el docente, aporta reflexión y acción sobre la sociedad, sus hábitos, costumbres, moral, y estimula el pensamiento crítico creativo para la transformación del espacio social, que está influenciado por los medios y las prácticas cotidianas.

En el aula, las relaciones están mediadas por diferentes tipos de medios, como podemos ver en los datos de este estudio, que pueden favorecer el proceso de comunicación, interacción, inclusión y promover en enfermería el desarrollo de una reflexión crítica sobre la sociedad, comprendiéndola bajo la percepción de diferentes visiones, y así poder transformarla, a partir de las relaciones elaboradas (Martino y Menezes, 2012).

La alfabetización mediática puede garantizar la ciudadanía, el sentimiento de participación y pertenencia con la apropiación crítica de los medios y la información. “El objetivo explícito es promover la educación creativa consciente a través del uso extensivo de los medios. Las nuevas generaciones, los jóvenes, deben estar preparados para esta nueva realidad” (Dudziak, Ferreira y Ferrari, 2017).

Si bien las edades entre docentes y alumnos son diferentes, es evidente que las tecnologías están presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que tanto citan aplicaciones y otras formas de comunicación tecnológica. Esto desmitifica que los docentes sean “ajenos al desarrollo tecnológico e informativo y que expresan una tecnofobia exacerbada”, como también afirma el autor en su tesis, que existe la inclusión de estos y la disponibilidad para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Soares, 2016, pág. 262).

La investigación de Costa et al (2011) muestra que el 100% de los estudiantes investigados usa Internet y tiene correo electrónico, el 92% lo usa a diario, el 85% en casa y el 21% en la universidad.

La investigación de Modelski; Giraffa y Casartelli (2019) señalan que los docentes conocen y utilizan las tecnologías, sin embargo, están restringidos a ellas en lo que respecta a la praxis pedagógica, es decir, utilizar la tecnología de forma eficaz en el aula.

En este estudio, la primera subcategoría: Internet como recurso de aprendizaje global mostró este recurso como lo utilizan profesores y estudiantes, además del uso de otras formas

de comunicación, como aplicaciones como WhatsApp y Facebook, que fueron reportadas por la mitad de los participantes.

Las social medias pueden entenderse como un conjunto de medios de información, entre los que se encuentra internet, que constituye una compleja comunidad virtual de relaciones personales, gubernamentales y organizativas, y relacionadas con la vida social. Debido a que se usa más comúnmente para entretenimiento y ocio, no se usa ampliamente en entornos académicos con fines educativos (Oliveira et al, 2017, p. 56).

Las aplicaciones de comunicación móvil, además de la comunicación, se pueden utilizar con una finalidad pedagógica, como por ejemplo, estimular la discusión sobre un tema guiado por un docente en grupo en WhatsApp, con el propósito de desarrollar el razonamiento, la crítica y reflexión de los estudiantes. El estudio de revisión de Bottentuit Junior; Albuquerque y Coutinho (2016) consideran que la herramienta WhatsApp se ha utilizado en un contexto educativo como cursos, discusión de temas específicos para complementar asignaturas impartidas, como estrategia para la resolución de casos, estudios, tareas, problemas y también para la resolución de dudas académicas.

Soares (2016) investigó cómo se han utilizado las TIC en la educación y concluyó que “los estudiantes tienen mucha facilidad para interactuar con la tecnología, pero esta facilidad no va más allá de su uso en el contexto comunicacional y de entretenimiento”. Los docentes pueden sentir la pérdida de autoridad en el aula cuando no dominan algún tipo de TIC. Sin embargo, no es el dominio de las TIC por parte del docente lo que refuerza o no su autoridad (p. 262).

De esta forma, las TIC se pueden utilizar además de la finalidad comunicativa, y constituyen un importante recurso pedagógico, en una estrategia de enseñanza-aprendizaje que va más allá del ámbito formal de la escuela y se une al perfil del alumno que está acostumbrado con las tecnologías. Dependerá de qué tan preparado esté el docente para utilizar las TIC como estrategias para alentar a los estudiantes hacia metas pedagógicas.

El ciberespacio puede considerarse un potencial para la docencia, porque la complejidad de la sociedad trae consigo una demanda tecnológica demandada por las Instituciones de Educación Superior. Los entornos virtuales de aprendizaje son espacios de demandas institucionales formales, sin embargo, pueden contar con espacios de colaboración e interacción con la comunidad académica. “La cooperación entre los distintos espacios y procesos educativos puede ser importante para superar obstáculos al acceso, permanencia, éxito escolar y mejorar el aprendizaje” (Silva, 2015, p. 15).

En los espacios colaborativos, el alumno se apropia de construcciones ready made/prefabricadas, al tiempo que desarrolla sus conocimientos de convivencia, permitiéndose formar parte de un grupo, con conocimientos diferentes, y establecer nuevas relaciones y significados. Cuando en esta propuesta, estudiantes y profesores, desarrollan cooperación, colaboración, autonomía y espíritu creativo (Silva, 2015).

La segunda y tercera subcategorías: Entorno virtual como estrategia de gestión del aprendizaje; y El entorno virtual como espacio de colaboración y diálogo entre profesores, alumnos y coordinación demostró el uso del entorno virtual de aprendizaje tanto por parte de profesores como de alumnos.

En el entorno de aprendizaje virtual, la comunidad académica y docente puede tener acceso a diferentes recursos. Los cursos online son una estrategia de las escuelas contemporáneas para superar los modelos de enseñanza tradicionales. El "aprendizaje centrado en el aula ahora se ve desafiado por el aprendizaje móvil, en el que el uso de diferentes TIC permite aprender en cualquier momento". Los cursos en línea permiten que la educación

superior lleve conocimiento gratuito y masivo a un gran número de personas (Gusmão, 2016, p. 131). Además de los cursos en línea, los estudiantes pueden acceder a clases planificadas por los profesores, buscar materiales de apoyo, artículos científicos y acceso a bibliotecas virtuales. (Calil Junior, 2017, p. 150).

El Entorno de aprendizaje virtual (EVA) proviene de Moodle (Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment), inicialmente creado por Martin Dougiamas, científico y educador informático. Tanto Moodle o EVA se utilizaron en plataformas de educación a distancia en la educación de posgrado y, posteriormente, en cursos de graduación. Sus configuraciones se programan de acuerdo con su propósito pedagógico, pudiendo contener varias herramientas y recursos educativos para ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos et al, 2016; Silva Junior, Lima y Bezerra, 2014).

La interfaz Moodle/EVA contribuye a la interacción del usuario y puede permitir su participación a través de herramientas como foro, wiki o chat. Para utilizar activamente estos recursos es necesario contar con docentes con formación técnica y pedagógica para planificar, organizar y emplear Moodle/EVA en su práctica pedagógica, y no solo como un espacio virtual de depósito de contenidos e información (Santos et al, 2016; Silva Junior, Lima y Bezerra, 2014).

Una vez que Moodle/EVA contenga actividades, estrategias de enseñanza y prácticas de enseñanza más dinámicas y motivadores, que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden trabajar algunas habilidades: acción colaborativa de los participantes, interacción entre ellos, posibilidad de intercambio de información conocimientos y experiencias, resolución de dudas y cuestiones por parte del docente, posibilidad de comunicación entre docentes, alumnos y coordinación. El alumno ahora tiene acceso a clases, fuera del espacio escolar, lo que le permite disponer de un recurso más para apoyar sus estudios extracurriculares (Santos et al, 2016).

A partir de las tareas publicadas en Moodle/EVA, el alumno podrá estudiar de forma independiente de la clase presencial, siempre que tenga una cierta integración con el entorno educativo, y que estimule la construcción de conocimiento, a partir de contenidos publicados en Moodle/EVA (Silva Junior, Lima y Bezerra, 2014).

El uso de las social medias aparece en la cuarta subcategoría titulada Las social medias como recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta subcategoría nos brinda la posibilidad de utilizar medios como Facebook para uso pedagógico. Esta, como social media/red social, “se basa en una lógica de discusión, debate e intercambio de opiniones y experiencias. Esta funcionalidad puede ser de gran utilidad para la educación”, ya que puede fomentar el diálogo entre estudiantes (Costa et al., 2016, p. 05).

Las redes sociales, como medio de comunicación, se insertan en internet (World Wide Web, WWW o web) y comparten conversaciones, audios, imágenes, información, vídeos y pueden utilizarse como recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación de Oliveira et al (2017), señala que “los estudiantes hacen uso de varias categorías de redes sociales, siendo las redes sociales las más utilizadas, seguidas de las comunidades de contenido, proyectos colaborativos, blogs, juegos virtuales y mundos sociales virtuales” (P.64). Aunque los estudiantes investigados en la encuesta tenían poco conocimiento sobre las redes sociales, se dieron cuenta de que ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea para adquirir conocimientos o intercambiar información como compañeros.

De varias redes sociales como, por ejemplo, Wikipedia; Blogs; Book Crossing; Flickr; Youtube; Slideshare, PowerPoint, Facebook; My Space; LinkedIn; World of Warcraft; Second Life. Una de las más utilizadas es Facebook, porque, con la popularización de las tecnologías

digitales, las aplicaciones se han vuelto más accesibles, fáciles de usar y con una interfaz con el mundo entero. Por este motivo, también está presente entre los estudiantes, de todos los centros educativos (Costa et al., 2016).

La investigación de Costa et al. (2016) presenta una experiencia realizada con estudiantes de Educación Física en una universidad del sur del país. La encuesta encontró que todos los estudiantes tenían un perfil en esta red social y el 79% lo usaba regularmente. La mayoría encontró la red social más fácil que el entorno virtual utilizado por la universidad. Sin embargo, el 96% de los estudiantes manifestó que nunca había utilizado esta herramienta como apoyo pedagógico. Uno de los aspectos que llamó la atención en la investigación fue la comunicación que se establece entre profesores y alumnos, con la posibilidad de intercambiar información, resolver dudas y preguntas, compartir archivos, fotos y otros medios publicados por profesores y también estudiantes. Así, los estudiantes manifestaron que la experiencia contribuyó positivamente a su proceso de enseñanza y aprendizaje de manera diferente.

Otra experiencia con alumnos de primaria demostró que la creación de un grupo en Facebook contribuyó a la construcción del conocimiento de una forma innovadora, dinámica y lúdica. Se creó un grupo cerrado (docentes, alumnos, familiares, dirección) para publicar el trabajo realizado en el aula mediante fotografías de los alumnos, carteles, videos, música, informes que fueran de interés para los alumnos y relacionados con los temas estudiados. Los posts se trabajaron en el aula, con la percepción de los estudiantes en forma escrita u oral, individual o colectiva, comentada por profesores, padres y directivos (Fernandes y Bernardi, 2015).

El grupo de Facebook brindó el diálogo entre el espacio del aula regular y virtual, considerado una acción pedagógica que fortaleció la relación entre familia y escuela. Se animó constantemente a los estudiantes a participar para exponer sus perspectivas, ideas, percepciones; sentirse desafiado y motivado para atribuir significado a las actividades desarrolladas en las redes sociales, ampliando las posibilidades de aprendizaje y relaciones construidas. Así, Facebook se transformó en un aliado pedagógico, incluyó al alumno y lo despertó a las tecnologías presentes en la sociedad (Fernandes y Bernardi, 2015).

El uso de Facebook u otras redes sociales implica una concepción de la educación diferente a la tradicional, en una educación innovadora y necesaria para el perfil de la generación de estudiantes que utilizan las redes sociales mucho más como entretenimiento que como fuente de información científica y agregación de conocimiento.

El uso de Facebook y Twitter acercó a las personas al mundo virtual. Al mismo tiempo que se publica un mensaje o publicación, las personas pueden interactuar con "me gusta", "amé", "seguir", o pueden seguir las noticias en tiempo real, en su lugar o en el mundo, de modo que las redes sociales ganaron el estatus de "ilimitadas y democráticas" (Coelho e Silva, 2016, p. 01).

Por supuesto, el proceso de inclusión digital, "que constituye un factor ético importante, la ciudadanía y el aprendizaje", aún no está completo, ya que muchas personas aún no tienen el acceso, la capacidad o la competencia informativa para utilizar la web como fuente de la información/tecnología (Coelho e Silva, 2016, p. 06).

Para los usuarios, el acceso a Internet proporciona la inclusión digital y a la Sociedad de la Información, que es un proceso fundamental para garantizar la ciudadanía y la democratización de la información. A través de internet, las personas pueden mejorar su vida diaria en temas como los relacionados con la educación, el trabajo y el crecimiento económico (Coelho e Silva, 2016, p. 06).

Las redes sociales están presentes en diversos espacios, desde el trabajo, instituciones educativas, ocio y entretenimiento, y de esta manera, la navegación consciente necesita ser guiada por profesionales que entiendan esta tecnología, como bibliotecarios, o docentes (en Instituciones de Educación Superior, por ejemplo). La capacidad de refinar la información permitirá al usuario adquirir una competencia informativa, en la que podrá evaluar la calidad y la científicidad de la información buscada en Internet (Coelho y Silva, 2016).

La evaluación crítica de la información disponible en Internet cobra importancia para que los usuarios de esta fuente de información sepan distinguir las intenciones no mencionadas detrás de cada información publicada, comprendan el contexto de producción en el que se crea y transmite esta información. Uno de los objetivos de la alfabetización mediática es “formar sujetos con actitudes activas, que sepan identificar problemas éticos, intereses políticos e ideológicos detrás de la transmisión de esta información” (Cerigatto y Casarin, 2017, p. 171). El uso consciente y ético de la información de Internet/redes sociales también fue destacado por los profesores de este estudio, cuando afirmaron que utilizan las redes sociales.

Un estudio de revisión integradora presentado por Mesquita et al. (2017) saca como conclusiones que las enfermeras han utilizado Facebook, Twitter y WhatsApp de una manera muy sutil para investigar, enseñar y observar. El uso de estos recursos como herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la Graduación, puede traer beneficios al compartir contenido académico rápidamente, además de promover “un ambiente en línea para el desarrollo de discusiones sobre diversos temas, compartir opiniones, conocimientos y experiencia clínica”(p.10).

El uso de las redes sociales puede ser útil, por lo tanto, no solo en la educación de Graduación, sino también en la educación para la salud. Es importante que las enfermeras estén capacitadas en el uso de las redes sociales, así como que desarrollen la capacidad de enseñar a utilizar estas tecnologías digitales con fines educativos.

Conclusión

La alfabetización mediática, desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global en la carrera de enfermería de la IES estudiada, resultó insipiente, sin una intención pedagógica claramente expresada en sus documentos y en su práctica diaria. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación aparece en la vida escolar, expresado por las subcategorías: Internet como recurso de aprendizaje global; Entorno virtual como estrategia de gestión del aprendizaje; Entorno virtual como espacio de colaboración y diálogo entre docentes, alumnos y coordinación; Las redes sociales como recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin mostrar sin embargo una clara articulación con el proyecto educativo de la IES.

Teniendo en cuenta que una comunidad académica en una IES está formada por jóvenes y también público en general, la alfabetización mediática podría insertarse en los planes de estudio escolares. Los jóvenes y adultos, con habilidades mediáticas e informativas desarrolladas, se sienten más incluidos, socialmente activos y, en consecuencia, ciudadanos del mundo.

El desarrollo de habilidades mediáticas e informativas se promueve mediando el proceso pedagógico entre estudiantes y docentes, de manera pedagógicamente articulada. En este sentido, en el caso estudiado no se encontró evidencia sobre competencias mediáticas e informativas en documentos IES y/o declaraciones de los participantes que apuntan a la interacción de los medios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tenemos los recursos, se utilizan por el contexto, pero no hay preocupación en el desarrollo de habilidades, basado en una intencionalidad pedagógica.

No obstante, percibimos una preocupación por el uso consciente y ético de las redes sociales por parte de los estudiantes de Enfermería. En esta investigación, los profesores manifestaron que utilizan ejemplos de Facebook relacionados con sus temas de estudio, o para orientar su uso de manera adecuada, ya que las redes sociales son extensiones curriculares de cada alumno y también son evaluadas por empresas y servicios para el futuro profesional.

De esta manera, la escuela contemporánea se encuentra en un período de transición entre la modernidad y la postmodernidad, en el que necesita reemplazar la pedagogía tradicional por una pedagogía mediática y transformadora. La educación superior en Enfermería, en este contexto, necesita crear un ambiente propicio para el aprendizaje, presencial y en el ciberespacio, en espacios físicos y virtuales, con estrategias de aprendizaje activo, con el uso de las redes sociales y/u otras TIC. Para ello, los docentes deben estar capacitados, críticos, creativos, reflexivos, para enseñar y desarrollar habilidades mediáticas e informativas con el fin de contribuir a la educación de la ciudadanía global del enfermero.

Referencias

- Batista, G, Kobayashi, RM & Simonetti, SH (2017). Ações educativas do Enfermeiro ao cardiopata mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). *Journal of Health Informatics*, 9(2), 62-68. Obtenido de: <http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis/article/view/466/309>
- Bottentuit Junior, B, Albuquerque, OCP, & Coutinho, CP (2016). Whatsapp e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura. *Revista EducaOnline*, 10(2), 67-87. Obtenido de: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=824&path%5B%5D=746>
- Calil Junior, A (2017). Bibliotecas Públicas como locus para a alfabetização midiática e informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13, 136-154. Obtenido de: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/663>
- Cerigatto, MP & Casarin, HDCS (2017). As mídias como fonte de informação: aspectos para uma avaliação crítica. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13, 155-176. Obtenido de: <https://febab.emnuvens.com.br/rbbd/article/view/685>
- Coelho, VL & Silva, MR (2016). Acesso competente à informação na web. *Biblionline*, 12(3), 3-15. Obtenido de: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/biblio/article/view/29027>
- Costa, RDA, Almeida, CMM, Melo Nascimento, JM & Lopes, PTC (2016). Contribuições da utilização do Facebook como ambiente virtual de aprendizagem de anatomia humana no ensino superior. *Revista Educacional Interdisciplinar*, 5(1). Obtenido de: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/446>
- Costa, PB, Prado, C, Oliveira, LDFTD, Peres, HHC, Massarollo, MCKB, Fernandes, MDFP & Freitas, GFD. (2011). Fluência digital e uso de ambientes virtuais: caracterização de alunos de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(SPE), 1589-1594. Obtenido de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342011000700008&script=sci_arttext&tlng=pt
- Dudziak, EA (2010). Competência informacional e midiática no ensino superior: Desafios e propostas para o Brasil. *Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação*, (13). Obtenido de: <http://eprints.rclis.org/15730/>

- Dudziak, EA, Ferreira, SMSP & Ferrari, AC (2017). Competência Informacional e Midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13, 213-253. <https://febab.emnuvens.com.br/rbbd/article/view/675>
- Fernandes, N & Bernardi, G (2015). Interlocução pedagógica entre Facebook e contexto escolar: limites e possibilidades da rede social enquanto ferramenta pedagógica. *Educação & Tecnologia*, 20(2). Obtenido de: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/viewFile/686/834>
- Gusmão, FAF (2016). Da alfabetização tradicional para a alfabetização midiática e informacional. *Revista Liberato*, 17(28). Obtenido de: [http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2017,%20n.%2028%20\(2016\)/04-19-Alfabetizacao-out-25.pdf](http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2017,%20n.%2028%20(2016)/04-19-Alfabetizacao-out-25.pdf)
- Jensen, R, Guedes, ES & Leite, MMJ (2016). Competências em informática essenciais à tomada de decisão no gerenciamento em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 50(1), 112-120. doi: 10.1590/S0080-62342016000100015
- Lopes, RE, Silva, AC & Nóbrega-Therrien, SM (2015). Formação reflexiva no ensino da Enfermagem: discussão à luz de Schön. *Cadernos de Pesquisa*, 22(1), 47-58. doi: 10.18764/2178-2229.v22.n1.p.47-58
- Martino, LMS; Menezes, JEO (2012). Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada. *Libero*, 15(29), 09-18. Obtenido de: <http://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/289/263>
- Mesquita, AC, Zamarioli, CM, Fulquini, FL, Carvalho, EC, & Angerami, ELS (2017). As redes sociais nos processos de trabalho em enfermagem: revisão integrativa da literatura. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 51, 03219. doi: 10.1590/s1980-220x2016021603219
- Modelski, D, Giraffa, LM, & Casartelli, ADO. (2019). Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 45. Obtenido de: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e180201.pdf>
- Oliveira, RFS, Garcia, FC, Andalécio, AML & Lima, PFA (2017). O uso de Mídias Sociais como Ferramentas de Auxílio aos Estudos por Estudantes de uma Instituição de Ensino Superior Privada. *Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, 3(2), 55-66. doi: 10.18256/2359-3539/reit-imed.v3n2p55-66
- Santos, SA, Viegas, SR, Rehfeldt, MJ, & Marchi, MI (2016). Uso pedagógico do ambiente virtual de aprendizagem Moodle como apoio a aula presencial. *Revista EDaPECI*, 16(1), 78-94. doi: 10.29276/redapeci.2016.16.13897.78-94
- Silva Júnior, AN, Lima, GCC, & Bezerra, JCC. (2014). Moodle: Análise das ferramentas na contribuição da comunicação no contexto e um ambiente virtual de aprendizagem. *Revista Expressão Católica*, 4(1). doi: 10.25190/rec.v4i1.1449
- Silva, A. (2015). Da aula convencional para a aula invertida–ferramentas digitais para a aula de hoje. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (39), 13-31. Obtenido de: <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/840/690>
- Soares, L. H (2016). A autoridade docente e a sociedade da informação: educação, crise e liquidez. 2016. (Tesis Doctoral). Obtenido de:

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2033/2/LeonardoHumbertoSoaresTese2016.pdf>>.

Stake, RE. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco. (2015). *Educação para a cidadania global. Preparando estudantes para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.

Fecha de recepción: 05/03/2019

Fecha de revisión: 26/05/2020

Fecha de aceptación: 13/07/2020



Cómo citar este artículo:

Sánchez Escobedo, P.A. (2020). Prescripciones metodológicas para el uso de videograbación en la investigación educativa. *MLS Educational Research*, 4 (2), 22-33. doi: 10.29314/mlser.v4i2.344

PRESCRIPCIONES METODOLÓGICAS PARA EL USO DE VIEDOGRABACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Pedro Antonio Sánchez Escobedo

Universidad Autónoma de Yucatán (México)

psanchez@correo.uady.mx

Resumen. El objetivo del estudio es proponer prescripciones metodológicas para el uso del vídeo como herramienta en la investigación educativa. La revisión de los lineamientos existentes en la literatura, se enriquece con información de tres experiencias en torno a la videograbación. La primera recoge opiniones y recomendaciones sobre el uso del video para la colección de datos a través de entrevistas a profundidad con expertos. En la segunda, se analizan los videos colectados durante un estudio etnográfico en escuelas rurales de la zona Maya de Yucatán; y en la tercera, se reflexiona sobre los retos de elaborar un video que sirva como el informe técnico de esta investigación. En cada una de las experiencias se recuperan elementos operativos y técnicos que pudieran orientar la realización de videos para colecta de datos, así como algunas consideraciones para el análisis, codificación e interpretación de la información videograbada. Además, se presentan lineamientos técnicos, éticos y pragmáticos para difundir los resultados de investigación a través del video. Se concluye que el video es una herramienta versátil de colección de información y una forma eficaz para presentar un reporte técnico de investigación ya que facilitan la difusión de los resultados a través de redes sociales haciendo asequible los hallazgos tanto a la comunidad académica como al público en general. Por último, se identifican necesidades de capacitación en los investigadores para el uso eficiente del video.

Palabras clave: Videograbación, herramienta de investigación, datos video gráficos.

METHODOLOGICAL PRESCRIPTIONS FOR THE USE OF VIDEO RECORDING IN EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract. The purpose of the study is to identify some technical and methodological prescriptions to facilitate videorecording as a tool for educational research. Existing guidelines for using videos in social research are enriched with information from in-depth interview with experts, the analysis of challenges and requirements of filming during an ethnographic research in Mexican rural schools in the Mayan zone of Yucatan. In each one of these experiences, both operational and technical requirements were identified and reported with the purpose to facilitate the use of videorecording as a research tool. Pragmatic considerations on how to improve the analysis, coding and interpretation of information retrieved by video in educational research are posited. In addition, guidelines are presented on how to use the video as a final research report that reaches other scholars and the general public through social media. Finally, we assert that training is needed in educational researchers to improve the use of videorecording in educational research.

Keyword: Videorecording, research tools, video graphic data.

Introducción

El propósito de este trabajo es analizar las implicaciones metodológicas y pragmáticas del uso de videograbaciones para el registro de datos e información en la investigación educativa. En este trabajo, la videograbación, o simplemente el vídeo, se define como un registro audiovisual estructurado en un clip, que mediante secuencias, representa una parte de realidad abordada durante el proceso de la investigación. La videograbación es un mecanismo para recolectar información y datos específicos útiles para derivar resultados, conclusiones, recomendaciones y nuevas líneas de investigación (Ramírez & Sanchez, 2015).

Kissmann (2009) reconoce que el vídeo ha desempeñado un papel relevante en el desarrollo de la historia de las ciencias sociales y agrega que el su uso como herramienta metodológica tiene potencial mayor, ya que el vídeo brinda oportunidades para teorizar y reflexionar sobre las evidencias de formas antes no exploradas.

El boom de las tecnologías ha permitido un uso, antes inimaginable de la videograbación de eventos cotidianos, tanto espontánea, como planeada. Payant (2014) reconoce que las aplicaciones disponibles en la red han disminuido los costos y tiempos de producción y que el vídeo se utilice mucho más en la investigación educativa. Además, la presencia de cámaras de vídeo en la calle, escuela, el hogar y las instituciones propician que la revisión de registros audiovisuales sea una acción natural ya que capturan instantes de la realidad cuyo análisis permite comprender mejor la dinámica social.

Goldman, Pea, Barron, y Denny (2006) afirman que el uso del vídeo como instrumento de recolección de datos se ha incrementado significativamente, particularmente en estudios de carácter multidisciplinario donde diversos investigadores conviven y se integran a través del vídeo, cada uno, analizando e interpretando desde su óptica un mismo registro de la realidad. La esencia del aporte del vídeo a la investigación es la información codificada en imágenes que brinda un registro detallado del fenómeno observado, aportando más detalle, profundidad y capacidad de repetición, la cual no existe en la observación directa.

Mcbride (2020) advierte que utilizar el video para coleccionar información en ciencias sociales puede representar una considerable inversión de tiempo, pero que resulta redituable, ya que permite registrar información y conservarla para su análisis de mucho mejor manera que otros métodos de trabajo de campo convencionales.

Carey (2012) asegura que el vídeo es un auxiliar para el registro de la realidad que permite el acercamiento a los datos recabados de una manera intencionada y que permite reproducir la información en múltiples ocasiones. Por ejemplo, en la antropología visual se pretende que el investigador realice un análisis del discurso que den sentido a la imagen (Martínez 2009). Esto puede aplicarse a la investigación educativa cuyo propósito es comprender la naturaleza del acto educativo, enfocándose a alumnos y docentes en el contexto escolar.

La videograbación del acto educativo permite retomar la fuente y revisar, reconsiderar y enmendar cualquier detalle que pudiera haberse escapado al investigador

al momento de observar en vivo, tales como: una expresión, una postura corporal o un gesto. Esto es una manera fácil de compartir información, almacenar estas grabaciones digitales y reproducirlas de manera secuencial y facilitar la investigación multidisciplinaria. Sin embargo, son pocas las publicaciones y estudios recientes que ponderan los usos, ventajas, limitaciones, implicaciones éticas y otros aspectos relevantes a considerar en el proceso de la investigación educativa.

Para utilizar el vídeo en la investigación es necesario considerar técnicas para grabar, tiempos, costos, permisos y consentimientos, así como prever algunos los efectos del registro mismo, en el comportamiento de los participantes, aunado a la indexación y divulgación de estos datos, propios de los datos videográficos. El vídeo es un auxiliar para el registro de la realidad, la cual, al ser capturada y reproducida y que permite controlar y reproducir la información en múltiples ocasiones facilitando al investigador "...ganar distancia analítica y reflexiva al poder controlar tanto la composición, el registro y la reproducción de la información" (Goldman, Pea, Barron, & Denny, 2006, p. 46).

El registro visual en el ámbito escolar se facilita con cámaras portátiles de alta definición o móviles de última generación. Asimismo, en la web existe libre acceso a aplicaciones para editar desde una computadora personal, o analizar la evidencia levantada en campo mediante alguno de los programas de análisis de datos videográficos. La tecnología digital permite manipular la velocidad de la grabación del vídeo para brindarle su aparente naturalidad del registro de los hechos, desde diferentes perspectivas (Hubert , Bernt , Raab , & Soeffner , 2006).

Antes de elegir la videograbación como una herramienta, vale la pena preguntarse: ¿Cuándo es necesario usar el vídeo para registrar evidencia? ¿Cómo usar el vídeo en un proyecto de investigación? ¿Qué propuestas metodológicas son pertinentes para analizar los registros? ¿Cuáles son las implicaciones éticas sobre el uso de la evidencia videográfica? ¿Es este el mejor medio para presentar el informe de investigación educativa?

Método

Se colecta información en torno al a videograbación en la investigación educativa de tres experiencias. En la primera fase, se realizaron seis entrevistas a profundidad a tres investigadores de México, Francia y Colombia.

La segunda fase, consistió en analizar la evidencia videográficos de un proyecto de investigación y documentar la filmación durante un estudio etnográfico en escuelas de la zona maya del estado de Yucatán (Gómez , 2010).

En la tercera fase, se realizó y documento el proceso de elaboración de un video que sirviera como reporte final de la investigación.

De los registros, reflexiones y análisis de las discusiones de estas fases, se derivan una serie de prescripciones para el uso del video en la investigación educativa que se discuten a continuación.

¿Cuándo utilizar el video en la investigación educativa?

El consenso de los entrevistados en la primera etapa recomienda la utilización de videograbaciones en la medida en que contribuya a registrar los hechos y coadyuvar a producir conocimiento sobre la naturaleza del acto educativo, ya que captura una secuencia estructural en tiempo real que puede caracterizar una interacción entre los

actores educativos. Entonces es posible captar la interacción de los personajes, la evaluación del fenómeno en el tiempo y agudizar la observación a espacios, facetas o actos específicos del fenómeno educativo analizado.

Downing (2008) afirma que el propósito primario de la videograbación es la recuperación de información visual, y Pink (2001) recomienda que es posible usar el vídeo cuando “se convierte en una herramienta que ayude a los informantes a producir narrativas que entrelacen lo visual (gestos, actitudes, posturas, configuración del espacio) y representaciones verbales” (p. 66). El vídeo es usado esencialmente para el estudio del ambiente de aprendizaje, la vida escolar y la instrucción típica, permitiendo al investigador capturar el tiempo y la consecución de estructuras, característica, acciones e interacciones.

Por ejemplo, para observar cómo trabajan los profesores para su mejora se ha utilizado la llamada microenseñanza. En esta técnica se filma al profesor y luego se le presenta el video para discutir las características de su desempeño. Por ejemplo, Calandra, Brantley-Dias, Lee y Fox (2009) documenta su experiencia filmando a los profesores dando clases reales o ficticias y retroalimentando su desempeño. Señalan, sin embargo, hay que considerar los sesgos en el desempeño de los profesores cuando están conscientes de ser grabados (Carey, 2012).

Derry (2012), refina la microenseñanza al generar un banco de datos que ella denomina video-etnográficos y otorgan una idea más amplia de la enseñanza en una escuela.

Otro uso de la videograbación en la escuela es el análisis del desarrollo del grupo de la clase. Mehan (1974) fue pionero en esta dinámica, su metodología consistió en filmar una clase, durante un año “con la intención de describir el ambiente natural de los estudiantes” (p. 4). El análisis, organización y categorización de los datos recabados, constituyeron un corpus metodológico inédito para la época. Su objeto de estudio eran los comportamientos de los actores educativos, sus niveles de comprensión epistemológica y sus disposiciones de pensamiento crítico.

Es difícil para un maestro obtener una fotografía del interior del grupo que muestre la interacción de los estudiantes y cómo la presencia o ausencia del maestro influye en esta. Bowman (1994) afirma que la videograbación permite al maestro y al investigador ganar una mirada la interrelación con los alumnos, lo que lo hace “una poderosa herramienta de investigación (p. 3).

La videograbación también puede usarse para registrar el funcionamiento de una institución. Sin embargo, no son pocas las dificultades metodológicas, éticas, legales de registrar lo que suceden en las instituciones (Raddon, Raby, & Sharpe, 2009). En resumen, los usos tradicionales reconocidos de la vid grabación en la escuela pueden resumirse en 4 grandes categorías.

1. *Los vídeos que producen datos desde el proceso de enseñanza aprendizaje y cuya fuente de obtención de datos es el aula:* El objetivo de esta investigación, es la de ayudar a los investigadores a comprender y diseñar ambientes de aprendizaje formales.
2. *Las colecciones de vídeos que producen datos para la investigación observando las interacciones de los niños con los adultos en contextos de aprendizaje no formal:* El objetivo de este estudio es el de ayudar a los investigadores a comprender los ambientes de aprendizaje informales que ocurren en diversos contextos, diseñando herramientas para facilitar el ambiente informal.

3. *Investigación orientada en cómo la gente aprende en y con el video:* El objetivo de esta investigación es la de ayudar a investigadores a diseñar ambientes de aprendizaje.
4. *Producción y uso del video como un facilitador del desarrollo profesional:* El video puede ser usado en diversos campos, como lo son las investigaciones médicas, enseñanza y educación. En el caso de las investigaciones educativas, el objetivo de estos videos es registrar la práctica profesional para analizarla posteriormente en círculos de debate.

Pero existen otros usos que no han sido ampliamente considerados y que amerita un poco más de reflexión. Por ejemplo, las videograbaciones como remplazo o refuerzo de notas, bitácoras o diario de campo.

La videograbación puede convertirse en un diario de campo, la bitácora del investigador se transforma de las notas o apuntes tradicionales a formatos multimedia. Tal como lo documenta el estudio de White (2003) quien resalta las ventajas del video como diario de campo en la evaluación de programas de salud en comunidades marginales.

Como diario de campo, la videograbación implica un registro natural de los eventos observados y se enfoca a la descripción de estructuras poniendo en evidencia las dinámicas que dejan en relieve la organización social y los mecanismos que ayudan a organizar y controlar el comportamiento de los grupos sociales. Este uso del video nos ayuda a registrar lo que sucede en un contexto determinado y cómo estas estructuras van dando sentido al orden social.

En esta dinámica, la cámara se usa de una manera casual, registrando la cotidianidad y entrevistas causales con los investigadores. Este uso natural del video implica una decisión en cuanto a la forma y al fondo, las cuales el investigador tomará en consideración para colocar la cámara, el foco, en qué momento se decide parar y cómo va dando seguimiento a las secuencias posteriores.

Se analiza cómo reacciona el participante frente a la cámara. Sin embargo, el poder del video de registrar los eventos en datos videográficos como todos los datos parciales, incluye y excluye ciertos elementos. El video se focaliza en el mundo material, lo que hace de los registros visuales y la grabación de eventos instrumentos parcialmente relegados estrictamente a la observación de los sucesos que el objetivo proporciona, como puede ser: la visión periférica, la movilidad limitada, el desenfoque y los ángulos de vista.

Finalmente, el video puede ser utilizado como registro de las interacciones y de la información derivada en entrevistas y grupos de enfoque. La posibilidad de consultar el video cuantas veces sea necesario y de mostrarlo a otros actores es invaluable para estimular y promover la reflexión respecto al objeto de estudio. De acuerdo a Thereau (2009) este proceso puede darse de tres maneras: a) Reconstrucción de la situación b) Reconstrucción de las acciones que sucedieron el grupo de discusión c) Construcción de las reflexiones del presente y pronóstico de futuras acciones

Requerimientos técnicos

La videografía, el diario de campo, el registro del grupo de enfoque, la micro etnografía y todos los posibles usos del video en la investigación tiene un carácter fenomenológico, es decir el video es un medio de registro y de análisis del objeto de estudio que lleva al investigador a derivar resultados, conclusiones y reflexiones sobre el objeto de estudio. Por lo anterior, la videograbación exige de ciertas consideraciones

técnicas y conceptuales, así como de intencionalidad. A continuación, algunas recomendaciones (Carey, 2012) (Derry, 2012).

1. El operador debe ser “invisible” y tomar la distancia pertinente para realizar sus registros.
2. El investigador debe hacer pausas en el registro dependiendo de las necesidades.
3. Debe ser intencionado y utilizar zoom y close ups y parar enfocar elementos particulares.
4. En lugares reducidos de espacio o cuando existan múltiples fuentes sonoras será necesario usar dos cámaras.
5. El proceso de almacenamiento e indexación del material es importante por lo que hay que resguardar los materiales y respaldos en diversos espacios y formatos.
6. La selección de los eventos a grabar exige de planeación previa.
7. Hay que verificar el funcionamiento de las cámaras, los aditamentos, y garantizar que existe electricidad o batería de re-emplazo para el periodo de grabación estimado.
8. . El operador puede ser, o no, el propio investigador.

Análisis de datos videográficos

Derry, reconoce que no es posible hablar de un método específico para analizar el vídeo: “sino más bien, es posible hablar de un sistema heurístico de recomendaciones que pueden ser útiles en el uso del vídeo en la investigación” (2012, p. 147), para esto propone diferenciar observaciones de inferencias: Sí los materiales que se recogen en el campo servirán posteriormente para proveer información que será tratada como preguntas de investigación, entonces, es necesario distinguir qué se observa y cómo. Por otro lado, es necesario saber por qué sucede esto y qué significa. En otro sentido, debido al exceso de material que se puede tener, es pertinente distinguir las notas analíticas, de las notas descriptivas de los eventos. El análisis se construye paulatinamente y no se recomienda que el proceso de recolección de datos concluya, para iniciar el análisis.

Selección de la narrativa

Algunos etnógrafos digitales eligen una perspectiva narrativa en la cual como menciona White: “La selección está directamente relacionada por el proceso de crear una historia, tal cual esta se desarrolla en la mente del investigador” (Goldman, Pea, Barron, & Denny, 2006, p. 23). Este procedimiento se da a lo largo del proyecto, en donde el investigador toma las decisiones narrativas sobre el orden del vídeo respecto a la estructura narrativa que emerge en el transcurso de los eventos. Los investigadores deben dejar de lado, aspectos técnicos respecto a la calidad de la imagen y del audio al momento de realizar la investigación.

El vídeo representa eventos que son registrados y almacenados en clips de vídeo para su posterior análisis. La selección de estos determina en qué elementos se está enfocando el investigador para su posterior análisis. En el caso del vídeo, estos pueden ser representados en periodos independientes de tiempo (Sharp, 2007).

En suma, el vídeo puede ser estructurado y categorizado en escalas y su análisis puede enriquecerse con la opinión de estudiantes y profesores participantes.

Indexación de datos videográficos

Es necesario usar un sistema de indexación que permita seleccionar y tomar notas del material que se analiza al momento en que se desarrolla la grabación. También es necesario tener una forma de registro que nos permita tomar notas para los análisis subsecuentes. Además, es importante intentar dar narrativa a las acciones desde las grabaciones mismas, ya que de esta manera el investigador podrá volver al material al que las personas deseen dar mayor peso dentro del proceso de investigación.

Lista de verificación

Goldman, Pea, Barron, y Denny (2006) han desarrollado un listado de elementos a considerar toda vez que la videograbación ha concluido y los materiales están listos para ser utilizados en la fase de análisis. A continuación, se rescatan algunos de los principales aspectos a considerar en la investigación educativa.

1. *Integridad narrativa:* Se refiere a la necesidad de asegurar que el vídeo está lo suficientemente detallado, es audible y comprensible. El vídeo debe presentarse de tal manera que se comprenda en su integridad el contexto en que este fue registrado. Estas anotaciones pueden hacerse de manera escrita
2. *Perspectiva:* Hace referencia a cómo se usa el vídeo para dejar en claro el punto de vista de los participantes. El uso que se ha dado a la tecnología para dirigirse parcialmente a una visión panorámica de los otros, lo cual significa la captura de la interacción dentro del contexto desde diversas perspectivas a través de la implementación de diferentes cámaras en el salón de clase (Hoffert, 2009). Una parte de este vídeo puede ser usado también para seleccionar algún evento importante dentro de esta interacción.
3. *Autenticidad:* El vídeo de investigación abre el campo a nuevas interpretaciones que se desarrollan en el campo, con el rigor de buscar nuevas conexiones en los materiales visuales.
4. *Verosimilitud cronológica:* El uso del vídeo para representar el orden de los eventos no necesariamente representa el orden cronológico en que se dieron estos, en cambio capacitan al espectador a comprender los eventos en una manera lógica más que estrictamente real.
5. *Conmensurabilidad:* El vídeo como herramienta de investigación, ofrece una caja de herramientas que permite registrar y compartir creencias, actitudes y prácticas pedagógicas. Los investigadores deben aprender a describir el contexto.

Aspectos éticos

Un video es un registro de datos parciales, incluye y excluye ciertos elementos, por tanto, el vídeo no representa la realidad, sino una aproximación a esta. Respecto a la deontología del vídeo como herramienta, sus implicaciones éticas deben estar alineadas con las prescripciones que guían el uso de cualquier otra herramienta para coleccionar información en las ciencias sociales.

Ya que el vídeo registra solo algunos aspectos del complejo mundo real, estas evidencias están sujetas a distorsiones y sesgos: además están influidos por la secuencia desarrollada, la interacción con otros investigadores y el paso del tiempo. Por consiguiente, es importante cuando tener en cuantos algunos aspectos éticos tanto para mantener la confidencialidad de los sujetos filmados, como para garantizar la veracidad de la información en términos del contexto. Aunque la discusión sobre estos aspectos es

no está libre de controversias, dos salvaguardas éticas parecen ser investigables el consentimiento informado y los protocolos de acción.

