

# Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua

VII Jornadas Académicas en Gestión y  
Dirección de Instituciones Educativas

Julio C. Durand, Ángela V. Corengia,  
Flores T. Daura (directores)

María Susana Urrutia (coordinadora)



JORNADAS ACADÉMICAS  
Gestión y Dirección de Instituciones Educativas



UNIVERSIDAD  
AUSTRAL

ESCUELA  
DE EDUCACIÓN



# **APRENDER A ENSEÑAR: EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINUA**



# APRENDER A ENSEÑAR: EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINUA

VII Jornadas Académicas de  
Gestión y Dirección de  
Instituciones Educativas

Actas de las VII Jornadas Académicas de la Escuela  
de Educación de la Universidad Austral

Julio C. Durand, Ángela V. Corengia,  
Florencia T. Daura (Directores) y María  
Susana Urrutia (Coordinadora)

ISBN: 9789508939050

Compaginado desde TeseoPress ([www.teseopress.com](http://www.teseopress.com))

[teseopress.com](http://teseopress.com)

# Índice

Introducción .....	10
Temario y objetivos.....	12
<b>Eje Temático 1: El desafío de la formación docente inicial.....</b>	<b>17</b>
1. Alfabetización académica y comunidad disciplinar.....	18
<i>Gaston Hebert Garbarino</i>	
2. La formación docente en la escuela .....	39
<i>Lusquiños, Corina</i>	
3. Uso de TIC para estudiantes no nativo-digitales.....	56
<i>Nacamuli Klebs, Débora</i>	
<b>Eje 2: La formación docente continua .....</b>	<b>72</b>
4. El heroísmo como estrategia anti-bullying en el aula ...	73
<i>Barsamian, Agustina Belén – Lopez Oroño, Elisa Laura</i>	
5. ¿Cómo influyen la perspectiva temporal y los estilos de personalidad en el compromiso académico? .....	85
<i>Daura, Florencia Teresita – Baravalle, Clotilde – Barni, María Cecilia</i>	
6. El ecosistema digital de los jóvenes universitarios.....	115
<i>Albarello, Francisco Javier</i>	
7. Educación emocional dentro del plan de mejora escolar .....	137
<i>Cañibano, María del Pilar – León Bianchi, María Gabriela</i>	

8. Aplicando un enfoque de bloques para construir pensamiento crítico ..... 141  
*Breiburd, Silvia*
9. La escuela con pies..... 149  
*Moreno, Sergio*
10. Trabajo colaborativo: un enfoque ganar-ganar..... 175  
*Vazquez, Esther*

**Eje 3: La formación docente en la universidad..... 179**

11. El desafío de enseñar a la generación net ..... 180  
*Daura, Florencia Teresita – Barni, María Cecilia*
12. Estudio comparativo de proyecto de vida ..... 202  
*Rionegro, Florencia – Barni, María Cecilia*
13. El problema de la interdisciplinariedad universitaria y la formación docente..... 237  
*Martino, Silvia – Assirio, Juan*
14. ¿Es posible que estudiantes y docentes reflexionen juntos? ..... 262  
*Centeno, Ángel M. – Grebe María de la Paz – Sayal Malena*

**Eje 4: La gestión de los docentes en instituciones educativas ..... 269**

15. Trazando el Camino hacia la Inclusión y la Diversidad ..... 270  
*Breiburd, Silvia Andrea*
16. El círculo virtuoso ..... 297  
*Martínez Ribaya, Pedro*
17. Colegio Buen Consejo (Barracas): Un cambio de paradigma para las escuelas ..... 326  
*González, Álvaro Gustavo*



18. Burnout docente .....	342
<i>Aguilar, Nuria – Blajeroff Néstor – Anghileri, María Teresa – Dabas Daniel – Acosta, Silvia – Beitía, Walter – Orbegozo, Eduardo – Prandi, Juan Carlos – Blajeroff, Alejandro Levi, Matilde – Palachi, Rafael – Acosta, Miguel Ángel – Portella, Florencia – Blajeroff, Juan David</i>	
19. La Escuelita, un poema pedagógico .....	370
<i>Aguilar, Nuria – Blajeroff, Nestor – Acosta, Silvia – Anghileri, Maria Regina</i>	
Sobre los directores y coordinadores .....	374

## Introducción

La formación inicial y permanente se entrelaza continuamente en el desempeño docente. Implica planificar y ejecutar estrategias que favorezcan la actualización, el análisis del contexto social, la reflexión sobre la práctica en el contexto específico y el desarrollo de alternativas para la acción en la escuela y en el aula, con las que se ofrezcan alternativas de mejora (Amarante y Daura, 2010).

Lo crucial es que en su implementación el profesional de la educación logre articular teoría y práctica; replantee los procedimientos didácticos y curriculares que utiliza en el aula; priorice los procesos comunicativos y el trabajo colaborativo con otros colegas (Davini, 1995) y regule continuamente su propio aprendizaje.

De este modo, la formación docente se equipara con la noción de *desarrollo profesional*, entendido como proceso en el que la actualización permite realizar la práctica pedagógica y profesional en forma significativa, de acuerdo con el contexto en el que se esté inmerso y con la población a la que se esté enseñando (Camargo Abello et al., 2004). La capacitación así entendida está fundada en la *formación-acción*, por la que el docente desarrolla su saber en el mismo ejercicio profesional, produciendo cambios en su propia persona y en el medio laboral en el que se encuentra.

Estos planteos se revitalizan hoy más que nunca, al tiempo que el rol y el saber docente se ven cuestionados, tanto por la formación que los docentes reciben para desempeñarse en el campo profesional, como por la necesidad de capacitación continua que les permite o no estar preparados para responder a los interrogantes de los alumnos de la generación *Net*, desarrollando estrategias que promue-

van la motivación y las estrategias de aprendizaje, la articulación curricular entre niveles, y la utilización de las NTICs como recursos auxiliares en el proceso de enseñanza.

Por este motivo, las *VII Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas* proponen un espacio de encuentro en el que los profesionales de la educación de los distintos niveles del sistema educativo, puedan intercambiar experiencias, conocimientos y saberes que enriquezcan la tarea.