Consentimiento informado

Académicos de la Universidad de Stanford propusieron una serie de reglas a considerar y la necesidad de contar con un consentimiento informado de los sujetos videograbador. Estas reglas garantizan que las personas grabadas comprendan la finalidad de la investigación y se clarifique las condiciones de pago, los riesgos y los usos de la videograbación (Standford, 2003). En ocasiones, se puede digitalmente ocultar las caras de ellos participantes para lograr un video “anónimo”.

Protocolos de acción

El centro de estudios digitales de Chicago (<https://digitalstudies.uchicago.edu/>) sugiere usar dos protocolos, uno que se enfoque en la recolección de datos y otro en el análisis de los mismos. El primero es usado para construir un cuerpo metodológico, orientado a facilitar la IE cuando se cuenta con datos videográficos, en este se detalla, cómo se recolectarán los datos, quién los recolectará, con qué objetivos y en qué condiciones. Este debe ser analizado y valorizado por el comité de ética de la institución.

El segundo protocolo se enfoca al producto resultante, detallando quién y cómo accederá a los datos, con qué objetivo, cómo se analizarán los mismos, cómo se protegerá esta información, dónde se desean y en qué condiciones se destruirá la evidencia videográfica (Sharp, 2007).

Banks (2007), admite que, en la academia se debiera ser más exigente respecto a las condiciones éticas en las que se produjo la evidencia videográfica para comprender cómo se articularon las narrativas, y cronologías.

El video como reporte de investigación

El segundo uso más importante de la videograbación es la divulgación de los resultados de la investigación, este formato es tan aceptado que el consejo nacional de ciencia y tecnología mexicano acepta este formato como alternativa de reporte como cierre de los proyectos financiados de investigación.

Para utilizar el vídeo como medio de informe o divulgación de la investigación es importante comprender el bagaje cultural de la audiencia a quien se muestran los documentos visuales y explicar los contextos en los cuales fueron registrados los materiales.

También es importante acompañar el vídeo con un documento que describe la racionalidad, los fundamentos del video y los aspectos relevantes del proceso creativo que existe detrás de este material para transmitir a los espectadores las decisiones de forma y contenido. detrás de los discursos audiovisuales que se presentan en la investigación. Aunado a esto, el testimonio de los investigadores sobre las respuestas de la comunidad ante la presencia de la cámara de vídeo dejará de manifiesto el tipo de relaciones que se establecieron con la comunidad.

Banks (2007) recomienda presentar los resultados de investigación a la comunidad, de una manera que de sentido y orden a las narrativas inconexas que se encuentran entre los miembros que fueron estudiados, así mismo, da un testimonio audiovisual del escenario que se estudió en una exhibición formal. Asimismo, los investigadores, pueden presentar imágenes fotográficas en una narrativa más creativa y personal, que, en los contextos académicos, esta es una buena oportunidad para que los

investigadores dialoguen con la comunidad y abran espacios para debatir sobre los problemas que la población identificó a raíz de la investigación.

La carga de los videos que divulgan la investigación en las redes sociales permite además a los investigadores responder a las inquietudes y réplicas que la comunidad escolar y del público en general sobre la representación social que manifiesta el video. Heras y Miano (2012) argumentan que es necesario presentar materiales de investigación en contextos académicos mediante interfaces dinámicas que permitan integrar en una presentación estructurada en donde se explique la investigación y que se apoye de los vídeos, reconocido a estos como un recurso legítimo para transmitir el conocimiento la investigación educativa.

Discusión

Es importante expandir los lineamientos teóricos y metodológicos que optimicen el uso de la videograbación como herramienta en la investigación educativa. El continuo desarrollo de nuevas tecnologías implica también nuevas necesidades de formación y capacitación para dar respuesta a las nuevas formas de expresión. Así mismo, esta herramienta ofrece diversas posibilidades de retribución de la información a la comunidad escolar que propicia el dialogo entre el investigador y los sujetos estudiados, quienes validan y enriquecen los hallazgos con base a las narrativas y composiciones que articulan el reporte de investigación.

El uso adecuado del video en la investigación educativa requiere destrezas y técnicas precisas, principalmente con el manejo de la cámara de vídeo, conocimiento de los planos, encuadres, movimientos de cámara, composición de la imagen, así como conocimientos de programas de edición. Pero también, de sólida formación como investigador que permita distinguir los fines de los medios, realizando una planeación estratégica de la videograbación para recolectar información de acuerdo a los objetivos de la investigación, considerando las delimitaciones metodológicas y técnicas de esta herramienta.

Ramírez (2015), señala que en un video existe un discurso audiovisual con un componente argumentativo al que se le puede agregar una dimensión retórica, la cual intenta vincular emocionalmente al espectador con la problemática gracias al montaje intencionado y consecuente con los propósitos de la investigación. Sin embargo, en esta perspectiva, la objetividad de esta herramienta permanece en debate. Aunque el video puede producir y preservar la realidad, también puede transformar las formas como esta es percibida, ya que los materiales pueden ser editados para dar un nuevo significado a la manera en la que sucedieron los hechos.

Como medio de divulgación, el video permite la transmisión de mensajes de forma sintetizada, lo cual facilita informar a la comunidad académica y al público en general de los procedimientos resultados e implicaciones de la investigación educativa y da acceso a los resultados de la investigación a poblaciones y públicos antes marginados de esta.

Conclusiones

El video posibilita integrar en un registro audiovisual perdurable los datos, información, evidencia, testimonios y argumentos consecuentes a un proyecto de investigación educativa. (Asan & Montagne, 2014)

Su uso como herramienta en la investigación educativa requiere del saber técnico, familiaridad con el lenguaje audiovisual. La pertinencia de la videograbación en la investigación educativa debe juzgarse por la coherencia entre los productos videográficos y los objetivos de la investigación.

Como medio de divulgación, el video hace llegar los hallazgos del investigador a la comunidad en general, extendiendo así el dialogo y el debate sobre los resultados y procesos de la investigación educativa más allá de contextos académicos.

El continuo desarrollo de aplicaciones y tecnologías implica también nuevas necesidades de formación y capacitación para los investigadores educativos para el uso eficiente de esta herramienta multimedia digital.

Referencias

- Aguaded Gomez , J. I., & Cabrero Almenara, J. (1995). *Educacion y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*. Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla, Universidad de Buenos Aires .
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bowman, M. (1994). Using video in research. Spotlights. The Scottish Council for *Research in Education*, 3.
- Bravo Ramos, J. L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar*.
<https://doi.org/10.3916/25049>
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., K. Lee, J., & Fox, D. (2009). Using Video Editing to Cultivate Novice Teachers' Practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 94.
- Chicago, U. o. (s.f.). *Data Research and Development Center (DRDC)*. Retrieved from <http://drdc.uchicago.edu/what/video-research.html>
- Colombia, U. N. (2016). *Sistema de Información de la Amazonia Colombiana*. Retrieved from <http://www.unal.edu.co/siamac/sig/metadatos1.html>
- Derry, S. (2012). The Video Mosaic Collaborative. Retrieved from <http://www.wcer.wisc.edu/>
- Derry, S. J. (2007). *Guidelines for video research in education. Recomendations for an expert panel*. Chicago, Illinois: Data Research and Development Center
- Downing, M. (2008). Why Video? How Technology Advances Method. *The Qualitative Report*, 13(2), 173-177. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss2/3>
- Fernández, F. (2010). *Estampas etnográficas de Yucatán*. Mérida: Ediciones de la Universidad Autonoma de Yucatan.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Denny, S. (2006). *Video Research in the learning sciences*. Mahwah, New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- Gómez , F. J. (2010). *El analisis de textos audiovisuales: Significacion y sentido*. Santander: Shangrilla.

- Heras, A. I., & Miano, A. (2012). El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento. *Ciencia, Público y Sociedad*, 1, 18-40. Retrieved from <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/89.pdf>
- Hernández, O. (1997). Construcción teórica metodológica de la antropología visual. *Antropología visual* (págs. 38-49). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Retrieved from <http://visa.ens-lyon.fr/visa>
- Hubert, K., Bernt, S., Raab, J., & Soeffner, H.-G. (2006). *Vide- Analysis. Methodology and Methods*. Frankfurt am Main, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Jewitt, C. (2012). *An Introduction to Using Video for Research*. London: National Center for Research Methods. Institute of Education.
- Kafai, Y., Sandoval, W., Enyedi, N., Scotch Nixon, A., & Herrera, F. (2004). Proceedings of the Six International Conferences of the Learning Sciences. Embracing Diversity in the Learning Sciences (pág. 664). Santa Monica, CA: University of California Los Angeles .
- Kikgöz, Y. (Octubre de 2011). A blended Learning study on implementing video recorded speaking tanks-based classroom instruction. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4).
- Kissmann, U. T. (2009). *Video Interaction Analysis: Methods and Methodology*. Frankfurt: PETER LANG .
- Martínez, A. (2009). *La antropología Visual*. Madrid: SINTESIS.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ojeda, J. I., Moreno, P., & Ramírez, T. M. (2015). Estudio microsocial y comunicativo de la actuación en la construcción del conocimiento en el aula universitaria. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 28. Retrieved from <https://institucionales.us.es/ambitos/estudio-microsocial-y-comunicativo-de-la-actuacion-en-la-construccion-del-conocimiento-en-el-aula-universitaria/>
- Payant, C. (2014). Incorporating Video-Mediated Reflective Tasks in MATESOL Programs. *TESL Canada Journal/ Revue TSL du Canada*, 94.
- Pink, S. (2001). *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: London: Sage.
- Raddon, M.B., Raby, R. & Sharpe, E. (2009). The Challenges of Teaching Qualitative Coding: Can a Learning Object Help? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 336-347. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/50998/>
- Ramírez, A., & Sanchez, P. A. (2015). El vídeo como herramienta de investigación educativa. Voces múltiples y mundos posibles. In *III Encuentro Nacional sobre Comunicación y Juventud* (pp. 302-312). Mérida: Universidad Autónoma de Yucatan.
- Ramírez, J. R. (2015). Rasgar su piel par habitar sus huesos. In *Encuentro Nacional de Investigadores de Colombia ENID* (pp. 11-22). Manizales: Universidad de Manizales.
- Sanchez Escobedo, P. A. (2014). Los profesores universitarios y las TIC: prescripciones de sus usos. In P. A. Sanchez Escobedo, *Docencia y gestion en la educacion superior* (p. 184). México: Pearson Educacion.
- Schwartz, D. L., & Moore, J. L. (1994). Show how you know: A visual Medium for Demonstrative Discourse. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (p. 150). New Orleans: ERIC.

- Sharpn J. Derry . (2007). *Guidelines for Video Research in Education: Recomendations of an expert panel*. (pp. 90). Chicago, Illinois: Data Research and Development Center .
- Standford, N. S. (7 de Noviembre de 2003). *Talk Bank*. Retrieved from <http://talkbank.org/>
- Theureau, J. (2009). L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives et les traces de l'activité. In B. Cahour & C. Licoppe, (orgs.), *Atelier "L'apport de la confrontation aux traces de sa propre activité* (pp. 1-27). Paris: Telecom-Paritech,
- Tiberghien, A., & Veillard, L. (2013). *Instrumentation de la recherche en éducation*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- VISA. (2016). *Vidéos de situations d'enseignement et d'apprentissage*. Retrieved from <http://visa.ens-lyon.fr/visa/presentation>

Fecha de recepción: 08/10/2019

Fecha de revisión: 02/06/2020

Fecha de aceptación: 22/10/2020



Cómo citar este artículo:

Morales Carrero, J. A. (2020). Leer e investigar en Educación Superior. *MLS Educational Research*, 4 (2), 34-53. doi: 10.29314/mlser.v4i2.355

LEER E INVESTIGAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús Alfredo Morales Carrero

Universidad de Los Andes (Venezuela)

lectoescrituraula@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>

Resumen. Leer e investigar en la universidad se han posicionado como dos tareas complejas y cargadas de demandas particulares que ameritan de la experticia y de la formación necesaria, pues las mismas entrañan potencialidades vinculadas con el desarrollo del pensamiento y de la construcción de conocimiento. En atención a lo expuesto, con el ensayo que se presenta a continuación, se intenta realizar una revisión de las demandas e implicaciones que tienen el leer e investigar en educación superior, entendiendo que, las concepciones recientes proponen la necesidad de leer en modo crítico como una herramienta al servicio de procesos de indagación objetivos, válidos y pertinentes no solo en su aporte al avance y a la progresividad de la ciencia, sino a la capacidad para responder a las necesidades sociales como uno de los cometidos de toda comunidad científica. Por tal motivo, vale la afirmación de que la lectura y la investigación se constituyen para el que se forma en el nivel superior, dos actividades académicas sobre los que gira el procesamiento y la producción de nuevo conocimiento, mediante la participación del pensamiento reflexivo, analítico y reflexivo que le otorgue rigurosidad, objetividad y sistematicidad como exigencias pautadas para ser reconocido como válido en el ámbito científico.

Palabras clave: lectura, investigación, pensamiento, educación universitaria y producción de conocimiento.

READ AND RESEARCH IN HIGHER EDUCATION

Abstract. Read and research at university have positioned themselves as two complex activities loaded with particular demands that deserve the expertise and academic training as they entail potentialities linked to the development of thought and the construction of knowledge. The essay presented attempts to review the demands and implications of reading and research in higher education understanding that recent conceptions propose the need to read critically as a tool at the service of inquiry processes as a diligent process responsible for generating approximations, explorations, descriptions, objective explanations that are valid and pertinent not only in its contribution to the progress and progressivity of science, but also in the capacity to respond to social needs as one of the tasks of every scientific community. For this reason, it is worth affirming that reading and research are constituted for the one that is formed at the higher level as two academic activities on which the processing of information, the production of new knowledge and the interpretation of reality circle as abilities mediated by reflective, analytical and reflexive thought modalities, responsible for granting rigor, objectivity and systematics as demands that entail their validity and recognition within the scientific field.

Keywords: reading, research, thinking, university education and knowledge production.

Introducción

Leer, pensar e investigar de manera crítica desde el punto de vista educativo, han representado actividades apasionantes e indispensables para el desarrollo humano, pues a partir de las mismas se ha considerado la consolidación de habilidades cognitivas y sociales necesarias para entender la realidad y para actuar sobre esta de manera consciente. Ello en palabras de Pérez (2004) representa el accionar de manera responsable y autónoma, lo que trae consigo amplios beneficios intelectuales tales como “la apropiación de ideas y el desarrollo de nuevos modos de pensar, de valorar, así como de conocer explicaciones y visiones del mundo” (p. 78), en un intento según expone Freire (2004a) por “describir en profundidad las relaciones que se suscitan en su entorno” (p.8).

Para Peña (2007), la lectura y la investigación representan actividades académicas complejas que favorecen no solo procesos reflexivos y analíticos efectivos relacionados con el aprendizaje significativo, sino además como “instrumentos poderosos y complejos dotados del potencial para desarrollar el pensamiento en sus diversas modalidades, facilitar el dominio de los discursos propios de cada disciplina y las diversas maneras cómo se construye, produce y comunica el conocimiento científico” (p.2). Esta afirmación representa un profundo compromiso que le permite al lector como científico “convertirse en un pensador independiente y autónomo capaz de asumir responsablemente la elaboración de su propia voz sobre diversas temáticas (Hawes, 2003; Kendall y McDougall, 2012; Zaganelli, 2011).

Por tal motivo, las demandas derivadas del transitar por la universidad como espacio de transformación social, entraña dentro de sus cometidos la formación de un ciudadano con la capacidad para construir, reconstruir y, por ende, dar cuenta de la realidad como escenario de acción en el que se encuentra inmerso. En otras palabras, se espera de este lector acucioso que, como estudioso de la realidad social, haga uso de su sistema conceptual-teórico y de las herramientas metodológicas propias de su disciplina para exponer, describir, explicar, interpretar y transmitir los hallazgos, evidencias, transformaciones y procesos evolutivos como una demostración de su capacidad de contextualizar y de hacer uso del conocimiento para caracterizar y formular apreciaciones coherentes.

De esta manera, leer como herramienta de ingreso al conocimiento especializado (Martín, 2020; Morales, 2017) faculta al estudiante universitario para desenvolverse en el vertiginoso y complejo mundo académico (Morín, 2009) donde lo tumultuoso representa una condición sobre la que recaen problemas sociales, discusiones epistémicas y propuestas teóricas frente a las que se debe proceder reflexivamente mediante el uso de habilidades propias del pensamiento que le cooperen con el establecimiento de conexiones interpretativas y del uso de criterios que propicien en profundizaciones significativas y trascendentales que den cabida a la generación de cambios racionales de la realidad.

Ahora bien, con el presente ensayo se intenta realizar una disertación sobre dos de los retos más importantes a los que se enfrenta, por un lado, el estudiante en la universidad y, por otro lado, el rol que debe asumir esta última como espacio para la promoción y la creación de condiciones necesarias para la formación de ciudadanos (Casanny, 2006),

entre las que destacan, el manejo de la criticidad al momento de hacer uso de la lectura como una herramienta desde la cual lograr el empoderamiento de valores democráticos y académicos que contribuyan con la transformación del escenario social del que hace parte.

Lectura y pensamiento crítico en la universidad

La lectura como una actividad académica y una demanda universitaria ha sido concebida junto al pensamiento crítico como uno de los retos más complejos a los que se enfrenta el lector en educación superior, pues las exigencias propias de este nivel demandan el despliegue y uso de habilidades cognitivas consolidadas, que favorezcan el acceso al conocimiento de cada disciplina científica con la que tiene contacto (Carlino, 2003). Esta demanda encierra entonces, entre otros aspectos, el compromiso intelectual del lector para acercarse al conocimiento científico con una actitud analítica y crítica como la manera más oportuna para sortear la abundante información a la que se ve expuesto y a la que en su intento por manejar la sobrecarga ideológica se le hace inminente determinar lo que subyace en la misma, entendiendo que del manejo profundo de la información depende el ingresar e incursionar en su comunidad discursiva (Arnaud, 2002).

En atención a estas exigencias, el pensar de modo crítico junto a la lectura efectiva y sistemática, se han configurado en maneras de abordar los diversos posicionamientos científicos en un intento por responder a la necesidad de apropiarse de las formas textuales, de las intencionalidades, de los propósitos y las convenciones que cada disciplina ha pautado (Carlino, 2003) para que el lector se adentre al saber que se genera desde las mismas. Por ende, la imperiosa necesidad de manejar referentes conceptuales como el uso de los conocimientos previos, se han convertido en medios de apoyo al procesamiento significativo fuentes saturadas de múltiples inferencias que el texto le presenta (Corrado y Eizaguirre, 2003; Sánchez, De-Frutos y Vázquez, 2017) y a las que el lector se debe enfrentar para conseguir sobrellevar su formación académica.

Por tal motivo, la lectura crítica se ha entendido como un requerimiento social de singular importancia para la formación de ciudadanos democráticos y autónomos en el siglo XXI. De allí que, la universidad como espacio idóneo para el desarrollo de tales cometidos (Peppino, 2006) ha diseñado importantes estrategias en un intento por acercar al estudiante al conocimiento con una disposición crítica desde la cual abordar los grandes y complejos cúmulos de información, a los que debe entender como insumos de los que depende la construcción de planteamientos y elementos medulares que lo lleven a elaborar nuevas apreciaciones sobre el saber.

Esta actitud frente a la información y al mundo, representa entonces la asunción de una postura con la autoridad para criticar, desde la que el lector es capaz de elaborar juicios y razonamientos sobre la realidad, así como de los fenómenos que se suscitan en su entorno. Esto implica que, su posición frente a lo que sucede en su entorno deja de ser ingenua y se convierte en una actitud con tendencia a la objeción, capaz de rebatir cualquier pretensión impositiva a través del diálogo profundo del que se deriven razonamientos, que den cabida a procesos comunicativos significativos en que inviten a debate coherente, elaborado y pertinente sobre el conocimiento de su disciplina. En otras palabras, se trata de consolidar competencias para dialogar y comunicar el saber, condiciones necesarias sobre las que se sustenta el persuadir al otro con ideas y razones fundadas en premisas lógicas y dotadas de solidez (Freire, 2002).

De este modo, acercarse a la lectura de textos académicos constituye un medio para superar las miradas reduccionistas y estrechas desde las que se ha visto al conocimiento científico y a la realidad, condición que ha dificultado el desarrollo de competencias

críticas que le ayuden al lector en el proceso de construir respuestas a lo que cotidianamente van emergiendo de su interacción con la información. Esta afirmación, desde la pedagogía crítica, refiere a la disposición autónoma para dialogar con los autores, entendiéndolos como susceptibles de equivocación en sus aseveraciones a las que se han asumido por el criterio de autoridad que las respalda como infalibles (Morales, 2019).

Esto significa que la lectura es una actividad a partir de la cual, el sujeto no solo construye su propia percepción de la realidad, sino que es capaz de contrastar las diversas miradas existentes sobre la misma, permitiendo, según expone Sánchez (2004), la “elaboración de conocimiento sólido, crítico y conectado con la realidad en que se vive” (p.2). Lo dicho define entonces que parte de las bondades de la lectura académica se encuentran en su potencial para problematizar, preguntándose y buscando explicaciones que satisfagan su persistente inquietud por comprender mejor lo que sucede en su contexto inmediato.

En atención a lo expuesto, leer se entiende como una herramienta para potenciar y desarrollar el pensamiento crítico del estudiante, de quien en el nivel universitario se espera que sea capaz de articular lo que aprecia de la realidad con las ideas que le aporta el conocimiento acumulado (Zemelman, 2005); esta forma de operar con la información refiere no solo a su autonomía para participar activamente en la construcción de conocimiento, sino a su disposición crítica para profundizar en la identificación de aquellas ideas que pudieran responder a sus interrogantes e intereses como investigador.

Llevar al lector universitario a asumir el rol activo de elaborar planteamientos claros y propios significa comprometerlo constructivamente con la interpretación profunda del conocimiento, es decir, el trascender de lo visto de manera superficial por terceros hasta lograr que sus juicios sean consistentes y suficientemente argumentadas para ser aceptadas como aportaciones pertinentes a la disciplina a la que se está afiliando (Carlino, 2002; Morales, 2018b; Reale, 2016). Parafraseando a Delmaestro y Balada (2012), la lectura, además, de favorecer el desarrollo de habilidades críticas, también hace posible que el discente defina su identidad como lector acucioso del que se espera sea capaz de aportar valoraciones minuciosamente pensadas a partir de su interacción con la información, proceso que alude a la disposición para enfrentar con autonomía los problemas epistemológicos y las discusiones a las que la tradición de su disciplina se ha dedicado.

En este sentido, la lectura en la universidad se entiende como una tarea que transversaliza las prácticas de enseñanza y aprendizaje, al permitir el acercamiento consciente a los contenidos impartidos en este nivel, por tal motivo, también se comprende como un medio para la formación humanística, encargada de formar no solo para el actuar de modo competente dentro del escenario académico, al favorecer la interacción con diversidad de voces que expuestas en una literatura variada, constituidas por múltiples visiones subyacentes y posturas ideológicas que entrañan maneras de ver al conocimiento y el mundo, sino por atender a las necesidades de la vida cotidiana que giran en torno a la convivencia y la tolerancia como valores de indiscutible pertinencia en la actualidad (Kendall y McDougall, 2012).

Frente a esta caracterización de lo que implica interactuar con información compleja, la lectura en la universidad se ha trazado como cometido fomentar el desarrollo del pensamiento en su modo crítico, por considerar a este como un instrumento efectivo para propiciar que el lector cuestione la autoridad, los planteamientos hechos por terceros, sus posicionamientos y tendencias teóricas, elementos a partir de los cuales es posible la

consolidación de competencias críticas que contribuyan con la generación de nuevas interpretaciones (Di Stefano y Pereira, 2004; Morales, 2018a).

Ahora bien, como parte de las demandas académicas propias del contexto universitario, se espera que el lector como sujeto crítico y reflexivo despliegue operaciones mentales que le cooperen con el manejo de elementos teóricos y con la integración de información, actividades que son posibles mediante la discusión abierta y flexible en la que el lector logre confrontar contenidos, fuentes y posturas teóricas, actividades propias del pensamiento, que por su relevancia permiten la generación de innovadoras apreciaciones sobre el conocimiento (Carlino, 2003; Di Stefano y Pereira, 2004) entendiendo el momento histórico y el contexto social en el que se genera el aporte teórico en revisión y, de cuyo manejo va a depender la asunción de una postura sistémica que le permita hacer uso de las diversas dimensiones que directa e indirectamente se encuentran vinculadas con la temática en estudio (Pérez, 2004).

Todo esto implica que el lector universitario en uso de su pensamiento crítico, requiere de la interiorización y el manejo de contenidos centrales, entendiendo a estos como construcciones históricas y culturales del conocimiento disciplinar que requieren ser asumidas como unidades de significado, que entrañan en sí mismas ideas implícitas con diferentes posiciones sobre contextos y momentos específicos, los cuales facilitan el entendimiento profundo, pero, además, favorecen procesos de aprendizaje significativo, el uso del razonamiento, el manejo de conocimientos académicos y, el apropiarse de ideas puntuales desde las que sea posible el comprender y descifrar su entorno y los fenómenos que se suscitan en el mismo (Campanario y Moya, 1999; Corrado y Eizaguirre, 2003; Konrr, 2010).

Con respecto a estos planteamientos, la lectura en educación superior exige entonces, una actitud crítica, pero además la capacidad para elaborar conjeturas y revisiones sobre las tendencias ideológicas de los autores de consulta obligatoria, como estrategia para aproximarse a sus apreciaciones, formas de ver y de leer el mundo, sin dejar de atender la carga social, cultural e ideológica que se esconde tras sus afirmaciones. Este elemento visto desde la criticidad representa un factor de capital importancia para entender las convenciones que subyacen detrás de sus afirmaciones, las perspectivas científicas que permean sus ideas y los posicionamientos propios o de terceros de los cuales se vale para transmitir su conocimiento y lo que piensa de los cambios que emergen de su propio contexto (Eco, 1992).

Por consiguiente, la apropiación y el manejo de un discurso caracterizado por la complejidad, por la polémica, las múltiples y diversas voces científicas, se han atribuido a las disertaciones disciplinares en cuyos contenidos subyacen posturas importantes que deben ser consideradas como la manera de entender la organización de ideas como parte de la producción de conocimiento. Esto visto desde los cometidos de la lectura en la actualidad, implica el desarrollar una reflexión crítica que le permita al lector universitario distinguir relaciones causales dentro del discurso, puntos de encuentro y de diferenciación, pero además la construcción de su propia percepción y de nuevo conocimiento sobre lo que lee (Campanario y Moya, 1999; Di Stefano y Pereira, 2004).

En razón de ello, la lectura crítica representa una herramienta poderosa para la transformación del pensamiento y una aliada para la formación académica, pues dentro de sus bondades se encuentra la posibilidad de generar interpretaciones novedosas con tendencia a la transformación social y a la elaboración de acciones que trasciendan el discurso crítico para convertirse en respuestas que contribuyan con el orden y la organización de lo social (Cardinale, 2007). Ello implícitamente hace referencia a la

necesidad de apropiarse de un discurso con tendencia a la praxis y a la valoración recursiva de la realidad, es decir, que pueda ser llevado hacia la creación de condiciones más justas y democráticas que apuesten por el bien común (Cassany, 2006) y como expone Pérez (2004) por “la construcción de ciudadanía y democracia” (p.77).

Todo esto desde el punto de vista educativo, permite afirmar que la lectura debe ser vista como una práctica de empoderamiento social y de emancipación (Freire, 2002) que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que incrementen los niveles de comprensión de la dinámica cambiante en que se encuentra inmerso lo social y, de la cual depende la construcción de la realidad, valiéndose de los referentes conceptuales y teóricos que lo posicionen como un sujeto reflexivo, cuyo potencial intelectual le permite resignificar las relaciones sociales, a través de operaciones cognitivas que le coadyuven con el objetar, rebatir y usar su propia voz para confrontar posturas radicales o falaces vistas como verdades.

De esta manera, la lectura dentro de las disciplinas representa una de las maneras para ingresar al entendimiento de las tramas científicas, en una disposición crítica percibir y entender cercanamente la producción de conocimiento (Morales, 2017; Serrano, 2008), resultado de las interacciones sociales, de las relaciones comunicativas y de la dinámica que configura el quehacer social (Cabrera y Caruman, 2019; Freire, 1994; Ocampo y López, 2020). Estas aseveraciones dejan entrever el ideal de un ciudadano con la capacidad según Freire (2002) de "elaborar el mundo" (p.13). En atención a ello, se puede afirmar que de este ciudadano se espera, el potencial para construir de forma analítica el mundo al desplegar habilidades propias del pensamiento superior que le posibiliten el problematizar como parte indispensable de su actitud científica frente a su realidad, para lo cual requiere del manejo de un diálogo recurrente, estrategia que debe ser vista como parte fundamental dentro de procesos de construcción y transformación del mundo.

Por tal motivo, leer en la universidad debe ser visto como un proceso en el que se intenta acercar al estudiante al conocimiento, entendiendo esta condición como una necesidad confluida por la participación del pensamiento que le propicia el instrumental cognitivo para aprender a reflexionar sobre el saber y a construir sus propias ideas mediante el cuestionamiento de planteamientos dados, a partir de los cuales dotar de consistencia su pensamiento (Carlino, 2005). Ello indica que la lectura además de propiciar la elaboración de nuevas ideas, también le ofrece al lector la autoridad para profundizar sobre la información, pues las habilidades en ella implicadas propician el ir tras planteamientos ideológicos subyacentes y sobre ideas implícitas a las que el sujeto como agente responsable debe desplegar su sentido acucioso para comprender la manera cómo se elabora el conocimiento desde cada comunidad discursiva.

Desde la perspectiva sociocultural, lo expuesto es un indicativo del potencial que entraña la lectura, ya que dentro de sus cualidades se precisa la función epistémica que valiéndose de la criticidad, le permite al lector construir y otorgarle sentido a la realidad, en una búsqueda recurrente y acuciosa de razones, explicaciones y argumentos válidos que cooperen con la comprensión de la dinámica social y científica, ámbitos que por su relevancia inciden sobre el mismo y condicionan el establecimiento de relaciones, de vínculos y conexiones como operaciones mentales medios de las que depende la elaboración de nuevas apreciaciones dotadas de rigurosidad científica.

Por ende, leer en educación superior significa preparar al estudiante para el aprendizaje autónomo y la apropiación de conocimiento (Agredo y Burbano, 2012), condiciones fundamentales sobre las que recae la responsabilidad de enfrentar la realidad desde una posición reflexiva y dotada de raciocinio, actividades cognitivas que favorecen

el valorar de manera integral lo que sucede, en un intento por detectar razones lógicas y explicaciones coherentes. Esta posición desde el pensamiento crítico no es más que un proceder activo de revisión profunda del mundo del cual se desprenden los insumos necesarios para resignificar y ofrecer respuestas a los cambios y transformaciones que emergen como resultado del dinamismo en que se encuentra inmerso. Consiste, entonces, siguiendo a Freire (2004b) en “analizar determinado objeto de estudio en su totalidad pero al mismo tiempo en sus particulares conexiones como la forma de establecer y determinar las relaciones causales entre fenómenos” (p.8).

De esta manera, es posible afirmar que la lectura encuentra en el pensamiento crítico, el instrumento oportuno para detectar la consistencia de los razonamientos que se desprenden del acontecer social e inferir relaciones subyacentes, pero además poner a prueba sus propias representaciones mentales. Ello habla de su autonomía como sujeto pensante, que en su proceder intelectual, no solo es capaz de cuestionar lo que sucede en su entorno, sino de someter sus apreciaciones a valoración y autorreflexión con la finalidad de reconstruir el conocimiento, dotándolo de mayor veracidad y credibilidad (Acuña y López, 2017; Freire, 2002; Morales, 2019).

Esta actitud desde el punto de vista académico representa uno de los cometidos de la lectura, que intenta que el lector como agente activo logre participar competitivamente dentro de los grandes cúmulos de información que se producen en la universidad y que demandan, entre otras cosas, el interactuar con las afirmaciones científicas de cada disciplina, el identificar con rigurosidad conjeturas, datos e ideas como insumos a partir de los cuales elaborar sus propias opiniones y planteamientos que le permitan participar dentro de su disciplina.

En atención a ello López (2013), en un acercamiento a lo que implica leer académicamente, esgrime que se trata de un proceso intelectual en el que se encuentran comprometidas una serie de habilidades cognitivas que cooperan para que el lector consiga “identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones” (p.3). Esta exposición habla de una actitud crítica que valora la información de manera profunda y acuciosa en su afán por reconocer lo verdadero, lo útil y lo relevante de los contenidos con los que interactúa (Kurland, 2003; Peppino, 2006).

Lo expuesto en palabras de Santelices (2001) no es más que acercarse al conocimiento con una disposición reflexiva y analítica que le permita al lector “el ser capaz de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer” (p.1). Esta sensibilidad para acercarse al saber es el resultado de un pensamiento inferencial capaz de desentrañar ideas que pudieran estar tras cada secuencia textual y que requieren de una actitud evaluadora que ingrese hasta identificar el mensaje y las ideologías dejadas por el autor (Gil y Flores, 2011).

Frente a este compromiso, se espera que el lector del sistema universitario disponga sus habilidades cognitivas que lo lleven, según expone Piette (1998), a conseguir “hacer preguntas, juzgar definiciones, distinguir e identificar los problemas disciplinares, elaborar juicios, determinar la fiabilidad de las informaciones, juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar los presupuestos implícitos y realizar generalizaciones y construir conclusiones propias” (p.25). Todo ello desde la pedagogía crítica responde a una actitud crítica y rigurosa que favorezca el poner a prueba las premisas que sustentan los supuestos teóricos asumidos como irrefutables (Freire, 2002).

De ahí, se atribuye que el rol del lector dentro del campo disciplinar se encuentra estrechamente vinculado con la responsabilidad de comprender las convenciones y maneras cómo se presenta la información de su campo del saber, para lo que se hace necesario el reconocimiento según expone Gil y Flores (2011) de aspectos medulares y “planteamientos explícitos, la identificación de secuencias lógicas, la extracción e conclusiones, como elementos a partir de los cuales fijar posición” (p.111). De lo expuesto se puede derivar que, leer en la universidad requiere no solo del manejo de habilidades y operaciones mentales, sino además de la adquisición de una serie de prácticas y acuerdos académicos que coadyuven con la identificación de las múltiples maneras como se expresa la cultura escrita (Torres, 2006).

Ante tales demandas, Hawes (2003) propone que la lectura académica tiene objetivos diversos que llevan al sujeto no solo a garantizar su participación e ingreso al conocimiento especializado, sino a “las elaboraciones de buenas ideas que integren diversas miradas y perspectivas interdisciplinarias como aspectos para adoptar una postura propia, que por su relevancia pueda ser comunicada con claridad, coherencia y apegada a criterios lógicos como expresiones asociadas al pensamiento” (p.39-40).

De ello, resulta la necesidad de apelar a la conciencia crítica capaz de ingresar al conocimiento en forma profunda, para lo que es indispensable el uso de una comprensión flexible que permita en palabras de Martín y Barrientos (2009):

el “entender la organización del saber, los elementos teóricos sobre los que sustenta y el marco epistemológico en el que se inscribe, para luego estar en capacidad de derribar aquellos paradigmas e ideas falaces y, erigir otros puntos de vista sólidos y sustentados sobre la verificación científica”. (p. 3).

Estas aseveraciones, desde las teorías del aprendizaje reflexivo, representan según Daros (2009) el ver la lectura como una herramienta para el manejo profundo de posturas, desencuentros y puntos de coincidencia, así como “los problemas que atiende cada disciplina, para luego elaborar hipótesis y emitir opiniones sustentadas como el resultado de un ejercicio pensado de forma reflexiva, metódica y analíticamente, habilidades implicadas en todo proceso científico que intenta ofrecer explicaciones sobre la realidad” (p.12).

Por su parte, la pedagogía crítica ha esgrimido una serie de razones que posicionan a la lectura como un instrumento cuyo compromiso formativo entraña, entre otras cosas, el desarrollar criterios para fijar posición y promover un pensamiento agudo que le permita al lector como propone Cardinale (2007) el “intervenir, resistir y producir acciones y discursos contra-hegemónicos con efectos transformadores que trasciendan del mero discurso y la crítica a respuestas creativas y capaces de generar cambios significativos” (p.1).

Ello, desde las últimas tendencias de la lectura en la universidad, hace referencia al uso de la criticidad como una herramienta que facilita el generar nuevos razonamientos y juicios (Jurado; 2008) como operaciones que pueden asociarse con el potencial epistémico que facilita el producir nuevo conocimiento como resultado de la valoración de su realidad. Esta caracterización de la lectura como proceso socio-cognitivo entraña la idea de un lector como con la disposición para identificar problemas, relaciones sistémicas y nexos entre situaciones como condiciones fundamentales para construir alternativas y mecanismo de apoyo que deriven en procesos decisorios efectivos y en la resolución de los conflictos sociales (Galaburri, Lonchi y Greco, 2009).

A este proceder activo asumido por el lector, la perspectiva crítica han dejado por sentado que la lectura se concibe como un proceso que propicia el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y discursivas que favorecen la interacción profunda con la información expuesta en los textos especializados, puesto que contribuye con el ejercicio de la argumentación y la contra-argumentación, el uso de la reflexión, el establecer comparaciones, el identificar aspectos modulares y analizar posturas, que cooperan con el ir más allá de lo ofrecido explícitamente en los textos, en una disposición enfocada según Arenas (2009) hacia “el generar un verdadero diálogo entre el pensamiento y el conocimiento, cuyo resultado sea el asumir posturas críticas frente a lo leído y lo escrito, de manera que todo ello continúe el proceso de retroalimentación, recreación y transformación del conocimiento” (p.2).

Todo esto desde la concepción epistémica de la lectura tiene profundas implicaciones educativas que se circunscriben a la activación de conocimientos previos o del mundo, como aquella información de la que se vale el lector para establecer asociaciones y de conexiones con el nuevo saber, generando como resultado la construcción conocimiento dotado de relevancia y pertinencia, como condiciones desde las que se hace posible comprender con responsabilidad la realidad, participar con mayor sensibilidad académica y sentido de pertenencia social (Arenas, 2009; Cabrera y Caruman, 2019; Fons, 2006).

En este sentido, leer en la universidad además de representar la puerta de ingreso al conocimiento científico, también constituye una herramienta al servicio de la apropiación profunda de ideas y conceptos desde los que es posible operar para elaborar ideas innovadoras y construir de nuevos aportes científicos como expresiones que dan cuenta del dominio de habilidades y destrezas para comprender el conocimiento acumulado (Zemelman, 2005; Morales, 2016) y, a partir de este, hacer aportaciones significativas y como demostración de su competitividad para participar de las prácticas de su disciplina y de procesos de investigación a través de los cuales ofrecer razonamientos rigurosos y valoraciones con el potencial para abordar problemas tantos globales como particulares de su contexto.

De esta manera, es inevitable hacer referencia a la lectura desde dos posiciones, por un lado, como el medio que le permite al estudiante no solo resignificar el mundo y, por el otro, como instrumento cuyo repertorio favorece el accionar coherente entre cuyos objetivos se encuentran: su disposición para modificar trascendentalmente el ámbito de acción; elaborar acciones sistemáticas como parte del tratamiento a los problemas sociales en un intento por aportar alternativas de solución; el integrar diversas posturas teóricas como estrategias para abordar correcta y efectivamente situaciones en las que la incertidumbre es el común denominador y suscitar procesos creativos capaces de sortear las vicisitudes y obstáculos derivados de la multiplicidad de factores que al ser correlacionados permiten un acercamiento comprensivo a su dinámica y funcionamiento.

Estas razones parafraseando a Morales (2017) implican el proceder crítico de un lector cuyo sentido acucioso le permite alcanzar niveles profundos de comprensión dados por su habilidad para desentrañar significados y planteamientos subyacentes el resolver controversias y sustentar su propio accionar. Aunado a ello, su actitud frente al conocimiento además de posibilitarle amplios niveles de profundización, también constituye una forma coherente de manejar de manera auténtica y verdadera el saber, sorteando, con ello, los aspectos ambiguos, oscuros y confusos que le pudieran imposibilitar la asunción de una posición correcta al momento de apoyar o cuestionar la intención de los autores.

Por ende, leer en la universidad requiere de una actitud objetiva y una posición abierta capaz de aprehender la información que se deriva de procesos de investigación científica que, a pesar de estar apegada a los criterios críticos, verificables y lógicos, deben ser sometidos a evaluaciones rigurosas. Lo que en palabras de Freire (2002) sería “la asunción de una postura crítica dada a la búsqueda de razonamientos sólidos, en una disposición dada al cuestionamiento permanente y a la valoración reflexiva como habilidades necesaria para comprobar la veracidad del saber” (p.27).

En síntesis, manejarse de manera competitiva en los complejos y diversos entramados teóricos que se producen en la actualidad, requiere de un elevado compromiso no solo por parte de quien enseña, sino de quien, en el lugar del aprendiz, tiene la responsabilidad de analizar, criticar, problematizar y ofrecer alternativas frente a los grandes temas que se continúan discutiendo dentro de su disciplina. Lo anterior, además de constituirse en un compromiso académico que busca la mejora educativa, también se asume como una premisa sobre la que se sustenta la necesidad de formar ciudadanos capaces de convertirse en verdaderos defensores de sus ideas y posiciones, condición que invita a promover el uso del pensamiento crítico como un instrumento para elaborar opiniones y argumentos propios que dejen ver su voz como sujeto reflexivo.

Investigar y leer en la universidad

Parte de los cometidos de la educación superior en el siglo XXI se encuentran enmarcados en guiar al sujeto hacia el desarrollo de competencias académicas que le permitan moverse dentro de incontables y diversos cúmulos de información científica. Por ello, ejercicios como la lectura y la investigación se han constituido en vértices de los programas educativos que buscan, entre otras cosas, promover procesos autónomos de acercamiento y apropiación del conocimiento, conjugando el entendimiento de la realidad a la luz de postulados teóricos con el afán de ofrecer razones que justifiquen cómo y de qué manera funciona la vida social (Peña, 2014; Zemelman, 2005).

Por tal motivo, la investigación como proceso inherente a la formación universitaria involucra habilidades del pensamiento crítico como competencias de lectura crítica (Acuña y López, 2017) mediante las cuales se analizan, valoran y reconstruye la información con la que se interactúa. Lograr que el estudiante opere de esta manera con los contenidos de su área, implica comprometerlo con el examen y la revisión profunda de las ideas y planteamientos propuestos desde diversas disciplinas, a las que debe recurrir para construir afirmaciones válidas, creíbles y rigurosas que refieran a formulaciones pertinentes para el avance de la ciencia.

Se trata, según expone Peña (2014), de que:

el estudiante trascienda lo enseñado y explícito, para adentrarse de manera individual hacia procesos de indagación en los que haga uso de la razón y del pensamiento para establecer conexiones y nexos entre la teoría y la experiencia, proceso del que se deriven nuevas posiciones científicas. (p. 80).

Parafraseando a Pozuelos y Travé (2005) es un proceder que consiste en trascender de la mera búsqueda de información a la actitud crítica, objetadora, inquieta y reflexiva que le permita hacer de la lectura un proceso del que se desprendan acercamientos relevantes al mundo, a sus problemas y discusiones epistemológicas.

En esta misma línea de pensamiento, Bautista (2005) propone que la investigación y la lectura se encuentran estrechamente relacionadas, por cuanto representan actividades que encierran dentro de sus objetivos el aprendizaje y la obtención de nuevos hallazgos, pero además “el generar experiencias significativas mediante la exploración de

problemáticas particulares, propiciar la construcción crítica de nuevos saberes y establecer relaciones entre los conocimientos teóricos y la cotidianidad” (p.52). Lo expuesto coincide con los planteamientos de Hawes (2003) quien manifiesta que la lectura le aporta al investigador la capacidad para “ver relaciones entre las ideas y utilizarlas para construir su propia voz para discutir diversos temas” (p.41).

A la par, los postulados de Sánchez (2004) demuestran que la lectura crítica le aporta a la investigación científica la “identificación de aquellos ideas, planteamientos y referentes desde los cuales evaluar e interpretar la realidad, contribuyendo con ello a la producción de conocimientos científicos diversos e innovadores” (p.7). De ello, se infiere la interdependencia existente entre la investigación científica y la lectura, pues de esta última depende la detección de aquellos aspectos que pudieran desvirtuar la generación de conocimientos y, como consecuencia, permitir la realización de ajustes y correctivos que le cooperen con la validación del nuevo conocimiento.

Desde la perspectiva de Restrepo (2003), la investigación implícitamente requiere de procesos rigurosos de lectura que contribuyan a:

familiarizar e iniciar a los estudiantes en actividades y prácticas de producción de conocimiento, con la manera cómo se organiza el saber y con los procedimientos necesarios para resolver problemas y ofrecer soluciones pertinentes que propicien el descubrimiento y la creatividad. (p.197).

En palabras de Andrade (2007), esta competencia lectora refiere a “la apropiación, interpretación, imaginación y re-creación de ideas como un modo de producción de nuevo conocimiento” (p.233).

En apoyo a este planteamiento, Sánchez (2004) expone que la investigación científica se vale de la lectura reflexiva para “realizar interpretaciones precisas, descripciones y análisis desde una posición crítica que favorezca la formulación de problemas racionalmente y mediante el apoyo de modelos conceptuales desde los cuales generar los referentes necesarios para la construcción de nuevas posturas científicas” (p.8). En esta línea de pensamiento, Andrade (2007) caracteriza a la lectura como el proceso responsable de “desarrollar capacidades y habilidades para entender, comprender, reflexionar, analizar, criticar y re-crear la información implícita, de cual depende la elaboración de conceptos que re-significados permitan interpretar las relaciones que emergen continuamente de la realidad” (p.234).

Por su parte, posiciones derivadas de la investigación como una actividad formativa, proponen que esta amerita de la lectura crítica para poner en marcha procesos cognitivos significativos tales como: procesos de indagación profunda, la identificación de relaciones causales, la búsqueda de situaciones semejantes o análogas, la elección de literatura relevante, pertinente y actualizada que coadyuve con la organización y el análisis de la información (Cardinale, 2007; Morales, 2017; Restrepo, 2003).

En este sentido, Fernández (2011) deja ver que en todo proceso de indagación científica subyace la elaboración de lecturas acuciosas y analíticas que ofrecen “la oportunidad de atender en profundidad los problemas y situaciones de manera integral, al involucrar habilidades cognitivas importantes como lo son la reflexión y la búsqueda de alternativas que permitan conseguir los referentes teóricos desde los cuales validar los hallazgos” (p.1). Para Freire (2004b), la investigación científica requiere de la participación de habilidades críticas y de procesos de análisis propios de la lectura que le coadyuven con el cuestionamiento permanente y recurrente de la realidad a través del uso

de referentes teóricos que, a su vez le lleven a asumir “una actitud imparcial, objetiva y segura frente a los hechos y acontecimientos” (p.16).

Ahora bien, parafraseando a Blaxter, Hughes y Tigth (2002) es posible inferir que el investigador en su rol científico debe asumir la lectura como una herramienta a través de la cual: contrastar ideas y perspectivas teóricas; revisar los pronunciamientos disciplinares que han cooperado con el avance del objeto de estudio y que permiten ampliar la visión del mismo; favorece la selección de argumentos precisos y necesarios para construir nuevos entramados teóricos; elaborar pronunciamientos críticos cuyo fundamento epistemológico halle cabida dentro de las comunidades académicas y, finalmente, leer permite que el investigador explore e incursione en campos del saber escasamente estudiados y cuya relevancia determina la generación significativa de nuevos estudios.

De este modo, se puede afirmar que leer e investigar implícitamente involucran el uso de la criticidad como una habilidad cognitiva que permite realizar el seguimiento de las transformaciones y variaciones temporales que experimenta el conocimiento (Arnaud, 2002; Camilli y Römer, 2017) y que determinan según exponen Corrado y Eizaguirre (2003) el “proceso de búsqueda selectiva y sistemática como aspectos elementales sobre los que recae la construcción de significados, el procesamiento de datos y la socialización de los hallazgos derivados de procesos de investigación” (p.8).

Para Velez y Dávila (1984), investigar en educación universitaria requiere del manejo de operaciones cognitivas y procesos derivados de la lectura académica, los cuales le cooperan al investigador con el “analizar y someter a un examen crítico la información con la que tiene contacto, en un intento por realizar modificaciones, ajustes y adaptaciones, así como desechar o legitimar el conocimiento existente y el nuevo a través de la reflexión profunda” (p.1). Ello, en palabras de Serna y Díaz (2014), no es más que “la identificación y localización de enunciados explícitos e implícitos desde los que le sea posible al investigador realizar aproximaciones conceptuales y tender los puentes interdisciplinarios que le permitan interpretar, analizar, predecir, comprar y asociar de manera más integral” (p.171).

Aunado a esto, los autores anteriormente mencionados proponen que la lectura es un proceso social y cognitivo que le aporta al investigador el sentido crítico y la autoridad para “generar una reflexión constante sobre los hechos sociales que aparecen en la realidad, para determinar su autenticidad y poder asumir una posición frente a los mismos y conseguir elevados niveles de comprensión de la realidad” (p.172). En apoyo a esta posición, Ulloa, Crispín y López (2014) plantean que “la lectura constituye el medio para que los procesos de investigación logren guiar el procesamiento y análisis riguroso de información que luego será mostrada como un aporte al avance de la ciencia” (p.1).

Al respecto, la pedagogía crítica plantea que la lectura como herramienta de aprendizaje, posibilita la construcción de hipótesis, la elaboración de inferencias y la interacción analítica con la información, habilidades cognitivas que por sus implicaciones cooperan no solo con la toma de posición frente al conocimiento científico, sino además, con la creación de condiciones para la producción de saber, requisito elemental que desde el punto de vista académico abre la brecha para ingresar oportunamente a la producción de conocimiento generado en las comunidades científicas (Carlino, 2003; Lema, Rodríguez, Barranquero, 2016; Morales, 2017).

Para Cassany (2006), la lectura crítica hace aportes significativos a la investigación, pues le indica al lector las posiciones científicas que subyacen en las teorías y las posturas epistemológicas que permean el saber, dejando entrever que “lo que hay

detrás de las líneas es ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que maneja el autor para sostener su idea” (p.52). Esta apreciación es igualmente compartida por Serna y Díaz (2014) quienes afirman que la lectura posibilita “desentrañar significados ocultos o implícitos y tomar posición frente a ellos, habilidades que le permiten al investigador delimitar el campo teórico sobre el cual intentará analizar la realidad objeto de estudio” (p.173).

Por consiguiente, leer es un proceso académico del cual depende que el investigador trascienda de simples opiniones a la construcción desde una posición soportada en razones y argumentos, en ideas elaboradas y en cuestionamientos recurrentes, que convertidos en reflexiones sistemáticas le permitan al lector problematizar, identificar relaciones causales y posibles elementos que por representar hallazgos importantes favorecen el asumir y explorar nuevas posibilidades que resignifiquen el mundo y que le aporten miradas enriquecedoras que partan del conocimiento acumulado (Castejón, González, y Cuetos, 2019; Schere, 2020; Zemelman, 2005) para abrir nuevas brechas a la producción de conocimiento en materias escasamente exploradas.

Para Oliveras y Sanmartí (2009), la lectura como generadora de pensamiento crítico y viceversa, apela al ejercicio de operaciones mentales que hacen posible que la investigación elabore formulaciones innovadoras y “formule hipótesis, se aprecie un problema desde puntos de vista alternativos, se planteen nuevas preguntas y posibles soluciones, evalúe la credibilidad de las fuentes, identifiquen aspectos medulares y focales, así como planifiquen estrategias profundizar a niveles explicativos y más elaborados” (p.234).

De este modo, la lectura como una herramienta inherente a todo proceso de indagación, que en palabras de Torino (2008) le permita al estudiante “explorar y desenvolverse efectivamente en la vida universitaria, mediante el uso de la deducción y la inferencia como operaciones mentales que favorezcan la identificación y discriminación de verdaderos problemas de investigación” (p.2). En esta misma línea de pensamiento, Fons (2006) expone que “la lectura desde su función epistémica cuenta dentro de sus implicaciones, la posibilidad de aportar reflexiones y favorecer la profundización rigurosa capaz de ir más allá de lo que otros han examinado, abriendo con ello nuevos horizontes para investigación” (p.3).

En este sentido, es posible afirmar que todo proceso de investigación requiere de la revisiones exhaustivas y de prácticas de lectura académica como medios desde los cuales recoger los referentes teóricos y conceptuales necesarios para enfrentar la comprensión de la realidad, mediante la confrontación de diversas voces dadas de múltiples disciplinas, cuyo aporte es capaz de enriquecer la construcción de relaciones analíticas, interpretativas y explicativas como elementos que deben coexistir en la problematización como habilidad cognitiva subyacente en toda indagación científica.

Para ello, las perspectivas críticas de la investigación como actividad lógica y rigurosa, han propuesto que la lectura le permite al investigador realizar integraciones de conocimiento acumulado, detectar divergencias y semejanzas en un proceso de confrontación recurrente que le permita según expone Trujillo (2003) “la selección y procesamiento reflexivo y analítico de los corpus teóricos existentes para luego realizar construcciones de conocimiento nuevo” (p.4). Los pronunciamientos derivados de la lectura crítica han dejado ver que la investigación se vale de esta herramienta para lograr procesos de verificación y confrontación continua entre lo aportado por diversos autores y disciplinas y, el uso de los mismos como referentes para interpretar la realidad como

habilidad cognitiva necesaria para hacer elaboraciones significativas y con elevado nivel de pertinencia (Guzmán, 2018; Martín, 2013; Morales, 2017; Ocampo y López, 2019).

En esta misma posición, los defensores del pensamiento crítico como instrumento implícitamente involucrado en la lectura académica, han planteado según Agredo y Burbano (2012) que la investigación constituye un proceso intelectual que “para llevar a cabo razonamientos profundamente reflexivos requiere del uso de habilidades propias del pensamiento que le permitan integrar y definir relaciones entre posturas científicas y hacer uso de la autocrítica para conseguir resultados relevantes que resignifiquen el mundo” (p.7). Lo dicho desde la teoría educativa tiene un valor singular, al coadyuvar con la construcción de conocimiento y la elaboración de aproximaciones lo más cercanas a lo que sucede en realidad, en el que se expongan razones y nexos explicativos del origen, dinámica y dependencia de determinados procesos sociales (Fernández, 2011; Freire, 2002; Valencia y Jaramillo, 2015).

A esta búsqueda de relaciones causales y explicaciones profundas, la lectura desde su función epistémica, ha propuesto que sus estrategias guían al investigador hacia la realización de recuentos históricos, en los que se identifican hallazgos importantes que revisados minuciosa y de manera crítica dan como resultado la construcción, reconstrucción y reformulación de ideas y planteamientos teóricos sobre la realidad, lo cual tiene como objetivo proponer alternativas que integren desde una visión holística la elaboración de nuevos cursos de acción en procura lograr mayores niveles de comprensión.

Por su parte, Acuña y López (2017), esgrimen que las operaciones mentales comprometidas en la lectura dan cuenta de su relevancia y aportaciones a la investigación científica, al involucrar actividades cognitivas importantes que facilitan entre otras cosas “la comprensión crítica, la valoración de diversos puntos de vista sobre el objeto de estudio, sus implicancias y consecuencias, el análisis y procesamiento de datos, la construcción de nuevos conceptos y la generación de inferencias e interpretaciones pertinentes” (p.11).

En atención a lo expuesto, Ennis (1987) ha propuesto razones que justifican la importancia de la lectura para la investigación, entre las que destaca “centrarse en la cuestión, analizar argumentos, plantear y responder a cuestiones de clarificación y/o desafío, juzgar la credibilidad de las fuentes, observar y juzgar observaciones, deducción, inducción, juicios de valor, definir términos, identificar suposiciones, decisión e interacción con los otros” (p.12). Lo planteado concuerda con las ideas de Alarcón y Fernández (2009) quienes manifiestan que la lectura como una herramienta básica en la educación superior, da cabida a prácticas académicas como “el ofrecimiento de críticas desde las cuales asumir posición frente al saber, profundizar y ampliar la visión a través de la integración de conocimientos provenientes de otras disciplinas” (p.4).

Esta visión es igualmente compartida por Martín (2011) para quien la lectura no solo le aporta información valiosa al investigador, sino que además contribuye con “el ir más allá de la simple acumulación de datos, hasta la creación de nuevas relaciones, asociaciones y manejo de planteamientos conceptuales a través de procesos críticos donde la participación del pensamiento reflexivo es capaz de producir nuevas ideas” (p.4). Esto a la luz de la lectura dentro de las disciplinas, representa una condición indispensable para trascender hacia la elaboración de posiciones sólidas y fundadas en razonamientos rigurosos, críticos y sistemáticos, como elementos que permean el discurso académico y, que a su vez representan características que deben estar presentes en todo conocimiento

producido bajo las exigencias de la ciencia (Carlino, 2003; Gómez, Francisco, Moreno, 2016; Morales, 2017; Oliveras y Sanmartí, 2009).

En tal sentido, es posible reiterar estos planteamientos al esgrimir que la lectura favorece que el investigador establezca un diálogo profundo con el conocimiento derivado de diversas fuentes, permitiéndole preguntar y repreguntar, el ir y venir sobre la información en una búsqueda recurrente y sistemática de respuestas y razones en la que se encuentra la inquietud científica de identificar elementos significativos, para los cuales se hace inminente el despliegue de operaciones mentales que posibiliten según Fons (2006) “la búsqueda de nexos e interrelaciones entre posturas científicas, la formulación de hipótesis, construcción de expectativas y el uso de inferencias” (p.6).

Para Sanmartí (2011), la lectura constituye un proceso previo a todo proceso de investigación, debido a que hace posible que el sujeto “disponga de un marco teórico que le posibilite conectar lo nuevo que está investigando con lo ya conocido, dando origen a la generación de nuevos saberes y al conocimiento científico, para intervenir su entorno y tomar decisiones fundamentadas y responsables” (p.2). Parafraseando a Bruner (1997) y a Freire (2002), la universidad debe articular la lectura con todas las áreas del saber, con el propósito de formar ciudadanos competentes, capaces de buscar puntos de encuentro y de diferenciación entre perspectivas teóricas a partir de las cuales generar su propio corpus de conocimiento sobre lo que acontece en el mundo.

En síntesis, es posible afirmar que en todo proceso de investigación subyace el manejo de habilidades vinculadas con la lectura, pues como proceso intelectual y académico esta última le aporta el potencial epistémico para desarrollar reflexiones, razonamientos y aportes críticos, que entendidos como acercamientos profundos, le permiten al investigador construir aportes significativos, argumentos científicos y transformaciones en el conocimiento acumulado (Zemelman; 2005; Morales, 2016) como insumos necesarios para resignificar la realidad (Bruner, 1996) y para ofrecer acciones de intervención que procuren el desarrollo humano en todas sus dimensiones (Caride, Caballo y Gradaille, 2018; Daros, 2009).

Reflexiones finales

Como se logró apreciar, la lectura y la investigación como exigencias propias de todos los niveles educativos, representan especialmente para la educación superior dos de los procesos indispensables a los que el estudiante debe apelar para abordar reflexiva y de modo crítico la información expuesta en los textos especializados. Por ende, las demandas propias de la formación universitaria proponen, según Peña (2007), el manejo de “estrategias y convenciones necesarias para abordar la densidad y complejidad de los textos académicos con la suficiente profundidad analítica al momento de realizar consultas bibliográficas de diversas fuentes, como condición que lo haga capaz de fundamentar cualquier proceso de indagación” (p.3).

En atención a lo expuesto, la lectura y la investigación constituyen procesos intelectuales que se encuentran interrelacionados, entrelazados y se retroalimentan, debido a que ambos tienen, entre sus cometidos, la búsqueda de razones que justifiquen la existencia y veracidad de los planteamientos ofrecidos por terceros y, que para ser asumidos como ciertos requieren de revisiones y valoraciones profundas que hagan posible la elaboración de reflexiones significativas, así como de nuevas y pertinentes interpretaciones que den cuenta de las relaciones suscitadas en la realidad social.

De este modo, es posible afirmar que habilidades cognitivas como la identificación de razonamientos ciertos, la integración de información, la detección de argumentos falaces, la construcción de ideas y el manejo de controversias epistemológicas, por ser operaciones inherentes a la lectura académica, constituyen aportes de indiscutible relevancia para la investigación científica, al posibilitar la escogencia de los referentes teóricos y conceptuales necesarios para problematizar y ofrecer otras maneras de explicar el carácter dinámico y cambiante del mundo; ello en palabras de Andrade (2007) permite “descubrir, imaginar, encontrar mundos posibles y nuevos conocimientos que inciten a la re-creación” (p.234).

En consecuencia y siguiendo los postulados de Hawes (2003), la lectura constituye para todo proceso de investigación, el medio para “interpretar, analizar y cuestionar las diferentes justificaciones, interpretaciones y aportes derivados de otras posiciones científicas, de las cuales integradas favorecen el acercamiento progresivo y sistemático a la realidad con el propósito de ofrecer explicaciones y soluciones oportunas a los problemas” (p.6). Ello indica que la búsqueda, el tratamiento profundo y el procesamiento de información constituyen competencias unidas a la lectura y, que por sus implicaciones cooperan de manera trascendental en los procesos de aprehensión del mundo, de los fenómenos que se suscitan en este y de los cuales va a depender construcción de nuevo conocimiento (Bautista, 2012; Morales, 2017; Zemelman, 2005).

Finalmente, se puede deducir que el acercamiento y la producción de conocimiento ameritan de la participación de procesos de lectura crítica y de indagación como operaciones intelectuales que faciliten la integración del saber aislado, la conexión entre posturas científicas y la asociación de ideas como condiciones indispensables para elaborar aportes innovadores que le permitan al sujeto participar dentro del quehacer de las comunidades discursivas de manera efectiva. Aunado a ello y trayendo a colación la posición de Peña (2008), leer e investigar constituyen procesos que por el potencial que entrañan, favorecen en la educación superior “el desarrollo del espíritu de indagación, el pensamiento independiente y el fomento de las competencias comunicativas necesarias para producir conocimiento científico de calidad” (p.1).

Referencias

- Acuña, E., y López, A. (2017). Pensamiento crítico en la lectura comprensiva. *Revista confluencias*, 5(1), 10-16.
- Agredo, J. y Burbano, T. (2012). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Universidad de Manizales. Retrieved from <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/792/1/El%20pensamiento%20cr%C3%ADtico,%20un%20compromiso%20con%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>.
- Alarcón P. y Fernández P. (2006). *La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior*. *Revista Graffylia*, 6, 46-55.
- Andrade, M. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Revista Tabula Rasa*, 7, 231-249.
- Arnaud, E. (2002). *Lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Arenas, S. (2009). Criterios generales para el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos escritos académicos. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1-10.
- Bautista, A. (2012). El arte de investigar. *Reencuentro*, 63, 53-56.

- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- Cabrera, M y Caruman, S. (2019). Habilidades de lectura de jóvenes al término de la secundaria: ¿qué se predice para su lectura en contextos universitarios? *Alabé*, 21, 1-17.doi: 10.15645/Alabe2020.21.11
- Camilli, C y Römer, M. (2017). Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Revista Científica de Educomunicación*, 53 (25), 09-18.doi: 10.3916/C53-2017-01.
- Campanario, J.M. y Moya, A. (1999) *¿Cómo enseñar ciencias? principales tendencias y propuestas*. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 179-192.
- Caride, J., Caballo, M., y Gradaille, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos* 17 (3), 7-18.doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Cardinale, L. (2007). Lectura y escritura en la Universidad. Aportes desde la práctica pedagógica. *Revista-sección pedagógica*, 3, 1-5.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Trabajo presentado en el 6º Congreso internacional de la Promoción de la Lectura y el libro. Buenos Aires, mayo 2003.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Castejón, L., González, S., y Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación. *Ocnos*, 18 (2), 75-84.doi: 10.18239/ocnos_2019.18.2.1961
- Corrado, R y Eizaguirre, M. (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2,) 1-8. Retrieved from <https://rieoei.org/historico/deloslectores/646Corrado.PDF>
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial RICE.
- Delmaestro, A y Balada, E. (2012). Modelo y estrategias para la promoción del pensamiento crítico en el aula de lenguas extranjeras. *Synergies Venezuela*, 7, 25
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). *Propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas*. In P. Carlino (Coord.) (2005), *Leer y escribir en la educación superior*, monográfico de Textos en Contextos. Buenos Aires, Lectura y Vida - Asociación Internacional de Lectura
- Eco, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*. Estados Unidos: Cambridge University Press.

- Ennis, R. (1997). *La evaluación de las disposiciones de pensamiento crítico*. New Orleans: Editorial ASCD.
- Fernández, C. (2011). La investigación: un valor agregado al profesional en educación. *Lumen*, 12, 1-8.
- Fons, M. (2006). *Enseñar a leer para vivir*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004a) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Freire, P. (2004b). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Galaburri, M., Lonchi, A., y Greco, D. (2009). Formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(1) 44-55. Retrieved from http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Galaburri.pdf/view
- Gil, L., y Flores, R. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama*, 5(9), 101-125.
- Gómez, M., Francisco, V., y Moreno, P. (2016). El impacto del diseño de actividades en el plagio de Internet en educación superior. *Revista Científica de Educomunicación*. 48 (24), 39-48.doi: 10.3916/C48-2016-04
- Guzmán, J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2018, 16(2), 133-149.doi: 10.15366/reice2018.16.2.008
- Hawes, J. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Documento de Trabajo. Talca Universidad de Talca.: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Retrieved from http://www.pregrado.otalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Pensamiento%20Crítico%20en%20la%20Formación%20Universitaria.pdf
- Jurado, F. (2008). Formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 89-105.
- Konrr, P. (2010). *Estrategias para el abordaje de textos. Material didáctico de apoyo a la enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Kendall, A., y McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Revista Científica de Educomunicación*, 38 (19), 21-29.doi: 10.3916/C38-2012-02-02
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, 37 (22), 41-60.
- Lema, I., Rodríguez, E., Barranquero, A. (2016). Jóvenes y tercer sector de medios en España: Formación en comunicación y cambio social. *Revista Científica de Educomunicación*, 48 (24), 91-99.doi: 10.3916/C48-2016-09.
- Martín, A., y Barrientos, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la educación*, 21(2), 19-44.
- Martín, M. (2011). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe*, 4, pp.1-21.
- Martín, M. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior.

Álabe 8, 1-20

- Martín, J. (2020). Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Cádiz. *Alabé*, 21, 1-15. doi:10.15645/Alabe2020.21.4
- Morales, J. (2016). Lectura en ciencias sociales. *Revista Kaleidoscopio*, 138(26), 32-39.
- Morales, J. (2017). Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(2), 265-282. doi: 10.22458/caes.v8i2.1943
- Morales, J. (2018a). El enfoque sociocultural de la lectura y sus implicaciones pedagógicas en la actualidad. *Revista la Pasión del Saber*, 14, 1-17. Retrieved from <http://201.249.74.131/pasion/index.php/95-edicion-14/226-el-enfoque-sociocultural-de-la-lectura-y-sus-implicaciones-pedagogicas-en-la-actualidad>.
- Morales, J. (2018b). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192. doi: 10.15366/riejs2018.7.2.010
- Morales, J. (2019). Argumentación: algunas aproximaciones sobre su importancia para el que se inicia en estudios jurídicos. *Sinergias educativas*, 4(2), 1-16. doi: 10.31876/s.e.v4i1.30
- Morales, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Revista Conrado*, 16(73), 240-247.
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Editorial Gedisa
- Murillo, J., Martínez, C., y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. doi: 10.15366/reice2017.15.3.001
- Ocampo, A., y López, C. (2019). Acontecimientos de lectura: experiencia política y compromiso ético. *Álabe* 21, 1-21. doi: 10.15645/Alabe2020.21.9
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Universidad Autónoma de Barcelona. Retrieved from en:<http://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat.neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf>
- Peña, L. (2007). *El Proyecto "Leer y escribir en la universidad"*. Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior. Pontificia Universidad Javeriana
- Peña, C. (2014). La importancia de la investigación en la universidad: Una reivindicación del Sapere Aude Kantiano. *Revista Amauta*, 25, 79-85.
- Peppino, M. (2006). *Lectura y pensamiento críticos: Estrategias para desenvolverse en el ciberespacio*. México: Universidad Autónoma de México.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Magis*, 32, 71-88.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico, en A. Gutiérrez (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.
- Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005). Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela*, 54, 2-25.

- Reale, A. (2016). *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales: Procesos y estrategias*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Publicaciones Ciencias Sociales.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Revista Nómadas*, 18, 195-202.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Editorial Plaza.
- Sánchez, M., De-Frutos, B. y Vázquez, T. (2017). La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet. *Revista Científica de Educomunicación*, 53 (25), 10-111. doi: 10.3916/C53-2017-10
- Sanmartí, N. (2011). *Leer para aprender ciencias*. Retrieved from http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_eso_leerciencias_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f
- Santelices, L. (2001). *Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica*. Proyecto DIUC 160/82. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Alabé* 22, 1-15. doi:10.15645/Alabe2020.22.7
- Serrano, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Revista Educere*, 42, 505-514.
- Serna, J., y Díaz, J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 165-180.
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 1-13.
- Torino, M. (2008). Lectura y escritura de textos académicos. Problemas y propuestas. Universidad Nacional de Salta. *Revista Andes*, 12, 1-6.
- Trujillo, L. (2003). *Investigar para qué y para quién: "Memorias del Tiempo", una alternativa para el investigador docente*. Publicaciones RADECON, 1-28.
- Ulloa, J; Crispín, L y Bejár, M. (2014). La lectura y la escritura ¿se deben aprender en la universidad? *Programa de Formación de Académicos*, 10, 1-7.
- Valencia, P., y Jaramillo, W. (2015). Prácticas Pedagógicas No Excluyentes, desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 89-110. doi: 10.15366/riejs2015.4.1
- Velez, I., y Dávila, R. (1984). De la investigación universitaria en Colombia. *Educación Superior y Desarrollo*, 3(1), 48-54.
- Zaganelli, G. (2011). Apuntes sobre la lectura. El aporte de las ciencias cognitivas. *Álabe*, 3, 1-11. Retrieved from <http://www.ual.es/alabe>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.

Fecha de recepción: 21/10/2019

Fecha de revisión: 23/02/2020

Fecha de aceptación: 18/06/2020



Cómo citar este artículo:

García, F. L., Morales-Cabezas, J., & López-Sako, N. I. (2020). Lectura rápida y habla interna: lo que los reportes verbales sugieren. *MLS Educational Research*, 4 (2), 54-68. doi: 10.29314/mlser.v4i2.363

LECTURA RÁPIDA Y HABLA INTERNA: LO QUE LOS REPORTES VERBALES SUGIEREN

Francy Lorena García

Universidad del Cauca (Colombia)

fgarcia@unicauca.edu.co

Jerónimo Morales-Cabezas

Universidad de Granada (España)

moralesc@ugr.es · <https://orcid.org/0000-0002-3446-620X>

Nobuo Ignacio Lopez-Sako

Universidad de Granada (España)

nilsako@ugr.es · <https://orcid.org/0000-0002-0347-1751>

Resumen. Como podemos experimentar mientras leemos este resumen, la lectura silenciosa a menudo implica escuchar nuestra “voz interior” y pronunciar palabras mentalmente. Vygotsky determinó que esta voz interior es el producto de un proceso llamado internalización en el que el habla externa se transforma en habla interna. Sin embargo, queda por determinar cómo los estudiantes de inglés comienzan a usar su voz interior para internalizar este idioma mediante una serie de lecturas rápidas. Implementamos un estudio de tipo constructivista-interpretativo para determinar los usos iniciales de la voz interior en la internalización del inglés a través de la lectura de textos escritos en lengua extranjera. El estudio se llevó a cabo en una universidad pública de Popayán (Colombia) en una clase de 17 estudiantes de inglés como lengua extranjera. Se recopilaron datos a través de informes verbales y una técnica de recuerdo estimulado. Este estudio sugiere que los estudiantes principiantes usan su habla interna principalmente para subvocalizar, vocalizar, repetir y traducir mentalmente lo que leen. El estudio también sugiere que los estudiantes usan el habla interna para hacer asociaciones con imágenes visuales a medida que su habilidad lectora se desarrolla. Investigaciones adicionales podrían explicar cómo la lectura rápida contribuye al uso del habla interna para hacer asociaciones con imágenes visuales.

Palabras clave: Fluidez, Habla interna, Lectura rápida, Lengua extranjera.

SPEED READING AND INNER SPEECH: WHAT VERBAL REPORTS SUGGEST

Abstract. As we might experience it while reading this abstract, silent reading often implies hearing our “inner voice” and pronouncing words inwardly. Vygotsky determined that this inner voice is the product of a process called internalization in which people transform external speech into internal expression. It remains to be determined, however, how English learners begin to use their inner voice to internalize the

foreign language by using a series of speed reading activities. We implemented a constructivist-interpretative study to find the primary uses of the inner voice in the internalization of English through foreign language texts. We carried out the study in a public university of Popayán (Colombia) in a beginners' class comprising 17 students of English as a foreign language. We gathered data through verbal reports and a stimulated recall technique. This study suggests that beginner students use their internal speech mainly to subvocalize, vocalize, repeat, and translate what they read. The study also suggests that students use their internal voice to make associations with visual images as students' reading skills develop. Further research might explain how speed reading contributes to the use of inner speech to make associations with images.

Keywords: Fluency, Foreign Language, Inner Speech, Speed Reading

Introducción

Todos escuchamos “alguna forma de habla inaudible interna, autodirigida” en nuestra cabeza, comúnmente llamada habla interna (Guerrero, 2017, p. 2). El habla interior, o el habla para uno mismo (Vygotsky, 1987), ocupa al menos una cuarta parte de la vida consciente de vigilia de las personas (Uttl, Morin, Faulds, Hall y Wilson, 2012), es fundamental para procesos como la autorregulación, la memoria y la resolución del problema. (Morin, Uttl & Hamper, 2011), y está involucrado en la lectura (Perrone-Bertolotti et al., 2012). Según Perrone-Bertolotti et al. (2012), cuando aprendemos a leer en nuestro primer idioma (L1), aprendemos a asociar los símbolos escritos con los sonidos hablados; después de mucho entrenamiento, esa asociación se produce sin esfuerzo y podemos leer en silencio. Los estudios de introspección sugieren que después de aprender a leer con fluidez, continuamos pronunciando los textos escritos hacia adentro cuando leemos (Jäncke & Shah, 2004).

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, los niños desarrollan el habla interna de su lengua materna a medida que aplican formas sociales de comunicación a sus procesos de pensamiento. Transformar el discurso externo en una expresión interna se conoce como internalización. Según Fernyhough (2004), las personas llevan a cabo el proceso de internalización de una lengua en un proceso de cuatro niveles. En el nivel 1, las personas utilizan el habla social en los diálogos. En el nivel 2, los niños y, a veces, los adultos dirigen estos diálogos en su discurso privado y abierto; se hablan en voz alta. En el nivel 3, las personas internalizan el habla privada y experimentan como hablar en silencio consigo mismos (habla interior expandida). En el nivel 4, las transformaciones sintácticas y semánticas de la internalización aseguran que la expresión interna mantenga pocas o ninguna de las características del lenguaje externo (habla interna condensada) (Fernyhough, 2004, p. 55).

Foreign language speakers, as well as native speakers, develop their L2 inner speech through the internalization of L2 social language. Research has shown that low-proficient L2 learners internalize an L2 language by using an inner speech which is much more focused on specific functions such as mental repetition, imitation, recalling of words, rehearsal of unfamiliar vocabulary, and preparation for future oral events (Guerrero, 2004). Advanced L2 learners develop an inner speech as complex as that of native speakers; they use their L2 inner voice in mental operations such as planning, guiding action, decision making, and problem-solving (Guerrero 1994, 1999; Larsen et al., 2002; Pavlenko & Lantolf 2000; see Guerrero, 2004).

A pesar de estos hallazgos sobre el habla interior y los estudiantes de idiomas extranjeros, hay poca investigación relacionada con el habla interior y la lectura silenciosa de textos L2. Sin embargo, algunos estudios, la mayoría de ellos utilizando informes

verbales, han sugerido que el habla interna juega un papel fundamental en la lectura de textos L2 (Sokolov, 1972; Upton & Lee-Thompson, 2001), tiene algunos usos comunes cuando los estudiantes de lengua L2 leen (Guerrero, 2004), podría expandirse o condensarse según la dificultad del texto (Ehrich, 2006), y los principiantes y los estudiantes avanzados de L2 lo activan al leer (Kato, 2009). A pesar de esta investigación, ningún estudio ha analizado el habla interior y el proceso de lectura para apoyar o cuestionar los usos frecuentes del habla interior o de la voz interna –concentrada o expandida– que experimentan los estudiantes cuando leen textos en lenguas extranjeras. Además, aún no se ha explorado el uso del habla interior durante la lectura silenciosa de textos L2 en una serie de actividades de lectura rápida, también conocida como lectura cronometrada.

La lectura cronometrada es una actividad de desarrollo de la fluidez ampliamente utilizada para la lectura (Macalister, 2008). En la lectura rápida, los profesores utilizan la lectura cronometrada de varios pasajes del mismo nivel y diferentes temas que tienen una longitud y un vocabulario controlados. Los pasajes también tienen un contenido familiar, una organización basada en temas, muy pocas palabras desconocidas y el mismo vocabulario y construcciones gramaticales que ocurren con frecuencia para mejorar la automatización del reconocimiento de palabras y permitir a los estudiantes dirigir su atención al significado en lugar de a la decodificación. La lectura rápida ha sido una técnica que ha demostrado ser eficaz para ayudar a los estudiantes de L2 a aumentar su velocidad, una de las dimensiones más críticas de la fluidez en la lectura (p. Ej., Chang, 2010; Chung & Nation, 2006; Macalister, 2008; Nation & Tran, 2014; Tran, 2012). Independientemente de estos resultados positivos, no está claro cómo los estudiantes usan su habla interior para internalizar un idioma extranjero escrito y eventualmente convertirse en lectores fluidos a través de una serie de actividades de lectura rápida.

Este estudio tiene como objetivo presentar una instantánea de las etapas iniciales del proceso de internalización de L2 respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los usos más comunes del habla interna reportados por estudiantes principiantes mientras y después de realizar la actividad de lectura rápida? Creemos que las aplicaciones más comunes de la voz interna durante y después de la actividad de lectura rápida proporcionarán alguna información sobre las etapas iniciales de un proceso de internalización L2. Comprender el proceso de internalización de un idioma es vital, ya que aprender una L2 es esencialmente internalizar un habla externa de L2 como habla interna de L2 (Lantolf, 2003).

En las siguientes secciones, presentamos el método de investigación de este estudio, junto con los hallazgos obtenidos de los informes verbales. Luego, se mostrará una sección de discusión y la conclusión de la investigación.

Método

Este estudio tuvo como objetivo determinar los usos más comunes del habla interna L2 mientras y después de realizar una serie de actividades de lectura rápida.

Diseño

Enmarcamos el estudio en el paradigma cualitativo que permite a los investigadores resaltar el proceso de internalización del inglés desde la perspectiva de los estudiantes mientras se enfoca en el entorno natural del aula. Además, el estudio adopta la teoría sociocultural vygotskiana, que es un sistema de ideas que asume que la mente está mediada socialmente (Guerrero, 2004). Concebimos el diseño desde un punto de

vista mixto, implementando un enfoque constructivista e interpretativo, incluyendo la triangulación.

Participantes

El grupo elegido para el estudio fue el primer nivel de inglés compuesto por 23 alumnos de entre 18 y 23 años que estudian en una universidad pública. Los maestros diseñaron el primer curso de inglés para brindarles a los estudiantes práctica en las cuatro áreas propuestas por el modelo de diseño curricular de Nation y Macalister (2010). El primer aspecto es la entrada centrada en el significado; en esta línea, los estudiantes aprenden a través de actividades de comprensión auditiva y lectura. El segundo aspecto es el aprendizaje centrado en el lenguaje, que implica el estudio deliberado de la pronunciación, la ortografía, el vocabulario y la gramática. El tercer aspecto es el resultado centrado en el significado, que incluye el aprendizaje a través de actividades de expresión oral y escrita, prestando especial atención al mensaje. El último aspecto es el desarrollo de la fluidez, que es un aspecto centrado en el significado destinado a ayudar a los estudiantes a recibir y transmitir mensajes a una velocidad más rápida de lo habitual a través de actividades como lectura rápida, escritura de diez minutos, escuchar historias y lectura extensiva fácil.

Aunque los maestros planearon el curso para estudiantes que tienen un nivel de competencia en inglés muy elemental, administramos la Prueba de Ubicación Rápida diseñada por Oxford en la primera clase para determinar el nivel de competencia en inglés que tenían los estudiantes en las etapas iniciales del curso. La prueba consta de 60 preguntas divididas en dos partes. Los participantes tomaron la primera parte de la prueba de papel y bolígrafo que contiene 40 preguntas que evalúan principalmente la habilidad de lectura, el vocabulario y la gramática. Los resultados mostraron que el 69,56% de los estudiantes tenía un nivel de inglés elemental (equivalente al nivel A2 del Marco Europeo), el 17,40% de los estudiantes tenía un nivel intermedio inferior de competencia lingüística (B1) y el 13,04 % tenía un nivel de competencia principiante (A1). Dado que la mayoría de los estudiantes (A1 + A2 = 82,6%) tenían poco dominio del idioma inglés, elegimos este curso para el estudio por la posibilidad de obtener información de estudiantes que se encontraban en las etapas iniciales de su proceso de internalización de L2 y necesitaba desarrollar su habilidad de lectura. De los 23 estudiantes que iniciaron el curso, solo tomamos en cuenta a 17 estudiantes como participantes del estudio porque la mayoría de los estudiantes que tenían un nivel intermedio bajo (B1) tomaron otra prueba para cumplir con su requisito de competencia L2 y abandonaron el curso. En consecuencia, 17 estudiantes que enviaron sus entradas de diario semanalmente y dieron su consentimiento voluntario fueron considerados participantes en el estudio.

Recopilación de datos

1. Diarios. Se utilizaron diarios y la técnica de recuerdo estimulado para averiguar qué podían decir los estudiantes sobre su habla interior en una serie de actividades de lectura rápida. El profesor-investigador del estudio pidió a los estudiantes que llevaran un diario en el que describieran cualquier lenguaje mental que ocurriera durante la lectura. El diario tenía un formato que seguía una “línea de investigación especificada por el investigador” (McDonough & McDonough, 2014, p. 124). Así, el docente-investigador dio instrucciones sobre cómo llevar un diario teniendo en cuenta la orientación ofrecida por Curtis y Bailey (2009) quienes sugieren que los datos del diario deben contener registros de hechos e interpretaciones, evidencia de declaraciones, orden cronológico

detallado de entradas, un resumen de la información de la clase, uso del primer idioma y límites de tiempo razonables para realizar anotaciones en el diario.