**Dr. Julio C. Durand**  
**Decano Escuela de Educación**

# Temario y objetivos

## Eje 1: el desafío de la formación docente inicial

Coordinadora: Silvina Larripa

Objetivo: esta primer área se focalizará en la formación que reciben los futuros profesionales de la educación que se desempeñan en el Nivel Inicial, Primario, Secundario, Terciario y Universitario.

Autores e institución	Título
Gastón Garbarino (Instituto Superior de Formación N° 129)	Alfabetización académica y comunidad disciplinar. Inclusión, acceso y pertenencia.
Corina Lusquiños (Asociación Civil Estrategias Educativas – UNICEF)	La formación docente en la escuela: Actividad sustantiva y responsabilidad del Director
Débora Nacamuli Klebs (Instituto Superior de Profesorado Dr. Joaquín V González)	Uso de TIC para estudiantes no nativo-digitales en el Profesorado de Inglés

## Eje 2: la formación docente continua

Coordinadora: Elena Karamanian

Objetivo: entre las diez competencias que son imprescindibles para enseñar, Perrenoud (2004), señala que “el desarrollo de nuevos conocimientos y la actualización permanente” son cuestiones esenciales en todo profesional de la educación. A partir de esta idea,

la presente área se centra en la capacitación que los docentes de todos los niveles educativos tienen que desarrollar para desempeñar eficientemente su labor.

Autores e institución	Título
Agustina Belén Barsamian y Elisa Laura López Oroño (Valor Vereda Propuestas Lúdicas)	El heroísmo como estrategia anti-bullying en el aula
Florencia Daura, Clotilde Baravalle (Universidad Austral), Cecilia Barni (Universidad de la Defensa Nacional – Universidad Austral)	¿Cómo influyen la perspectiva temporal y los estilos de personalidad en el compromiso académico? Resultados de una experiencia piloto en estudiantes de carreras orientadas a la formación docente y directiva
Francisco Javier Albarello (Universidad Austral)	El ecosistema digital de los jóvenes universitarios: una mirada desde la ecología de los medios
María Del Pilar Cañibano y María Gabriela León Bianchi (Instituto Parroquial Nuestra Señora De La Unidad)	Educación emocional dentro del plan de mejora escolar
Silvia Breiburd (Consultor Independiente)	Aplicando un enfoque de bloques para construir pensamiento crítico
Sergio Moreno (Fundación Oficios)	La escuela con pies. Una propuesta de formación integral en oficios como herramienta de inclusión del adulto empobrecido
Esther Vázquez (Consultor Independiente)	Trabajo colaborativo: un enfoque ganar-ganar

### **Eje Temático 3: la formación docente en la universidad**

Coordinadora: María Inés Montserrat

Objetivo: La formación de los docentes universitarios no queda al margen de la temática central de estas jornadas. Sin lugar a dudas, la universidad existe porque hay profesionales que se dedican a transmitir su saber, sus conocimientos a los alumnos que, en un futuro próximo, serán quienes brindarán aportes a la sociedad en un campo específico del mundo laboral.

El quehacer del profesor universitario consiste en ofrecer lo que Polo (1996) denomina el “saber superior” y que se desarrolla no sólo a partir de los conocimientos adquiridos en un momento determinado de la formación profesional, sino también con la integración de la experiencia pedagógica, de la interacción con otros colegas y con estudiantes, de la tarea investigativa. Por ello, no es algo estático, sino dinámico, que se dirige al futuro. De allí es que también, su labor no se limita sólo a transmitir una serie de conocimientos, sino a servir y, a través de ese servicio, formar todas las áreas potenciales de ser educadas en el estudiante universitario.

Su trabajo conlleva esmero, dedicación, tiempo y, por sobre todo, pasión, ya que por sus mismas exigencias, no puede efectuarse en forma eventual y expeditiva.

De allí que puede sostenerse que, quien ejerce esta tarea, conforma una identidad particular que engloba todo su ser.

Autores e institución	Título
Florencia Daura (Universidad Austral) Cecilia Barni (Universidad de la Defensa Nacional – Universidad Austral)	El desafío de enseñar a la generación net algunas estrategias pedagógico-didácticas que promueven la autorregulación del aprendizaje
Florencia Rionegro (C.E.T.R.A.Q.), Cecilia Barni (Universidad De La Defensa Nacional – Universidad Austral)	Estudio comparativo de proyecto de vida en la adolescencia inicial y adolescencia final
Silvia Martino y Juan Assirio (Universidad Austral)	El problema de la interdisciplinariedad universitaria y la formación docente. El balance de la crisis según I. Polo
Maria Paz Grebe, Angel Centeno y Malena Sayal (Universidad Austral)	¿Es posible que estudiantes y docentes reflexionemos juntos?

#### Eje 4: la gestión de los docentes en instituciones educativas

Coordinadora: Ángela Corengia

Objetivo; El punto central estará puesto en las estrategias políticas, organizativas y de gestión llevadas a cabo a nivel macro y microinstitucional para favorecer la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación.

Autores e institución	Título
Silvia Breiburd (Consultor independiente)	Trazando el camino hacia la inclusión y la diversidad
Pedro Martínez Ribaya (Universidad De Cambridge – Universidad Austral)	El círculo virtuoso de la auto-evaluación institucional y la formación profesional continua
Alvaro González (Colegio Buen Consejo)	Un cambio de paradigma para las escuelas: de la conducción jerárquica al trabajo en equipo
Nuria Aguilar, Néstor Blajeroff, María Teresa Anguileri, Daniel Dabas, Silvia Acosta, Walter Beitía, Eduardo Orvegozo, Juan Carlos Prandi, Alejandro Blajeroff, Matilde Levi, Rafael Palachi, Miguel Ángel Acosta, Florencia Portella, Juan David Blajeroff (Fe.M.E.C.)	Burnout Docente
Nuria Aguilar; Néstor Blajeroff; Silvia Acosta; María Regina Anghile-ri (Fe.M.E.C.)	La escuelita, un poema pedagógico



# **Eje Temático 1: El desafío de la formación docente inicial**

Coordinado por Silvina Larripa

# 1

## Alfabetización académica y comunidad disciplinar<sup>1</sup>

### *Inclusión, acceso y pertenencia<sup>2</sup>*

GASTON HEBERT GARBARINO<sup>3</sup>

#### Resumen

A partir de los cambios socioculturales en las representaciones simbólicas de los alumnos y su persistencia en los espacios escolares, es fundamental transformar las intervenciones pedagógicas didácticas, en todas las prácticas de enseñanza en los Institutos de Formación Docente.