De acuerdo con la investigación de Guerrero (2004), las instrucciones sobre cómo llevar un diario presentaban la siguiente definición de habla interior: “El habla interior es cualquier idioma en inglés que ocurre en tu mente y que no se habla. El habla interior puede incluir sonidos, palabras, frases, oraciones, diálogos e incluso conversaciones en inglés” (p. 93). Las instrucciones solicitaban a los estudiantes que escribieran en el diario al final de cada actividad de lectura cronometrada. El profesor-investigador también pidió a los estudiantes que escribieran sobre cualquier idioma interno en inglés que ocurriera mientras realizaban cualquier tarea fuera del aula con la frecuencia que quisieran. El objetivo de escribir las entradas en clase después de terminar la actividad de lectura cronometrada era obtener relatos retrospectivos inmediatos del habla interior de los estudiantes y minimizar el lapso de tiempo entre la actividad de lectura rápida y su informe. El propósito de escribir las entradas fuera del aula fue examinar hasta qué punto la actividad de lectura rápida influyó en el habla interna de los estudiantes en su proceso de interiorización L2.

Además de pedirles a los estudiantes que escriban en sus diarios dentro y fuera de la clase, les pedimos a los estudiantes que envíen sus entradas del diario una vez a la semana por correo electrónico. En total, usamos 102 entradas, ya que los estudiantes enviaron sus entradas de diario seis veces durante dos meses y medio. Los estudiantes escribieron sus entradas en español, lengua materna de los participantes, y las revisamos inmediatamente la primera vez que los estudiantes enviaron sus entradas para confirmar que los participantes estaban siguiendo las instrucciones que el profesor-investigador dio al inicio del curso.

2. La técnica de recuerdo estimulado. Además del diario, utilizamos el método de recuerdo estimulado para aclarar información o para solicitar explicaciones sobre frases confusas. Algunos autores como Ryan y Gass (2012) han señalado que los procesos receptivos, como la lectura, no proporcionan datos lo suficientemente ricos como para permitir a los investigadores comprender el proceso de pensamiento concurrente de los alumnos; por lo tanto, la técnica de recuerdo estimulado es apropiada para llenar este vacío. Leemos todas las entradas cada semana y, cuando solicitamos más información, el profesor-investigador envió un correo electrónico a los participantes para solicitar un informe más amplio. A continuación, se muestra un ejemplo, traducido del español al inglés, donde usamos la técnica de recuerdo estimulado.

Entrada del diario:

Durante la técnica de lectura rápida, utilicé entre líneas cuando una palabra no estaba clara para mí. Traduje el texto en mi mente, y lo que no entendí, me hice una idea de lo que pensaba que significaba. [El docente-investigador le envió un correo electrónico al estudiante para aclarar qué significaba "entre líneas" y para obtener más información sobre "la traducción en mente."]

Correo electrónico del investigador:

Hola,

Gracias por la información sobre su discurso interior y por enviar las entradas de su diario cada semana. Estoy escribiendo este correo electrónico porque, primero, me gustaría saber a qué te refieres cuando dices "entre líneas", y

segundo porque me gustaría tener más detalles sobre tu discurso interior cuando traduces el texto en tu mente. Muchas gracias por tu información.

Contestación del participante:

Durante la técnica de Lectura Rápida utilizo “entre líneas”, es decir, releo lo que está antes y después de una palabra desconocida para entender cuál podría ser su significado. Traduzco partes del texto en mi mente. Cada vez entiendo mejor y no necesito traducir todo; Imagino lo que dice el pasaje. Logré un tiempo de 2:30 y obtuve todas las respuestas correctas en el ejercicio de comprensión lectora.

El profesor-investigador informó a los estudiantes sobre nuestra necesidad de recopilar datos sobre el proceso del habla interna durante y después de la actividad de lectura rápida, y estaban dispuestos a enviar su información con fines de investigación.

Procedimiento

La actividad de lectura cronometrada duró aproximadamente 12 minutos y fue la primera actividad que realizaron los estudiantes al comienzo de cada clase. En cada actividad de lectura rápida, el profesor-investigador pidió a los estudiantes que miraran una copia que tenía una lista de posibles palabras desconocidas que encontrarían en el texto. La lista contenía algunas palabras en inglés, su transcripción fonética (basada en el Alfabeto Fonético Internacional) y su traducción al español. Luego, el maestro pidió a todos los estudiantes que leyeran al mismo tiempo. Una vez que los estudiantes terminaron de leer, levantaron la mano y miraron la pizarra para ver la hora que el profesor-investigador había escrito y estaba señalando. Los estudiantes escribieron la hora, le dieron la vuelta al texto y comenzaron a responder las preguntas de comprensión en el reverso de la copia. Después de terminar su actividad de lectura, los estudiantes verificaron las respuestas, observaron la tabla de lectura e ingresaron su tiempo y su puntuación de comprensión en la gráfica. A continuación, el profesor-investigador y los alumnos escanearon el texto para comprenderlo. Tan pronto como terminó toda la actividad de lectura rápida, los estudiantes escribieron sus relatos retrospectivos sobre el habla interior que experimentaron durante la actividad de lectura rápida. Finalmente, los estudiantes transcribieron sus entradas en un documento de Word y lo enviaron por correo electrónico al profesor-investigador cada fin de semana.

Teniendo en cuenta los resultados de la Prueba de Colocación Rápida de los estudiantes y nuestra experiencia docente, el material utilizado para la actividad de lectura fue Reading for Speed and Fluency by Nation y Malarcher (2007), Libro 1. El Libro 1 tiene pasajes de 300 palabras y es el primero una serie de cuatro libros creados para uso individual o en el aula para practicar la lectura rápida. El libro 1 contiene ocho temas: animales, libros, computadoras, música, lugares, medicina, plantas y aprendizaje. Cada tema tiene cinco pasajes seguidos de cinco preguntas de comprensión que los lectores deben responder.

Análisis de los datos

Primero, el *universo de contenido*, que se refiere a toda la información que los participantes del estudio envían por correo electrónico. En este estudio, el universo del contenido incluyó los comentarios de los estudiantes sobre el habla interior en la actividad de lectura rápida. Realizamos varias lecturas para determinar qué entradas se aplicaban al universo de contenidos y desarrollar los criterios de identificación de temas.

En segundo lugar, Guerrero consideró la unidad de análisis, que en este estudio comprendía cualquier proposición o enunciado sobre el habla interior en la actividad de lectura veloz. En esta etapa, realizamos nuevas lecturas para generar categorías de habla internas. Utilizamos las categorías establecidas por Guerrero (2004) –procesamiento concurrente del lenguaje leído y recuerdo del lenguaje leído previamente– junto con el modelo de lectura vygotskiano de Ehrlich (2006) como recursos para consolidar las categorías resultantes. Empleamos el programa de software QDA Miner y un evaluador externo para completar el proceso de codificación y establecer la confiabilidad.

Finalmente, Guerrero *tomó en cuenta criterios para identificar temas*, los cuales se refirieron a una serie de reglas para definir los temas idóneos en el estudio. Tuvimos en cuenta las siguientes reglas: un tema concierne al habla interior que, según Sokolov (1972, p. 1) es "verbalización oculta", incluida la expresión subvocal; un tema se refiere a ocurrencias específicas de la voz interna durante y después de la actividad de lectura rápida; y un tema podía aparecer en declaraciones que usaban palabras como: *imaginé, pensé, en mi mente, mentalmente, internamente*.

La primera categoría, denominada *procesamiento concurrente del lenguaje* que se lee, se refiere a los procesos del habla interna experimentados en la actividad de lectura veloz. Esta categoría incluía repetir palabras en silencio o subvocalmente, tratar de comprender el lenguaje y hacer asociaciones. Los estudiantes usaron su habla interna para repetir el lenguaje en silencio o subvocalmente y para tratar de entender el idioma cuando llegaron a partes de textos que encontraron difíciles.

A continuación (Tabla 1) hay algunos ejemplos de entradas de estudiantes con respecto a su habla interior durante el procesamiento del lenguaje que se lee. (Traducimos los ejemplos del español al inglés. Las palabras que los estudiantes escribieron en inglés están en negrita y entre comillas).

Tabla 1
Ejemplos de entradas de procesamiento simultáneo del lenguaje que se está leyendo

Repetir el lenguaje en silencio o subvocalmente	vocalizar palabras	En la lectura veloz relacionada con los pájaros, pude distinguir algunas palabras, y mentalmente las repetí y traduje. En las secciones donde encontré palabras desconocidas, me detuve a releer e intentar pronunciar las palabras mentalmente.
	retener el lenguaje en la memoria	En la actividad de lectura rápida, imaginé las escenas paso a paso. Cuando no supe las palabras, intenté repetirlas en silencio para recordarlas y luego buscarlas para intentar no olvidar su significado.
	imitar el acento y la pronunciación de algunas palabras	No había palabras desconocidas dentro del texto. Sin embargo, al final de la lectura rápida, mis compañeros pidieron la traducción de algunas palabras que no conocían. El profesor los anotó en la pizarra y nos dijo su pronunciación correcta. Repetí mentalmente la pronunciación de las palabras para aprenderlas.
Tratando de entender el idioma	traduciendo	En el curso de la lectura, en mi mente, traduje, y mentalmente traté de pronunciar las palabras del pasaje. Conocía a la mayoría de ellos; sin embargo, había algunos que no conocía, como "todo", "suerte", "vale", "vender", aunque esto no me impidió tener una idea general de la lectura.

	aislando y analizando palabras	Durante la lectura rápida, traté de recordar, memorizar y retener las palabras desconocidas, pero esto provocó pausas en la lectura y retrasos en la traducción e interpretación del texto. Cuando esto sucedió, perdí el interés en la lectura porque no entendía las oraciones completas, así que tuve que deducir o creer lo que significaban.
	al intentar recordar o recordar el significado de una palabra	Al principio estaba leyendo y traduciendo pero cuando encontré una palabra nueva o una palabra que no recordaba, me detuve un rato para tratar de recordar esta palabra, y cuando no la sabía, me costaba introducir en el contexto del pasaje para continuar leyendo. Analicé que mientras intentaba recordar olvidé algunas ideas que ya había leído.
Hacer asociaciones	con imágenes visuales	Durante la actividad de lectura rápida, no necesité traducir el texto hacia adentro, ya que parecía muy simple. Leí rápido imaginando lo que el autor intentaba decir sin traducir el texto. Logré un tiempo de 2 minutos leyendo el pasaje y obtuve todas las respuestas correctas en el ejercicio de comprensión.
	con un referente concreto	Durante la actividad de lectura rápida, recordé algunas canciones o frases conocidas que me ayudaron con palabras que no reconocí.

La segunda categoría denominada *recuerdo del lenguaje leído anteriormente* se refería a las palabras o frases que los estudiantes procesaban durante la actividad de lectura rápida, pero que recordaban o recordaban más tarde dentro o fuera del aula. Aunque los participantes no reportaron mucho esta categoría, probablemente porque los estudiantes escribieron sus reportes fuera de la clase, es fundamental mencionarlo para enfatizar que los estudiantes continuaron interiorizando el inglés incluso después de que la lectura rápida ya había terminado. Los estudiantes informaron haber experimentado la repetición subvocal, el recuerdo espontáneo y la reproducción: “la audición insistente de palabras en la mente” (Guerrero, 2004, p. 97). Los participantes también recordaron palabras leídas previamente para probar conocimientos y reflexionar sobre el idioma. A continuación (Tabla 2) hay algunos ejemplos de entradas de estudiantes con respecto al *recuerdo del lenguaje ya leído*. (Traducimos los ejemplos del español al inglés. Las palabras que los estudiantes escribieron en inglés están en negrita y entre comillas).

Tabla 2
Ejemplos de entradas de memoria de lenguaje leídas anteriormente

Repetición subvocal	De camino a casa, repasé y pronuncié mentalmente la palabra "pertenece", era la palabra que recordaba de la lectura rápida; Lo repetí en silencio varias veces.
Reflexionando	Durante la lectura de ayer "tipos de animales", noté varias palabras que no conocía, así que las anoté en mi cuaderno, por ejemplo: " ambos ", " suficiente ", " suelo ", " lejos ", " pertenecen ," entre otros. Entonces los busqué en “Traductor de Google”, encontré su significado y escuché la pronunciación. Inmediatamente intenté repetir las palabras siendo consciente de su significado en contexto.
Experimentar la reproducción	Hoy, en el ejercicio de “lectura rápida”, mientras leía las palabras en inglés, estaba tratando de visualizar imágenes con palabras familiares. Después de terminar de leer, seguí escuchando una palabra muy peculiar “ baúles ” cuyo significado no conocía, pero al rato la maestra nos dijo cómo se pronunciaba y también qué significaba, luego comencé a pronunciar esa palabra por dentro el manera que nos dijo el maestro.

Recuerdo espontáneo	Estaba ayudando a mi hermana con algunos deberes de inglés, y luego recordé una palabra de la lectura rápida " aunque ". Recordé su traducción " aunque ", la pronuncié mentalmente; fue difícil para mí "/ aldoug /?"
Prueba el conocimiento	De camino a casa, repasé y pronuncié mentalmente la palabra " pertenecer ", era la palabra que recordaba de la lectura rápida; Lo repetí en silencio varias veces. Pensé en cómo usarlo en una oración y luego me vino a la mente la frase " Yo pertenezco a Dios ", lo recordé porque lo había visto en un estado de Facebook; Lo repetí internamente muchas veces.

Resultados

Basamos el siguiente análisis cuantitativo en los usos más comunes y menos frecuentes del habla interna en la actividad de lectura veloz en las primeras etapas de internalización de L2. Sin embargo, es fundamental considerar que los autoinformes son subjetivos y, por lo tanto, los estudiantes pueden haber informado de parte y no de todo el discurso interno experimentado, ya que pueden haber decidido no expresarlo o no haber sido conscientes de ello. La Tabla 3 a continuación muestra las frecuencias que los participantes informaron en este estudio y la Tabla 4 presenta la clasificación de categorías por frecuencia de ocurrencia.

Como podemos ver en la Tabla 3, el 93% de las categorías se referían al uso del habla interna para el *procesamiento concurrente del lenguaje que se lee* y solo el 7% se referían al *recuerdo del lenguaje leído previamente*. En el procesamiento concurrente del lenguaje que se lee, la primera subcategoría que mostró una prevalencia más significativa fue intentar comprender el lenguaje (44%), seguida de la repetición subvocal o silenciosa (35%) y asociar el lenguaje que se lee (14%).

Tabla 3
Categorías de habla interior: frecuencia de temas por participantes

Categorías de habla interna	Participantes																	N.	%	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17			
1. Procesamiento concurrente del lenguaje que se lee																				
a Repetición subvocal o silenciosa	5	1	3	1	2	5		1				1		4	8	2	2	35		
b Tratando de entender	5	2		1		3	4		6	3	2	2	3	5	4	1	3	44		
c Lenguaje asociado			2	2	1			1	3				1			2	2	14		
Sub total	10	5	5	3	2	8	4	2	9	3	2	3	4	9	12	5	7	93		
2. Recuperación del idioma leído anteriormente																				
a Reproducción		1																	1	
b Recuerdo espontáneo de palabras				1																1
c Repetición subvocal o silenciosa			1	1																2

Discusión

Los datos recopilados de los estudiantes que comienzan su proceso de lectura de L2 sugieren algunas formas de habla interna en las que los estudiantes comienzan a internalizar las palabras impresas de L2. El análisis de los datos revela que los estudiantes principiantes utilizan el habla interna L2 para procesar el lenguaje durante el proceso de lectura, así como para recordar el lenguaje leído anteriormente. El procesamiento de textos impresos es una tarea compleja en la que los estudiantes repiten palabras de forma subvocal o silenciosa, tratan de comprender significados y hacen asociaciones con imágenes visuales para las palabras leídas previamente. Del mismo modo, recordar el lenguaje ya leído incluye repetir subvocalmente o en silencio, escuchar palabras por dentro, probar el conocimiento y reflexionar sobre el lenguaje. El investigador no encontró ninguna asociación entre las frecuencias del habla interna reportada y el nivel de competencia en inglés de los participantes debido a la homogeneidad del grupo con respecto a su nivel de competencia.

Los datos obtenidos de los informes verbales son compatibles con la teoría y la investigación sobre el proceso de lectura y el papel del habla interior en este proceso. Los datos sugieren que los estudiantes utilizan su voz interna para procesar un texto impreso que les resulta difícil subvocalizando o vocalizando, repitiendo y traduciendo el lenguaje en silencio. Los datos también indican que los estudiantes usan su habla interior para procesar palabras que encuentran simples, familiares o frecuentes asociándolas con imágenes visuales. Investigadores como Ehrich (2006) han hablado de una función combinada del habla interior expandida o condensada provocada por la dificultad o la familiaridad del lenguaje que procesa el lector.

El habla interna expandida caracterizada por mantener muchas cualidades del lenguaje externo se experimenta principalmente como subvocalización o vocalización mental del lenguaje, repetición silenciosa y traducción. Sokolov (1972) enfatizó el papel instrumental del habla interior, argumentando que la repetición juega un papel esencial en la comprensión y memorización del significado general de un texto. Desde un punto de vista cognitivo, el énfasis en la vocalización mental y la repetición silenciosa son necesarios para reconocer y monitorear las palabras (Ridgway, 2009), prevenir el deterioro o pérdida de memoria (Baddeley, Thomson y Buchanan, 1975) y ayudar a aprender nuevas palabras (Baddeley, Gathercole y Papagano, 1998).

La traducción tiene que ver con dar sentido. La práctica de la traducción mental, señalada por Guerrero (2004) como un uso importante del habla interna, muestra que los estudiantes se enfocan en comprender en lugar de simplemente repetir palabras subvocal o mentalmente. Según Upton y Thompson (2001), los estudiantes que todavía están trabajando en sus habilidades de lectura de L2, pasan gran parte del tiempo traduciendo internamente textos de L2 a su L1 para facilitar la comprensión cuando encuentran partes difíciles en un pasaje. Los informes verbales de este estudio mostraron que los estudiantes, en efecto, usan su L1 la mayor parte del tiempo para dar significado y ayudar a la comprensión, pero también, las entradas mostraron que algunos estudiantes comienzan a dejar de traducir y obtienen acceso a la definición de palabras directamente sin usando su L1. Un participante escribió, por ejemplo:

Durante la actividad de lectura rápida, traduje partes del pasaje en silencio, aunque esta vez no necesité traducir todo sino imaginar lo que decía el texto, así que logré un tiempo de 2:30 y acerté todas las respuestas.

Los datos sugieren que gracias a la actividad de lectura cronometrada, los estudiantes comienzan a acceder a los significados del texto mediante el uso de un discurso interno condensado que las personas pueden experimentar como “series fragmentarias y condensadas de imágenes verbales” (Ferryhough, 2004, p. 54). Un estudiante escribió, por ejemplo:

En el ejercicio de lectura rápida “La biblioteca del futuro”, no tuve mucha dificultad. Estaba leyendo directamente en inglés y entendí; Imaginé poco a poco la situación. Sabía las palabras del texto.

Este estudio del habla interna en la actividad de lectura rápida sugiere que los estudiantes pueden usar su voz interna expandida y condensada de manera interactiva para internalizar el inglés. Sin embargo, es fundamental afirmar que se necesitan más investigaciones para comprender cómo funciona la voz interna a lo largo del tiempo, ya que muchos temas siguen siendo desconocidos. Por ejemplo, aunque los estudiantes utilizan principalmente la subvocalización, la vocalización, la repetición y la traducción –habla interna expandida– en las etapas iniciales de internalización de L2, no está claro cuánta lectura es necesaria para que el habla interna expandida continúe su proceso de internalización para llegar al estado del habla interior condensada y ser experimentada como asociaciones con imágenes visuales.

Siguiendo el esquema de cuatro niveles de Ferryhough (2004) para el desarrollo del habla interna y el modelo de lectura del habla interna de Ehrich (2006), la Figura 1 muestra un esquema del uso de la voz interna en la lectura rápida. El uso del habla interna durante la actividad de lectura rápida se puede explicar como un movimiento dinámico de un tipo de habla interna a otro, dependiendo de la complejidad de un texto. Cuando los estudiantes encuentran una parte problemática de un pasaje, usan su discurso interno expandido; por lo tanto, vocalizan, repiten y traducen esa parte del lenguaje para retener información y dar significado. Por otro lado, cuando los estudiantes encuentran un lenguaje familiar y frecuente, probablemente usan su discurso interno condensado para predecir y aglutinar el texto inmediatamente en unidades de significado, lo que podría indicar que el proceso de internalización está progresando hacia su completa finalización.

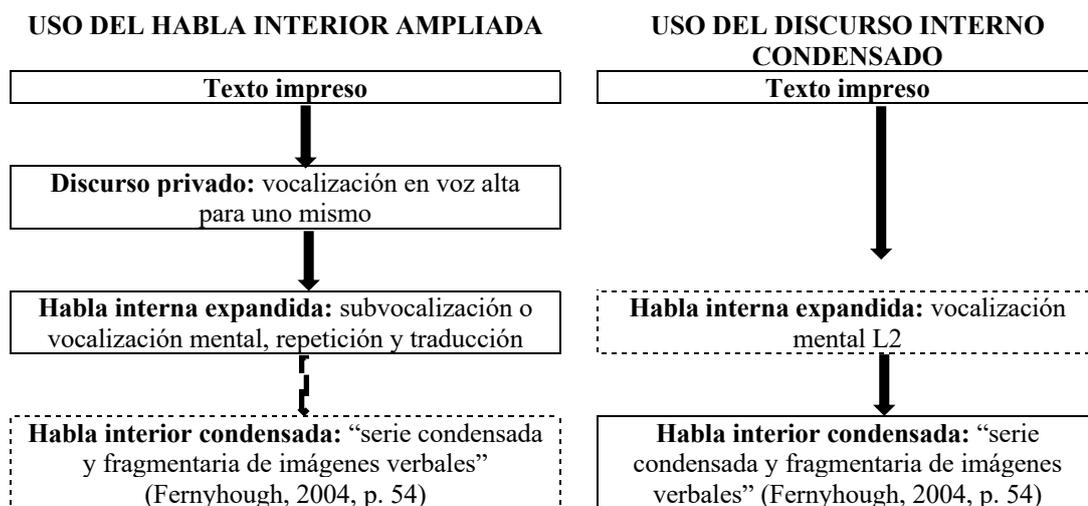


Figura 1. Uso del habla interna expandida y condensada en la internalización del lenguaje impreso. (Basado en Fernyhough, 2004)

Con respecto al recuerdo del lenguaje leído previamente, los intentos de los estudiantes de repetir, recuperar, probar y reflexionar sobre el lenguaje muestran que los esfuerzos de los estudiantes por procesar el inglés funcionaron en la actividad de lectura cronometrada, aunque de una manera muy limitada y ocasional. El poco uso reportado del habla interna de L2 después de la actividad de lectura rápida implica que los participantes en este estudio recién estaban comenzando sus etapas iniciales de internalización de L2 y que estaban ocupados transformando el lenguaje impreso externo en habla interna, pero cuando el procesamiento del inglés estaba siendo realizado y no tanto después. No obstante, es fundamental notar que de alguna manera los estudiantes estaban trabajando internamente con su inglés después de la actividad de lectura rápida, desarrollando así su interiorización L2.

Conclusión

El uso del habla interna en la actividad de lectura cronometrada L2 es un proceso de desarrollo que se caracteriza principalmente por vocalización silenciosa, repetición, traducción y asociaciones con imágenes visuales. Los datos de este estudio sugieren que los estudiantes utilizan un discurso interno desde las primeras etapas de la internalización de L2 y que sus usos condensados y expandidos dependen de la complejidad del texto que el lector está procesando. Mucha práctica, aparición repetida de vocabulario y contenido familiar en la actividad de lectura cronometrada pueden promover el uso del habla interior condensada. La traducción parece ser uno de los primeros usos del habla interna que los estudiantes comienzan a evitar cuando la internalización de L2 se vuelve más desarrollada. Esperamos que más investigaciones continúen revelando las aplicaciones del habla interna en la actividad de lectura rápida, a fin de permitir una mejor comprensión del fascinante proceso de internalización de L2.

Referencias

- Alderson-Day, B. y Fernyhough, C. (2015). Inner speech: Development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931–965. doi: 10.1037/bul0000021
- Baddeley, A. D., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 58–173. doi:10.1037//0033-295x.105.1.158
- Baddeley, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 575–589. doi:10.1016/s0022-5371(75)80045-4
- Chang, A. C. S. (2010). The effect of a timed reading activity on EFL learners: Speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 22 (2), 284–303.
- Chung, M., & Nation, P. (2006). The effect of a speed reading course. *English Teaching*, 61 (4), 181-204.

- Conrad, R. (1971). The chronology of the development of covert speech in children. *Developmental Psychology*, 5, 398–405. doi: 10.1037/h0031595
- Curtis, A., & Bailey, K. (2009). Diary studies. *OnCue Journal*, 3(1), 67-85.
- Ehrich, J. F. (2006). Vygotskian inner speech and the reading process. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6, 12-25.
- Fernyhough, C. (2004). Alien voices and inner dialogue: Towards a developmental account of auditory verbal hallucinations. *New Ideas in Psychology*, 22, 49-68. doi:10.1016/j.newideapsych.2004.09.001
- Guerrero, M. C. M. (1994). Form and functions of inner speech in adult second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 83-115). Norwood, NJ: Ablex. doi:10.1017/s0272263100014303
- Guerrero, M. C. M. (1999). Inner speech as mental rehearsal: the case of advanced L2 learners. *Issues in Applied Linguistics*, 10, 27-55.
- Guerrero, M. C. M. (2004). Early stages of L2 inner speech development: What verbal reports suggest. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 90-112. doi:10.1111/j.1473-4192.2004.00055.x
- Guerrero, M. C. M. (2017). Going covert: Inner and private speech in language learning. *Language Teaching*, 51 (01), 1-35. doi:10.1017/s0261444817000295.
- Jäncke, L., & Shah, N. J. (2004). ‘Hearing’ syllables by ‘seeing’ visual stimuli. *EJN European Journal of Neuroscience*, 19, 2603-2608. doi:10.1111/j.0953-816x.2004.03350.x
- Kato, S. (2009). Suppressing inner speech in ESL reading: Implications for developmental changes in second language word recognition processes. *The Modern Language Journal*, 93 (4), 471-488. doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00926.x
- Lantolf, J. P. (2003) Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageev and S. Miller, *Vygotsky’s educational theory in cultural context* (pp. 349-370). Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511840975.018
- Larsen, S. F., Schrauf, R. W., Fromholt, P., & Rubin, D. C. (2002). Inner speech and bilingual autobiographical memory: a Polish–Danish cross-cultural study. *Memory*, 10, 45-54. doi:10.1080/09658210143000218
- Macalister, J. (2008). The effect of a speed reading course in English as a second language environment. *The TESOLANZ Journal*, 16, 23-33.
- McDonough, J., & McDonough, S. (2014). *Research methods for English language teachers*. New York, NY: Routledge.
- Morin, A., Uttl, B. & Hamper, B. (2011). Self-reported frequency, content, and functions of inner speech. *Procedia-Social and Behavioral Journal*, 30, 1714–1718. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.331
- Nation, I. S. P., & Malarcher, C. (2007). *Reading for speed and fluency*. Seoul: Compass Publishing.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York, NY: Routledge.
- Nation, I. S. P., & Tran, Y.T. N. (2014). Reading speed improvement in a speed reading course and its effect on language memory span. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11 (1), 5-20. doi: 10.26686/wgtn.12543422.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second*

- language learning* (pp. 155-77). Oxford University Press. doi:10.1017/s0272263102223062
- Perrone-Bertolotti, M., Rapin, L., Lachaux, J. P., Baciú, M. & Loevenbruck, H. (2012). What is that little voice inside my head? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring. *Behavioral Brain Research*, 261, 220–239. doi:10.1016/j.bbr.2013.12.034
- Petkov, C. y Belin, P. (2013). Silent Reading: Does the brain ‘hear’ both speech and voices? *Current Biology*, 23(4), 155–6. doi: 10.1016/j.cub.2013.01.002
- Rayner, K., Schotter, E., Masson, M., Potter, M. C. y Treiman, R. (2016). So much to read, so little time: How do we read, and can speed reading help? *Psychological Science in the Public Interest*, 17, 4–34. doi:10.1177/1529100615623267
- Ryan, J., & Gass, S. (2012). Stimulated recall. In R. Barnard & A. Burns (Eds.), *Teacher cognition and practice: International case studies to illuminate methodological issues* (pp. 144-161). Bristol, England: Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781847697912-010
- Ridgway, A. J. (2009). The inner voice. *International Journal of English Studies IJES*, 9 (2), 45-58.
- Sokolov, A. N. (1972). *Inner speech and thought*. New York: Plenum.
- Tran, Y. T. N. (2012). The effects of a speed reading course and speed transfer to other types of texts. *RELC Journal*, 43 (1), 23–37. doi:10.1177/0033688212439996
- Upton, T. A., & Lee-Thompson, L. (2001). The role of the first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 469-495. doi:10.1017/s0272263101004028
- Uttl, B., Morin, A., Faulds, T., Hall, T. & Wilson, J. (2012). Sampling inner speech using text messaging. In the *Canadian Society for Brain, Behavior and Cognitive Science conference*. Kingston, ON, Canada.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum.

Fecha de recepción: 04/11/2019

Fecha de revisión: 03/04/2020

Fecha aceptado: 14/05/2020



Cómo citar este artículo:

Saritama Valarezo, M. Á. & Álvarez, I. (2020). El dibujo y la espontaneidad de lengua en niños indígenas. *MLS Educational Research*, 4 (2), 69-98. doi: 10.29314/mlser.v4i2.361

EL DIBUJO Y LA ESPONTANEIDAD DE LENGUA EN NIÑOS INDÍGENAS

Miguel Ángel Saritama Valarezo

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

MiguelAngel.Saritama@e-campus.uab.cat · <http://orcid.org/0000-0003-1705-8965>

Isabel Álvarez Canovas

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

isabel.alvarez@uab.cat <http://orcid.org/0000-0001-9488-9960>

Resumen. El artículo estudia la lengua kichwa en estudiantes¹ de 5 a 7 años en seis escuelas comunitarias interculturales bilingües en Ecuador mediante la expresión gráfica del dibujo. El estudio pretende ver si la lengua utilizada refleja cambios en los conceptos clave del alumnado de corta edad. Se obtienen 225² dibujos que son la muestra de niños y niñas indígenas. El objetivo es ver la relación de la lengua con la forma que los estudiantes observan el mundo inmediato y lo importante que es para ellos la lengua y la cultura kichwa. La metodología es cualitativa, el muestreo es intencional y se vehicula en 4 variables: a) dibujos que usan castellano; b) dibujos en lengua kichwa; c) dibujos bilingües castellano y kichwa; y, d) dibujos sin presencia de lengua escrita. Los resultados indican que la elección y las características de los elementos escogidos por el alumnado está relacionado con el uso espontáneo y determinado de una lengua. En conclusión, hay una supremacía de lengua castellana en los niños indígenas para nombrar los elementos del entorno. Los que usan lengua indígena priorizan, dibujan mejor y emplean dimensiones mayores a los emblemas relacionados con la cultura kichwa, aunque, la espontaneidad de lengua no determina alejamiento alguno de los valores, la organización ni de los elementos culturales de los Saraguro.

Palabras clave: lengua kichwa, bilingüismo, indígenas, escuelas comunitarias.

DRAWINGS AND SPONTANEITY OF LANGUAGE IN INDIGENOUS CHILDREN

Abstract. The article studies the Kichwa language in students from 5 to 7 years old in six bilingual intercultural community schools in Ecuador through the graphic expression of the drawings. The study aims to see if the language used reflects changes in the key concepts of young children. 225¹ drawings are obtained that are the sample of indigenous student boys and girls. The objective is to see if there is a

¹ A lo largo del artículo se utilizará, siempre que sea posible el neutro. En caso de no ser posible, se plasmará el masculino como genérico.

² Este estudio ha sido posible gracias a la beca Ecuatoriana por la SENESCYT en el programa de "Universidades de Excelencia 2015".

relationship between the language and the way children observe their immediate world and how important the language and Kichwa culture is for them. The methodology is qualitative and convenience sampling is also framed in four variables: a) drawings that use Spanish; b) drawings in the Kichwa language; c) Spanish and Kichwa bilingual drawings; and, d) drawings without the presence of written language. The results indicate that the choice and characteristics of the elements chosen by children are related to the spontaneous and determined use of a language. In conclusion, there is a supremacy of the Castilian language in indigenous children to name the elements of the environment. Those who use indigenous language prioritize, draw better and use larger dimensions to the emblems related to the Kichwa culture; although, the spontaneity of the language does not determine any departure from the values, the organization or the cultural elements of the Saraguro.

Palabras clave: kichwa language, bilingualism, natives, community schools.

Introducción

Ecuador es uno de los primeros países que propone una educación diseñada y dirigida por los indígenas. Es el primer caso de América Latina en el que las organizaciones asumen la responsabilidad de plantear e implementar una propuesta nacional de educación para las comunidades. Su precursora, la lideresa indígena Dolores Cacungo creó las *Escuela Clandestinas* (González, 2015), que dieron paso a la Educación Intercultural Bilingüe en la que se toma al idioma vernáculo como central en la enseñanza, el valor tanto de otras culturas como de la propia, la formación de indígenas, la integración de maestros indígenas a la enseñanza y la valoración de saberes ancestrales, entre otros elementos.

Actualmente, y en vista de los procesos históricos de los pueblos indígenas, los saberes y conocimientos propios confrontan e invierten la situación de dominación monocultural y castellanizante (Inuca, 2017), los saberes incorporados no solo como identidad indígena, sino como para salvaguardarse de las enajenaciones culturales características del mundo globalizado.

En vista de la dificultad aun observada de comunicación oral y verbal, el dibujo se ha convertido en una metodología clave para investigar los procesos de aprendizaje escolar en niños y niñas que empiezan esta etapa. En el alumnado, el lenguaje gráfico es mucho más fluido que el escrito, por lo que el dibujo es un canal vigoroso para que se expresen. Según la clasificación de Ives y Gardner (1984), es a partir de los 7 años cuando se produce la fase evolutiva de apego a las influencias culturales. Se manejan los modelos propios de su cultura, la realidad aumenta, por lo que se puede distinguir fácilmente lo que representan cada vez que dibujan para comunicar (Maeso, 2008). Piaget (1987) establece a esta edad el desarrollo de las capacidades simbólicas, aunque no desarrollarán aun la capacidad lógica.

El dibujo infantil viene siendo un medio de expresión particular que permite que afloren representaciones internas particulares tanto de orden cognitivo como socio-afectivo del niño.

El estudio de los dibujos: aportaciones de la literatura

En el ámbito educativo, la simbolización gráfica figurativa, o lo que se denomina dibujo, resulta ser una de las más olvidadas, inhibidas, relegadas a una función lúdica y, en el mejor de los casos, creativa. Muy pronto se sustituye por otros sistemas: el escrito y el aritmético. Sin embargo, debido a sus características concretas, figurativas y contextuales, el dibujo permite sacar a la luz aspectos representacionales de gran interés

(Maeso, 2008). Por su parte, Wimmer (2014), analiza los colores y las formas usadas por niños y niñas de diferentes grupos de edad y encuentra una relación significativa con los estadios emocionales presentes y que no pueden ser expresados con el habla o la escritura.

Chacón y Morales (2015), miden el impacto del *monstruo* en niños de 4 a doce años. Determinaron que los dibujos recreaban ambientes fantásticos en los que el monstruo era protagonista (mucho más en niños que en niñas). Dicha construcción fantástica se daba con mucha espontaneidad ya que los niños accedían con mucha facilidad al terreno de lo *imaginario colectivo*. Benavides (2006), en un trabajo para correlacionar la presentación de dibujos de niños de los 4 a los 12 años con el tema la *familia y su estructura real y encubierta*, encuentra que con el dibujo los estudiantes expresan más elementos que si lo hicieran verbalmente. Además, los procesos de integración social, de adaptación de pautas y de patrones de conducta, de desarrollo armónico son más fáciles de detectar. Los niños que experimentan en dibujo se benefician, además, del aprendizaje matemático y de lenguaje.

También el dibujo ha sido usado para investigar valores ecológicos cuando Aguilar, Mercon y Silva (2016), les piden a niños escolares que dibujen cómo imaginan que viven los monos, partiendo del conocimiento de la dificultad de la especie. Las percepciones en los dibujos estaban hechas a partir de los contextos de las comunidades lo que daba elementos para comprender los procesos socioecológicos, además que los niños articulaban las fases cognitiva, cultural, política, haciendo énfasis en la ecológica.

En otra línea, Maeso (2008) investiga en niños de siete años cómo, a través del dibujo, se puede detectar o determinar su identificación con modelos a imitar. Se trata de conocer en qué medida les influye el ámbito familiar, educacional y los medios de comunicación a la hora de proyectarse en el otro como modelo propio. El estudio parte de la idea que, la información que reciben los niños en un primer momento la transmiten por medio del dibujo. Concluye que los niños se proyectan más con personajes de la televisión como modelos a seguir que los del propio entorno familiar.

En el estudio de Leal (2010) cuyo objetivo principal consiste en explicar el dibujo infantil como una forma de exteriorizar una representación mental, con el fin de obtener nuevas formas de utilizar el dibujo como instrumento de exploración y de intervención psicopedagógica, se obtiene la relevancia que los niños hacen de aspectos morales, relacionales, la relevancia de personas, acciones y objetos.

En el artículo de Moragón y Martínez (2016), analizan la forma en que niños del primer ciclo de Educación Primaria representan el juego infantil a través del dibujo. La sistemática partía de un relato oral del cual debían dibujar las impresiones causadas. Los dibujos de niños representaron actividades deportivas y competitivas en espacios al aire libre. Por el contrario, los dibujos de las niñas, presentaron actividades sedentarias o de baja intensidad realizadas bajo techo en compañía de niñas y mujeres adultas. Concluyen que el dibujo infantil puede favorecer la comprensión del juego infantil con el fin de mostrar alternativas a aquellos modelos de cultura física dominantes impuestos desde la primera infancia.

Colombres (2004) en el capítulo sobre la Aculturalización, cita un estudio en las comunidades indígenas del Paraguay, en el que se les pedía a los niños que dibujasen la forma en que se concebían y cómo concebían a la comunidad. En los resultados, los niños miraban a la familia desde una óptica disímil a la propia indígena; con diferente vestimenta, castellanizados y una visión, en general, con más elementos de occidente que los valores y saberes locales. Hay cierta similitud entre Colombres (2004) y Vera (2011), que estudia la percepción de los niños sobre el mundo exterior en las comunidades

indígenas ecuatorianas de difícil acceso. El segundo, encuentra que los niños tienen dibujos con colores locales pero con representación de objetos y aparatos urbanos. Sus aspiraciones y expectativas tienden a imitar a los niños urbanos más favorecidos, pero a su vez continúan con su proceso cultural y religioso intactos.

González (2015) aplica una encuesta a los niños y niñas indígenas de 8 años y como resultado de la encuesta obtuvo que no hablan en kichwa ni en frases cortas, no leen y no lo entienden. También los hace dibujar y así establece la gran influencia, desde los primeros años de vida, de la cultura del grupo étnico y la de la no indígena en la formación de la identidad, en las representaciones sociales, muchas veces generando conflictos. En los dibujos también los niños comunican antipatía por la escuela, pues no se sienten reconocidos en las aulas, por los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen.

Un estudio con niños saraguros mediante entrevistas sociolingüísticas georeferenciadas y de datos cualitativos recogidos entre 2014 y 2015, muestra como la lengua ancestral, si bien es de uso limitado como medio de comunicación, se ha convertido en un importante símbolo identitario y de empoderamiento de la población. Pero, hay una clara interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua (Burneo, 2016). Alrededor del 75% de los hogares saraguros no utilizan el kichwa como lengua base para la comunicación, sino que las madres desde el nacimiento hablan a sus hijos en castellano. Por efecto, en las comunidades estudiadas, el 98% de los entrevistados usa el castellano cuando se comunica por alguna red social, telefonía celular o internet. Por otro lado, y a pesar del uso limitado de la lengua indígena como medio de comunicación, es clara la actitud positiva que tienen los pobladores hacia la lengua y su deseo de recuperarla.

A partir de 406 entrevistas (Enríquez, 2015), sociolingüísticas georeferenciadas y de conversaciones desarrolladas con kichwahablantes niños de la provincia de Cañar, se sabe que a pesar de que existe un porcentaje de entrevistados para quienes la lengua es esencial e imaginan que cuando esta se pierda entonces la identidad de la persona también cambia, claramente para la mayoría no es así. Pero no se puede negar que el dominio del español sobre todas las lenguas indígenas del país es evidente.

Hay otros factores importantes que podrían explicar la merma de kichwahablantes niños, por ejemplo, la poca creación y aplicación de la literatura oral kichwa, la escasa bibliografía en kichwa en las escuelas se relacionan con incompreensión y poca expresión oral y escrita en su propia lengua indígena. Otro de los factores importantes que explican la situación lingüística en los niños indígenas es, y esto es un tanto paradójico, el uso de la lengua materna en las familias en contraste con la lengua de la escuela que en la mayoría son monolingües en castellano (Llambo, 2015).

Finalmente, este artículo propone aportar conocimiento sobre el estudio del alcance del kichwa en edades tempranas mediante la representación gráfica de una muestra de estudiantes de cinco a siete años. Los estudios aportados señalan que la población estudiada ha sido casi siempre a partir de diez años (López y García, 2009) y no se ha permitido el estudio de la lengua kichwa en edades más tempranas y claves para los procesos de revitalización de las lenguas indígenas. Este artículo plantea investigar sobre las primeras etapas de escolarización en el análisis de las manifestaciones gráficas y su relación identitaria con la lengua kichwa y así contribuir a la literatura existente sobre el tema de manera significativa.

Método

Diseño

La metodología es de carácter cualitativa descriptiva (Cohen, Manion y Morrison, 2013), con diseño emergente (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), en el que se destaca la importancia de que la teoría surja de los datos más que de un sistema de categorías prefijadas efectuándose una codificación abierta, emergiendo las categorías que se conectan entre sí para producir teoría.

Participantes

Se trabaja con 225 niñas y niños estudiantes indígenas de 5 a 7 años, de primero, segundo y tercer años de escuela, en seis escuelas comunitarias interculturales bilingües de Saraguro. 60 niños son de las escuelas ABC en la comunidad de Membrillo; 46, de Mushuk Rimak en San Lucas; 37, en Tupak Yupanki de Oñacpac; 34, de Inti Raimy en Las Lagunas; 29, de Inka Samana en Ilincho y 19, de San Francisco en la comunidad de Gera.

Procedimiento

Para el estudio, se programan instrucciones en conjunto con el profesorado de las distintas escuelas participantes y son comunicadas tanto en kichwa como en castellano. Las instrucciones fueron determinadas como sigue:

- a) Sobre un papel tamaño A4, dibuje a la *comunidad*.
- b) En el dibujo de la comunidad debe incluirse a *sí mismo*.
- c) Escriba *el nombre de los elementos de su dibujo*.
- d) Pinte el dibujo.
- e) Escriba la edad y curso escolar.

Para medir la espontaneidad de lengua del apartado *c)* no se determina la lengua que deben usar y tampoco se especifica qué elementos ni cómo deben incorporarlos en sus composiciones. Las sesiones de dibujos se hicieron dentro de las aulas de cada curso. Se toma la decisión de no determinar un tiempo límite para finalizar la tarea, porque hubo ritmos muy diferentes y lo que interesaba era el acabado final.

Instrumento

La investigación se basa en el modelo de la *teoría emergente de los datos* de Izquierdo (2015), primero se le da a los niños total libertad para dibujar y luego un análisis cuidadoso de los dibujos observando los aspectos más relevantes en ellos. También, en los protocolos para dibujar de Solovieva y Quintanar (2014), haciendo énfasis en la realización de símbolos desde las aproximaciones culturales (Mitchell, 2006).

Asimismo, se toma como referencia el modelo de Molina (2015) en el que se hace uso del color, la ubicación y tamaño de los objetos en el espacio como punto de partida para analizar los dibujos. Este procedimiento se corrobora con la propuesta de Wimmer (2014), donde analiza los colores, formas y tamaños usados por niños de diferentes grupos de edad y puntualiza en las visiones precisas que se hacen del mundo externo y que no pueden ser expresadas verbalmente en edades escolares muy tempranas.

Por último, el estudio de Castellano y Roselli (2014) y McWhirter (2014), que enfatizan en la ejecución de la tarea. Se aplica un sistema de categorías para analizar las

composiciones de los dibujos y el procedimiento de aplicación de técnicas de análisis factorial y de clasificación.

Organización de dibujos en grupos

Los 225 dibujos obtenidos son clasificados de acuerdo con la lengua que utilizan para referirse a los elementos presentados. Así, se han obtenido cuatro grupos: A) El primer grupo con 104 dibujos, cuya lengua utilizada para nombrar los elementos es el castellano; B) el segundo, es de 30 dibujos en lengua kichwa; C) el tercero, con 28 dibujos bilingües en castellano y kichwa y D) el cuarto grupo, de 63 dibujos en los que no hay presencia de lengua escrita.

Categorías

Las categorías que se extraen para todos los grupos son doce y corresponden a los siguientes conceptos: 1) *sol*, 2) *montaña*, 3) *familia*, 4) *casa*, 5) *animales domésticos*, 6) *yo*, 7) *árbol*, 8) *nube*, 9) *agua*, 10) *flores*, 11) *huertos familiares* y 12) *pájaros*. El análisis por categoría está determinado de acuerdo con las dimensiones exhibidas en el dibujo. Así se puede percibir el nivel de importancia que cada estudiante le asigna a los elementos de la naturaleza, cultura, identidad y formas de pensar. Las tres dimensiones de tamaño de los elementos representados, según su importancia, se describe en: *p*= pequeña, *m*= mediana y *g*= grande.

Resultados

Los 225 dibujos están codificados según las cuatro variables. A cada grupo se le asigna una *letra* más el *número* en sucesión de acuerdo con la cantidad de ejemplares que contengan.

Grupo A: castellano

Este es el grupo más numeroso con 104 dibujos que están codificados con la serie desde a1 hasta a104. En este grupo la categoría con más presencia es la *familia* con 63, seguida de la categoría *casa* con 62 representando el 60.6% de la muestra del grupo. En la categoría *familia* predominan las representaciones de tamaño pequeño: 24 como se observa en el dibujo a51; 20 grandes como el a15 y 19 medianos como el caso del dibujo a5.

La categoría *casa* tiene 29 representaciones medianas como en el a25; 22 grandes como se puede apreciar en el dibujo a52 y 11 pequeñas.

La categoría *árbol* aparece 40 veces los medianos como el a26 y los pequeños a28 son más frecuentes con mucha diferencia de los grandes que solo se repiten ocho veces. Sigue el *sol* con 35 reiteraciones de tamaño parejo entre los pequeños a1, medianos a22 y los dibujos grandes a30. La *Montaña* aparece en 29 ocasiones, de las cuales 26 grandes como el dibujo a24.

Entre pequeños y medianos aparece la categoría *animales domésticos* con 25, el dibujo a30 contiene una muestra de animales domésticos pequeños y medianos aparecen en el dibujo a18, de tamaño grande solo está el a36. La categoría *nubes* 15 muestras, pequeñas el a27 y medianas como a58. También hay 15 *flores*, la mayoría pequeñas como el a5. *Huertos familiares* han sido incorporados 13 veces como a10. *Agua* aparece 10 veces y casi todas medianas como el a31. Las dos últimas categorías son *pájaros* con 8 ocasiones y son casi todos pequeños a37 y *yo* con 6 veces, tres son pequeñas y las demás medianas como se muestra en el a49.

En la Figura 1 se puede comprobar que es un claro ejemplo de que la categoría familia está representada por su tamaño pequeño y casa con mediano que son mayoritarias de este grupo.



Figura 1. Dibujo a51 representado por una niña indígena de 6 años

Grupo B: Kichwa

En este variable hay 30 dibujos que representa un 13.3 % del total de dibujos. Los códigos representan el total de dibujos con la letra *b*. La categoría *casa* es primera con 18 veces, pequeñas y grandes por igual como la *b2* y *b15*. La categoría *Sol* trece ocasiones, el dibujo *b3*, por ejemplo, es de tamaño mediano. La categoría *familia* de tamaño pequeño como el dibujo *b14*. Luego *árboles*, cuatro grandes *b4*, tres medianos *b10* y dos pequeños *b8*.

En la categoría *Montaña*, son mayoritariamente grandes como en el dibujo *b6*. Con 8 están *huertos familiares* pequeños *b3* y *animales domésticos*, todos pequeños *b11*. Con menos de cuatro están *nubes* *b14* mediana, *agua* *b13* grande, *flores* *b17* pequeña y *pájaros* *b11* pequeño. En este grupo no aparece la categoría *yo*.

En la figura 2 se puede evidenciar que es un ejemplo importante de que la categoría *casa (wasi)* está representada por su tamaño pequeño y sol mediano. Las dos categorías son mayoritarias en el grupo de dibujos en kichwa.



Figura 2. Dibujo b15 representado por un niño indígena de 5 años

Grupo C: Bilingüe

El tercer grupo está conformado por 28 dibujos que representan el 12.4 % de los 225 dibujos. Están representados por el código *c*. Hay 17 de categoría *casa*, priman las grandes *c13* y de mediana seis ejemplares que se puede ver en el dibujo *c10*. Luego *familia*, la mayoría pequeñas *c3* y entre medianas *c7* y grandes *c9* hay cuatro. Diez *árboles*, seis grandes y cuatro medianos, de los grandes *c6* y medianos *c8*. *Flores*, ocho frecuencias, cuatro medianas como *c1*.

De *sol*, cuatro medianos como el *c5*. *Montaña*, *animales domésticos* y *nubes* cuatro cada uno. Las montañas son grandes como el *c5*, animales domésticos son medianos *c3* y nubes son grandes, *c11*. Una pequeña *c14*, una mediana *c6* y una grande *c12* de *agua*. *Yo*, dos pequeñas *c3* y *c6*. Hay un *huerto familiar* mediano *c4* y no hay de *pájaros*. En la Figura 3 se puede comprobar que es un ejemplo importante de que la categoría *casa* está representada por su tamaño grande.



Figura 3. Dibujo c3 representado por una niña indígena de 7 años

Grupo D: Sin lengua a especificar

En el último grupo hay 63 dibujos con código *d*. *Casa* es la de más presencia con 58, veinticinco grandes *d48*, veinticuatro medianas *d7* y nueve pequeñas *d12*. La *familia*

48 repeticiones, 19 pequeñas d6, 14 medianas d13 y 12 grandes como en el dibujo d1. *Sol*, 37 veces, dieciséis medianos d2, grande d20 y el d44 de los pequeños. Luego, se tiene 27 de *árbol*, diez grandes d4 y diez pequeños d27 y siete medianos d25. *Montañas*, 22, de las cuales 17 son grandes como el d3. Hay 17 dibujos de *nubes*, *huertos familiares* y *animales domésticos*, de los primeros la mayoría medianas como el d4; de los segundos casi todos medianos como el dibujo d31 y de los terceros, diez pequeños d25. Entre pequeñas d5 y medianas d3 se reparten las 11 *flores*.

Yo, aparece 10 veces, siete pequeños d2, dos grandes d13 y un mediano d25. *Agua* en 5 ocasiones y cuatro son grandes con el d9. Finalmente, *pájaros* d17 pequeño y d30 grande.

En la figura 4 se puede comprobar que es un ejemplo importante de que la categoría *casa* está representada por su tamaño grande y que es mayoría en los dibujos sin lengua a especificar.



Figura 4. Dibujo d48 representado por una niña indígena de 6 años

Discusión y conclusiones

La discusión se centra en dos focos importantes: Primero, la relación entre la espontaneidad de lengua con los elementos más constantes en las cuatro variables de dibujos. Segundo, la composición de dibujos (Bagnoli, 2009) y la observación de pautas para estudiar componentes culturales de kichwa afines a todos los grupos.

En el grupo de dibujos en lengua castellana, los elementos más concurrentes que el alumnado indígena ha elegido para sus composiciones son la *familia* y la *casa* y después, los componentes naturales del entorno. Este grupo es el más numeroso e indica en los niños indígenas saraguros cierto dominio del castellano sobre el kichwa visto desde cómo conocen las cosas (Arias, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019) y se nota la idea de Burneo (2016) indicando que hay una interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua kichwa entre los pueblos andinos del Ecuador.

A pesar de que en las indicaciones se había dicho que se incluyesen a sí mismos, los resultados revelan que casi no se incluyen en los dibujos y en los contados casos que lo hacen, no se desvela una visión de supremacía frente al resto de la familia como los hermanos o los abuelos; siempre aparecen ocupando una posición no protagonista respecto de la posición de la familia o en algún lugar de la casa; en este caso los niños han observado la realidad desde fuera (Unda, 2020). Así, tenemos un ser que concibe y comunica su medio tal cual es, y esto es muy definido por la cultura kichwa que promueve

siempre *lo comunitario* como una construcción para definir un ser colectivo armonioso. Una realidad determinada por la familia que siempre aparece con las características indígenas y no como en el estudio de Colombres (2004) en el que los niños en sus dibujos se veían ajenos a las propias características indígenas con diferente vestimenta, castellanizados y una visión en general con más elementos de occidente que los valores y saberes locales. Los niños de este estudio miran la familia con distintivos indígenas (aunque las conozcan en castellano) como las prendas de vestir y los colores, la forma de llevar el cabello, las actividades agrícolas diferentes de la zona y la familia siempre en grupo con lazos de alegría, cooperación. No hay actividades en las que se destine una función determinada a cada miembro familiar, por ejemplo, las madres en el campo y los padres en la cocina o en alguna parte de la casa durante el día. En esta parte, también se observa un contraste con las conclusiones de Vera (2011), donde dice que los niños indígenas, al norte de Ecuador, dibujan con colores locales pero con representación de objetos y aparatos urbanos; en cambio los niños de saraguro, a pesar de tener el contexto urbano muy cerca tienen una clara idea de su identidad cultural. Las casas de los dibujos, son con diseños exclusivos de la zona: de teja, barro y madera. Entre la familia y la casa hay una correspondencia muy fuerte culturalmente porque ambas conservan la imagen y el diseño del medio cultural de los niños Leal (2010), dice que los niños cuando dibujan su medio crean relaciones entre la relevancia de personas, acciones y objetos.

Asimismo, los elementos de la naturaleza que los niños saraguros dibujan son aquellos cotidianos y que son símbolos de la cosmovisión, la cultura y del paisaje típico de la zona. Estos elementos contienen un saber incorporado no solo como identidad indígena sino como explicación y sentido del mundo (Inuca, 2017). Estos no se presentan de forma subjetiva sino que tratan de hacer una *mimesis* del objeto real. Por ejemplo, las montañas grandes, el sol esplendoroso y los abundantes árboles son una réplica de la naturaleza propiedad de la región y así los/las niños/as comunican no solo un ambiente compuesto por elementos reales sino que demuestran el interés que les profesan (Maeso, 2008).

A diferencia del primer grupo de dibujos en lengua castellana, en el de lengua kichwa, casa y sol aparecen con más reiteración en tamaños medianos y grandes. La diferencia numérica con el primer grupo es un poco más del triple. Aquí ya se va notando dos cosas. Primero, la disparidad de lengua en la que el castellano lleva la hegemonía y segundo, la importancia de elementos que aparecen en más ocasiones. Mientras que en el de lengua castellana prevalecían los elementos de carácter social, aquí son la casa y el sol, que están inclinados a simbolizar la cultura saraguro. Se puede explicar primero desde la lengua misma ya que en sí mismo es una lengua que refleja el modo de pensar de los indígenas andinos que la hablan, pero también desde el fenómeno que Llambo (2015), ha notado y es que hay una disfuncionalidad entre la lengua materna de las familias que contrasta con la lengua de la escuela que en la mayoría son monolingües castellanos. El hecho de los niños saraguros también puede incorporarse, respecto de la lengua, a la idea que recalca Enríquez (2015), cuando dice que observa una paulatina pérdida del kichwa por un rechazo que presentan las nuevas generaciones. También observa la incapacidad de las escuelas en la producción oral y escrita en lengua indígena y la escasa gestión escolar para incorporar bibliografías en lengua kichwa en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Aunque en lengua los dos grupos son antagónicos, por el contrario, siguen apareciendo, como dice Benavides (2006), procesos de integración social, de adaptación de pautas y de desarrollo armónico porque las caracterizaciones de los dibujos, los ambientes, las relaciones y los distintivos culturales no se han perdido, sino que se

reafirman a pesar de la diferencia de espontaneidad lengua y a factores externos como la falta de políticas exclusivas para la cultura y lengua indígenas en el país.

La *familia* que en la primera variable ocupaba el primer lugar, aquí, aparece como tercera. Una mayor presencia de determinada lengua significa priorizar u observar ciertos elementos del entorno. Así, en los de lengua castellana la familia aparece como elemento en más de la mitad de los dibujos; en cambio, en los de lengua kichwa son los elementos de relación cultural los que priman, así la casa y el sol, pero todo bien compactado dando muestra de tener conciencia de lo imaginario colectivo como dicen Chacón y Morales (2015).

En el grupo de dibujos bilingües la *casa* y la *familia* siguen siendo los elementos que más aparecen. Esto refuerza el contenido del grupo *a*, definido por el castellano, y que había priorizado a la familia y la casa precisamente. Luego aparecen los elementos de la naturaleza en flora y fauna siempre en su elemento y de forma real. Los elementos de la naturaleza si bien están en menos presencia que los sociales o culturales están siempre presentes y enfatizados en su condición y ambiente naturales con una cierta tendencia ecológica y cultural (Aguilar, Mercón y Silva, 2016).

Finalmente, en el grupo de dibujos sin presencia de lengua escrita la familia, la *casa* y el *sol* forman el primer grupo con más apariciones, luego los elementos naturales. Que siga persistiendo en los niños saraguro los elementos del componente social y cultural locales, establece la influencia, desde los primeros años de vida en las comunidades indígenas, de la cultura del grupo étnico; a diferencia de las zonas medias de la serranía ecuatoriana donde González (2015), encuentra también en los niños el elemento indígena pero también el de la no indígena en la formación de la identidad.

Lo indígena ha estado presente en todas las variables y los niños lo incluyen en todas las categorías a pesar de la diferencia de lengua tan marcada por el castellano, factor que se puede explicar desde la *homogenización de la lengua kichwa* que cita Grzech (2017), en la que se suprime las variantes no estándares que son populares y que aún son dominio de muchas familias pero que no son consideradas en las escuelas porque éstas se organizan en base a las determinaciones de la planificación nacional (Sartorello, 2019) para la educación comunitaria intercultural bilingüe que incorpora, además de la lengua nativa, el valor tanto de la propia cultura como las de contacto, la formación integral de indígenas, la combinación de maestros indígenas a la enseñanza y la apreciación de saberes hereditarios (González, 2015).

La categoría *yo*, a diferencia de los demás grupos, en la variable de lengua sin especificar es donde más aparece. El *yo* no tiene protagonismo. Es igual a los demás porque ha desarrollado la idea de comunidad y no de individuo. Aparece en un contexto emocional y sociocultural equilibrado. Wimmer (2014), encuentra una relación significativa de los dibujos y los colores con los estadios emocionales presentes, idea que puede incorporarse al estudio porque los niños indígenas comunican sensaciones de bienestar y acoplados al medio y aparecen en actividades propias de su edad. Este rasgo también aparece con niños de la misma edad en Moragón (2016), que explica que el dibujo infantil favorece la comprensión del juego infantil y afirma los primeros estadios de la infancia porque es una forma de verse y proyectarse a sí mismo.

La diversidad de formas del kichwa se ha convertido en un aliciente para la confusión y pérdida de la lengua (Escobar, 2019). A partir de los datos y observaciones recogidas durante un año de trabajo de campo por Grzech (2017), se describe el efecto de la normativización del kichwa ecuatoriano sobre una de sus variedades no estándares. El artículo expone que la unificación del kichwa causa una creciente atrición de las variantes locales, en vez de fomentarlas. La disparidad en el uso de las variantes del kichwa en las escuelas e instituciones estatales, por un lado, y en la vida diaria de la comunidad, por el

otro, acelera el abandono de la lengua. Asimismo, las políticas lingüísticas que implementan las autoridades locales y estatales no responden a las necesidades de la población local y contribuyen a la creciente marginalización de los dialectos locales.

Las nuevas generaciones indígenas, en su mayoría, tienden a hablar solo castellano, especialmente si es que asisten a escuelas hispanas donde no se hace referencia al uso de la lengua indígena, pero como el kichwa aún se mantiene en sus comunidades son capaces de entenderlo en cierto porcentaje, lo que los sitúa en un contexto de bilingüismo pasivo; y, por otro lado, los adultos mayores que no han salido de las zonas indígenas suelen ser monolingües en esta lengua o tener un conocimiento muy básico del español que, en ocasiones, no les permite comunicarse.

El kichwa está amenazado recalca Enríquez (2015). La paulatina pérdida del kichwa en el país es un hecho inminente que se refleja en el rechazo que presentan las nuevas generaciones. No obstante, es importante mencionar que si bien el uso de esta lengua continúa disminuyendo, hay quienes sostienen que el kichwa nunca desaparecerá, pues se ha hablado por mucho tiempo, a pesar de las circunstancias de desigualdad y conflicto (Bermejo, Maquera y Bermejo, 2020).

Por último, los resultados también indican una contradicción entre el esquema de *Utilización de lengua* implementado en el proceso educativo intercultural bilingüe y la realidad lingüística de los niños Saraguros. Los estudiantes de nivel educativo *Fortalecimiento cognitivo afectivo, y psicomotriz* que van de 5 a 7 años, deberían utilizar en la escuela 50% de lengua nativa, 40% de castellano y 10% de lengua extranjera. Y lo que se comprueba en los dibujos es que el 46% de la muestra usa castellano, apenas el 13.3 % kichwa y un 12.4% de bilingüismo.

Las conclusiones nos llevan a las siguientes reflexiones prácticas: En primer lugar podemos destacar una supremacía de la lengua castellana en los dibujos compuestos por los niños indígenas Saraguros, hecho que determina la espontaneidad de la lengua para nombrar los componentes que son parte de su entorno más cercano, haya una priorización de elementos para componer la comunidad, la familia, ellos mismos y la naturaleza en un determinado dibujo. Así en el orden la familia, la casa y los elementos de la naturaleza son mucho más fuertes y concurrentes en los niños que eligieron el castellano solo, o el castellano y el kichwa. En cambio, los niños que espontáneamente usaron solo kichwa para nombrar los diferentes elementos, el orden se modifica un poco y es que hay prioridad en sentido de casa, sol, familia y elementos de la naturaleza. El kichwa por lo tanto está, en los niños, más vinculado a la concepción cultural del medio (sistémico y horizontal). En cambio, en aquellos donde el castellano se ha utilizado se centra más a nivel de la organización social (Rodríguez, 2020).

Es cierto que la espontaneidad de la lengua determina las jerarquías de importancia del medio social, cultural y natural en un medio bilingüe y de contacto cultural, esto no fija que los niños indígenas Saraguros se inclinen por una identidad de comunidad influenciada por elementos de apariencia y de organización social externas (Tatlowy Guerin, 2010) o con proyecciones modelo influenciadas por algún tipo de culturalización. Por el contrario, en los dibujos los/las niños/as componen los ambientes llenos de elementos natos de su propia cultura, formas, paisajes, costumbres y actividades sociales y laborales de identidad indígena. Lo cual es muy importante porque hay una certificación de que se sienten emparejados con la determinación cultural llevada a cabo en la familia (Bryan et.al., 2019) y en la comunidad indígena a las que se sienten pertenecidos.

En segundo lugar, destacar la siguiente reflexión: A pesar de que las indicaciones para realizar esta tarea gráfica, incluían el hecho de representarse a sí mismos, sin embargo, lo han hecho muy pocas veces en todos los grupos y nunca en dos grupos. Parte

de esta explicación se encuentra el hecho de que solo ven como creadores/as u observadores/as. Por otro lado, también un hecho típicamente cultural ya que el concepto *naturaleza-hombre/mujer* dentro de la cosmovisión kichwa, prima lo armónico, el conjunto por encima del yo individual o de la propia individualización aislada más prototípica de sociedades donde se prima, facilita y, en definitiva, se premia la competitividad individual por encima del bien común. Por este simple hecho se debería facilitar el acceso a que los niños y niñas indígenas kichwas desarrollen su aprendizaje escolar incorporando saberes, concepciones y costumbres del medio cultural al que se sienten claramente identificados (Sánchez y Rhea, 2020); también ir haciendo cohesiones entre la autopercepciones, sostenidas por los principios culturales, la lengua de origen indígena y la participación de las comunidades educativas en el mantenimiento y protección de su colectivo cultural (Juárez y Comboni, 2019), identificado en los dibujos que hacen los niños kichwas durante su primera etapa escolar y que, sin embargo, está expuesto a la enajenación cultural ejercida por la dominación de una cultura monopólica y global (Caria y Domínguez, 2014).

Para finalizar este apartado de conclusiones queremos destacar cómo el trabajo desde el análisis de los dibujos es un mecanismo no sólo válido si no que es muy eficaz para poder visualizar la espontaneidad de los/las niños/as delante de retos complejos como es la convivencia de diferentes lenguas en la transmisión de elementos culturales y sociales con múltiples vértices. Al mismo tiempo destacar que, y pese a los esfuerzos de las comunidades indígenas en proteger su lengua en la escuela, todavía queda un largo camino para que haya un tratamiento más equitativo, por ello tanto la escuela como la comunidad y, sobretodo, desde los estamentos políticos hay que hacer un llamamiento para que la lengua Kichwa esté más presente en los medios y no quede rezagada a generaciones pasadas

Referencias

- Aguilar, M., Mercón, J. y Silva, E. (2016). Percepciones de niños/as y niñas para la conservación de los primates mexicanos. *Sociedad y Ambiente*, 12, 99-118.
- Arias, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía. *Educação E Pesquisa*, 1(45), 192-645, doi: 10.1590/s1678-4634201945192645.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research* 9(5), 547-570, doi: 10.1177/1468794109343625
- Benavides, L. (2006). Educación para la Paz, el respeto al medio Ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 1131-5598.
- Bermejo, S., Maquera, Y. y Bermejo, L. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno-Perú. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 23(34), 10-21, doi: 10.19053/01227238.10101.
- Bryan, G., Bluebond, M., Kelly, D., Kumpunen, S., Oulton, K. y Gibson, F. (2019). Studying Children's Experiences in Interactions with Clinicians: Identifying Methods Fit for Purpose. *Qualitative Health Research*, 29(3), 393-403, doi: 10.1177/1049732318801358.
- Burneo, M. (2016). *Breve análisis de la vitalidad del kichwa en las comunidades de Lagunas y Ñamarín de la parroquia Saraguro*. (posgrado). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Caria, S. y Domínguez, R. (2014). El porvenir de una ilusión: la ideología del buen vivir. *América Latina Hoy*, 67, 139-163, doi: 10.14201/alh201467139163.
- Castellano, M. y Roselli, N. (2014). Estudio exploratorio de la colaborativa infantil en la realización de dibujos libres. *Pensamiento psicológico*, 12, 37-56.
- Chacón, P. y Morales, X. (2015). El rol del monstruo en las narraciones audiovisuales dirigidas a los niños/as y niñas. Un análisis semiótico cultural a través del dibujo infantil. *Foro de Educación*, 13, 51-68, doi: 10.14516/fde.2015.013.018.003
- Cohen, L., Manión, L. y Morrison K. (2013). *Métodos de investigación en educación*. Londres: Routledge.
- Colombres, A. (2004). *La colonización cultural de la América indígena*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Enríquez, P. (2015). *El rol de la lengua kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañarquito* (posgrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito-Ecuador.
- Escobar, A. (2019). De la posesión a la atribución en el contacto español-quechua = From possession to attribution in Spanish-Quechua contact. *Revista internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(32), 53-66.
- González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 75-95.
- Grzech, K. (2017). ¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de caso del kichwa de Alto Napo. *Revista de Llengua i Dret. Journal of Language and Law*, 40(65), 122-141. doi: 10.7764/onomazein.amerindias.02
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (6ª ed). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Inuca, J. (2017). Genealogía de alli kawsay/sumak Kawsay (vida buena/vida hermosa) de las organizaciones kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX. *Estudios étnicos latinoamericanos y caribeños*, 12, 155-176, doi: 10.1080/17442222.2017.1325101
- Ives, S. W., y Gardner, H. (1984). *Cultural influences on Children's Drawings*. Pennsylvania: University Press.
- Izquierdo, L. (2015). *Análisis de los dibujos infantiles*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Juárez, J. y Comboni, S. (2019). La educación intercultural bilingüe en el proceso descolonizador del pueblo amuzgo de xochistlahuaca, guerrero, México. *Braz. J. of Develop Curitiba*, 5 (8), 13311-13344, doi: 10.34117/bjdv5n8-137.
- Leal, A. (2010). Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicología da UNESP*, 1, 5-19.
- Llambo, M. (2015). *Literatura oral kichwa en la comprensión y expresión del lenguaje de los niños/as y niñas de educación inicial*. (posgrado). Universidad Técnica de Ambato: Ambato-Ecuador.
- López, L. y García, F. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB.
- Maeso, A. (2008). Influencia de los ámbitos familiar, educacional y mediático en la adopción de identidades por los niños/as y las niñas a través de sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 107-127.
- McWhirter, J. (2014). The draw and write technique as a versatile tool for researching children's understanding of health and well-being. *International Journal of Health Promotion and Education*, 52(5), 250-259, doi: 10.1080/14635240.2014.912123.

- Mitchell, L. (2006). Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(32), 60-73, doi.org/10.1525/var.2006.22.1.60
- Molina, A., (2015) El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, (19),167-182. doi: 10.15359/ree.19-1.10
- Moragón, F. y Martínez, V. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños/as: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Educación*, (1) 1-17, doi: 10.15517/revedu.v40i1.17439
- Piaget, J. (1987). *Introducción a la epistemología genética: El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*. México, D.F.: Piados.
- Recasens, M. y Recasens, J. (1994). Dibujo Infantil y Personalidad Cultural de la Isla de San Andrés. *Revista Colombiana de Antropología*, (13), 4-14.
- Rodríguez, E. (2020). Eventos comunicativos interculturales: la reflexividad sociolingüística en el discurso público sobre las diferencias. *Jangwa Pana* 9(1), 33-58, doi: 10.21676/16574923.3358
- Sánchez, V. y Rhea, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 46-58, doi: 10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988.
- Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *Revista de Investigación Educativa* 4(28), 1870-5308. doi: 10.25009/cpue.v0i28.2596
- Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2015). Drawing in Pre-school Children as a Strategy for Preparation for School. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, (9), 50-61. doi: 10.9734/BJESBS/2015/16913
- Tatlow, M. y Guerin, S. (2010). My favourite things to do and my favourite people: Exploring salient aspects of children's self-concept. *Childhood*. 17(4) 545-562, doi: 10.1177/0907568210364667.
- Unda, F. (2020). Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe. *Revista Científica*, 5(15), 129-149, doi: 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.6.129-149.
- Vera, M. (2011). Dibujo e identidad infantil entre poblaciones indígenas mexicanas y del centro-oeste brasileño. *Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 1, 51-67.
- Wimmer, M. (2014). *The complete guide to children's drawing*. Middletown: Createspace Independent Publishing Platform.

Fecha de recepción: 29/10/2019

Fecha de revisión: 17/01/2020

Fecha de aceptación: 08/05/2020



Cómo citar este artículo:

Muñoz Gómez, L.P. (2020). Configuración de sujeto desde la educación popular en Latinoamérica. *MLS Educational Research*, 4 (2), 84-98. doi: 10.29314/mlser.v4i2.334

CONFIGURACIÓN DE SUJETO DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LATINOAMÉRICA

Liliana Paola Muñoz Gómez

Universidad de Medellín (Colombia)

lilipao2014@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-8995-7404>

Resumen. Cuerpo y movimiento, son los elementos que configuran el punto de partida del artículo de revisión desde la Educación Popular como lente, que ubica la cartografía sobre los distintos abordajes de estos asuntos, enmarcados en el contexto y los sentidos que devienen de los distintos significados en la interpretación de la literatura, sobre el cuerpo como significante de un territorio en disputa. Defiende las identidades culturales, las cuales hacen parte de las colectividades itinerantes en esta época de cambios, desde múltiples dimensiones y lugares en las comunidades. Así, la educación popular dentro del rigor científico-teórico-práctico se desarrolla dentro de una concepción de educación que existe en infinitud de prácticas de nuestro continente, en el sur no eurocéntrico, no euroamericano y, que existe en los territorios del norte con características particulares. Del mismo modo, se pretende hacer una revisión y énfasis en las teorías críticas y como estas han ido configurado el sujeto desde los postulados pedagógicos y su efecto sobre las realidades de los individuos como agentes cambiantes de sociedades capitalistas que a lo largo del tiempo se han ido transformando. Estos elementos como fundamentos de la Educación Popular, permite diferenciarla de otras propuestas y formas educativas que se dan en la sociedad, para situarla como una propuesta epistemológica del Sur y como una concepción de educación que existe en infinitud de prácticas dentro de un rigor teórico-práctico para desarrollarla

Palabras clave: emergencias, sujeto, educación popular.

CONFIGURATION OF ISSUES OF POPULAR EDUCATION IN LATIN AMERICA

Abstract. Corpo e movimento são os elements that compõem or I start from the article of revision of the Popular Education as a lens, which places cartographies on different approaches from those questões, framed no context and to the meanings that see two different meanings in the interpretation of literature, on or corpo as a signifier of a disputed territory. It defends cultural identities, which are part of the itinerant communities at this time of moving, of multiple dimensions and places in the communities. Assim, a popular education within the scientific-theoretical-practical rigor and developed within a conception of education that exists in many practices in our continent, not in the Eurocentric, not Euro-American and that exists in the northern territories with individual characteristics. In the same way, it aims to make a review and review of critical theories and how these fora are configured or subject from pedagogical postulates and their effect to the realities of two individuals as mutant agents of capitalist societies that will become foi transforming. These elements, as the foundations of Popular Education, allow it to be differentiated from other educational proposals and forms that exist in society, place it as an epistemological proposition of Sul and as a conception of education that exists in infinite practices, within a theoretical rigor . Practical unwrapped it.

Keywords: emergencies, subject, popular education.

Introducción

Para introducir al lector en la lógica a desarrollar, es necesario destacar cinco lugares que manifiestan la importancia de la educación popular, desarrollados por (Mejía, 2016), al subrayar que no solo es posible buscar en los rostros de las prácticas, sino en los rastros de la producción, teórico-práctica que ha comenzado a elaborar como un campo en disputa.

En primer lugar, la educación popular tiene una historia propia, siguiendo el rastro en los orígenes latinoamericanos, en seis experiencias históricas de los padres fundadores de nacientes repúblicas americanas. En los años 70 configurándose un primer tronco histórico. Un segundo origen histórico, abarca el desarrollo que se dio en América Latina de universidades populares a comienzos de Siglo XX. Algunas de tipo anarquista como en Uruguay; otras ciertamente, ligadas a los proyectos nacionalistas como en Perú. Varias adheridas a procesos de revoluciones como México o de transformaciones profundas como en el caso de Guatemala. Posicionándose como un rasgo latente, con una característica particular desde la ideología y la realidad, al plantear rutas pedagógicas, señalando elementos de tipo metodológico, para enseñar a quienes vienen de estratos bajos (Pérez, 2007).

El tercer lugar, surge de lo que en América Latina hoy se denominan Experiencias de educación propia, cuyo territorio más visible se ubica en Guarizaca, en Bolivia. Resalta la importancia de enseñar desde la tradición cultural y ancestral; se convierte en uno de los lugares más visibles del rostro de la colonialidad; manifestado en las maneras como educan la cabeza, el cuerpo y el deseo, persistiendo diferentes tipos de dominación (Almada, 2014).

El cuarto se da, al interior de los sacerdotes tercermundistas, obreros y algunas teologías de la liberación, que a lo largo de América Latina en la década de los cincuenta se insertan en las barriadas populares, al plantear una educación popular con características para la producción de justicia. El quinto sitio histórico, registra la experiencia del Movimiento Nueva Cultura del nordeste de Brasil; se exterioriza en expresiones como el teatro del oprimido, la música popular negra de ese territorio y tiene en educación a Paulo Freire como uno de sus representantes (Cendales y Muñoz, 2013).

En sexto y último lugar de este recorrido histórico, se encuentran los sucesos que se reproducen en las luchas sociales, señaladas en las décadas de los setenta al dos mil, al configurar la educación popular como una larga tradición de resistencia latinoamericana, que intenta construir otras perspectivas que enfrentan la dominación y el poder desde procesos educativos (Aparicio, 2015).

Las lógicas de las realidades del Sur. Una clave cultural para entender otros modos de vida

¿Cuál es el propósito de la vida de una persona?, ¿cuál concepción de educación está vigente en la manera particular de hacer las cosas?, ¿por qué es tan difícil hacer las cosas de otro modo?, ¿por qué es tan difícil atreverse? Son cuestionamientos de entrada, que permiten acercarse al conocimiento desde la realidad, como otro lugar que ayuda a incorporar el mundo de la ciencia desde lo propio (Aronson, 2010).

¿De qué manera la experiencia, permite transitar entre la producción de saber y conocimiento, entre la teoría y la práctica, para pensar en la formación de sujetos, capaces de influir en su realidad social, económica, cultural, política y ética? y ¿Por qué no atreverse a transformar esas realidades? ¿Si educar en la crítica favorece la diversidad y de diferencias estamos enriquecidos como sociedad?, ¿Por qué no reconocerla? Vivir la diferencia se constituye en una posibilidad de definir el mundo, donde es posible reinventarse desde una práctica distinta, para entender cómo pensamos las realidades en el Sur y desde de allí, arriesgarse a proponer y construir, lo ético, y lo común en la identidad de un pensamiento propio, con un maestro como actor social quien promueve la relación del conocimiento con los problemas de la comunidad, para tematizar sus necesidades e intereses (García, 2014).

Santos (2009) advierte que, como sociedad, nos encontramos en un momento de transición paradigmática, donde las oportunidades están abiertas para construir otro tipo de racionalidad científica. Ésa es su apuesta durante el desarrollo de una epistemología construida desde el Sur; el camino que propone, es eliminar la vieja división entre ciencias naturales y sociales, para encontrar el camino hacia “un conocimiento prudente para una vida decente” (p.40). A partir de lo que el autor denomina una *sociología de las ausencias* basada en las alternativas de conocimiento que nunca llegaron a ocurrir, o en todos esos silencios o aspiraciones que el paradigma dominante ha prohibido, por considerarlos como magia, superstición, o simples creencias, etc.

El cometido de la *sociología de las ausencias* es hacer visible otras comprensiones de la realidad, de tal manera que pueda ser subvertible la visión lineal y progresiva del tiempo de la ciencia moderna, de la mecánica cuántica, del rigor científico como determinación. La *epistemología de las ausencias* viene también a transformar nuestros conceptos tradicionales de saber e ignorancia, en palabras del autor “no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular” (Santos, 1998).

Así, otras lógicas de las realidades del Sur, traen al debate saberes ignorados, olvidados y desvalorizados en la comprensión occidental del mundo; en ese sentido, las epistemologías del Sur, se dibujan en lo plural porque permiten la diversidad, de las

diferentes formas de saber (ecología de saberes), las cuales se transforman en emergencias, el entrar en diálogo con otros conocimientos de acuerdo con la pragmática de la vida (Delgado, 2011).

En relación con lo anterior, se abren espacios en la práctica social, política y pedagógica, para otra educación, que garantice las condiciones de sujeto latinoamericano, dentro de sus raíces socioculturales, para leer de otra manera su lugar en el mundo global desde la lectura de la educación popular EP (Molina, 2015).

En consecuencia, Cendales y Muñoz (2013) en su libro “Entretejidos de la EP en Colombia”, trabajan alternativas, propuestas epistémicas y pedagógicas, que configuran los sentidos de la EP como pensamiento y movimiento. Fundado en la intencionalidad de la reflexión y la acción, para reconocer y empoderar las comunidades, grupos y movimientos sociales (MS) dentro de un sistema que nos desconoce como sujetos. Estos autores, compilan producciones investigativas y sentidos de educadores populares que intentan transformar realidades desde sus contextos y campos de influencia. Descubrir capacidades para construir lo común, como otra forma de democracia, que reconoce y valora diferencias inspiradas en la pluralidad de saberes sociales, encaminadas hacia la transformación de las prácticas pedagógicas.

Los relatos, análisis y balances que presenta el texto, se pueden encontrar apuestas pedagógicas que permiten visibilizar el carácter emancipatorio de la EP, enraizado y desarrollado con el influjo de la pedagogía crítica, involucrando elementos de flexibilidad, incertidumbre y complejidad para abordar lo colectivo. Las prácticas sociales y educativas, y el lugar de las mismas, constituyen el ser de la EP, desde espacios y escenarios colectivos de reflexión y acción para contextualizarlo. El texto ofrece un recorrido histórico de la evolución que tuvo el concepto en los años 60 y 70 como educación liberadora y el tránsito a EP, que identifica las distintas organizaciones que la configuran y busca la transformación social desde la construcción de un proyecto educativo coherente con ideales de cambio (Guevara, 2015).

Exponen cómo las relaciones sociales dan cuenta del ser humano. Entretejen lo colectivo desde una perspectiva identitaria, solidaria y con voluntad política, en torno a la necesidad de cambio social. Esa perspectiva, la EP y los Movimientos Sociales (MS), comparten un horizonte de transformación social y se articulan en torno al cambio social desde la sociedad civil. Una propuesta de comprensión socio-histórica que pretende generar las condiciones para su incidencia y legitimidad cultural, que remueve sensibilidades en los sujetos sociales, dentro de un compromiso pedagógico y político (Mejía, 2015).

Democratizar la democracia, ha sido un sentido que la EP viene abordando, dentro de su configuración como alternativa de superación de la injusticia, la violencia y la desigualdad en la vida local en algunos contextos; lo que ha significado construcciones propias dentro de procesos sociales específicos (Caride, 2016).

Tal como lo plantean Bolaños, Tatay y Pancho (2009) en el abordaje de lo propio y la interculturalidad, que han denominado educación propia. Una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. Conciben la investigación como un proceso transversal, que permite desarrollar dinámicas de construcción de conocimiento y alternativas de transformación de la realidad; a partir de una actitud de indagación permanente, de construcción de explicaciones a las necesidades de conocimiento, comprensión de las realidades, elaboración de propuestas fundamentadas en el contexto cultural y la problemática de cada territorio y/o espacio organizativo y social.

Los planteamientos de Bolaños, Tatay y Pancho (2009) se soportan en las prácticas pedagógicas que dan sentido a la educación propia. Rescata la identidad de los pueblos, en la medida que el reconocimiento de ser diferente, se constituye en un

imperativo importante del ser humano, y la construcción comunitaria de un proceso de generación de capacidades y fuerza como grupo social.

Como punto de partida, la Educación Popular Feminista (EPF) toma la realidad de las mujeres, sus prácticas sociales y quehaceres cotidianos, reflexionando sobre ellos y volviendo a los mismos, para transformarlos, elaborando una pedagogía de género. Condición básica para lograr la realización plena y democrática de los procesos emancipatorios, donde se visibilice la igualdad y equidad de género, el ejercicio de la ciudadanía, los derechos humanos y la participación política, social, económica y cultural de las mujeres (Salazar, 2012).

Dentro de esta compilación, se siente la voz de un MS de movilización política alrededor del pensamiento feminista, como una perspectiva que desde la EP. (Arana y Rapacci, 2013), basan sus reflexiones y reivindicaciones a partir de la lucha por los derechos de las mujeres, reconociéndolas como actoras sociales y políticas, al acompañar, valorar y aprender colectivamente de su experiencia, asumiendo sus agendas y su participación política con autonomía, haciendo visible el impacto de las políticas neoliberales en sus vidas, para contrarrestarlo y retarlo, cualificando el accionar de las mujeres para ejercer un liderazgo incluyente.