En especial, dada su incidencia no solo en logros formativos, sino también en el desempeño de futuras acciones educativas, la concepción y desarrollo de la alfabetización inicial y académica.

Persisten en la actualidad, prácticas sistemáticas enciclopedistas y analíticas, tendientes a reducir el rol alfabetizador, en una mera decodificación lingüística; en tanto se deberían desarrollar estrategias que promuevan lecturas semióticas, socio y psicolingüísticas.

---

<sup>1</sup> Academic literacy and disciplinary community.

<sup>2</sup> Inclusion, access and belonging.

<sup>3</sup> Universidad Austral, Escuela de Educación; Instituto Superior de Formación N° 129 - garbarinogaston@gmail.com; ggarbarino@educ.austral.edu.ar.

Es por esto que uno de los desafíos de la formación docente, es transformar las intervenciones actuales, por una configuración de enseñanza que promueva estrategias alfabetizadoras, garanten de inclusión, acceso y pertenencia a una comunidad disciplinar.

Palabras clave: Formación Docente. Educación. Inclusión. Alfabetización académica.

---

## Introducción

Considerando que la educación inclusiva posibilita un derecho al que deben aspirar todas las personas por igual se define así una mirada que tiende a la construcción de la identidad y posiciona al sujeto pedagógico en el primer plano, gestando una subjetividad dinámica.

Este derecho garantizado es el acceso al saber y a los bienes capaces de transformar los hechos sociales. En contraposición a los paradigmas excluyentes, centrados en minorías y referentes de la privación cultural, esta nueva mirada inclusiva pondera la difusión universal.

Todo esto implica una educación con calidad en todos los niveles y contextos socioculturales. Ésta será posible durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje si los saberes socialmente significativos son distribuidos con equidad, es decir, con justicia educativa que contemple las particularidades y necesidades de cada uno, y garantice una enseñanza adaptada a los propios ritmos y tiempos.

Esta nueva escuela garantizaría y contribuiría al buen sentido social, teniendo en cuenta la diversidad y todas las necesidades especiales que denoten los alumnos. Por ende profundiza el sentido de comunidad alcanzando altos valores de pertenencia, borrando las diferencias y acentuando las individualidades.

El camino que se debería recorrer en estos nuevos contextos sociales sería un proceso de inclusión, una innovación en el paradigma que mejoraría la calidad, no solo en el aula, sino de toda la institución.

Por todo esto, la educación en su proceso de enseñanza aprendizaje aplicará múltiples formas de promoción y aprehensión de los saberes y bienes culturales, y no centrará su fin ni en la normalización ni homogenización educativa.

A partir de los cambios socioculturales en las representaciones simbólicas de los alumnos y su persistencia en los espacios escolares, es fundamental transformar las intervenciones pedagógicas didácticas en los Institutos de Formación Docente. En especial, dada su incidencia no solo en logros formativos, sino también en el desempeño de futuras acciones educativas, la concepción y desarrollo de la alfabetización inicial y académica.

Persisten en la actualidad prácticas sistemáticas enciclopedistas y analíticas tendientes a reducir el rol alfabetizador en una mera decodificación lingüística; en tanto se deberían desarrollar estrategias que promuevan lecturas semióticas, socio y psicolingüísticas.

Es por esto que uno de los desafíos de la formación docente es transformar las intervenciones actuales, por una configuración de enseñanza que promueva estrategias alfabetizadoras garanten de inclusión, acceso y pertenencia a una comunidad disciplinar.

### **Alfabetización académica y comunidad disciplinar. Inclusión, acceso y pertenencia**

El concepto de inclusión, específicamente en el ámbito escolar, surgió a principios de los años '80. Esta concepción y todas sus prácticas estaban focalizadas en los alumnos con discapacidades intelectuales o motrices.

No obstante en las últimas décadas hubo un cambio sustancial y se definió este nuevo desafío como política educativa,

“(…) hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas” (Infante, 2010, p. 2).

Esta educación inclusiva es considerada como un derecho. Es por esto que la calidad educativa es una parte constitutiva neurálgica de esta concepción. Y, por consiguiente, esta visión enfatiza el sentido de comunidad, considerando las necesidades particulares.

La inclusión educativa tiene un énfasis especial en todo el contexto educativo y, sobretudo, en las prácticas educacionales (estrategias, metodologías). Estas nuevas acciones repercuten de forma directa en la construcción de la identidad de los estudiantes. Además, en palabras de Infante (2010), pone en evidencia todas las concepciones de exclusión, tanto de contenido como de vinculación social.

Hablar de inclusión implica poner en escena al sujeto. Cargarlo con un nuevo significado, una nueva subjetividad. Es así que a partir de estas prácticas la identidad será una construcción dinámica. Este alumno podrá ser múltiples formas y no una única normalizada que limite sus facultades.

Desarrollar la inclusión educativa implica una mirada totalmente transversal, que se posibilite la oportunidad de acceso al saber de todos los alumnos, su participación y presencia en la transformación social. Todo esto garantizado desde las concepciones pedagógicas con una mirada centrada en la diversidad, el derecho y la calidad (Hurtado, 2013).

Este nuevo proceso educativo tiene en cuenta la diversidad en el aprendizaje, de conocimientos, habilidades y actitudes nuevas y pertinentes. No basta solo con asistir y estar en el dispositivo institucional, ya que esto tiende a vaciar el contenido y desatender las singularidades de los sujetos.

La política inclusiva pone en primer lugar al educador. Éste debe posibilitar la disponibilidad y accesibilidad. Pero todas éstas deben ser condiciones del sistema educativo, bases curriculares de los centros de formación docente. Este educador no debe solamente dar clases, debe estar.

Esta nueva perspectiva sitúa en primer plano a la inclusión, resignificando y contextualizando los conceptos de igualdad, justicia y respeto a la formación integral. Se busca generar nuevos formatos, modelos pedagógicos alternativos. Estas estructuras organizacionales son no tradicionales, experiencias formativas innovadoras que repercuten tanto en alumnos como en los docentes.