Las diversas lecturas de las realidades, convocan la reflexión pedagógica, como un ejercicio fenomenológico de las experiencias vividas, que explica los acontecimientos, prácticas e interacciones, tal como se presentan en la conciencia. Va tras los significados que se construyen en el quehacer cotidiano de los docentes en el campo de la investigación social.

Ghiso (2010) plantea este tipo de reflexión, desde la perspectiva sociocrítica. Señala cómo el concepto de praxis dialógica recupera su vigencia al pensar, buscar y comprender lo que sucede en las interacciones formativas, que develan la complejidad de las propuestas pedagógicas. Presenta una elaboración sobre el quehacer docente universitario, en el área de formación en investigación social, para dar cuenta del conocimiento que dispone el docente sobre su hacer pedagógico-crítico, sobre la reflexividad de la realidad social, cultural, económica y política como objeto de estudio y transformación.

La práctica investigativa, desde la perspectiva de la EP que aborda (Ghiso, 2010), está orientada por el paradigma alternativo dialógico y participativo. Busca superar las desigualdades y tensiones entre lo que se piensa y lo que se hace; entre la teoría y la práctica, entre los que prescriben el método y los que siguen la receta. Se enfoca en habilitar en cada sujeto, el potencial de reflexibilidad necesaria para decidir y actuar, sin temer la presencia y permanencia de inquietudes e incertidumbres (Delgado, 2011).

López (2013) entiende el saber pedagógico como un saber sobre lo humano, que se constituye en una confluencia de saberes de las ciencias sociales y/o humanas, como un saber práxico y, por ello, performativo como expresión característica de la EP, fuera y dentro de la escuela, pedagogías que se ocupan en la formación de subjetividades fortalecidas, tanto individuales como colectivas. Presenta la senda ideológica desde (Rodríguez, 1850) a (Freire, 2005) para establecer el espacio problemático del saber pedagógico y a la pedagogía como conocimiento que dota de sentido a la educación, como el proceso de formarse en acciones fundamentalmente dialógicas, problematizadoras, para superar en el ejercicio de diálogo la contradicción educador-educando, según el principio (Freirian, 2005) “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador” (p.92).

Así Escobar (2007) confirma la naturaleza de la pedagogía como una relación dialógica de saber general, reflexivo, crítico y emancipatorio, desde su identidad epistémica y metodológica, hacia el desarrollo de la praxis pedagógica que visibiliza los

procesos formativos transformativos en el contexto de situaciones históricas, sociales y culturales concretas.

Mejía y Manjarrés (2011), investiga sobre la mirada de nuevas formas de relación, que se establecen con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desde los principios de la EP, como un ejercicio político-pedagógico. Primero reconoce las nuevas formas de control del capital, desde el trabajo intelectual como forma inmaterial, como mercancía se visibiliza y sufre una desvalorización social. Es en esta relación saber/poder que se establecen nuevas formas de dominación; se circunscribe la nueva configuración entre el trabajo manual e intelectual, refiriéndolo a la cuarta revolución industrial y tecnológica o revolución de las redes informacionales, enmarcado dentro de una reestructuración de producción y organización del trabajo. Advierte que esos conocimientos, esas tecnologías y procesos investigativos, son socialmente construidos, por lo cual, se debe pensar el papel de la escuela y el maestro en su sentido socializador y mediador de estas nuevas formas de relación con una realidad emergente, la transformación del conocimiento y las tecnologías.

La disertación que Mejía (2016), construye, estimula a focalizar la atención del lector, en la construcción de una mirada crítica sobre cómo se asumen los procesos educativos hoy, desde la EP en relación con las TIC, en coherencia con su propuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo de saberes, teniendo en cuenta que éstas se dan en unas relaciones de poder y reconfiguración de los procesos de control, generando desigualdad e inequidad en la sociedad.

El reconocimiento, respeto y valoración de lo diferente, es uno de los principios de la EP, enmarcados en un proceso de confrontación y negociación de saberes para establecer puntos de encuentro, para promover la interculturalidad como garante de la constitución de identidades, que conllevan procesos de individuación. La EP, como proyecto educativo, da cuenta de un pensamiento emancipador, desarrollado desde el paradigma alternativo latinoamericano, dentro del campo del saber y del conocimiento, de una manera planeada y organizada, sustentando la sistematización de experiencias como proceso de reflexión intersubjetiva y de formación (Maynard et al., 2016).

La EP, ubica el lugar de la acción de los movimientos sociales en Latinoamérica, desde la desigualdad, ocasionada por la experiencia neoliberal en los últimos 25 años y las luchas sociales contra la globalización de este aparato, comprendiendo sus nuevas formas de articulación y su especificidad con relación al campo político y social. Desarrolla su práctica emancipadora como posibilidad de existencia. Desde ahí, la EP articula lo diverso y lo plural, dentro de una práctica que busca humanizar lo humano, para aportar a la praxis cognitiva del movimiento social, como objeto de conocimiento para la reflexión y nuevas estrategias de acción (Garelli et al., 2019).

Las distintas miradas y construcciones que se desarrollan, desde las diversas lecturas de las realidades y prácticas contextualizadas que los anteriores autores desarrollan, apuestan por la apremiante necesidad de configurar un campo de actuación desde nuestras individualidades y particularidades como maestros, dentro de un proceso democrático que abre espacios, donde los sujetos aportan desde la diferencia y las dinámicas propias de la EP, que permiten leer, comprender, reflexionar y transformar la realidad, al igual que, formar subjetividades que den cuenta de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa. Sin discriminación, pobreza, racismo y exclusión. Esto fundamenta un proceso libertario que consolida el reconocimiento del otro, el cual, por el hecho de existir justifica la propia existencia, la existencia de todos (Ortega, 2011).

Es así, como la EP es legitimada por las comunidades, al investigar sus prácticas como tipo y método propio de las realidades que viven los sujetos, las cuales vinculan al cuerpo desde múltiples miradas y lugares, en el cotidiano de la vida de las gentes con la

EP, la cual requiere un nivel de aceptación y compromiso por parte de quienes la practican, para hacerla real (Serna, 2016).

Educación Popular

La educación es un proceso que permite reemplazar las generaciones antiguas por las nuevas, desde el punto de vista biopsicológico, cuya finalidad está enfocada en desarrollar en el individuo su personalidad, desde lo heredado y desde lo que trae consigo.

Robinson (2015), establece un debate acerca de la educación en Colombia, en la cual propone que es importante para la nación tener una mejor educación, en la medida en que todos ganan, los que invierten tienen un mejor país y los beneficiarios del mismo modo, debido a que se genera mayor productividad, mejor prestación en los servicios de salud y mejor cohesión social. También establece el paralelo entre lo que uno y el otro concibe como beneficios propios compitiendo entre sí; por tanto, la educación debe fomentar un pensamiento crítico con la capacidad de resolver problemas e incentivar el proceso creativo.

La educación a través del tiempo, ha tenido múltiples enfoques los cuales determinan funciones activas en la vida social de los seres humanos, se da inicio mediante una conversación la cual trasmite cultura de generación en generación, al igual que valores y comportamientos (Arango, 1992).

En los últimos años, el sistema de educación en Colombia ha experimentado múltiples transformaciones, desde el acceso a la educación como prioridad, hasta políticas que ambicionan la calidad educativa entendida esta como el incremento de número de estudiantes matriculados, mantenidos y promocionados en todos los lugares del país. La educación formal universitaria ha crecido en cobertura en los últimos 10 años, duplicando su cifra, tratando de suplir las necesidades de un país tan diverso como lo es Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

La calidad educativa es un factor que determina el progreso de un país, al igual que un adecuado apoyo del aprendizaje en los primeros años del ser humano, etapa en la cual se debe forjar un máximo de posibilidades para poder progresar a un ritmo esperado y prevenir la deserción estudiantil en años escolares posteriores (Keijzer, 2000).

Aquellos estudiantes que se mantuvieron escolarizados y llegaron hasta la edad de 15 años, quienes en promedio cursan media vocacional en las pruebas PISA lograron puntajes muy por debajo de la media en comparación con otros países, con un desempeño inferior a los de sus pares académicos en donde aproximadamente el 51% no logro alcanzar el estándar mínimo correspondiente a una participación socioeconómica para la edad adulta, a pesar del talento de la población joven con la cuenta el país (MEN, 2016).

Las cifras y estudios de la OCDE, analizan que tan lejos está Colombia en alcanzar lo esperado para su población estudiantil como mejor país educado en América Latina para el año 2025, muestra diversas fortalezas del sistema educativo colombiano poniendo en evidencia las áreas que necesita mejorar (MEN, 2016).

La EP entonces, surge en sectores marginados que buscar propiciar y fortalecer los vínculos de la solidaridad, la participación y la democracia. Según Restrepo y Axel (2011) existe carencia en la sistematización de las experiencias de la EP desconociendo su impacto en el mundo desde el punto de vista de la pedagogía.

Botón (2004) perteneció a la escuela lasaliana y EP, la cual emprendió un proyecto de educación de poblaciones pobres, fundamentada en las experiencias que tenía el equipo de trabajo pedagógico a partir de la búsqueda de respuestas en el camino de la EP, con el fin de crear dicha escuela.

Es así como la EP basa su proyecto pedagógico según Botón (2004) en ciertas características, entre las cuales se encuentran: en primera medida, debe ser apropiada, que

resignifique y reconozca como parte de sí, a una población marginada logrando un espacio para contar su historia y que tenga lugar a la libre expresión de la palabra.

En segunda medida, el espacio debe permitir no solo el diálogo, sino que además este debe transmitir elementos que sean significativos para la cultura y valorados socialmente por todos. Espacio en el cual debe existir la negociación y transmisión crítica de la cultura popular, que vincule la vida cotidiana con la escuela (Freire, 1999).

Así mismo, debe permitir a toda la comunidad educativa: leer, interpretar y transformar el mundo propio con la intención de construir una propia cultura que recupere el sujeto histórico y el sentido de la esperanza, la EP es entonces la oportunidad de tener una perspectiva liberadora desde (Freire, 2005): “relación dialéctica entre el contexto concreto en que se da dicha práctica y el contexto teórico en que se hace la reflexión crítica sobre aquel” (p. 24).

De igual modo, la EP involucra la capacidad de educar en el empoderamiento, la autoestima y el reconocimiento del ser, entendido entonces como un proceso productivo que va más allá de la transmisión pasiva del conocimiento y que intercede en la posibilidad de lograr la libertad, la democracia en contra posición del autoritarismo, la manipulación y adoctrinamiento (Botón, 2004).

En cuanto a América Latina, En Bolivia, para el año 2007 se llevó a cabo un proceso de reflexión en el cual se reconocieron los derechos humanos a través de versiones e interpretaciones de las mismas, los cuales ayudan en la lucha en contra de la desigualdad y la injusticia, dando paso a una visión occidental desde una visión en el rescate de derechos en poblaciones vulneradas como los pueblos indígenas y originarios (Anibal, 2010).

Mediante la imaginación y la libertad a través de cuentacuentos, se hizo un acercamiento en los pueblos bolivianos a favor de la educación de la libertad, en contraposición a “institucionalización, el sometimiento, el orden, la necesidad de uniformar y castrar la imaginación” (Anibal, 2010). Los derechos humanos son comprendidos como una herramienta poderosa para reducir y eliminar la enajenación a la cual fue, ha sido y será sometida la humanidad, en el afán de lograr sociedades y culturas consumistas que poco a poco han destruido civilizaciones amenazando el planeta (Costa y Freire, 2019).

En cuanto a la EP, en el ámbito universitario ésta tiene gran auge desde la teoría de Freire, pero no como único autor; ya que desconocería el papel de la religión en las raíces del iluminismo, desde las revoluciones en EEUU y Francia en el siglo XVIII, junto con el liberalismo de revoluciones en América Latina, es por ello que resulta imprescindible reconocer una trayectoria histórica y evolutiva de la EP en países latinoamericanos con la intención de elaborar propuestas y lograr cambios sociales (Murillo y Krichesky, 2012).

La EP según Zucotti (1994), hace parte al movimiento romántico y pensamiento racionalista, entendiendo la humanidad como aquella que nunca retrocede ya que el avance de la misma resulta inevitable; por ende, se busca acabar con la esclavitud y racismo en América Latina. La intención era buscar una enseñanza a temprana mediante prácticas pedagógicas libres de dogmas y moral logrando así la emancipación del pensamiento rompiendo con los modelos tradicionales convencionales (Nosella, 2007).

Educación popular en América Latina

América Latina ha sido objeto de diversos cambios en los últimos 50 años en torno a los modelos educativos, con el fin de dar respuesta a las necesidades del desarrollo con sistemas educacionales que respondan a las necesidades de los pueblos. Se han dado a partir de la década de los ochenta, reformas que hacen parte del modelo neoliberal que han impuesto los organismos financieros internacionales, los cuales han traído consigo inequidad educativa (Jara, 1985).

La educación en América Latina debe dar respuesta a las necesidades propias de la nación, haciendo frente a los problemas que se presentan mediante propuestas alternativas que entren en concordancia con las demandas sociales de este tipo de comunidades, las cuales tienen características particulares que no concuerdan con la cultura europea, asiática o norteamericana (Ortiz, 2009).

La EP según Zucotti, (1994) propone rupturas epistemológicas que construyan una historia propia con posibilidades de ser hombres y mujeres sujetos a un contexto ético y solidario que posibilite la inclusión orientada no a la supervivencia sino a la democracia de una sociedad mundial, por eso es importante como lo refiere Jara (1985) en su escrito responder a la pregunta: ¿Qué educación necesitamos para qué tipo de cambio social?

Jara (1985) señala que es de gran importancia estudiar el concepto de cambio social, el cual no será producido como un fenómeno, sino que se dará mediante múltiples modificaciones de las relaciones que se dan al interior de las sociedades; en tanto, permea factores decisivos que modifican las estructuras de las relaciones de los sistemas sociales que poseen únicas y diversas características interdependientes entre sí conformando culturas y sociedades (Freire, 2019).

La EP latinoamericana concibe la noción de pueblo político, que busca superar relaciones de “dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión”, además se sustenta en principios éticos y políticos que le apuestan a la construcción de relaciones humanas más equitativas basada también en la pedagogía crítica la cual está fundamentada a partir del desarrollo del ser en cuanto a las capacidades cognitivas, sicomotoras, comunicativas y emocionales basada en aplicación de métodos y técnicas participativas y activas (Gallardo, 2014).

Jara (2019) refiere que, en los años 60 y 70, la educación para adultos tuvo un desarrollo importante y significativo a partir de la revolución cubana, Freire con la pedagogía de la liberación encontró similitudes y diferencias en estas décadas formulando una filosofía educativa, innovadora que restablece la relación entre: educación-ser humano-sociedad-cultura.

Posteriormente en los años 80, la propuesta de Freire se expande a América Latina haciendo parte de movimientos urbanos y rurales, en torno a temas de alfabetización, educación básica, EP, organización popular, dialéctica, educación política, sociedad e investigación participativa (Romero, 2013).

En el nuevo milenio se dan importantes reflexiones que llevan a la llamada “refundamentación de la EP”. Esta iniciativa apoya los “debates que han sido impulsados por el Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL), de cara a sus Asambleas Latinoamericanas en Recife en 2004 y en Cochabamba en 2008 y se encuentran recopilados en la revista del CEAAL, “La Piragua” (Salinas, 1998).

Educación popular en Colombia

La EP en Colombia ha tenido gran fuerza, debido a las similitudes que se tiene con el vecino país: Brasil, lugar del cual emerge dicha teoría, este discurso político, se enmarca en las necesidades y en la búsqueda de transformaciones sociales que demandan países oprimidos caracterizados por procesos políticos de desigualdad (Torres, 2010).

La EP es en esencia es un discurso político más que académico, que busca una convergencia entre la educación, la sociedad y la política que atañe las condiciones propias de América Latina, los rasgos de este discurso en Colombia fueron retomados por (Torres, 2017) quien fue profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, en torno a: la lectura crítica, política emancipadora y los sectores populares como actores principales.

El término Popular, proviene del enfoque del cambio social de estructuras, que fue altamente influenciado por el discurso marxista de los años sesenta, refiriéndose a los grupos de personas victimizadas por el poder capitalista. En tanto la EP ha sido marcada a lo largo de la historia por tres momentos decisivos los cuales giran en torno al movimiento de la educación de la liberación de Freire en 1961, al vínculo que se genera entre EP y Pedagogía y, finalmente, a la redefinición de esta con relación a la globalización y el movimiento capitalista (Gómez, 2015).

Posteriormente el surgimiento de la investigación acción participativa y la “construcción de un campo intelectual de educadores populares”. La necesidad de articular: “la producción del conocimiento, el compromiso político y la transformación social” como lo señala el autor, se da a partir de la influencia del marxismo y de la necesidad de generar metodologías que puedan permear estos supuestos (Guevara, 2012).

A partir del surgimiento de Orlando Fals Borda, años setenta con el auge de la Investigación Acción participación, acompañó luchas campesinas de la costa atlántica de Colombia, momento crucial para optar como la metodología más consecuente con las prácticas liberadoras (Arroyo, 2019).

La Educación Popular (EP) y Educación Formal en el contexto universitario

La EP está muy ligada a la pedagogía crítica la cual ha resistido cambios sociales como ninguna otra en el auge del siglo XXI; este fenómeno educativo fundamenta su labor en el fomento del sentido crítico de los participantes para lograr concientizar sus propias acciones individuales con los problemas sociales cuya finalidad está sujeta a la transformación social (Zea, 2017).

La pedagogía es comprendida como la disciplina que entiende la educación como “objeto de estudio, reflexiona en cuanto a los hechos y las situaciones que se dan en el ámbito educativo” (Mallart, 2000). La educación desde otra perspectiva es entonces aquella que nace en un momento histórico de la sociedad occidental y la iglesia, dando respuesta al marco capitalista en la conformación de naciones (Godoi et al., 2020).

Elizalde, Martí y Martínez (2006), señalan que la pedagogía es “el conjunto de saberes que pretenden tener un impacto en los procesos educativos, este impacto se debe dar en las diferentes dimensiones que construyen y comprenden al sujeto”. La Pedagogía es una palabra que se deriva del griego *paidós* que significa niño y *agein* que significa guiar ó conducir, es decir, que el pedagogo es aquel que se encarga de guiar o conducir a los niños.

En cuanto a la pedagogía popular, el pedagogo, está convencido de que las comunidades y sociedades de la actualidad están atravesando condiciones de vida competitivas, que las arrastran a la inmediatez del poder adquisitivo en términos económicos y de consumo, dirigida a un caos inevitable con pocas posibilidades de cambio, mostrando al educando con una predisposición fuerte a la cultura frente a la cual están dispuestos a adoptarlas (Ortiz, 2008).

La escuela ejerce un rol significativo en el desarrollo comunitario, ya que esta permite vincular a los ciudadanos para que logren formarse de manera integral para el desempeño eficaz de la sociedad actual, la escuela por ende debe responder a las necesidades del contexto y a partir de estas formar seres humanos que mitiguen las dificultades sociales que se presentan en las diversas comunidades (Salazar, 2019).

Es por ello que, la escuela se encuentra inmersa en la comunidad, trae consigo una historia y va encaminada en la proyección del alcance de metas mediante propuestas que se diseñan, ejecutan y evalúan por la comunidad educativa, es necesario entonces generar unos compromisos y responsabilidades que vayan encaminados a un bien común por encima del bien particular, los jóvenes tienen gran influencia de la comunidad y logran así mismo influenciar de manera directa e indirecta las comunidades en las que convive,

por lo cual es fundamental que es niño, adolescente y joven se forme para las sociedades del siglo XXI (Agudelo y Estupiñan, 2009).

A nivel mundial, nacional y local el tema de formación ha sido muy tratado y cada nación cuenta con entidades que logran responder a estas demandas sociales, en Colombia, por ejemplo, se cuenta con el Ministerio de educación Nacional, el cual regula los lineamientos y requisitos de la educación en el país (MEN, 2014).

Parece ser, que los jóvenes de los últimos tiempos presentan debilidades en pautas de socialización y déficit en las competencias básicas para que puedan acceder al mercado laboral, este fenómeno se puede estar presentando porque la formación académica esta desvinculada con las demandas de las organizaciones en la nación, razón por la cual los jóvenes se encuentran en situación de vulnerabilidad, debido a la falta de competencias, habilidades que los lleva a ejercer un poco esfuerzo, convirtiéndolos en actores sociales desinteresados por las realidades sociales de la nación. (MEN, 2014).

El rol que ocupa el docente y la escuela pone en movimiento al estudiante para que este se desempeñe adecuadamente en los escenarios comunitarios con personas que requieren de su ayuda para la mejora de la calidad de vida de todos y todas. El éxito no solo depende de la escuela y el docente sino también de las características personales y cognitivas del estudiante, este sujeto debe ser integral en su ejercicio como profesional mostrándose participativo, entusiasta y responsable con la orientación de un docente que vaya más allá de la simplicidad de las cosas (Sierra y Caparros, 2018).

Para que se logre un desempeño exitoso en el estudiante que está siendo guiado por el docente, cabe denotar que no se puede dejar de lado lo importante que es poderse mirar hacia adentro, mirar al otro, mirarse desde el otro y mirarse en conjunto con la comunidad, si el estudiante no comprende los problemas de los demás como propios, su ejercicio profesional formativo no tendrá el mismo impacto ya que no logrará comprender el verdadero significado de las situaciones que lo rodean, se le dificultará valorar y comunicar su propia experiencia y la de los demás (Visotsky, 2014).

La EP es una elección consciente de lograr un cambio social, que solo puede darse a partir de la participación, acción comprometida y desarrollo de la conciencia social, en cada sujeto y en el colectivo. Esto se da a partir de desarrollar y fortalecer el poder comunal con objetivos claros (Muñoz, 2016).

Conclusiones

La educación popular Latinoamericana, y pedagogía social como intervención socioeducativa, lejos de independizarse históricamente, protagonizan un movimiento de renovación educativa y el nacimiento de movimientos estatales y no estatales en pro del quehacer cotidiano del maestro. Estas propuestas se soportan en la reflexión del pensamiento pedagógico hacia un sentido humanista que busca el perfeccionamiento del hombre en su empeño por vivir y transformar aquello que lo rodea (Cruz, 2020).

Es necesario reconocer la educación popular como una de las corrientes fundantes de la pedagogía crítica en Colombia, esta pedagogía crítica es comprendida como un campo emergente de la producción alternativa desde la teoría y la práctica. Además, la autora colombiana logra caracterizar estas prácticas en el país teniendo en cuenta la actuación de los actores educativo (Gómez, 2015).

La educación popular es una elección consciente de lograr un cambio social, que solo puede darse a partir de la participación, acción comprometida y desarrollo de la conciencia social, en cada sujeto y en el colectivo. Esto se da a partir de desarrollar y fortalecer el poder comunal con objetivos claros (Melo, 2019).

Referencias

- Agudelo C., y Estupiñán Q. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100.
- Almada, M. (2014). La operación Condor y la educación popular. *Revista nuestrAmérica*, 2, 40-50.
- Anibal, G. (2010), A Teoria Crítica e a Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 16.
- Aparicio, P. (2015). En la práctica de la práctica... tú y yo en la educación popular. *Praxis & Saber*, 6 (12), 53-75. doi: 10.19053/22160159.3763
- Arana, I., y Rapacci, M.L. (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. In L. Cendales, M. R. Mejía, y J. Muñoz. *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia CEAAL* (pp. 81-98). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Arango, C. (1992). *La psicología comunitaria en Colombia. Sus paradigmas y consecuencias*. Madrid: editorial popular.
- Aronson, P. (2010). De la educación popular a la educación biográfica. *Revista Pilquen - Sección Ciencias Sociales*, 12, 1-8.
- Arroyo, M. (2019). Paulo Freire: Outro paradigma pedagógico? *Educação em Revista - UFMG*, 35. doi: 10.1590/0102-4698214631
- Bolaños, G., Tatay, L. y Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En: D. Mato (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Botón, P. (2004). *Escuela lasaliana y Educación Popular*. Barcelona: Cuadernos MEL.
- Caride, J. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), 85-106.
- Cendales, L., y Muñoz, J. (2013). Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia. En L. Cendales, M. Mejía, y J. Muñoz. *Entretejidos de la educación Lola popular en Colombia* (págs. 27-50). Bogotá D. C: Ediciones desde abajo
- Costa, F., y Freire, P. (2019). O processo de implementação do Parcelamento, Edificação ou Utilização Compulsórios: o caso dos imóveis não utilizados nos Distritos Centrais de São Paulo (SP). *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (RBEUR)*, 21(1),63-79. doi: 10.22296/2317-1529.2019v21n1p63
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206
- Delgado, R. (2011). Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio. *Revista Folios*, 33, 57-64. doi: 10.17227/01234870.33folios53.60
- Elizalde, A., Martí, M., y Martínez, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 5(15).

- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Editorial Ministerio del poder popular para la cultura,
- Freire, N. (2019). Palavra aberta - o legado da obra DE Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. *Educação em Revista - UFMG*, 35. doi: 10.1590/0102-4698218004
- Freire, P. (2005). No hay docencia sin discencia. Recuperado de https://www.academia.edu/4621537/Pedagog%C3%ADa_cr%C3%ADtica_uto%C3%ADa_o_realidad
- Gallardo, H. (2014) El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación. *Respuestas*, 19(2), 81-92.
- García, N. (2014). La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes. *Educere*, 18 (60), 257-267.
- Garelli, F., Cordero, S., Mengascini, A., y Dumrauf, A. (2019). Caminos para la educación en salud desde la educación popular: experiencias en bachilleratos populares de Argentina. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25 (1), 5-24. doi: 10.1590/1516-731320190010002
- Ghiso, A. (2010): La fugaz verdad de la experiencia. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 137–163
- Giroux, H. (2007). Paulo Freire: entre la persona y el político. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 141-145.
- Godoi, R; Christoph, C; Tonche, J; Mallart, F; Ramachiotti, B; Pagliari, P. (2020). Letalidade policial e respaldo institucional: perfil e processamento dos casos de “resistência seguida de morte” na cidade de São Paulo. *Revista de Estudos Sociais*, 73, 2020. doi: 10.7440/res73.2020.05
- Gómez, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. historia y horizontes. *Praxis & Saber*, 6 (12), 129-148.
- Guevara, C. (2015). La educación popular: campo de acción profesional del trabajador social. *Telos*, 17 (2), 308-323.
- Guevara, C. (2012). Resignificación de la categoría sujeto en el contexto comunitario y popular: componente clave en la educación popular transformadora para Venezuela. *Telos*, 14 (3), 311-322.
- Jara, O. (2019). Palavra aberta - educación popular, contexto latinoamericano y el legado de Paulo Freire. *Educação em Revista - UFMG*, 35. doi: 10.1590/0102-4698215005
- Jara, O. (1985). Educación popular y cambio social en América Latina. Recuperado de http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_sup_p.pdf
- Mallart, J. (2000). Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 417-438.
- Maynard, R., Barthley, L., Hodelín, H., Santiago, D., y Michel, G. (2016). Capacitación para cuidadores primarios de personas adultas mayores dependientes desde la educación popular. *Revista Información Científica*, 95 (2), 213-223.

- Mejía, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educación em Revista*, 61. doi: 10.17227/01212494.43pys37.48
- Mejía, M. (2015). La educación popular en el SIGLO XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6 (12), 97-128.
- Mejía J., y Manjarrés, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis y Saber*, 2 (4), 127-177.
- Melo, A. (2019). Recortes de uma vida de intervenção inspirada em Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 43. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle43.16
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/education-in-colombia-9789264250604-en.htm>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2008). La evaluación en el sistema educativo bolivariano. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35604024>
- Molina, E. (2015). El giro: una nueva categoría de la educación popular para la liberación de la pedagogía. *En-claves del Pensamiento*, IX (18), 79-101.
- Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. *El Ágora USB*, 13 (1), 155-163.
- Muñoz, L. (2016). Pedagogía Popular: Una experiencia para la transformación social. Recuperado de https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_6_No_11_November_2016/4.pdf
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55123361003>
- Nosella, P. (2007). Paulo Freire: orgulho dos educadores brasileiros. *EccoS Revista Científica*, 9(1),173-182. doi: 10.5585/eccos.v9i1.493
- Ortega, F. (2011). Tomen lo bueno, dejen lo malo: Simón Rodríguez y la educación popular. *Revista de Estudios Sociales*, 38, 30-46. doi: 10.7440/res38.2011.03
- Ortiz, M., y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17 (4), 615-627.
- Ortiz, J. (2009). Triste desierto: un caso de antropología y educación popular. *Nóesis Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18 (35), 105-123.
- Pérez, A. (2007). Calidad de la educación popular. *Educere*, 11 (37), 201-208.
- Keijzer, B. (2000). Cuestiones de intimidad: replanteando la educación popular. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 11, 197-210.
- Restrepo, E., y Axel R. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca-Universidad Javeriana.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. la revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.

- Romero, R. (2013). Educación Popular: una filosofía de vida para el desarrollo local y comunitario. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 1 (3), 57-66.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología desde el Sur*. México: CLACSO y Siglo XXI.
- Santos, B. (1998), Oppositional Postmodernism and Globalizations: [Commentary]. *Law and Social Inquiry*, 23(1), Estados Unidos: Wiley y American bar Foundation.
- Salazar, C. (2019). Educación de adultos y educación popular: análisis situado desde la experiencia del Frigorífico Incob. *Revista nuestraAmérica*, 7 (14), 71-81.
- Salazar, I. (2012). Educación popular: opción transformadora y emancipadora para los pueblos de América. *Educere*, 16 (53), 53-60.
- Salinas, B. (1998). Pieck, Enrique "Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXVIII, 2, 149-155
- Serna, E. (2016). La transdisciplinariedad en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista de Humanidades*, 33, 213-243.
- Saúl, A. (2007). Lo que aprendí con Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29,151-156.
- Sierra, J., y Caparrós, E. (2018). Formación del profesorado y competencia intercultural: un enfoque centrado en el sujeto". En E. Vila; V. Martín y J. E. Sierra (Coords.). *Las competencias transversales en la docencia universitaria* (pp.83-101). Granada: GEU.
- Torres, C. (2017). My last conversation with Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 193-195.
- Torres, A. (2010). La educación popular: Evolución reciente y desafíos. Universidad pedagógica Nacional.
- Varona, F. (2020). Ideas educacionales de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. *MediSur*, 18(2),233-243.
- Villalobos, J. (2004). Paulo Freire: Pedagogía e hipertexto. *Educere*, 8(26),346-354.
- Visotsky, J. (2014). Memoria histórica y educación popular: practicar una "otra educación". Entrevista a Carlos Rodrigues Brandão. *Revista nuestraAmérica*, 2 (3).
- Zea, L. (2017). Héctor Abad Gómez como educador popular. Un acercamiento a su vida, obra y discursos. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* 35(2), 179-185. doi: 10.17533/udea.rfnsp.v35n2a02
- Zucotti. L. (1994). Gorriti, Manso: de las Veladas literarias a "Las conferencias de maestra" In L. Fletcher (Comp.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Feminara Editora,

Fecha de recepción: 27/09/2019

Fecha de revisión: 16/04/2020

Fecha de aceptación: 05/10/2020



Cómo citar este artículo:

Jacinto Pereira, L. & Santos e Campo, M. A. (2020). Orientação para alunos do Ensino Médio frente às crises emocionais e o bullying no espaço escolar. *MLS Educational Research*, 4 (2), 99-113. doi: 10.29314/mlser.v4i2.377

ORIENTACIÓN PARA ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA PARA CRISIS EMOCIONALES Y ACOSO EN EL ESPACIO ESCOLAR

Leandra Jacinto Pereira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

tutoraleandra@yahoo.com.br · <https://orcid.org/0000-0002-4808-7630>

María Aparecida Santos e Campos

Fundação Universitária Iberoamericana (Brasil)

amanda_pietra@hotmail.com · <http://orcid.org/0000-0001-7190-5438>

Resumen. El presente artículo busca discutir la Orientación Educativa para adolescentes, crisis emocionales, intimidación y educación en derechos humanos. La opción epistemológica para abordar el tema actual proviene de una preocupación que involucra la percepción intelectual, así como la experiencia de sinestesia en el campo laboral. El objetivo central está limitado al analizar cómo el Consejero Educativo puede ayudar en la salud y la prevención del estrés entre los adolescentes de secundaria. Esta investigación se basa en el enfoque cualitativo, que comprende las diferentes técnicas interpretativas, los supuestos relativistas y la representación verbal de los datos. El campo de investigación se lleva a cabo en una escuela estatal de Três Rios (Brasil). Los sujetos de investigación fueron 30 estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 19 años, matriculados regularmente y asistiendo a la escuela secundaria a la que asistió la Orientación Educativa, entre 2018-2019, que presentaron la imagen de las crisis emocionales. La recolección de datos se realizó mediante: observación y entrevistas. El análisis de los datos se realizó de acuerdo con Minayo (2003, p. 74) que defiende el contenido manifiesto. Los aspectos éticos de la investigación cumplieron con los supuestos de la resolución 196/96 del Consejo Nacional de Salud. Resultado: se concluye que el trabajo del EO en la escuela es fundamental para dar la bienvenida a los estudiantes en crisis emocionales, ya que puede identificarlos, prevenirlos y derivarlos al servicio de salud mental, manteniendo así una conexión con los centros de salud de la ciudad de prevención del estrés.

Palabras clave: Orientación educativa, crisis emocionales, bullying y educación en derechos humanos.

ORIENTAÇÃO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS CRISES EMOCIONAIS E O BULLYING NO ESPAÇO ESCOLAR

Resumo. O presente artigo busca dialogar sobre a Orientação Educacional para adolescentes sobre as crises emocionais, bullying e Educação em Direitos Humanos. A opção epistemológica por abordar a presente temática advém de uma preocupação que envolve a percepção intelectual, como também, a experiência sinestésica no campo laboral. O objetivo central se delimita ao analisar como o Orientador Educacional pode auxiliar na saúde e na prevenção de estresse entre adolescentes do ensino médio. Esta investigação está alicerçada na abordagem qualitativa, compreendendo as diferentes técnicas interpretativas, pressupostos relativistas e representação verbal de dados. O campo de investigação se dá em um Colégio Estadual de Três Rios (Brasil). Os sujeitos da pesquisa foram 30 alunos com idades variantes entre 14 e 19

anos, regularmente matriculados e frequentando o Ensino Médio da instituição, atendidos pela Orientação Educacional, entre os anos de 2018-2019, que apresentaram o quadro de crises emocionais. A coleta de dados foi feita através de: observação e entrevistas. A análise de dados ocorreu de acordo com Minayo (2003, p. 74) que preconiza para o conteúdo manifesto. Os aspectos éticos da pesquisa atenderam aos pressupostos da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Resultado: Conclui-se que o trabalho do OE na escola é fundamental no acolhimento dos alunos nas crises emocionais, uma vez que pode identificar e prevenir e encaminhá-los para o serviço de saúde mental, dessa forma mantém uma conexão com os centros sanitários na de prevenção dos fatores estressores.

Palavras-chaves: Orientação Educacional, crises emocionais, bullying e Educação em Direitos Humanos.

GUIDELINES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS FOR EMOTIONAL CRISIS AND BULLYING IN SCHOLL SPACE

Abstract. This article seeks to discuss the Educational Guidance for adolescents on emotional crises, bullying and Human Rights Education. The epistemological option to approach the present theme comes from a concern that involves intellectual perception, as well as the synesthetic experience in the labor field. The central objective is limited by analyzing how the Educational Counselor can assist in health and stress prevention among high school adolescents. This investigation is based on the qualitative approach, comprising the different interpretative techniques, relativistic assumptions and verbal representation of data. The research field takes place in a State College of Três Rios (Brazil). The research subjects were 30 students with ages ranging from 14 to 19 years, regularly enrolled and attending high school attended by the Educational Guidance, between 2018-2019, who presented the picture of emotional crises. Data collection was done through: observation and interviews. Data analysis occurred according to Minayo (2003, p. 74) who advocates for manifest content. The ethical aspects of the research met the assumptions of resolution 196/96 of the National Health Council. Result: It is concluded that the work of the EO at school is fundamental in welcoming students in emotional crises, since it can identify and prevent and refer them to the mental health service, thus maintaining a connection with the health centers in the city. of stressor prevention.

Keywords: Educational Guidance, emotional crises, bullying and Human Rights Education.

Introducción

Este artículo es el resultado de las reflexiones sobre el trabajo del Consejero Educativo frente a las demandas que los adolescentes traen a la escuela en relación con las crisis emocionales experimentadas en el siglo XXI. Siendo la ansiedad, el pánico, la depresión, el estrés entre otros, presencia constante en una gran parte de los adolescentes y jóvenes estudiantes del Colegio Estatal Moacyr Padilha.

La opción epistemológica para abordar este tema proviene de una preocupación que involucra la percepción intelectual, así como la experiencia sinestésica en el campo laboral, ya que todos los días los estudiantes adolescentes acuden a los servicios de Orientación Educativa de la escuela para informar sobre sus estados emocionales dentro y fuera de la escuela, además de pedir ayuda para superar las dificultades que enfrentan.

En vista de lo anterior, se plantean varias preguntas al tamiz de una reflexión, como por ejemplo, ¿por qué tantos adolescentes presentan cuadros emocionales críticos? ¿Cuáles son las causas o los factores estresantes que llevan a un adolescente a presentar tal imagen? ¿Cómo pueden los amigos y la familia de este adolescente no percibir los cambios de comportamiento? ¿Cuál es el enfoque familiar del problema?

Hay varios factores que deben ser investigados, pero el enfoque de este artículo se centra en la forma en que el Asesor Educativo puede ayudar a otros sectores y profesionales de la salud a prevenir las crisis emocionales entre los adolescentes?

Las principales fuentes bibliográficas a las que se accedió fueron Limo Gomes (2003) Fante (2003), Candau (2008) y Andrade (2009).

Método

El objetivo de una investigación es la búsqueda de nuevos conocimientos, un proceso de construcción de conocimientos que tiene como principales metas generar nuevos conocimientos y/o confirmar algunos conocimientos preexistentes. Es básicamente un proceso de aprendizaje tanto del individuo que lo lleva a cabo como de la sociedad en la que se desarrolla. Así pues, el propósito de esta investigación era comprender y aclarar los trastornos causados por una evaluación mal aplicada.

Por otro lado, se trata de una investigación pedagógica que se presenta tanto en el campo psicopedagógico y de la salud emocional como en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la gestión de las interrelaciones sociales de los estudiantes dentro de la escuela

Así pues, se optó por un enfoque cualitativo, ya que este método comprende un conjunto de diferentes técnicas interpretativas, supuestos relativistas y representación verbal de los datos con el objetivo de traducir y expresar el significado de los fenómenos del mundo social, siendo el investigador un intérprete de la realidad (Bradley, 1993).

Así, para desarrollar esta investigación utilizamos el método del Estudio de Casos, como nos dice Chizzotti (2003, p.102):

El estudio de casos es una caracterización exhaustiva para designar una diversidad de encuestas que reúnen y registran datos de un caso particular o de varios casos con el fin de organizar un informe ordenado y crítico de una experiencia, o de evaluarla analíticamente, con el objetivo de tomar decisiones al respecto o proponer una acción transformadora.

Campo de estudio

El campo de investigación se basó en el Colegio Estatal Moacyr Padilha, un instituto situado en la ciudad de Três Rios - RJ - (Brasil) con capacidad para 2.300 alumnos, que tiene actualmente cerca de 1.261 alumnos, localizado en el barrio de Vila Isabel, comunidad que tiene la mayor tasa de población del municipio.

Al igual que la mayoría de las instituciones de educación pública brasileñas, los estudiantes de este campo de investigación experimentan problemas relacionados con la violencia urbana, las condiciones inadecuadas de transporte, la precariedad de la vivienda, los bajos salarios de los responsables, el alcoholismo y el uso de drogas ilícitas, entre otros. La mayor parte de la cantidad de estudiantes proviene del propio barrio, pero un porcentaje considerable reside en el centro de la ciudad y en los barrios adyacentes. La escuela recibe muchos estudiantes de escuelas privadas cada año.

Por otra parte, se consideran los problemas centrales de la unidad escolar: la distorsión series-edad, el crecimiento del número de alumnos en progresión parcial, la dicotomía entre los ideales personales y sociales, la desintegración de la familia, los conflictos propios de la adolescencia y provenientes de la localidad, como la selección de valores, la conquista del estatus, la necesidad del joven de reclamar su espacio y de impugnar lo preestablecido, la elaboración de la identidad y, sobre todo, la necesidad de inserción en su grupo social y de edad.

Desde esta perspectiva, la búsqueda del autoconocimiento, la comprensión de la sociedad y el descubrimiento de su lugar social constituyen los mayores retos de la unidad escolar, haciéndose apremiante la búsqueda de propuestas pedagógicas y educativas innovadoras que les hagan tomar conciencia de la importancia de su formación académica, humana, política y social.

Muestra

Para esta investigación se constituyó una muestra de 30 estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, matriculados regularmente y que asisten a la escuela secundaria de la institución mencionada, atendida por el Servicio de Orientación Educativa, entre los años 2018 y 2019, que presentaron el cuadro de ansiedad, pánico, depresión, automutilación, ideación de suicidio.

Criterios de inclusión y exclusión: ser estudiante en la escuela, estar matriculado y asistir regularmente a la escuela, no sufrir problemas psíquicos que puedan alterar los resultados del estudio.

Recopilación de datos

La fase de recopilación de datos es de gran importancia en la elaboración de cualquier investigación científica. Se ha puesto todo el cuidado en asegurar la calidad de la información que se desea obtener. Por lo tanto, la recopilación de datos se hizo a través de: observaciones, entrevistas y registros en momentos de asistencia. Se utilizaron cuestionarios, entrevistas y conversaciones para obtener los datos.

Análisis de Datos

Según Minayo (2003, pág. 74) el análisis del contenido tiende a verificar las hipótesis y/o a averiguar qué hay detrás de cada contenido manifiesto. “(...) lo que se escribe, habla, mapea, dibuja figurativamente y/o explica simbólicamente será siempre el punto de partida para la identificación del contenido manifiesto (sea explícito y/o latente)”. El análisis y la interpretación de los contenidos obtenidos se ajustan a las condiciones de los procesos a seguir.

Según Bardin (1977, p. 42), el análisis del contenido se conceptualiza como:

(...) un conjunto de técnicas de análisis de la comunicación que tienen por objeto obtener, mediante procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes (cuantitativos o no) que permitan inferir el conocimiento de las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de esos mensajes.

Por lo tanto, el análisis de los datos es el proceso de clasificación de los contenidos, y éstos se analizarán y clasificarán tratando de fundamentarlos de manera coherente demostrando resultados fiables.

Aspectos éticos de la investigación

Los aspectos éticos de la investigación siguieron lo que determina la Resolución 196/96 del SNC, Ministerio de Salud.

Se aseguró el anonimato, la confidencialidad de la información y las imágenes que pudieran revelar la identidad de los participantes. De esta manera se han adoptado seudónimos para su identificación en este artículo.

Se mantuvo la confidencialidad de los testimonios, ya que el análisis de los datos se llevó a cabo impidiendo cualquier tipo de identificación u origen de la exposición.

Resultados

Se espera que esta investigación contribuya a través del análisis e interpretación del papel del Asesor Educativo, como profesional que utiliza el diálogo como una de las principales herramientas para ayudar y controlar las crisis emocionales que experimentan los adolescentes en la época postmoderna. Además del papel que la escuela y su equipo

pedagógico asumen en el proceso de prevención de futuros trastornos conductuales y emocionales de sus alumnos en la construcción de la identidad de los mismos, considerando la diversidad de factores estresantes en el entorno educativo como el acoso escolar y otros.

También consideramos la relevancia de la práctica pedagógica de los Asesores Educativos, junto con los profesores en los cursos de formación continua que ofrece el equipo pedagógico para trabajar con la diversidad y sus efectos en el entorno escolar.

La vida cotidiana que experimenta un Consejero en el contexto del presente campo de investigación implica múltiples tareas que van desde buscar suministrar las necesidades básicas de las familias de los estudiantes, como costear las facturas de agua, electricidad, gas y alimentos, hasta acogerlos durante episodios de crisis emocionales.

En el ejercicio de la función y buscando conocer al alumnado, sus familias y el contexto en el que se inserta la institución, es posible levantar un gran conjunto de registros de las experiencias traídas por los estudiantes a la sala de Orientación.

Aunque en el Brasil el mes de septiembre es el hito de la concienciación y la prevención del suicidio, en la Escuela Estatal Moacyr Padilha era necesario ampliar este proceso a lo largo del año escolar en vista de los numerosos casos de crisis emocionales que presentaban los estudiantes.

Así, el equipo pedagógico y los alumnos interesados en la situación, se propusieron realizar una encuesta mediante cuestionarios y junto con los profesores para analizar la situación real de los problemas conductuales, emocionales y sus consecuencias. A continuación se enumeran las propuestas de posibles soluciones al cuadro presentado.

Las siguientes imágenes gráficas muestran los resultados obtenidos por estos estudiantes. Estos resultados se mostraron en los pasillos de la escuela en julio de 2019, según las figuras 1 y 2.



Figura 1. Número de suicídios en el Brasil por año. Cartel exhibido en el Colegio Estatal Moacyr Padilha el 07/08/2019.

Nota: preparado por la propia autora (2019).

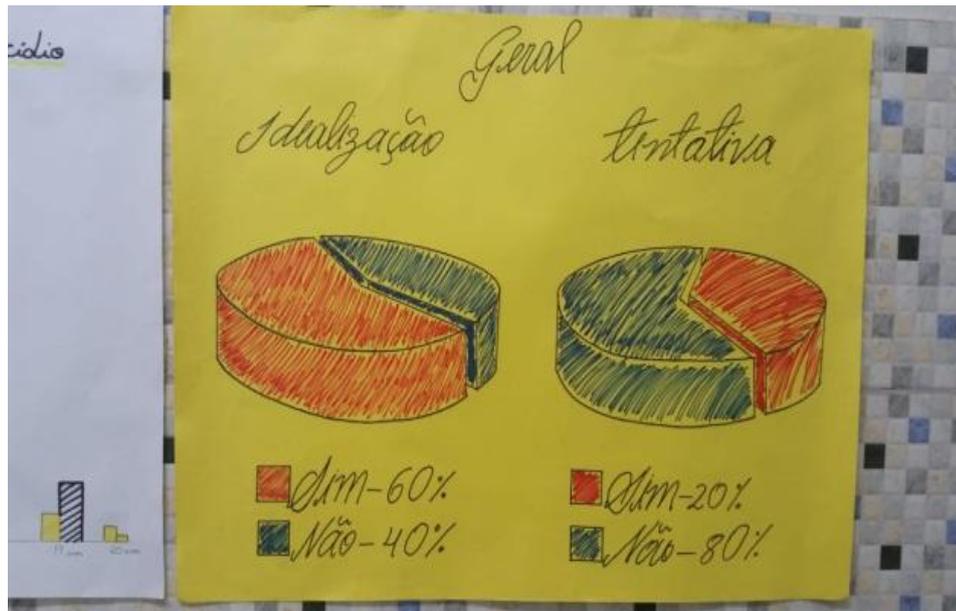


Figura 2. Total general de los intentos de idealización y suicidio en el Colegio Estatal Moacyr Padilha.

Nota: Cartel expuesto en el Colegio Estatal Moacyr Padilha en 08/07/2019, preparado por la propia autora (2019).

La unidad educativa es una institución pública del interior del Estado de Río de Janeiro/BR. Su clientela está compuesta principalmente por minorías sociales: negros, pobres, la población LGBT y mujeres que sufren del mito de que la sociedad brasileña vive una democracia racial y social. Una sociedad así utiliza la máscara de la democracia para ocultar su rostro racista, xenófobo, LGBT fóbico, sexista y desigual.

Una sociedad que a través de la cultura impuesta ejerce una presión extrema sobre los adolescentes. En este contexto podemos decir que la conducta de los adolescentes puede ser influenciada por aquellos que están a su lado, sin embargo, negar cualquier tipo de apoyo y acogida puede llevar al individuo a desarrollar enfermedades emocionales.

Por otra parte, la escuela puede desempeñar un papel primordial para estos adolescentes, ya que según Andrade (2009, pág. 42) la educación escolar tiene un papel fundamental que es desempeñar en la construcción y la valoración de un mundo verdaderamente plural, en el que todos y cada uno encajen, en el que se respeten las diversas culturas, etnias e identidades. La escuela es una institución que forma parte de la sociedad y debe estar abierta para contribuir y dar visibilidad a la diversidad cultural.

Según Gomes (2003, pág. 75) la cultura, ya sea en la educación o en las ciencias sociales, es más que un concepto académico. La palabra cultura no sólo tiene un significado, sino que está constantemente en construcción y reflexión. Hablar de cultura en la educación es hablar de un espacio donde personas de diferentes realidades tienen relaciones interpersonales. Cada uno lleva dentro de sí el contexto del lugar de donde vino, ya sea en el habla, en los valores, en las creencias.

La sociedad brasileña, sin embargo, se construyó sobre la desigualdad. El poder, los bienes y los derechos se distribuyeron de manera desigual entre las personas. Este hecho se sigue dando en la sociedad actual, ya que las minorías viven al margen, se les

niegan y no se les respetan sus derechos, sin saber lo que es la igualdad, y mucho menos la equidad.

Sin embargo, nuestros ejemplos se refieren a los discursos de algunos estudiantes en momentos de consulta con el equipo pedagógico: *“Le dije a mi madre que soy lesbiana. Después de eso sólo me llama la desgracia de su vida. Que sólo me disgusta”*. (Ag, 16 años, 2018).

El papel de la escuela es preparar a toda la comunidad escolar para acoger a estos alumnos, demostrando que es un espacio armonioso, seguro, sano y propicio para el aprendizaje, respetando, reconociendo en su pedagogía las diferencias, sean de cualquier origen y valorándolas.

Gomes (2003, pág. 75) subraya que el énfasis en el debate sobre la cultura en el ámbito educativo no debe limitarse a un simple elogio de las diferencias ni reducirse a los estudios en el ámbito de los planes de estudio y la cultura escolar. De esta manera, se corre el riesgo de no explotar toda la riqueza que tal variación puede traer. La escuela no puede tener una interpretación simplista de las diversas culturas que la rodean.

En los estudios de Vianna (2015, p.791-806), observamos que en el Brasil el movimiento LGBT, cuya identidad de género no está continuamente alineada con el sexo que se designó al nacer (travestis, drag queens, transformers, entre otros), nació a finales de los años 70 y principios del 2000, integrando también a los bisexuales, que comenzaron a exigir el reconocimiento de la sociedad civil.

El discurso que se transcribe a continuación plantea algunas preguntas sobre la desigualdad racial en la sociedad y la escuela:

Hoy fui a la casa y me detuve dentro del condominio donde vivo para ver una pelea entre dos mujeres. Subí a mi apartamento y minutos después oí gritos: ¿dónde estaba esa pequeña negrita que estaba aquí? Mi celular no está. Sólo pudo haber sido ella. (Lz, 18 años, 2019)

Ante tal relato, es necesario reflejar que la cultura, en cierto modo, dicta el modo de vida del individuo. Es una construcción social histórica que se transmite de generación en generación, con el paso del tiempo y según la sociedad, cambia, sin embargo la cultura es dinámica. El Brasil es un país plural, compuesto por diversas culturas, por lo que la escuela debe prepararse para hacer frente a los desafíos propuestos. Como resultado, la escuela se convierte en un reproductor de cultura, discriminación y prejuicios. Y cuando no reconoce esta diversidad cultural en la práctica pedagógica y en el plan de estudios, puede segregar a los estudiantes fuera de las normas culturales creadas por la sociedad.

La Ley nº 11.645, de 10 de marzo de 2008, Art. 1º O art. 26-A de la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, vigente, dice lo siguiente:

Art. 26-A. En las escuelas primarias y secundarias, tanto públicas como privadas, el estudio de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena pasa a ser obligatorio.

§ 1 El contenido programático al que se refiere este artículo incluirá varios aspectos de la historia y la cultura que caracterizan la formación de la población brasileña de estos dos grupos étnicos, como el estudio de la historia de África y los africanos, la lucha de los negros y los indígenas en Brasil, la cultura negra e indígena brasileña y los negros e indígenas en la formación de la sociedad nacional, rescatando sus contribuciones en las áreas social, económica y política, relevantes para la historia de Brasil.

§ 2 Los contenidos referidos a la historia y la cultura afrobrasileña y de los pueblos indígenas brasileños se enseñarán en todo el programa escolar, especialmente en las áreas de educación artística y de literatura e historia brasileñas (NR).

En las instituciones educativas del Brasil y del mundo, los estudiantes negros terminan siendo objeto de violencia y segregación. Este es uno de los males que la escuela necesita combatir con todas las herramientas posibles. La profesión docente debe estar permanentemente reflejada, ya que articular la igualdad en las diferencias es un desafío para la educación actual, es necesario deconstruir toda una cultura que se ha ido impregnando en la sociedad a lo largo del tiempo.

Así, se presenta el informe de Sb:

Mi madre recibe un salario muy bajo. Mi padre es un drogadicto y se ha ido por meses. Ahora mi hermano ha decidido vender drogas para poder comprar las cosas que quiere. Sólo yo sé esto en mi casa y no puedo soportarlo más. (Sb, 17 años, 2017)

Este es un relato común en la Sala de Orientación que refleja la desigualdad social en el entorno escolar. Sin embargo, la escuela debe constituir un espacio socioeducativo de igualdad y esperanza para la movilización social. Es necesario que los profesionales de la educación estén más atentos a las variaciones conductuales y emocionales de los estudiantes, buscando crear ocasiones para escuchar las diferencias, tales como: ruedas de conversación, GVGO, entre otras que valoren el proceso educativo y el respeto a las diferencias.

Catherine Walsh (2012, p.33) en el texto “Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas”, aborda que en América del Sur:

“la interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es importante tanto en el ámbito nacional-institucional como en el ámbito y la cooperación inter/transnacional”.

Se entiende, sin embargo, que la interculturalidad presente en las políticas públicas brasileñas no constituye en beneficios estatales a las diversas minorías sociales, sino más bien mecanismos paliativos para contener a las masas de personas económicamente excluidas del país que luchan por sus derechos a través de grupos organizados.

Se observa que las desigualdades sociales son sorprendentes frente a una organización de base capitalista. Esas desigualdades impiden la integración satisfactoria de las personas y los grupos en los derechos y privilegios socialmente establecidos.

El desarrollo del potencial humano crítico y transformador a través de caminos interculturales es fundamental para una propuesta de educación emancipadora que tenga como objetivo la formación para la autonomía superando el individualismo fragmentado. Ese individualismo ve a las personas como simples herramientas al servicio del desarrollo económico.

La misión de la escuela es llevar a los estudiantes a darse cuenta de que cada grupo social tiene su propia singularidad y que no hay una cultura mejor que la otra, dejando así atrás el paradigma de la superioridad de un grupo sobre el otro. Es evidente que a la escuela brasileña le queda un largo camino por recorrer para hacer efectivo el respeto y la apreciación de las identidades culturales.

Así se presenta a los informes de los estudiantes a los que se nombran ficticiamente para la protección de datos:

“Maestro, parece que todos los que me rodean están disgustados conmigo. Nadie me habla, siempre merezco estar solo, siempre estoy solo en todo momento. ¿Qué he hecho mal?”(Br, 15 años)

Hoy fui a dar un mensaje a mi clase sobre el examen de mañana. La profesora que me lo pidió. No me dejaron hablar. Me dijeron que cerrara la boca. De lo contrario, me estarían dando una paliza. Siempre es así. Cuando acabe el año echaré de menos a los profesores, al personal, al edificio de la escuela. Nunca

echaré de menos a los estudiantes. No me acostumbro a que me maltraten todo el tiempo. (Lv, 17 años)

Realmente quería ir al paseo de la escuela, pero los avisos se pasaron por el grupo de whatsapp. Cuando hay un mensaje importante, me sacan del grupo. Dos días después me añaden de nuevo para que no vea lo que se acordó y me quede fuera. Los estudiantes de mi clase parecen odiarme. (Rn, 16).

Las estrategias de la escuela en la prevención del acoso escolar

Bullying es una palabra de origen inglés, y la palabra *Bully* se traduce como matón y tirano, por lo que se podría decir que sería lo mismo que agredir, asustar y causar sufrimiento. Son siempre acciones repetitivas y agresivas con una gran característica: actos con desequilibrio de poder. Fante (2005, pág. 80) dice que el desequilibrio de poder se produce de varias maneras, porque la víctima es de menor estatura y fuerza física que el agresor, porque está en minoría, porque no tiene capacidad de defensa y poca flexibilidad psicológica hacia el agresor.

El fenómeno de la intimidación puede manifestarse en todos los lugares donde hay relaciones interpersonales, como en el mundo virtual. Pero en ese caso, tiene otra variante, el ciberacoso/cyberbullying. El impacto que causa puede ser muy grave y a veces irreversible. Hay casos de individuos que, después de ser intimidados, tuvieron su vida emocional completamente o parcialmente sacudida. Ese comportamiento en la escuela puede interferir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que a menudo conduce a la evasión escolar y a traumas, incluidos trastornos emocionales y de otro tipo.

Silva (2010) y Neto (2005) subrayan que el fenómeno de la intimidación es un problema de salud pública, que causa problemas emocionales y psicológicos. Por lo tanto, los profesionales de la educación y los multiprofesionales deben trabajar juntos en esta lucha para promover una interacción social sana y segura.

Neto (2005) también señala que la escuela es una instancia reproductiva de violencia externa, influenciada por las relaciones interpersonales y sociales agresivas presentes en la sociedad. Pero señala soluciones a este problema, que serían crear escuelas seguras y sanas para el desarrollo intelectual y social de los estudiantes, sin que la violencia les cause daños físicos y psicológicos. Al proponer estas formas de combate pretende reducir el comportamiento agresivo entre los estudiantes mediante el esclarecimiento de su naturaleza, así como las posibles consecuencias para los implicados en el acto.

Así pues, la escuela debe comprometerse a sacar a la luz debates, charlas, conversaciones para suscitar reflexiones junto con los estudiantes sobre el acoso, y también hay normas que rigen la institución contra todo acto de violencia, discriminación o prejuicio, desarrollando la autonomía de los estudiantes para que creen sus propias acciones de conducta antiacoso.

Se necesita haber medios para prevenir el acoso en el espacio escolar, que debe ser tratado pedagógicamente. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza deben (re)pensarse de manera crítica y reflexiva, para que la escuela no siga siendo el escenario actual de este tipo de violencia o de cualquier otro.

La institución educativa tiene un compromiso social, siendo necesario el desarrollo de proyectos y planes para superar tales situaciones. Hay que crearse acciones para prevenir y combatir la violencia, aunque es muy difícil de erradicar completamente, los esfuerzos deben ser constantes. Además de estimular el diálogo, es importante invertir en una relación empática y afectiva entre los estudiantes y el equipo pedagógico, y la participación de la familia en esta misión se hace indispensable.

El *bullying* devasta el aprendizaje, la vida escolar y la socialización, y sus consecuencias suelen dejar huella y pueden sentirse durante toda la vida. Algunos desarrollan trastornos, depresión, inseguridad, baja autoestima, ansiedad, estrés y otros males.

Las víctimas, los agresores o los espectadores necesitan una atención especial según el papel que desempeñen. Todos deben ser tratados de tal manera que se resuelva este problema. Las víctimas necesitan atención y seguimiento para superar el trauma. Los agresores necesitan un tratamiento para averiguar el origen y las razones por las que agreden a las personas para poder encontrar una solución.

El *bullying* devasta el aprendizaje, la vida escolar y la socialización, y las consecuencias suelen durar incluso después de que la violencia termina y pueden sentirse durante toda la vida. Algunos desarrollan trastornos, depresión, inseguridad, baja autoestima, ansiedad y, en los casos más graves, puede producirse un suicidio.

Las víctimas, los agresores o los espectadores necesitan una atención especial según el papel que desempeñen. Todos deben ser tratados de tal manera que se resuelva este problema. Las víctimas necesitan atención y seguimiento para superar el trauma, los agresores necesitan tratamiento para averiguar el origen y las razones por las que agreden a las personas para poder encontrar una solución. No menos importante es que los espectadores también necesitan mucha atención porque pueden ser culpables de no ser capaces, por ejemplo, de reaccionar cuando ven que un amigo es *acosado*, y el entorno hostil, aunque no sea en el papel de víctima o agresor, es totalmente malo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para los que han sido víctimas, es necesario superar, ver el mundo desde un ángulo diferente, no rendirse y no dejar de avanzar. Hay eventos que nunca se olvidan y se necesita fuerza para superar cada marca dejada por el *bullying*. Y, sin embargo, para los que fueron espectadores que cargaron con la culpa, se absuelven, no siempre es posible hacer lo que uno siente, pero hay superación para los que luchan, pasando de espectadores a actuantes.

Cabe señalar que todos los autores de los informes mencionados han sido objeto de intimidación, asisten a sesiones con psicólogos y utilizan medicamentos prescritos por los psiquiatras.

De los derechos humanos a la labor pedagógica

Una posibilidad de superar la violencia más evidente en la escuela sería la educación en materia de derechos humanos. Para Candau (2008, pág. 67) no basta con denunciar las violaciones y proteger a las víctimas, sino que también hay que crear acciones y procesos encaminados a la prevención, la afirmación de los derechos humanos en todas las esferas de la sociedad, la familia y las políticas públicas. Este es el propósito de la Educación en Derechos Humanos, una búsqueda intensa y diaria de la paz en la escuela y también en la sociedad a través de la prevención de los problemas que enfrentan.

En el sitio web oficial de la ONU - Organización de las Naciones Unidas se señala que históricamente la primera carta de derechos humanos en el mundo tuvo lugar cuando Ciro el Grande conquistó la ciudad de Babilonia en el año 539 a.C. Liberó a los esclavos, declaró el derecho a elegir la religión y estableció la igualdad racial. Todos los actos fueron grabados en un cilindro de arcilla que se conoció como el Cilindro de Ciro.

Se observa que las determinaciones de este cilindro se correlacionan con los cuatro primeros artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Tales ideas llegaron a la India, Grecia y Roma, donde se construyó el concepto de "ley natural", al comprenderse que las personas tenían la vocación de conducirse por medio de leyes no escritas. El derecho romano se basa en ideas racionales derivadas de la naturaleza de las cosas.

Los documentos que reconocen los derechos individuales pueden identificarse como la Carta Magna (1215), la Petición de Ley (1628), la Constitución de los Estados Unidos (1787), la Declaración Francesa de Derechos Humanos y del Ciudadano (1789) y la Declaración de Derechos de los Estados Unidos (1791).

Tras la Segunda Guerra Mundial, los delegados de cincuenta países se reunieron en San Francisco en 1945 en la Conferencia de las Naciones Unidas en la Organización Internacional para formar un organismo internacional para la promoción de la paz y la prevención de futuras guerras con los siguientes ideales en mente: “Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas, estamos decididos a salvar a las generaciones futuras del flagelo de la guerra, que dos veces en nuestras vidas ha traído un sufrimiento indecible a la humanidad. Esta Carta de las nuevas Naciones Unidas entró en vigor el 24 de octubre de 1945 y se celebra cada año como el Día de las Naciones Unidas.

El 10 de diciembre de 1948, después de las reuniones de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, se publicó oficialmente la Declaración Universal de Derechos Humanos, que fue adoptada por las Naciones Unidas:

Art.1 - La falta de conocimiento y el desprecio de los derechos humanos ha llevado a actos de barbarie que revuelven la conciencia de la humanidad, y el advenimiento de un mundo en el que los seres humanos son libres de hablar y creer, libres del terror y la miseria, ha sido proclamado como la más alta inspiración del Hombre.... Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

Se observa que todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas se han convertido en signatarios de la Declaración de Derechos Humanos y se han comprometido a promover su contenido. Esos derechos están en la base de las leyes constitucionales de las naciones democráticas, incluida la Constitución de la República Federal de Brasil. Sin embargo, la crisis de la humanidad experimentada en el Brasil, marcada por el racismo, la intolerancia, la xenofobia, el sexismo, el elitismo y otros males, impide las relaciones interculturales y armoniosas entre los brasileños.

En este contexto, se analiza que las agendas educativas mundiales valoran la conectividad, ya que el mundo interconectado necesita mejorar la comprensión entre los individuos a través de los diálogos interculturales, el mercado y la globalización del conocimiento. Sin embargo, estos programas mundiales afectan tanto a los grandes centros urbanos como a las pequeñas aldeas y viceversa. Las barreras culturales no encajan en el mundo conectado por puentes tecnológicos, de lo contrario existe la sobrevaloración de la “fibra óptica” en detrimento de la “fibra ética”, que puede constituir el principio de autodestrucción de la especie humana. De este modo, se necesita una gran inversión en educación y en los movimientos contra la discriminación y los que promueven el empoderamiento de las minorías sociales.

El estudiante, en este contexto, necesita ser estimulado a cultivar el deseo de aprender, a elaborar proyectos futuros, a practicar el respeto y la aceptación de las diferencias, rechazando las etiquetas y los prejuicios. Esta posición de la infancia y la juventud sólo puede ser impulsada por experiencias - estéticas, culturales, intelectuales y relacionales - hacia la construcción de una sociedad más igualitaria y que adopte la cultura de la paz. El estudiante, sin embargo, no establece una creación de auto-entrenamiento de valores interpersonales. Necesita la intermediación del diálogo con los profesores que buscan constantemente actualizaciones en la formación continua. Los profesores también se conectaron con las agendas mundiales y locales acerca de la permeabilidad necesaria de las fronteras culturales hacia la potenciación de la creatividad de cada ser humano.

El diálogo intercultural va más allá de ser racista, homofóbico, sexista, xenófobo y elitista. Se infiere al asumir posturas anti-homofóbicas, antisexistas, antixenofóbicas y

antielitistas, es decir, no basta con atender el mercado de lo “políticamente correcto”, es necesario que sea una concepción de la vida.

En este punto entra la figura fundamental del equipo pedagógico en un trabajo basado en la formación y orientación en movimiento junto con otros actores educativos hacia la construcción gradual de hombres dotados de conocimientos, sentidos, emociones y humanidad. Este profesional puede ser capaz de potenciar verdaderos encuentros interculturales en lugar de los conflictos que impregnan la vida cotidiana y que involucran a todos los “diferentes” en los tiempos de la globalización del capitalismo industrial.

Se observa que la cultura de cada pueblo no es un simple dato estadístico, sino una auténtica construcción histórica que justifica la identidad de cada ser.

Candau (2008, pág. 47) señala que se ha hecho un esfuerzo sistemático por defender y proteger los derechos fundamentales, tanto por parte del gobierno como de las organizaciones de la sociedad civil, al menos en los últimos años. En los últimos 30 años, a través de diferentes etapas y en constante articulación con los diferentes contextos políticos y sociales vividos por los países, la Educación en Derechos Humanos se ha ido afirmando y construyendo su camino tanto en el espacio escolar como fuera de los muros de la escuela.

En el Brasil, en el escenario de las políticas públicas, se han ampliado las iniciativas, especialmente después de la promulgación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en 2003, tales como: seminarios, conferencias, cursos, etc., que son producidos por organizaciones no gubernamentales, universidades y organismos públicos. Sin embargo, Candau (2008, pág. 67) afirma que el concepto de educación en materia de derechos humanos que guía estas iniciativas no siempre es claramente explícito, cuestión que considera sumamente importante.

Brasil vive una realidad que difiere de todo lo que implica este modelo educativo. Candau (2008, P. 68) señala que vivimos en un contexto de políticas neoliberales, de debilitamiento de la sociedad civil, de indicadores persistentes de marcada desigualdad social, de discriminación y exclusión de ciertos grupos socioculturales.

La declaración anterior muestra que al Brasil le queda un largo camino por recorrer para que la educación en materia de derechos humanos sea eficaz dentro y fuera de las escuelas. La sociedad brasileña necesita un cambio radical para que el respeto a la diversidad sea realmente efectivo. La escuela brasileña necesita hacer que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como seres de derechos a través de su pedagogía, día a día, y también mostrarles maneras de saber cómo actuar de manera correcta cuando estos derechos son violados.

Debate y conclusión

Uno de los grandes desafíos de la educación brasileña en relación con el trabajo del orientador en el enfrentamiento de los trastornos conductuales y emocionales de los estudiantes, que interfieren en el progreso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la administración escolar y en el trabajo del profesor y del equipo de orientación, es el papel de enfrentar las crisis emocionales que viven los adolescentes en la postmodernidad, que involucran tanto a los estudiantes como a los profesores y profesionales que trabajan en la educación.

Actualmente, los episodios de ansiedad, pánico, depresión y otras situaciones más graves están directamente relacionados con el imaginario social y la presión que éste ejerce sobre los adolescentes, lo que puede llevar al sesgo de discriminación de no aceptar las diferencias en general, y estas manifestaciones están presentes en el espacio escolar.

Por lo tanto, la educación se enfrenta al importante reto de los cambios positivos en la sociedad, reflexionando constantemente sobre la planificación de los planes de

estudio, construyendo nuevas metodologías activas que sean significativas para los estudiantes, así como preparando a todos los profesionales de la institución escolar para tratar con la diversidad, trabajando conjuntamente con los padres y la comunidad escolar. Sin embargo, es necesario preparar proyectos que tengan como objetivo esta diversidad cultural en su proyecto político pedagógico, con la participación de todos aquellos que estén directa o indirectamente vinculados a la escuela.

De esta manera, es necesario desarrollar una pedagogía basada en la democracia, con el objetivo de crear una nueva sociedad, donde los estudiantes puedan ser solidarios, empáticos, respetuosos y capaces de convivir de manera armoniosa.

Es importante destacar que las instituciones educativas públicas brasileñas son fruto de políticas públicas y, lamentablemente, no son políticas de Estado, sino políticas de gobierno y pasan por la discontinuidad de quienes asumen el poder, por lo que existe el riesgo en este momento histórico de una gigantesca regresión que sustente la desigualdad, la discriminación y la exclusión.

Los logros populares en Brasil deben ser reforzados cada día, considerando que en la alternancia de gobiernos todo puede ir hacia atrás.

Walsh (2013, pág. 34) aborda la diversidad en la política pública de la siguiente manera:

...esta presencia es efectiva y el resultado de las ganancias de los movimientos socio-políticos-económicos y sus demandas de reconocimiento, derechos y transformación social, también pueden ser vistos, a su vez, desde otra perspectiva: la que la vincula a los designios globales del poder, el capital y el mercado.

El poder del capital y el mercado tienen un impacto en las políticas públicas que implican las cuestiones de diversidad cultural que los movimientos sociales han establecido históricamente en el Brasil. De acuerdo con Touraine (1985, pág. 749), “los movimientos sociales son la acción conflictiva de agentes de la categorías sociales luchando por el control del sistema de acción histórica”. Se entiende, por lo tanto, que los movimientos sociales surgen a través de situaciones cotidianas de desigualdad y tienen como objetivo establecer un nuevo orden, nuevas perspectivas y formas de vida que se guíen por la equidad. Esos movimientos sociales pueden presentarse de manera pasiva cuando tratan de mantener las estructuras sociales para preservar los derechos reconocidos, y de manera activa cuando rompen con los patrones sociales institucionalizados que proyectan transformaciones sociales intensas.

Según el autor (1985, p. 749-787) la definición de movimiento social parte principalmente de tres principios básicos: el principio de identidad, el principio de oposición y el principio de totalidad, cualquiera que sea:

1. Principio de identidad: corresponde a la autodefinition del actor social y a su conciencia de pertenecer a un grupo o clase social. Un movimiento social sólo puede organizarse si esta definición es consciente. Sin embargo, la formación del movimiento precede a esta conciencia. Es el conflicto que constituye y organiza al actor.
2. Principio de oposición: Un movimiento sólo se organiza si puede nombrar a su oponente, pero su acción no presupone esta identificación. El conflicto saca al oponente, forma la conciencia de los actores;
3. Principio de totalidad: los actores en conflicto, incluso cuando está circunscrito o localizado, cuestionan la orientación general del sistema. Un movimiento social sólo es inteligible en la lucha por “controlar la historicidad”, es decir, los modelos de conducta a partir de los cuales una sociedad produce sus prácticas.

Al abordar el concepto de movimientos sociales urbanos, Manuel Castells (1999, pág. 94) analiza que se trataría de un “sistema de prácticas sociales contradictorias, es

decir, que cuestiona el orden establecido a partir de las contradicciones específicas del problema urbano”.

De esta manera, la sociedad civil se organiza formando ONG, foros, redes de conocimiento, protestas y presiones políticas en el movimiento por la democracia y la garantía de la ciudadanía; exigiendo políticas públicas orientadas a un proyecto que minimice las desigualdades sociales, principalmente a través de grandes manifestaciones públicas.

Los pobres, los negros, los indígenas y otras minorías sociales del país son los grupos más afectados por la exclusión social, principalmente a través de la educación que se ofrece en las escuelas públicas comprometida con la estructura física, los modelos de enseñanza y aprendizaje y la devaluación de la profesión docente. Así, aún después de los avances en materia de instrumentos jurídicos, las escuelas siguen imponiendo una estandarización cultural con el conocimiento que el Estado establece como adecuado a la población, sin tener en cuenta la diversidad social de los actores que la componen.

Al ser un entorno de interacción entre los estudiantes, la institución escolar necesita cambios para una educación de calidad que valore las diferencias y promueva el reconocimiento y el respeto entre todos, apoyando y educando para el ejercicio de la ciudadanía dentro y fuera de la escuela como un derecho universal. De este modo, el respeto de los derechos humanos fundamentales puede evitar situaciones como la intimidación y sus consecuencias.

Por otra parte, la educación en materia de derechos humanos tiene por objeto la inclusión a través de la pedagogía de la diversidad cultural, la promoción del respeto de las diferencias y la construcción de seres humanos libres y autónomos. Cuestiones que deben abordarse desde la educación de la primera infancia, período en el que los estudiantes están empezando a comprender el mundo y sus valores. Así, desde la más temprana edad identifican las diferencias y construyen a partir de ellas, las similitudes. Todos somos biológicamente iguales, las preferencias cambian.

Por lo tanto, la clave de la orientación educativa para ayudar al crecimiento del alumno, ya sea psicopedagógico, educativo o sanitario, y en la prevención de trastornos entre los adolescentes es la educación para la ciudadanía consciente, superando así el antagonismo entre la igualdad y las diferencias, factores que deben articularse para evitar las manifestaciones emocionales negativas de la violencia y la intimidación.

Referencias

- Andrade, M. (Org.) (2009). *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Río de Janeiro: Quartet.
- Bradley, J. (1993). Methodological issues and practices in qualitative research. *The Library Quarterly*, 63(4), 431-449. doi: 10.1086/602620.
- Brasil, Ley N° 11.645. de 10 de marzo de 2008 Modifica la Ley N° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, modificada por la Ley N° 10.639, de 9 de enero de 2003, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el plan de estudios oficial de la red educativa el tema obligatorio “Historia y cultura afrobrasileña e indígena”. *Presidencia de la República. Casa Civil. Jefe de Asuntos Legales*. Publicado en: Brasília, 10 de marzo de 2008; 187° de la Independencia y 120° de la República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.
- Brasil, MS. Resolución n° 196 del 10 de octubre de 1996. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*. Brasília, DF, 10 de octubre de 1996. v. 134, n. 201, oct. (1996). Sección 1, p.21.082-21.085 Obtenido de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html.

- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação*, 13(37), 45-56. doi:10.1590/S1413-24782008000100005
- Castells, M. (1999). Outra face da Terra: Movimentos sociais contra a nova ordem Global. In *O poder da Identidade*, (pp. 93 – 139). São Paulo: Paz e Terra. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251283/mod_resource/content/0/castells_m_o_poder_da_identidade.cap_2.pdf
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, 16(2), 221-236. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus Editora.
- Gomes, N. L. (2003). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 75-85. doi:10.1590/S1413-24782003000300002
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Editorial Cortez.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5), 164-172. doi: 10.1590/S0021-75572005000700006
- Santos, M.de S. X. dos. (2019). *Por quê? Uma análise dos discursos sobre suicídio no jornalismo diário*. (Tesis de maestría publicadas). Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre. Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8666>
- Souza Minayo de, M. C., & Minayo-Gómez, C. (2003). Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In P. Goldenberg, R. M. G. Marsiglia, M. H. de A. Gomes (Org.), *O Clássico e o Novo*, 117. Río de Janeiro, RJ: FIOCRUZ. doi: 10,7476/9788575412510
- Touraine, A. (1985). An introduction to the study of social movements. *Social Research*, 52(4), 749-787. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/docencia/2017II/Touraine1985_AnIntroductionOfTheStudyOfSocialMovements.pdf
- Vianna, C. P. (2015). O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 791-806. doi: 10,1590/s1517-97022015031914.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>.

Fecha de recepción: 02/12/2019

Cierre de la revisión: 06/02/2020

Fecha de aceptación: 21/01/2020



Cómo citar este artículo:

Bauzá Capart, D. & Rodríguez Miranda, F. P. (2020). La Interdisciplinariedad en los centros privados del Bachillerato Internacional: dificultades para su implementación desde el punto de vista de los Coordinadores Académicos. *MLS Educational Research*, 4 (2), 114-130. doi: 10.29314/mlser.v4i2.403.

**LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LOS CENTROS PRIVADOS
DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL: DIFICULTADES
PARA SU IMPLEMENTACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DE
LOS COORDINADORES ACADÉMICOS**

David Bauzá Capart

Universidad Internacional Iberoamericana (Emiratos Árabes Unidos)

davidbauza@yahoo.es

Francisco de Paula Rodríguez Miranda

Universidad de Huelva (España)

francisco.paula@dedu.uhu.es · <https://orcid.org/0000-0002-8167-8811>

Resumen. El Bachillerato Internacional publica, en 2014, una revisión del currículo del Programa de los Años Intermedios (PAIBI), cuya principal novedad es la introducción y promoción de la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios como respuesta a una creciente necesidad de transformar la educación ante los desafíos planteados por un mundo cada vez más globalizado. La implementación de estos proyectos interdisciplinarios debe permitir al alumnado buscar soluciones a problemas de diversa índole a través de la integración de conceptos, conocimientos y métodos provenientes de dos o más asignaturas. En este sentido, el aprendizaje interdisciplinario se muestra como una evidente ventaja metodológica y pedagógica pero también como un desafío logístico para los Coordinadores Académicos a la hora de tratar de dar respuesta a las diversas necesidades y exigencias que plantea. El uso de instrumentos de recogida de información como la encuesta y las entrevistas semiestructuradas nos ha permitido obtener datos de los Coordinadores Académicos, de escuelas privadas adscritas al PAIBI alrededor del mundo, relativos a las dificultades encontradas en la implementación de los proyectos interdisciplinarios. Los resultados ponen el foco en barreras de carácter temporal, siendo la dificultad más sentida la falta de planificación y evaluación colaborativas. Este trabajo, además de analizar dichas dificultades, plantea posibles soluciones para afrontarlas y promover una mejora en el proceso de integración curricular de este tipo de proyectos interdisciplinarios.

Palabras clave: Interdisciplinariedad, Programa de los Años Intermedios, Coordinadores Académicos, implementación de programa, bachillerato internacional

THE INTERDISCIPLINARITY IN THE PRIVATE SCHOOLS OF THE INTERNATIONAL BACCAULAUREATE: DIFFICULTIES FOR ITS IMPLEMENTATION FROM THE VIEWPOINT OF THE ACADEMIC COORDINATORS

Abstract. In 2014 the International Baccalaureate publishes a revision of the curriculum of the Middle Years Programme (IBMYP), whose main novelty is the introduction and promotion of interdisciplinary teaching and learning in response to a growing need for transform education as a reaction to the challenges posed to students through an increasingly globalized world. The implementation of these interdisciplinary projects should allow students to find solutions to problems of various kinds through the integration of concepts, knowledge and methods from two or more subjects. Based on this, interdisciplinary learning is shown as an obvious methodological and pedagogical advantage but also as a logistical challenge for Academic Coordinators when trying to respond to the various needs and demands it poses. The use of instruments for the collection of information such as the survey and the semi structured interviews has allowed us to obtain data from Academic Coordinators of private schools around the world attached to the IBMYP regarding the difficulties encountered in the implementation of Interdisciplinary projects. The results focus on temporary barriers, the most felt difficulty being the lack of collaborative planning and evaluation. This work, in addition to analyzing these difficulties, raises possible solutions to face them and promote an improvement in the curricular integration process of this type of interdisciplinary projects.

Keywords: Interdisciplinarity, Middle Years Programme, Academic Coordinators, implementation of programme, international baccalaureate.

Introducción

Desde el año 2015, el Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional (PAIBI), ha puesto en marcha un proyecto titulado “Siguiendo Capitulo”. Entre otras innovaciones se ha propuesto, a los centros adscritos a dicho programa, ajustar su currículo a una nueva visión de carácter más interdisciplinar. Para ello, se publicó la Promoción de la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios en el PAI (2014a), guía en la que se establecían las bases de las nuevas demandas que solicitaba el PAIBI. En dicho documento se define la interdisciplinariedad como el campo de estudio que cruza los límites tradicionales entre varias disciplinas académicas, o entre varias escuelas de pensamiento. Así pues, la interdisciplinariedad en el conocimiento, así como en las relaciones entre los distintos elementos, está presente en todos los fenómenos del universo y aunque históricamente el afán por mejorar el conocimiento ha intentado aislar cada una de las realidades encajándolas en disciplinas, no ha sido posible evitar estas relaciones naturales. En este sentido, a nivel educativo, destaca Beane (1995) que:

los educadores deben pensar en las experiencias curriculares de los estudiantes a través de la metáfora de un rompecabezas, en el sentido de que a menudo los estudiantes pasan de un curso a otro para enfrentarse a hechos o actividades disociados e inconexos que carecen de relevancia o significado para ellos. En los modelos educativos tradicionales, las interconexiones significativas entre las disciplinas y entre ellas son escasas, dando lugar a que los estudiantes carezcan de un sentido de propósito o coherencia en su experiencia escolar (p.8).

En las últimas décadas, se ha pretendido unificar, en el ámbito educativo, el conocimiento de diferentes materias a través estrategias relacionadas con la interdisciplinariedad. Las iniciativas van desde la puesta en marcha de estructuras académicas y curriculares más flexibles que conduzcan al currículum integrado, como bien indica Torres (2000) hasta la interrelación epistemológica entre distintas áreas de conocimiento (Pedroza, 2006).

De la misma manera, el desarrollo de las prácticas educativas, a todos los niveles, se ha visto influenciado por un mundo en constante transformación (Giddens, 2000). Cambios que han repercutido en el perfil del alumnado de Educación Secundaria tanto de las instituciones públicas como privadas. El alumnado es cada vez más heterodoxo, lo que sumado a la incertidumbre que posee el profesorado al estar formándose para unas profesiones de las cuales todavía no se tiene constancia de su existencia, dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para comprender el mundo que nos rodea, solemos tener una tendencia a establecer conexiones entre diferentes áreas de conocimiento de forma natural. Si bien la creciente especialización del mundo profesional hace que en la enseñanza secundaria se compartimente útilmente el aprendizaje en disciplinas, nuestro mundo en constante cambio nos exige formar un alumnado capaz de combinar disciplinas de forma novedosa y creativa. En resumen “a medida que los conocimientos y la información se multiplican, los pensadores críticos deben ser capaces de integrar las perspectivas de distintas disciplinas para comprender cuestiones e ideas complejas” (AA.VV., 2014a, p.2).