Todas las prácticas educativas planificadas desde concepciones heterogéneas, implican abordar problemas complejos relacionados con lo ético, psicológico, didáctico, emocional y social. Frente a estos procesos se tiende a aplicar explicaciones sencillas, derivando en una uniformidad que iguala a todos los alumnos, barriendo su identidad.

Como afirma Santos Guerra (2011):

“Cada grupo es único, irrepetible, es dinámico, está atravesado por una red de relaciones y de emociones cambiantes (...) Cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes” (p. 1).

La educación cuando no se ajusta a las características propias de cada identidad, de cada construcción subjetiva, de cada uno de los alumnos, genera una exigencia igualitaria a personas totalmente desiguales; es por esto que implanta la injusticia institucional y no una educación de equidad.

El alumno es diverso desde su motivación, personalidad, aptitud, velocidad ejecutiva y sus estrategias de aprendizaje. Estas dimensiones deben tener una atención específica, para asegurar la calidad de saberes. Esa igualdad en las metodologías se debe dejar de lado por el de equidad. Dado esto la educación debe promover, en todo su

proceso de enseñanza, competencias y contenidos para que los alumnos se puedan insertar en un marco de referencia sociocultural.

Para lograr este propósito se desarrollan diversas estrategias de lectura y escritura durante el proceso de alfabetización y, en consecuencia, construcción del rol alfabetizador. Responsabilidad pedagógica histórica que tuvo la escuela en la distribución de funciones del sistema educativo.

Cabe aclarar que la alfabetización, caracterizada por un cúmulo de conocimientos y una difusión rápida de avances, abarca varios campos del saber, lo científico, digital, tecnológico, informático y lingüístico.

Desde su concepción se diferencia un proceso asistemático con mayor amplitud y centrado en la ampliación y profundización de habilidades; de uno sistemático, reducido al espacio escolar, relacionado con el desarrollo de lo lingüístico.

Consecuencia de estas diferencias intrínsecas al concepto, desde distintos ámbitos académicos, se advierte la necesidad de redefinir este proceso,

“[...] proponiendo en algunos casos una ampliación de los conocimientos requeridos para considerar alfabetizado a un sujeto” (Zamero, 2009, p.13).

Más allá de estas disquisiciones generadas por la polisemia y variaciones conceptuales, cuando se hace referencia a la alfabetización sólo se recorta su naturaleza lingüística, y por lo tanto, consiste en aprender una lengua escrita.

“[...] este aprendizaje implica el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales muy específicas para cuya apropiación se requiere enseñanza sistemática” (Zamero, 2009, p. 13).

Retomando la concepción de educación inclusiva en la definición y propósito del proceso alfabetizador, se conciben prácticas desiguales en relación con la distribución social del conocimiento. Situación generada debido a que:

“[...] la lengua escrita se aprende y el desarrollo de las complejas competencias de lectura y escritura requiere enseñanza ya que no es de origen biológico” (Zamero, 2009, p. 13).

Para alcanzar los logros y desestimar desigualdades socioculturales se deben aplicar estrategias que tiendan a la búsqueda del sentido y la comprensión, y superar los paradigmas mecanicistas centrados en técnicas gráficas de codificación y decodificación.

“Esta representación impregna las prácticas alfabetizadoras y desde diferentes enfoques existe una preocupación manifiesta por superar esta concepción estrecha y equívoca” (Zamero, 2009, p. 17).

Con todo lo expuesto, y considerando la alfabetización como un proceso, se distinguen varios momentos: temprano, inicial, avanzado y académico. El último es central en la Educación Superior y constituido por las nociones, estrategias, cultura discursiva, producción y análisis de textos, prácticas del lenguaje, desarrollo del pensamiento y pertenencia a una comunidad académica.

Paradójicamente en los Institutos de Formación Docente, desde sus orígenes constitutivos y en la actualidad, prima la carencia de acuerdos. Debido a que:

“[...] el rol alfabetizador del docente no es reconocido y asumido en la práctica como un aspecto central de la cerra” (Zamero, 2010, p. 15).



Atendiendo esta situación en las prácticas escolares y la vacancia en el Estado del Arte, se realizaron diversos estudios de investigación con el objetivo de efectuar un diagnóstico en los Institutos Superiores de Formación Docente de Gestión Pública y Privada.

Considerando el encuadre del estudio, corte cualitativo y del paradigma crítico, el proceso de recolección de datos se efectuó en dos etapas. En la primera se concretó una exploración inicial del campo a través de un muestreo intencional de instituciones y docentes. Con una aplicación metodológica de entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos (las Planificaciones y Proyectos de las materias Lengua, Literatura y Prácticas del Lenguaje). Y con respecto a la segunda parte se realizó una muestra estadística a los profesores de las unidades de análisis. En este caso se confeccionaron y resolvieron encuestas en un sitio web.

Las intervenciones de los trabajos de investigación fueron orientadas por varios objetivos: relevar los saberes disciplinarios, didácticos y pedagógicos que circulan en las carreras de formación docente para el nivel primario, con respecto a la alfabetización inicial; caracterizar el estado general de la formación en alfabetización inicial en dichas carreras mediante la construcción de una tipología.

Contemplando con los objetivos de la investigación, se establecieron varias preguntas vertebradoras: ¿Cuál es el lugar que ocupa la formación del rol alfabetizador del futuro docente en la formación inicial? ¿Cuál es el lugar de la alfabetización inicial en las cátedras de Lengua de la formación docente? ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan las cátedras de Lengua y de Práctica a la hora de formar al futuro docente en dicho rol?

Del complejo proceso de alfabetización se recortaron los aspectos que involucran al aprendizaje lingüístico, y por esto, la práctica docente y la didáctica del lenguaje condicionaron las formas de intervención pedagógica en el aula.

Retomando los constitutivos del sistema formador es esperable que los centros de formación preparen profesionales de la educación, cuya actuación sea sólida e intérprete de las concepciones teóricas transformadas en intervenciones prácticas. Es decir, ante los problemas constitutivos del ejercicio pedagógico, resolverlos de forma satisfactoria en el desarrollo de la misma práctica. Pero, como sostiene Zamero (2010):

“[...] el sistema formador asiste al fracaso en la formación del rol alfabetizador [...]” (p. 15).