En este sentido, el compromiso de implementación interdisciplinario por parte del BI vino acompañado por una documentación concreta que establecía los aspectos básicos que las escuelas debían tener en consideración a la hora de poner en práctica estos proyectos. Esta documentación, además de contar con material de ayuda para el profesorado, está basada en tres publicaciones editadas por la Organización del Bachillerato Internacional:

- Promoción de la enseñanza y aprendizaje interdisciplinarios en el PAI. En la cual se establecen los requisitos mínimos, así como las expectativas para el trabajo interdisciplinario en cada centro (AA.VV., 2014a)
- Planificador de unidades interdisciplinarias. Un material de ayuda en forma de plantilla a utilizar para la elaboración de planificadores interdisciplinarios. En la cual se establece el modelo de planificador curricular que se debe utilizar (AA.VV., 2014b).
- La evaluación de los planes de unidades interdisciplinarios. Un modelo de evaluación de planificadores que permite al profesorado autoevaluarse y mejorar sus planificadores siguiendo unas pautas, así como unos pasos a seguir claramente indicadas en el documento (AA.VV., 2014c).

Los estudios sobre interdisciplinariedad e integración curricular no son muy abundantes en el panorama científico actual. Aun así, hemos identificado que gran parte de ellos se producen en la educación pública, aunque también se producen trabajos enseñanza privada; dichos estudios se suelen centrar en las necesidades de interconexión de asignaturas específicas y se desarrollan en distintos niveles y etapas de la educación; son abundantes, aquellos que se centran en las etapas secundaria y universitaria. (Annan-Diab, & Molinari, 2017; Beane, 2005; Blanco, Corchuelo, Corrales, y López, 2017; Fernández-Ríos, 2010; Lenoir y Hasni, 2010, 2016; Revel, 2013; Torres, 2000)

Si nos detenemos en los estudios realizados sobre el Bachillerato Internacional, los podemos clasificar en cinco grupos:

- Estudios centrados en aspectos relacionados con la implementación del Programa de Diploma como Bunnell (2008) y Duarte (2013).
- Estudios específicos de la situación del Bachillerato Internacional en países concretos, generalmente estudios sobre el Programa de Diploma como pueden ser los trabajos de Bagnall (1994, 1997, 2005), Belal (2017), Dabrowsky (2018).
- Estudios que analizan la situación de las competencias de aprendizaje como pueden ser el pensamiento crítico o creativo, interculturalidad o mentalidad internacional como los textos de Demircioglu y Çakir (2016) y Poonoosamy (2018).
- Estudios específicos sobre el Programa de Primaria (PEP) como el trabajo de Khairallah (2015).
- De los escasos estudios sobre el Bachillerato Internacional en los que aparece alguna referencia a la Interdisciplinariedad destaca el trabajo de Dickson, Perry y Ledger (2018) aunque esta referencia es más bien implícita y no es el tema central de la investigación.

Y es, en este sentido, al existir pocas investigaciones que trabajen el tema de la interdisciplinariedad en el PAIBI, que nos parece necesario y oportuno profundizar en su conocimiento. Siendo el objetivo principal de este trabajo *presentar y analizar las dificultades encontradas, por la Coordinación Académica de los centros privados del PAIBI, en la implementación de proyectos interdisciplinarios*. Finalidad, que perseguimos conseguir, además, presentando propuestas de mejora que ayuden a una implementación más eficaz en los currículos de esos centros educativos.

En este sentido, la visión y opinión de los coordinadores y coordinadoras académicas en la promoción e implementación de experiencias interdisciplinarias es vital para un desarrollo correcto de las mismas. Y comprender las dificultades a las que se enfrentan, desde la perspectiva de la dirección pedagógica de los centros, nos puede ayudar a corregir futuros errores o proponer buenas prácticas interdisciplinarias.

En todo caso, la intención de la Organización del Bachillerato Internacional es la de promover una integración curricular en su programa del PAIBI para fomentar una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y preparar al alumnado para aportar soluciones a problemáticas reales mediante el desarrollo del pensamiento crítico y otras competencias útiles y necesarias para afrontar la realidad de un mundo cada vez más globalizado y en constante cambio.

En el presente estudio exploratorio se han encuestado 29 coordinadores académicos, de centros de carácter privado, distribuidos por los cinco continentes.

Método

A pesar de que el enfoque cuantitativo es el más empleado (Alvira, 2002), consideramos que, al ser una investigación de naturaleza exploratoria y básica, y debido a que se han realizado escasas investigaciones acerca de la Interdisciplinariedad en el contexto del PAIBI, utilizar un proceso de investigación con técnicas mixtas es lo más oportuna para la realización de nuestro estudio, pues está interesado en comprender los hechos y las opiniones dadas en un entorno específico como es el PAIBI. Así, recolectamos datos y buscamos explicar el cómo y el porqué de un hecho, y cómo es

vivenciado por sus protagonistas (Moscoso, 2017). En este sentido, tratamos de comprender a fondo las opiniones de los sujetos, objeto de estudio, y de la realidad en la que se produce una serie de acontecimientos.

Para este trabajo nos hemos centrado en identificar las dificultades sentidas por la Coordinación Académica a la hora de implementar proyectos interdisciplinarios en el PAIBI. Así, el hecho de utilizar un enfoque mixto, para el estudio, significa que se debe tener en cuenta que el proceso de investigación se alimenta continuamente y genera confrontaciones constantes entre la subjetividad de los participantes, la realidad del objeto a analizar y la objetividad de las respuestas dadas en los instrumentos de recogida de información. De esta manera, el estudio intenta tener en cuenta tanto lo subjetivo como lo objetivo al realizar el análisis de una realidad que debe ser contextualizada.

La población del estudio extensivo (cuantitativo) está formada por 596 Coordinadores Académicos de centros privados del PAIBI. El tipo de muestreo utilizado ha sido no Probabilístico, por conveniencia, pues los Equipos de Dirección de las escuelas debían autorizar a los coordinadores a participar en el estudio. Finalmente, la muestra quedó compuesta por 29 coordinadores académicos, que representan a las tres regiones del BI (Américas; África, Europa, y Oriente Medio; y Asia-Pacífico).

El estudio intensivo (cualitativo) a través de estudio de casos, se desarrolla en una escuela (Haut-Lac International Bilingual School en Suiza), seleccionada de manera intencional (muestreo no Probabilístico), a partir de caso-tipo, por su especial relevancia en la implantación de proyectos interdisciplinarios, y por entender que nos permite recabar datos muy especiales y de alta calidad. Además, del estudio de caso, se han realizado 29 entrevistas semiestructuradas a los coordinadores académicos participantes en la encuesta.

El proceso de investigación se ha estructurado en cuatro etapas: preparatoria, trabajo de campo, analítica, e informativa, y tiene como instrumentos de recogida de información, entre otros, la observación, el análisis de documentos, la encuesta, y la entrevista.

En concreto, para este trabajo, hemos extraído la información relativa a las dificultades encontradas por la Coordinación Académica tanto del cuestionario como de las entrevistas, y que fueron transferidas a herramientas y softwares de análisis de datos como SPSS y Nvivo.

El cuestionario, implementado a través de la plataforma *Survey Monkey*, integra preguntas de instrumentos previos (AA.VV., 2014a; Ackerman, 1990; Larose y Lenoir, 1998; Prager, Morris, Currie, & Macleod, 2015; Pozuelos, Rodríguez, y Travé, 2012) y tuvo un proceso de validación a través juicio de expertos por diez profesores de las universidades de Sevilla, Huelva y Extremadura. El instrumento nos brinda resultados individuales de cada coordinador y coordinadora. En la pregunta, específica sobre dificultades, se pidió a los participantes que señalaran el obstáculo más relevantes que encontraban a la hora de poner en práctica proyectos interdisciplinarios en su centro; siendo las opciones de respuesta: *Falta de apoyo de la Dirección, Falta de interés del alumnado, Falta de implicación del profesorado, Falta de inversión en material por parte del centro, Incapacidad de crear horarios que respondan a las exigencias del trabajo interdisciplinario, Falta de tiempo para preparar el trabajo interdisciplinario, No he tenido dificultad*). Estas opciones están basadas en el trabajo de Ackerman (1990).

Aparte de esta pregunta cerrada, la encuesta presenta una pregunta abierta: *¿Cuáles son los aspectos necesarios para la implementación de proyectos*

interdisciplinarios?, que nos ofrece información complementaria y aclaraciones sobre las dificultades encontradas.

En el estudio de caso y en las entrevistas semiestructuradas, también se han planteado preguntas que giran en torno a las dificultades y se han podido relacionar las respuestas con los resultados obtenidos de la encuesta. Además, las entrevistas nos han permitido identificar dificultades más concretas y nos ha ayudado a comprender mejor ciertos aspectos contextuales de los centros privados del BI.

Resultados

El perfil de la Coordinación Académica es el de profesionales expertos en la implementación del PAIBI y con una experiencia laboral dilatada, en ocasiones, adquirida en diferentes centros de perfil internacional; como indica el Coordinador Académico de International School de Lausanne “el haber podido trabajar en países como China o Qatar antes de llegar a Suiza me ha permitido entender mejor las realidades socioculturales no tan sólo de los centros, sino también del alumnado”. Esto nos permite ofrecer unos resultados que describen y representan una visión general de las opiniones y dificultades que esta figura de liderazgo educativo presenta frente a la implementación de la interdisciplinariedad en sus escuelas. En la tabla 1, se pueden observar algunos datos sociodemográficos de la Coordinación Académica y, en la tabla 2, las respuestas dadas a la pregunta *¿Qué dificultades has encontrado para la implementación de proyectos interdisciplinarios en tu centro?* Los datos que se ofrecen en la tabla 2 tienen una intención descriptiva y no permiten ni pretenden generalizar los resultados.

Tabla 1
Características sociodemográficas de la Coordinación Académica en el PAIBI

	n (%)
Género	Masculino = 11 (37.9) Femenino = 18 (62.1)
Edad	23-30 años = - 31-45 años = 19 (65.5) 46-60 años = 8 (27.5) + 60 años = 2 (6.9)
Años de Experiencia en la Coordinación Académica	- 5 años = - 6-10 años = 2 (6.9) 11-15 años = 7 (24.1) + 16 años = 20 (69)
Años de Experiencia en la enseñanza internacional (BI)	- 5 años = - 6-10 años = 1 (3.4) 11-15 años = 5 (17.3) + 16 años = 23 (79.3)
Titulación Académica	Grado = 7 (24.1) Master = 20 (69) Doctorado = 2 (6.9)

Tabla 2

¿Qué dificultades has encontrado para la implementación de proyectos interdisciplinarios en tu centro?

	n (%)
Dificultades	Falta de apoyo de la Dirección = 1 (3.4)
	Falta de interés del alumnado = 1 (3.4)
	Falta de implicación del profesorado = 7 (24.2)
	Falta de inversión en material por parte del centro = 4 (13.8)
	Incapacidad de crear horarios que respondan a las exigencias del trabajo interdisciplinario = 6 (20.7)
	Falta de tiempo para preparar el trabajo interdisciplinario = 8 (27.6)
	No he tenido dificultad = 2 (6.9)

Se observa en la tabla 1 que una dificultad sentida, por la Coordinación Académica, es la falta de interés del alumnado (3.4%); en este sentido, hay que indicar que el alumnado que trabaja en estos proyectos tiene entre 11 y 16 años, una franja de edad marcada por la adolescencia, en la que son evidentes estos problemas de desmotivación y falta de interés (Obiols y Di Segni, 2008). Para ayudar a resolver esto, desde la Coordinación Académica indican, en las entrevistas, que muchos centros han hecho frente a esta supuesta falta de motivación del alumnado proponiendo tareas y proyectos que generan interés entre la población de estudiantes (trabajos en grupo, temáticas afines a los intereses del alumnado, proyectos basados en competencias de investigación o proyectos finales que permiten al alumnado compartir pasiones, como la creación de vídeos explicativos, la composición de canciones, etc.). Así lo indican afirmaciones tales como “el estudiante usa las clases de Ciencias y Educación Física para trazar los cambios que ocurren durante un período de 8 semanas. Registran cuándo se despiertan, qué comen, cuánto ejercicio hacen, cuáles son esos ejercicios, etc. Para la parte de Ciencias, miden cómo el cuerpo convierte los alimentos en energía y cómo se aplica a los ejercicios que eligieron” (Coordinador Académico de Amman International School en Jordania) o incluso “los alumnos están involucrados en un proyecto interdisciplinario increíblemente exitoso en el que aprenden sobre migración, inmigración y búsqueda de asilo en Humanidades e Inglés. Luego se centran en el arte de redactar narraciones convincentes oralmente y por escrito, así como el arte de entrevistar con éxito. Luego toman todo este conocimiento y habilidades y van a campamentos de refugiados para entrevistar a los refugiados y usan esa información para escribir las narraciones de migración y presentarlas en un estilo TEDex” (Coordinador Académico de Lahore Grammar School International en Pakistán).

La sensación de falta de apoyo de la Dirección (3.4%) puede estar causada por la presión que los Coordinadores Académicos tienen para desarrollar estos proyectos interdisciplinarios además de las labores propias de su cargo, en conversaciones informales con algunos Coordinadores quedó evidente que, en ocasiones, la Dirección de los centros da un apoyo inicial a los proyectos para así cumplir con los requisitos del

programa; sin embargo, ese apoyo se debilita a la hora de ajustar horarios y facilitar aspectos de carácter organizativo.

La falta de inversión aparece también como una dificultad (13.8%); esto se da, sobre todo, en aquellos proyectos interdisciplinarios donde se fuerza el presupuesto debido a proyectos basados en salidas al entorno, participación de profesionales externos en charlas o sesiones informativas, o la compra de algún material concreto costoso para ciertas asignaturas, como pueden ser las Ciencias o el Diseño.

En general, la mayoría de las respuestas que afirman encontrar dificultades giran en torno a tres problemáticas:

- 1- Falta de o escasa implicación por parte del profesorado.
- 2- Incapacidad de crear horarios que respondan a las exigencias de trabajos interdisciplinarios.
- 3- Escasez o falta de tiempo para preparar trabajos interdisciplinarios, estas dos últimas respuestas están ligadas, la una con la otra.

En cuanto a la primera dificultad encontrada es interesante observar el hecho de que el profesorado, en general, suele ser reticente a todo cambio que suponga una reconversión de sus estrategias de enseñanza (y el trabajo interdisciplinario lo es, sin duda) además, esta falta de motivación puede ser dada también por las exigencias impuestas por el centro en cuanto a horas lectivas, tiempo de colaboración, que en la mayoría de los casos no vienen acompañados por un aumento de salario o una reestructuración de los horarios. Es de entender, pues, que la implicación tenga una relación directa con la motivación que el profesorado siente a la hora de implementar novedades.

De esta manera, la implicación y la motivación del profesorado depende de muchos factores que deben ser tomados en consideración y, se hace necesario tratar de buscar las razones concretas por las cuales el profesorado parece mostrar falta de motivación, durante las entrevistas realizadas en el estudio de casos quedó evidenciado que “el profesorado ha visto la llegada de la interdisciplinariedad como una obligación más a añadir a sus ya pesadas cargas lectivas, lo que ha provocado una evidente falta de motivación hacia su implementación” (Coordinador Académico de Haut-Lac International Bilingual School en Suiza). Así pues, existe una “relación directa entre la falta de tiempo y la sensación de saturación” (Coordinador Académico de La Cote International School en Suiza); las exigencias ligadas a la implementación de nuevas propuestas sin que vengan acompañadas de material didáctico concreto que facilite la planificación y aporte ideas y ejemplos que puedan tomarse como punto de partida inicial, se ven como una obligación añadida.

Otro aspecto que puede provocar esta falta de motivación del profesorado es la falta de práctica en la implementación de experiencias interdisciplinares, la inseguridad provocada por el hecho de hacer frente a una novedad y la inquietud de no saber a ciencia cierta si el trabajo se está realizando de manera correcta. El hecho de que el PAIBI sea un programa educativo de corte internacional hace que exista un alto movimiento de docentes que ven en la profesión una ocasión de gozar de experiencias internacionales en varios países, de esta manera, mucho profesorado joven muestra un alto interés en unirse a centros de este perfil.

Asimismo, es importante que el profesorado entienda claramente la intención de estos proyectos, así como sus ventajas; sin olvidar, que llevan implícito una serie de

obligaciones. “Los docentes no muestran gran interés en participar en proyectos interdisciplinarios a causa de la falta de comprensión de los mismos, nos cuesta mantener la fidelidad de docentes así que cada año llegan profesores nuevos que tenemos que formar en unas exigencias y un programa que necesita de tiempo para realmente comprender la manera en que está estructurado, este es un ciclo que parece no acabar” (Coordinadora Académica de Aga Khan Academy, Nairobi).

En cuanto a la segunda dificultad, es habitual que los horarios en los centros escolares estén creados de manera que cualquier cambio en ellos genere grandes dificultades: horas de enseñanza obligatorias, programas extracurriculares, reuniones de claustro, etc. Y, en este sentido, son varias las respuestas obtenidas en las entrevistas que insisten en la dificultad de cuadrar horarios, “El mayor desafío que tuvimos cuando diseñamos el sistema fue encontrar el tiempo en los horarios, ya de por sí sobrecargados, para tener una colaboración estructurada y significativa para identificar oportunidades para desarrollar proyectos interdisciplinarios” (Coordinador Académico de GEMS International School AL Khail en los Emiratos Árabes Unidos).

La interdiscipliniedad exige de unos horarios que faciliten las sinergias entre docentes. El trabajo colaborativo parece ser crucial para el buen funcionamiento de los proyectos según los propios Coordinadores Académicos. “El programa interdisciplinario es efectivo cuando hay colaboración entre el profesorado y ésta se vuelve cada vez más importante. Los docentes aprenden los unos de los otros y sus competencias se ven mejoradas” (Coordinador Académico Deledda International School en Italia). La planificación, el seguimiento de los proyectos, la estandarización de evaluaciones, todas ellas son etapas que necesitan del tiempo suficiente para llevarse a cabo. La incapacidad de generar horarios adaptados es, como se evidencia en las respuestas obtenidas, una dificultad importante. Es de suponer que los centros privados, como empresas que son, intentan ser eficientes a nivel presupuestario, por lo que no se extienden en la contratación de docentes y, en este sentido, los docentes tienen pocas horas libres, en sus horarios lectivos, para dedicarlas a la coordinación y colaboración. Así pues, es lógico que los Coordinadores Académicos encuentren dificultades para poder establecer espacios para la colaboración.

Es evidente que el “tiempo para explorar otras posibilidades, así como la voluntad de cambiar o modificar los contenidos para que puedan ajustarse a las exigencias de los proyectos interdisciplinarios. Además, del hecho de que la naturaleza propia del PAIBI que permite al alumnado escoger sus asignaturas en los últimos años del programa hace que tengamos que ofrecer una amplia variedad de las mismas y, por consiguiente, tengamos serias dificultades de hacer cuadrar los horarios, a lo que se suma el añadido de los aspectos inherentes a la interdiscipliniedad” (Coordinadora Académica de Saint Dominic’s Priory College, Australia).

La tercera dificultad confirma la necesidad que se tiene en la Coordinación Académica de disponer del tiempo necesario para planificar y establecer experiencias colaborativas; a pesar de que en las respuestas anteriores los Coordinadores Académicos afirman dar tiempo para la colaboración, es evidente que eso genera ciertas dificultades y más, cuando no se está formado para ello. “Los docentes están a menudo demasiado ocupados para sentarse a desarrollar el currículo en equipo y siguen enseñando de manera individual y, por otro lado, considero que necesitamos una formación más específica en este aspecto” (Coordinadora de Dar es Salaam International Academy en Tanzania).

Esta necesidad de tiempo, que puede englobar otras dificultades, se debe a la naturaleza misma de los proyectos interdisciplinarios. No solamente es necesario

encontrar el tiempo suficiente para planificar los proyectos, sino que también para el seguimiento de los mismos, así como para la evaluación conjunta. El hecho de que para el desarrollo correcto de la interdisciplinariedad debamos contar con dos o más profesores de asignaturas diferentes hace que sea especialmente difícil encontrar horas libres para varios miembros del claustro de profesores, especialmente, cuando pertenecen a departamentos diferentes.

Es evidente que son varios los aspectos que se engloban en la sensación de falta de tiempo. Esto queda perfectamente resumido en la siguiente reflexión del Coordinador Académico de Haut-Lac International Bilingual School (Suiza), cuando indica que: “tenemos grandes dificultades a la hora de encontrar tiempo para colaborar. Los horarios lectivos son ya muy pesados para los docentes los cuales, al descubrir las exigencias de los proyectos interdisciplinarios se ven sumergidos en la necesidad imperativa de encontrar momentos para discutir y planificar dichos proyectos. A su vez, también, deben proceder a evaluar los proyectos de manera colaborativa y no siempre existen acuerdos en las notas otorgadas, lo que supone colaboraciones más largas y tediosas para poder estandarizar evaluaciones y mostrar una misma comprensión de los criterios de evaluación” (Coordinador Académico de Haut-Lac International Bilingual School, Suiza).

Discusión y conclusiones

En base a los resultados obtenidos, parece evidente que cinco años después de la puesta en funcionamiento, los centros privados siguen mostrando dificultades a la hora de trabajar los proyectos interdisciplinarios. A pesar de haber hecho grandes progresos, los coordinadores académicos ven cómo los proyectos no despegan de manera sistemática y producen conflictos y desacuerdos entre los miembros de la comunidad educativa pues consideran los proyectos como una tarea más a llevar a cabo sin notar aspectos positivos de manera inmediata.

La visión de los coordinadores académicos nos permite comprender las dificultades a las cuales se enfrentan los centros educativos a nivel administrativo y de demandas profesionales; ser conscientes de lo que supone poner en práctica una nueva visión pedagógica a nivel organizativo que, por otro lado, no es tarea sencilla.

Hay que tener en cuenta que los coordinadores académicos son los responsables finales de la implementación de los aspectos interdisciplinarios en los centros, así como de su evaluación; todos los centros adscritos al PAIBI se ven sometidos a una evaluación cada cinco años, en la cual un equipo de evaluadores, con amplia experiencia en la implementación del PAIBI, visita la escuela y evalúa la puesta en práctica del currículo en todos sus aspectos. Uno de los puntos esenciales que se observan y analizan a lo largo de las visitas de evaluación son los aspectos interdisciplinarios y la manera en que las escuelas los implementan (por ejemplo, es obligatorio que todo el alumnado del PAIBI de todos los centros autorizados gocen de, al menos, una experiencia interdisciplinaria en cada curso).

A pesar de que las repercusiones del trabajo interdisciplinario parecen ser positivas en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ha evidenciado la existencia de ciertas dificultades afines a todos los centros en cuanto a la implementación de los proyectos interdisciplinarios.

Además de hacer un análisis de las mismas, es objetivo de este trabajo aportar propuestas de mejora que permitan a los coordinadores estructurar la interdisciplinariedad de manera que aporte todos sus beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada centro.

En base a las dificultades encontradas, podemos estructurar de la siguiente manera:

1- Falta de o escasa implicación por parte del profesorado. Las propuestas para hacer frente a esta problemática son las siguientes:

- *Creación de materiales específicos* que faciliten la implementación de proyectos interdisciplinarios en los centros a diferentes niveles. Los coordinadores de diferentes centros, tanto los encuestados como aquellos con los que se han mantenido charlas informales se hicieron eco de la falta de material publicado y la consiguiente dificultad de proponer ideas y de encontrar enlaces entre asignaturas. Si viene s cierto que ciertas editoriales empiezan a publicar material específico sobre el trabajo interdisciplinario. La existencia de esos materiales podría, además, limitar las horas de colaboración necesarias, sobre todo al principio del proceso pues existirían puntos de partida que permitirían al profesorado limitar sus necesidades reuniones para la planificación de proyectos. Este aspecto podría sin lugar a duda, aligerar la sensación de falta de motivación del profesorado al aportar apoyo didáctico en la planificación inicial de los proyectos, así lo indican algunos Coordinadores Académicos (Jumeira Baccalaureate School, Emiratos Árabes Unidos) al afirmar que “algunas editoriales han dado un paso adelante al proponer libros de texto con ciertas referencias a enlaces multidisciplinares en sus unidades, sin embargo sería muy útil que desarrollaran libros de texto con propuestas interdisciplinares completas”
- *Fomentar redes de colaboración*: entre el profesorado del mismo centro, pero también y, sobre todo, entre docentes de diferentes centros. De esta manera, se podrían compartir experiencias e inquietudes. Es evidente que estas redes permiten poner sobre la mesa soluciones y propuestas para superar las barreras y dificultades encontradas, a la vez que facilita la implementación de los proyectos interdisciplinarios, sobre todo teniendo en cuenta que los centros comparten un currículo y un programa, facilitando de esta manera las sinergias entre profesionales y tratando de eliminar o en todo caso de reducir la falta de implicación de los docentes. En este ideal de colaboración profesional se encuentran Martínez- Martín y Viader (2008) y Lavega et al. (2013) cuando estos últimos indican que el profesor también debe trabajar en equipo. Los equipos docentes pueden contribuir, en primer lugar, a superar la fragmentación del conocimiento que se ofrece a través de las diferentes asignaturas (p. 135)
- *Repartir los proyectos de manera equitativa*: para evitar la natural tendencia de generar proyectos interdisciplinarios en torno a las asignaturas más Humanísticas por el simple hecho de que gozan de un contenido curricular más abierto y maleable, es necesario generar otras propuestas que se inicien desde las ciencias, especialmente centradas en problemas técnicos y experimentales. Evitar, en definitiva, sentimientos de injusticia en el reparto de tareas y hacer que el desarrollo de los proyectos interdisciplinarios sea responsabilidad del claustro como grupo.
- *Fomento de la colegialidad y creación de espacios abiertos para la discusión*. Fomentar las sinergias entre el profesorado mediante la creación en el centro de espacios abiertos para la discusión informal en los que los docentes puedan compartir inquietudes e ideas de manera que las relaciones entre asignaturas se vean

mejoradas. La posibilidad de generar redes de trabajo, compartir inquietudes, descubrir que otros profesionales se encuentran confrontados a las mismas dificultades y exigencias; la búsqueda de soluciones conjuntas, así como la creación de sinergias de trabajo no hace más que promover la motivación del profesorado.

- Creación de un *cargo de Coordinador Interdisciplinario*. Algunos coordinadores indican que la creación de ese cargo ha facilitado la tarea de supervisión de estos proyectos. Un miembro del claustro que pueda, no sólo supervisar la elaboración de proyectos, pero también promover discusiones, formar y guiar a los docentes en esta nueva tarea educativa. Proponer trabajos, supervisar evaluaciones y fomentar el trabajo colaborativo. Esta propuesta facilitaría el apoyo dado al profesorado y permitiría que tuvieran un profesional al cual acudir en caso de dudas o necesidad. Este es el caso de algunos centros como puede ser Haut-Lac International Bilingual School (Suiza) donde un docente es el encargado de Coordinar los proyectos en cada curso del PAI.
- Gozar de un *presupuesto concreto para formaciones* internas y externas del profesorado. Pues, como ya indicara Ackerman (1989, p.31) “tiempo, presupuesto y horarios son tres pilares principales a tener en cuenta a la hora de implementar aspectos interdisciplinarios”. Así pues, acudir a estas formaciones ofrecidas por el Bachillerato Internacional permitiría romper una primera barrera al ofrecer las bases teórico-prácticas de la implementación interdisciplinar al profesorado. Este hecho permitiría dar respuesta de nuevo a esta escasa motivación del profesorado, que también puede darse al tener que hacer frente a aspectos nuevo que provocan inseguridad y temor. La posibilidad de recibir formaciones externas y participar en talleres de desarrollo profesional siempre se ha mostrado como elemento esencial en la motivación del profesorado pues le permite ampliar conocimientos y descubrir nuevas vías de trabajo. Estas formaciones pueden ser internas, mediante sesiones de desarrollo profesional impartidas por los propios Coordinadores Académicos, formaciones oficiales externas organizadas por la Organización del Bachillerato Internacional y dadas por responsables de talleres de formación formados expresamente para ello o incluso sesiones de desarrollo profesional en los centros dadas por profesionales externos, formaciones en línea en las que participan docentes de varios centros. En todo caso, la posibilidad de planificar los proyectos con antelación permitiría que los equipos directivos planifiquen los presupuestos con el tiempo suficiente de hacer frente a gastos concretos.
- *Desarrollar competencias educativas en el alumnado*: alejándose de los contenidos puros y tratando de desarrollar las diferentes capacidades que el alumnado deberá utilizar para adaptarse y modificar la realidad sociocultural que los rodea. En estas competencias, juega un papel crucial, el proceso de reflexión pues le permite al alumnado planificar y gestionar su propio proceso de aprendizaje (Gonçalves, 2011). Para ello es importante promover la interacción en las aulas ofreciendo la posibilidad al profesorado de crear *currículos centrados en competencias en lugar de contenidos* para huir de la compartimentalización tradicional que dificulta el trabajo colaborativo limitando los enlaces y relaciones entre asignaturas. Las competencias entendidas como herramientas puestas en manos del alumnado para poder resolver problemas de manera efectiva y natural en lugar de centrarse en contenidos específicos de cada asignatura facilitarían el trabajo colaborativo a todos los niveles. Ofrecer la posibilidad de ser original, de salir de la planificación habitual y tradicional permitiendo al profesorado centrarse en aspectos más creativos en su rutina diaria.

- *Continuar acercando las aulas a la realidad del día a día:* a través de la implementación de los proyectos interdisciplinarios, por lo que hay que invitar a los centros a continuar tratando problemáticas reales que motiven al alumnado a buscar soluciones interdisciplinares. Ofrecer al profesorado la posibilidad de salir de las guías establecidas y crear un currículo afín a sus intereses y a los intereses del alumnado. Es evidente que, la posibilidad de enseñar lo que gusta, genera mayor motivación lo que desemboca en interacciones más positivas entre alumnado y profesorado. Tanto es así que, las nuevas teorías relacionadas con la inteligencia y el aprendizaje (Gardner, 2012; Goleman, 2010; Walters, y Gardner, 2010), indican que no se aprende como antes, los intereses del alumnado son más complejos y evolucionan, así como las necesidades sociales; en este sentido, se hace necesario, pues, una adaptación de los centros educativos en cuanto a la implementación de sus currículos y su relación con el mundo real.

2- Incapacidad de crear horarios que respondan a las exigencias de trabajos interdisciplinarios. Las propuestas siguientes tienen como meta optimizar horarios de manera que faciliten la implementación de proyectos:

- *Planificación y creación de horas de colaboración* dedicadas de manera específica a la interdisciplinariedad. Esta planificación debe hacerse antes del inicio del curso escolar de manera que ya esté integrada en las horas no lectivas de cada docente. Un mínimo de tres reuniones colaborativas debería planificarse para el éxito de la interdisciplinariedad. Una reunión a principio de curso para la planificación de proyectos, una durante la implementación de los proyectos para poder hacer un seguimiento de los mismos y dar solución a posibles dificultades encontradas y una última, una vez terminados los proyectos para poder evaluar de manera colaborativa y asegurar un alineamiento de los objetivos evaluados.
- *Mejorar los horarios de los docentes:* una inquietud generalizada reside en la escasez de horas dedicadas a la interdisciplinariedad en la mayoría de las respuestas obtenidas de los Coordinadores Académicos, así como en las conversaciones informales. Es una inquietud general entre el profesorado la necesidad de colaborar, estandarizar contenidos, modificar propuestas y, sobre todo, asimilar innovaciones educativas que les permitan comprender mejor las exigencias de estas nuevas demandas a nivel docente; en resumen, que les permita un verdadero desarrollo profesional. No se trata de aligerar la carga lectiva, sino de optimizarla.
- *Considerar las exigencias de la Interdisciplinariedad* como si se tratara de una asignatura independiente en cuanto a su planificación, desarrollo y evaluación en lugar de tratarla como un proyecto solitario que se realiza en un momento concreto del curso y al que se trata de adaptar una cierta cantidad de horas que, en general, parecen ser insuficientes.

3- Escasez o falta de tiempo para preparar trabajos interdisciplinarios. Las siguientes propuestas pretenden ofrecer maneras de optimizar el tiempo dedicado a la interdisciplinariedad en lugar de añadir tiempo a la carga horaria:

- *Integrar al alumnado* en la creación de los proyectos interdisciplinarios. Es evidente que el alumnado necesita sentirse parte responsable del trabajo que realiza. La posibilidad de contar con el alumnado a la hora de planificar proyectos hace que se apropien de los mismos, haciendo que su motivación hacia los procesos de aprendizaje aumente. La participación del alumnado de manera que ayude a la planificación mediante la aportación de ideas hace que el profesorado pueda contar con apoyo en cuanto a la búsqueda de ideas, y son varios los estudios que apoyan

este aspecto (Pérez, Tabernero, López, Ureña, Ruiz, Capllonch, González, y Castejón, 2008; Álvarez, García, Gros y Guerra, 2006; Cortez, Nussbaum, Woywood, & Avarena, 2009; Lavega, Sáez de Orcáriz, Lasierra, y Salas, 2013).

- *Búsqueda de enlaces naturales en el currículo ya existente* con la intención de optimizar el tiempo de trabajo y la colaboración entre docentes es importante analizar el currículo ya existente en el centro. En muchos casos existen ya enlaces de carácter natural que pueden aprovecharse para la planificación e implementación de proyectos interdisciplinarios sin necesidad de crear contenidos nuevos. Es más, estos enlaces naturales permitirían mejorar la comprensión del alumnado de contenidos ya creados. Esta posibilidad permitiría al profesorado utilizar material ya preparado para adaptar a los proyectos interdisciplinarios en lugar de tener que crear material nuevo con la consiguiente dedicación y necesidad de tiempo. Muestra de ello es un documento elaborado por el Coordinador Académico de Fairgreen International School (Emiratos Árabes Unidos) en el que ha planeado de manera vertical la implementación de proyectos interdisciplinares buscando enlaces naturales con los currículos ya existentes y facilitando, de esta manera, la planificación de proyectos.
- *Abrir el currículo* a la comunidad educativa de manera que exista un lugar centralizado donde el currículo del centro pueda consultarse de manera abierta. La dificultad de la interdisciplinariedad en la falta de conocimiento que los docentes tienen de lo que sucede en otras aulas y en otras asignaturas. Un acceso libre y fácil a la planificación curricular facilitaría la comprensión de la misma y el encuentro entre lo que se enseña y lo que aprende.
- Finalmente, *tomar decisiones concretas sobre la mejor manera de trabajar los proyectos en cada uno de los centros*, atendiendo a la realidad de estos, así como a la naturaleza del alumnado y sus inquietudes. Una estructura horaria precisa, con unas normativas y expectativas claras tanto para el alumnado como para las familias, pueden permitir la elaboración exitosa de los proyectos interdisciplinares, a la vez que ayudar al alumnado a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y al profesorado a hacerlo sobre el proceso de enseñanza, teniendo como objetivo conjunto la intención de mejorar año tras año, haciendo uso de la libertad creativa que permite el desarrollo curricular del BI.

Estas propuestas coinciden con las que Holley (2009) indica en su estudio cuando afirma que “Los resultados indicaron que la implementación de iniciativas interdisciplinarias se logra no solo a través de cambios en cómo se organiza el trabajo institucional y las instalaciones en las que el trabajo se lleva a cabo, pero también a través de cambios concurrentes en la cultura institucional relacionada con esfuerzos interdisciplinarios” (p.331), los cambios a los que se refiere el autor no son más que aquéllos propuestos anteriormente en referencia a los esfuerzos a realizar por parte de los centros para adaptarse a las necesidades de la implementación interdisciplinaria.

Así pues, las respuestas obtenidas confirman las teorías de Ackerman (1989) en cuanto a la importancia del tiempo destinado a los proyectos interdisciplinarios para su exitosa implementación.

Nota

Este trabajo forma parte del proyecto I+D titulado “Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica - UHU-1256182”

Referencias

- AA.VV. (2014a). *Promoción de la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios en el PAI*. Cardiff, Gales: International Baccalaureate Organization.
- AA.VV. (2014c). *La evaluación de los planes de unidades interdisciplinarios del PAI*. Cardiff, Gales: International Baccalaureate Organization.
- AA.VV. (2014b). *Planificador de unidades interdisciplinarias*. Cardiff, Gales: International Baccalaureate Organization.
- Ackerman, D. B. (1989). Intellectual and practical criteria for successful curriculum integration. In H. H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 25-37). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Alvira, F. (2002). *Perspectiva cualitativa/perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica*. México: McGraw Hill.
- Annan-Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15 (2), 73-83. doi: 10.1016/j.ijme.2017.03.006
- Bagnall, N. (1994). *The International Baccalaureate in Australia and Canada (1980-1993)*. Tesis Doctoral. Melbourne: University of Melbourne. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2123/817>
- Bagnall, N. (1997). The International Baccalaureate in Australia. *Critical Studies in Education*, 38 (1), 129-143. doi: 10.1080/17508489709556294
- Bagnall, N. (2005). The International Baccalaureate in Australia and New Zealand in the 21st century. *Change: transformation in education*, 8(1) 110-123. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2123/4544>
- Beane, J. A. (1995). Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. *The Phi Delta Kappa*, 76 (8), 616-622.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Belal, S. (2017). Participating in the International Baccalaureate Diploma Programme: Developing international mindedness and engagement with local communities. *Journal of research in international education*, 16 (1), 18-35. doi: 10.1177/1475240917702789
- Blanco, M. A., Corchuelo, B., Corrales, N. y López, M. J. (2017). Ventajas de la Interdiscipliniedad en el aprendizaje. Experiencias innovadoras en la Educación Superior. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar*. (11-20) Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/b446/5a77a4e2befd1b40cf1929f5e4873a85e129.pdf>
- Bunnell, T. (2008). The global growth of the International Baccalaureate over the first forty years: A critical assessment. *Comparative Education*, 44 (4), 409-424. doi: 10.1080/03050060802481439
- Cortez, C., Nussbaum, M., Woywood, G., & Aravena, R. (2009). Learning to collaborate by collaborating: A face-to-face collaborative activity for measuring and learning basics about teamwork. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25 (2), 126-142. doi: 10.1111/j.1365-2729.2008.00298.x
- Dabrowski, A. (2018). *Dilemmas of Global Citizenship Education in Australian International Baccalaureate Schools*. Tesis Doctoral. Melbourne: University of Melbourne. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11343/218098>
- Demircioglu, S., & Çakir, C. (2016). Intercultural Competence of Students in International Baccalaureate World Schools in Turkey and Abroad. *International*

- Education Studies*, 9 (9), 1-14. Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/download/55839/33580>
- Dickson, A., Perry, L. & Ledger, S. (2018). Impacts of International Baccalaureate programmes on teaching and learning: A review of the literature. *Journal of Research in International Education*, 17 (3), 240-261. doi: 10.1177/1475240918815801
- Duarte, G. (2013). *The International Baccalaureate Diploma program's impacting high school culture and climate*. Tesis Doctoral. Ann Arbor, MI: University of Michigan. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1283226858>
- Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? *Innovación Educativa*, 20, 157-166. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10347/5005>
- Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e Identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Argentina: Kairós.
- Gonçalves, S. (2011). *La reflexión sobre el proceso de aprendizaje propio: estrategias para favorecerla*. III Congreso Internacional UNIVEST. Retrieved from <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3719>
- Holley, C. (2009). Interdisciplinary strategies as transformative change in Higher Education. *Innovative Higher education*, 34 (5), 331-344.
- Khairallah, L. (2015). *The integration of vertical alignment in teacher collaborative planning in the international baccalaureate primary years program: two qualitative case studies in Europe and the United States*. Tesis Doctoral. Boston, Massachusetts: Northeastern University. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2047/D20197193>
- Larose, F. y Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. *Revue de Sciences de l'éducation. Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire*, 24 (1), 189-228. doi : 10.7202/031967
- Lavega, P., Sáez, U., Lasierra, G. y Salas, C. (2013). Intradisciplinariedad e Interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado*, 16 (1), 133-145. Retrieved from <http://revistas.um.es/reifop/article/view/179491/151061>
- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2010). Interdisciplinarity in Quebec schools: 40 years of problematic implementation. *Issues in Integrative studies*, 28, 238-294.
- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2016) Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives. *Creative Education*, 7 (16), 2433-2458. Retrieved from https://www.scirp.org/pdf/CE_2016102017124774.pdf
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-234. Retrieved from <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fae28889-7e13-4183-a638-63ed90491508/re200809-pdf.pdf>
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (164), 632-649. doi: 10.1590/198053143763

- Obiols, G. y Di Segni, S. (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pedroza, R. (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. *Tiempo de educar*, 7 (13), 69-98. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/311/31171304.pdf>
- Pérez, A., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N. y Castejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de educación*, 347, 435-451. Retrieved from <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347-20.html>
- Poonosami, M. (2018). Third culture kids' sense of international mindedness: Case studies of students in two International Baccalaureate schools. *Journal of research in international education*, 17 (3), 207-227. doi: 10.1177/1475240918806090
- Pozuelos, F. J., Rodríguez, F. P. y Travé, G. (2012). Un enfoque interdisciplinar en la Enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357, enero-abril 2012, 561-585. Retrieved from <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:eb070e5e-b51e-4275-a80c-6ce126e3c441/re35725.pdf>
- Prager, K.; Morris, S., Currie, M., & Macleod, K. (2015). *Exploring Interdisciplinarity. Summary report of DICE at the James Hutton Institute*. Scotland, UK: The James Hutton Institute.
- Revel, A. (2013). La interdisciplina, entendida como estrategia metodológica de integración de contenidos. *Ciencias Sociales y Educación*, II (4), 21-40. Retrieved from https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/785
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Walters, J., y Gardner, H. (2010). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 18/01/2020

Fecha de revisión: 08/06/2020

Fecha de aceptación: 17/07/2020