Dado este contexto es de importancia posicionar la funcionalidad del rol alfabetizador en Educación Superior, ya que:

“[...] el proceso de alfabetización en los primeros años opera como un fuerte organizador de la inclusión de los sujetos en el sistema educativo [...]” (Zamero, 2010, p. 15).

De los trabajos de investigación realizados en el período 2008-2010, se evidencia la aplicación de estrategias inapropiadas, falta de articulación metodológica entre los niveles educativos, la nula distinción entre lector general y literario, ausencia de lectura de textos literarios, concepciones que responsabilizan los fracasos a estudiantes y sus familias, un significativo descrédito del rol docente como alfabetizador.

Estos datos reflejan la demanda social de la alfabetización, sobre todo de aquellos alumnos que provienen de núcleos familiares en donde la lectura y escritura no forman parte de los objetos culturales valiosos.

Este contexto socioeducativo constituye un desafío para la escuela, pero es indelegable:

“[...] de los ISFD, donde se requiere la toma de decisiones claras y precisas para la formación de un rol imprescindible, por el momento muy descuidado en las carreras” (Zamero, 2010, p. 16).

La evidente situación conflictiva genera una tensión entre la Escuela y los ISFD, sobre todo considerando que las decisiones, acciones, contenidos y prácticas institucionales, condicionan la construcción del rol alfabetizador.

Además de lo descripto, en la vinculación concreta con la escuela se detecta una desconexión entre los dos niveles. Ante esto, Zamero (2010), sostiene que:

“[...] los formadores se dedican a la enseñanza en el Nivel Superior en mayor medida que hace diez años pero a la vez indican que están más dispersos en relación con las modalidades de enseñanza” (p. 17).

En consecuencia es necesaria una distribución responsable de contenidos durante todo el trayecto formativo.

“Dichos contenidos [...] son estrategias de comprensión y producción de textos de circulación en el ámbito de la educación superior que se aprenden mediante enseñanza sistemática y deben desarrollarse en distintas cátedras” (Zamero, 2010, pp. 17-18).

De esta manera el proceso alfabetizador es concebido como participación efectiva, concretizada en la lectura y escritura de textos pertenecientes al discurso disciplinar. Acciones que posibilitan la comprensión y futura producción de la cultura académica.

Por lo expuesto emerge un problema en los alumnos de los ISFD, la insuficiente o carente alfabetización académica. Pero, si consideramos la literatura, la lengua oral, escrita, como prácticas asociadas a un proceso, éstas se deben aprender, también, en la Educación Superior y, por ende, se pueden enseñar.

De modo que será función de los centros formadores, enseñar competencias, habilidades y contenidos significativos; focalizar saberes relevantes socialmente; desarrollar concepciones culturales referidas a leer y escribir; reforzar los aspectos sistemáticos y acompañar en los avances de los estudiantes, contemplando singularidades culturales.

Retomando lo expresado, hay que considerar que las corrientes didácticas actuales rechazan la alfabetización reducida a meras unidades sin significado y, como aseguran Melgar y Botte (2010):

“[...] han puesto énfasis en el papel de la comprensión y la significación como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético [...]” (p. 25).

Es por esto que varios organismos internacionales, como la IRA<sup>4</sup>, la NAEyC<sup>5</sup>, el Observatorio Nacional de Lectura de París, tienden a garantizar el rol alfabetizador, implementando estrategias que contemplen la diversidad.

Conciben el proceso enseñanza aprendizaje, como paradigma del descubrimiento; desarrollan métodos secuenciados de lectura y escritura; vinculan de forma equilibrada, configuraciones propias del código y la comprensión; promueven momentos de intervención focalizados en lo individual y otros de reflexión colectiva.

Al apreciar estas prácticas, caducan inevitablemente los enfoques analíticos, grafomotrices, carentes de análisis y reflexión; pero:

“La investigación realizada demuestra que gran parte de la propuesta alfabetizadora en el universo analizado responde a características pedagógico-didácticas que parecían superadas [...]” (Melgar y Botte, 2010, p. 34).

---

<sup>4</sup> International Reading Association.

<sup>5</sup> National Association for the Education of young Children.

El proceso de alfabetización es permanente, e involucra distintos períodos de la biografía educativa. En particular, la alfabetización académica, que comprende al:

[...] conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas [...] Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas [...] (Carlino, 2005, p. 11).

El singular abordaje de un texto académico, supone la pertenencia de saberes sociales, posturas teóricas, posiciones ideológicas y corrientes del pensamiento filosófico. Como aclara Carlino (2001):

“[...] cada disciplina requiere y a la vez promueve la adquisición de recursos de lectura y escritura propios” (p. 2).

Es por esto que la comprensión textual, está condicionada por la discusión o el diálogo que se establezca con lo no dicho, lo ausente. Dada esta función textual, Carlino (2003), afirma que:

“[...] la falta de códigos compartidos, que existe entre el autor y lector en el caso de los textos que leen los estudiantes, da origen a problemas de comprensión” (p. 3).

Por esta situación, en el desarrollo del proceso lector, los propios objetivos del docente pueden funcionar como obstaculizadores; debido a que en el análisis textual, no se realizan las precisiones de las operaciones cognitivas.

El docente supone lo que el alumno encontrará, los datos relevantes necesarios para los propósitos diseñados.

“Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un específico modelo de lector, que no tienen internalizado todavía los estudiantes” (Carlino, 2003, p. 4).

Esta situación se genera, dado que los docentes no consideran las especificidades del modelo lector académico. Desde las diversas y variadas posturas, los argumentos y contraargumentos, las relaciones con otros textos, estrategias todas, que no implican sencillamente encontrar información. En palabras de Carlino (2003):

“[...] esta búsqueda exige, por parte de quien lee, operar sobre el texto con determinadas categorías de análisis, categorías que provienen de, y caracterizan a, una determinada comunidad lectora” (p. 4).

Los profesores no son conscientes de que la manera de leer esperada en los alumnos, es propia de una cultura lectora disciplinar académica, que tiene varias diferencias con otras culturas letradas.

El acceso a esa cultura académica, depende de la relación, vinculación, entre las estrategias del docente y las posibilidades del estudiante. Por esto, Carlino (2003), sostiene que:

[...] es el buen profesor el que enseña el tipo de cosas que la comunidad de lectores de su campo de estudios busca en la bibliografía [...] Este docente ofrece categorías de análisis para interpretar los textos, enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo, como miembro de una comunidad disciplinar” (p. 5).

De esta forma, la alfabetización académica, se concibe como una estrategia inclusiva en la Educación Superior. Y es por esto que se observan varios problemas en los estudiantes de los ISFD, ya que poseen dificultades en la comprensión y producción textual, situación que impide el acceso al mundo discursivo.

Esta lectura situacional, indica la ausencia de metodologías de lectura y escritura, debido a que:

“[...] los profesores consultados, en su mayoría, no enseñan a leer y escribir textos académicos desde sus respectivas materias” (Bravino et. al., 2013, p. 117).

Uno de los mandatos de la Educación Superior es la enseñanza de la lectura y escritura, ya que los saberes lingüísticos y las estrategias comunicativas son específicas, por lo tanto, deben ser revisados los procesos cognitivos, y desarrollados en las intervenciones de enseñanza aprendizaje.

Es sabido que la comprensión textual involucra al texto, un enfoque, conocimientos lingüísticos, pero que no se logra la apropiación de significados, con una simple decodificación analítica. Situación que se observa en los estudiantes de educación superior, ya que:

“No buscan conexiones, ni cruzamientos de distintos autores y tampoco perciben la inadecuación de su modo de leer” (Bravino et. al., 2013, p. 120).

Alcanzar la comunicación textual, es generar un sistema de transformación en el que los participantes interactúen con conocimientos del mundo, desde una intencionalidad textual. Por consiguiente, es fundamental sostener que:

“[...] hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (Carlino, 2007)” (Bravino et. al., 2013, p. 120).

Retomando la función lectora descripta, el docente inclusivo es aquel que asume el proceso como una resolución de problemas, y no como carencia de estrategias

en su alumno; presente vinculaciones con la bibliografía; considera al estudiante como un inmigrante de esa cultura nueva, contemplando

“[...] la enseñanza de los modos esperados de lectura de los textos científicos y académicos y así integrar a los alumnos a nuestras culturas escritas” (Carlino, 2003, p. 6).

Enseña a evidenciar las posturas del autor y las posiciones que se expresan de otros autores; desarrolla los contextos de producción en los que fueron planteadas; estimula al reconocimiento de controversias enunciadas; razones y fundamentos que formula el autor para sostener sus posturas; a evaluar los fundamentos contemplando la metodología propia del campo del saber. En síntesis:

“[...] El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social [...]” (Carlino, 2003, p. 5).

Cabe aclarar que la responsabilidad en el proceso de alfabetización académica, es compartida por los profesores, estudiantes y la gestión institucional. Y, por lo tanto, los logros no se reducirán en actividades individuales. Los profesores:

“Se esfuerzan en ayudar a entender lo que leen sus alumnos, a partir de un compromiso personal, pero no suelen contar con instituciones que los orienten, capaciten, ofrezcan recursos ni contemplen tiempos” (Carlino, 2003, p. 6).

Por lo expresado, uno de los desafíos que ostenta la Educación Superior, tendiente a garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes, en la comunidad disciplinar académica; es promover la interacción constante entre alumnos, docentes y equipos de conducción, con el fin único de estimular la actividad cognitiva.



Considerando los contextos situacionales actuales, a partir de los datos estadísticos sistematizados de las investigaciones educativas, los docentes conciben la clase como la escucha de explicaciones y toma de apuntes; a lo que agrega Carlino (2005):

[...] esperamos que los estudiantes –fuera de la clase- lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ello). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos (p. 9).

Dadas estas intervenciones didácticas, en el despliegue de las configuraciones de enseñanza, se concibe al alumno que avanza en los procesos de lectura, al que investiga, lee, reconstruye significados, conecta, planifica y explica.

Con esta clase de práctica escolar, se considera que la organización de la clase, asegura que todos los estudiantes se desenvolverán de igual forma, por el contrario:

“[...] sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares –vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida- es el que verdaderamente aprende [...]” (Carlino, 2005, p. 10).

Es evidente, desarrollando paradigmas y concepciones educativas centradas en la mera transmisión de conocimientos, con reducción de los saberes a una parcela necesaria, que la situación prescinda los procesos y prácticas discursivas del pensamiento.

Con estas prácticas en el proceso de alfabetización académica, el profesor deja de lado uno de los más valiosos saberes:

“[...] los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica [...]” (Carlino, 2005, p. 10).

Considerando todo lo expuesto, es evidente que la alfabetización académica, promueve prácticas sociales para que el alumno acceda y se incluya en una comunidad disciplinar académica. Acciones, desplegadas durante todo el proceso, que no son responsabilidad única del estudiante o el profesor, sino, como sostiene Carlino (2001):

“[...] que esto es asunto de todos” (p. 10).

### **Conclusiones. Propuestas**

Dado el análisis de los aportes teóricos es fundamental que todos los actores educativos conciban, básicamente, a la inclusión como el proceso de adaptación de los sistemas educativos de enseñanza, para dar una respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos.

Para ello es necesario contar con el requerimiento indelegable de la formación en los profesorados, ya que será efectiva la inclusión, si todos están formados en la educación de la heterogeneidad.

Considerando lo expuesto aseguramos que reponer los contextos ausentes, las posturas, líneas teóricas y el soporte paratextual del material disciplinar abordado, garantizaría el acceso al mundo discursivo.

Sostenemos que orientar la lectura, recortar fragmentos significativos, releer, discutir y debatir las interpretaciones, posibilitaría la accesibilidad académica.

Promover que el alumno seleccione qué leer y presentarlo al grupo, puntualizando el recorte realizado, la elaboración, conceptualización y enfoque del tema, proporcionaría estrategias para analizar y reflexionar el proceso alfabetizador.

Ratificamos que sería fundamental, para garantizar el acceso al mundo discursivo académico, aplicar estrategias transformadoras del lector pasivo en uno crítico y selectivo, que pueda establecer propósitos de lectura.

En el desarrollo del proceso alfabetizador afirmamos la necesidad de desterrar la concepción de que escribir bien es un don, por la idea de una capacidad que se aprende con prácticas sistemáticas. Por lo tanto, motivar en los estudiantes la toma de conciencia sobre sus modos de leer y escribir, desarrollaría mejoras en su futuro desempeño docente.

Considerando el acceso y pertenencia a una comunidad disciplinar durante el proceso de alfabetización académica, afirmamos que se debería aplicar un modelo que no focalice en lo dicho y por decir, sino en propuestas sistemáticas de prácticas lectoras de escritura y pensamiento, que posibilitarían en el estudiante la construcción de un sistema de nociones y métodos.

Para finalizar, y contemplando aportes para la gestión y organización educativa, sostenemos que sería fundamental para promover prácticas inclusivas y de acceso en el proceso de alfabetización, concretar un trabajo institucional colaborativo. Generar instancias de producción y reflexión cuyo objeto de estudio sea la práctica de los docentes. Y, además, entablar redes institucionales comunicativas con el fin de abordar las dificultades comunes, vinculadas a la lectura y escritura académicas.

---

## Referencias bibliográficas

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arroyo, M. (septiembre, 2007). Variaciones del formato escolar para la inclusión educativa. El caso de las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Ponencia llevada a cabo en las Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Beech, J. y Larrondo, M. (septiembre, 2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Ponencia llevada a cabo en el

- Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andinas y Cono Sur. UNESCO. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, R. (2011). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Marchesi, A.; Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coord.) (2011). *Calidad, equidad y reformas de enseñanza* (pp. 87-99). Madrid: Fundación Santillana.
- Bravino, A. M. et. al. (2013). *La investigación en la formación docente: Selección de Informes de la convocatoria de proyectos de investigación 2008*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Carlino, P. (junio, 2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia llevada a cabo en las Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Luján, Argentina. Recuperado de: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
- Carlino, P. (abril, 2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Ponencia llevada a cabo en el Panel Enseñanza de la Escritura, Seminario Internacional de Inauguración de la Subse de Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Facultad de Educación, Univ. Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. Recuperado de [http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca\\_digital/](http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/)
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-pluri/versidad*, Universidad de Antioquia, 3 (2). Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 6 (2), 9-18.

- Gento Palacios, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Revista Bordón Madrid*, 59 (1), 581-595.
- González González, Ma. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160208>
- Hurtado, C. U. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Madrid: UAM.
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext)
- Melgar, S. y Botte, E. (2010). *Cuadernos de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Navarro, J. (Coord.) (2011). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Marucco, M. (junio, 2001). La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Ponencia llevada a cabo en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [www.unlu.edu.ar/~redecom/](http://www.unlu.edu.ar/~redecom/)
- Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas*. Buenos Aires: Debate.
- Santos Guerra, M. A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. En Juan Navarro (Coord.) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp. 1-23). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Vélez de Olmos, G. y Rinaudo, C. (julio, 1996). La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo. Comunicación libre en el I Congreso Internacional

de Educación, Crisis y Utopías, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Argentina.

Zamero, M. (2009). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Zamero, M. (2010). Introducción. Un problema con varias facetas. En *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes* (pp. 15-20). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

## 2

# La formación docente en la escuela<sup>1</sup>

## *Actividad sustantiva y responsabilidad del Director<sup>2</sup>*

LUSQUIÑOS, CORINA<sup>3</sup>

### Resumen

La formación docente en la escuela es sustantiva por su relación estrecha con el desarrollo y desempeño profesional, así como por la relación que éste último tiene con los aprendizajes de los estudiantes. La concreción de esta modalidad de formación docente, su desarrollo y consolidación a nivel organizacional, se constituye en una de las responsabilidades centrales e indelegables del director de la institución.

Palabras clave: formación docente. Desarrollo profesional. Desarrollo de capacidades. Aprendizajes.

---

<sup>1</sup> Teacher training at school.

<sup>2</sup> Substantive activity and a principal's responsibility.

<sup>3</sup> Asociación Civil Estrategias Educativas; UNICEF - clusquinos@estrategiaseducativas.org.

## Introducción

La formación docente en nuestro país ha sido planificada formalmente a partir de una oferta inicial y una oferta de formación continua. La jurisdicción nacional propone políticas y brinda capacitación continua, mientras que las jurisdicciones provinciales organizan y administran ambos niveles de ofertas.

La formación inicial se caracteriza por una fuerte prescripción en el plan de estudios, que además fue extendiéndose y variando periódicamente, mientras que la continua se caracteriza por su variedad, desregulación y sobreabundancia permanente.

Ambas ofertas comparten la falta de seguimiento y de evaluación de impacto de la formación que se brinda en ellas, y, a la vez, la imagen de escasa efectividad en el logro de resultados. Imagen que se estructura, muy especialmente, a partir de los resultados de las evaluaciones del desempeño de los estudiantes, aunque éstas no brinden los insumos suficientes para ello.

Este círculo negativo de falta de seguimiento y evaluación, así como de imagen negativa de su efectividad, lleva a pensar que el conocimiento y las estrategias capaces de generar un cambio en este estado de presumible crisis permanente de la formación docente, está fuera de las propias prácticas docentes y de las escuelas.

Opuestamente, se sostendrá aquí, que la formación en la escuela es sustantiva para el desarrollo y desempeño profesional de los docentes, y que esa formación se constituye en una de las principales responsabilidades del director. Al respecto se hará referencia a las concepciones básicas de construcción de sentido, el por qué y para qué de esta modalidad de formación y su relación con el rol directivo.



## 1. La formación en la escuela es sustantiva para el desarrollo y el desempeño profesional

### 1.1 En primer lugar, porque es la forma más efectiva de aprendizaje

En primer lugar, es sustantiva, porque es la forma más efectiva de desarrollo profesional, según se demuestra a través del modelo 70-20-10. Este modelo elaborado por M. McCall, M. Lombardo y R. Eichinger en 1980, expresa en su denominación una estimación de la proporción del impacto que tienen distintas fuentes a partir de las cuales las personas progresan en sus aprendizajes profesionales y laborales. El modelo se elaboró a partir de la evaluación de numerosos casos de profesionales de alto desempeño en el ejercicio de su profesión en distintos puestos laborales, y la reconstrucción de cómo ellos adquirieron ese nivel de competencia o efectividad.

En primer lugar, permite afirmar que a partir de afrontar los desafíos y problemas en su propia experiencia laboral las personas logran el 70% de sus aprendizajes. Adquieren experiencia en la toma de decisiones, estudian e integran conocimientos e información, y también aprenden a partir de sus errores, entre muchas otras prácticas; lo que les permite el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, además de la adquisición de conocimientos, en forma muy cercana a la práctica específica.

Un 20% de los aprendizajes, adicional al 70% mencionado en primer lugar, se logra a través de la interacción con otros. Consultas, orientaciones, en general brindadas por personas que son consideradas expertas en el tema en cuestión; también a través del feedback (en sus muchas acepciones), el mentoring, el coaching, las redes de trabajo y redes sociales, análisis de casos, reuniones, grupos de discusión, y grupos de aprendizaje colectivo, como asociaciones o colegios profesionales (Alan y Atkinson, 2013). La influencia de una figura inspiracional o de un director se incluyen en

esta dimensión. Estímulo, orientación y retroalimentación en cuestiones específicas son los principales beneficios de esta modalidad de aprendizaje.

El 70% refiere a un modo de aprendizaje individual, introspectivo, autorregulado. El 20% adicional referido, es interdependiente y social. Aunque ambos se combinan estratégicamente.

Finalmente, el modelo sostiene que, estimativamente, el 10% restante de los aprendizajes que permiten el desarrollo profesional proviene de la instrucción formal tradicional, de cursos y otros eventos educativos (Alan y Atkinson, 2013).

En el ámbito educativo, y específicamente en relación a la formación docente y su desarrollo profesional, el tema no es nuevo. Perrenoud (2010) trabaja el análisis y la reflexión sobre la propia experiencia como capacidades básicas para el desempeño laboral, en una de sus obras. El autor expresa:

“Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar desde el inicio a gente capaz de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello (Perrenoud, 2010; p.17).

Porque si bien todos analizamos, en mayor o menor medida, nuestros actos, se trata de convertir ese análisis en capacidad profesional, con sus métodos y sus condiciones. Es una capacidad que es necesario enseñar y aprender durante la formación inicial para luego poder desarrollar y fortalecer.

Perrenoud diferencia la reflexión *en* la acción de la reflexión *sobre* la acción, aunque afirma que la primera suele dar origen a la segunda. En el primer caso, en la reflexión *en* la acción, se ponen ‘en reserva’ elementos y situaciones que despiertan la necesidad de análisis pero que no es posible llevarlo a cabo durante el propio transcurso de la acción, pero que sí genera el planteo o por lo pronto la incertidumbre. En el segundo caso, refiere al análisis que es posible

realizar reconstruyendo la acción, analizándola y comparándola con lo planificado y los resultados esperados. El autor también hace referencia a la reflexión en *plena acción* que es la que permite ir evaluando el proceso de intervención y generar los cambios que resulten necesarios para poder sostenerse en la trayectoria hacia los resultados.

El empleo sostenido de estas capacidades básicas de la autoformación en la propia práctica ya marca un diferencial en el desempeño de la función. Aunque también alerta sobre los esquemas de análisis y reflexión, y su inevitable estructuración y reiteración en el empleo, que impide ver la situación en todas sus dimensiones o, especialmente, ver situaciones nuevas. Es en estas alertas, donde se hace evidente que el profesional no sólo debe atender permanentemente a su objeto de trabajo sino también a sus esquemas de acción y de autoevaluación.

Esta práctica de formación acrecienta su potencialidad cuando se combina con la práctica colaborativa con otros miembros de la organización.

En este sentido, la formación profesional en la escuela, a partir de la propia práctica y de la práctica colaborativa con los pares, se halla subvalorada. No tiene el espacio, el tiempo, ni la formación necesaria de los protagonistas se halla estandarizada como para llevarla adelante con la rigurosidad que exige. Se constituye en una prioridad a tener en cuenta entre las políticas de formación docente.

Sin embargo, este argumento sobre lo sustantivo de la formación docente en la escuela tiene un condicionante, y es la calidad de la formación inicial de los docentes. Es en esa etapa en la que se sientan las estructuras de pensamiento, el nivel de complejidad de los planteos, la capacidad para dar respuesta en la práctica. La formación inicial condiciona el potencial de desarrollo profesional de los docentes de educación obligatoria como en cualquier otra profesión.

Cuando la formación inicial no es de calidad el ejercicio de la profesión se vuelve artesanal, difícil de sistematizar y apegado a las opiniones y percepciones emocionales más a

que a resultados de impacto. Resulta difícil compensar con instancias de perfeccionamiento o actualización estas condiciones iniciales, porque la construcción de esquemas de abordaje ya se han generado, y sobre ellos, lo que se logra es la incorporación de prácticas recortadas sin un fundamento claro y sin la autonomía necesaria como para decidir cabalmente su fundamento, su potencialidad, su oportunidad de empleo y su relación con otras prácticas.

Aún así, si la formación inicial no ha tenido la calidad necesaria, la formación en la escuela podría avanzar en el desarrollo de estas capacidades básicas; la construcción de sentido a través de la integración de lo particular con el todo; la visión de proceso y resultados, la gestión del conocimiento y de información; el análisis de coherencia y consistencia; el desarrollo de la función ejecutiva; entre otros, donde los docentes con mayor trayectoria transfieran ese know how a los nuevos ingresantes.

**1.2. La formación docente en la escuela, fuente principal de desarrollo y desempeño profesional, es sustantiva porque este desempeño está directamente relacionado con los resultados de aprendizajes de los estudiantes**

Se ha sostenido hasta aquí que la formación docente en la escuela es, según la teoría, la fuente más importante de los aprendizajes necesarios para el desarrollo y desempeño profesional.

A esto agregamos ahora que, este desempeño está directamente relacionado con los aprendizajes de los estudiantes, razón de ser de la escuela.

“Los estudios que toman en cuenta todas las pruebas disponibles sobre eficiencia docente sugieren que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes con bajo desempeño. La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es

la calidad de los docentes... Una importante investigación demostró que si dos alumnos de 8 años, con desempeño promedio, fueran asignados a distintos docentes –uno con alto desempeño y el otro con bajo desempeño–, sus resultados diferirían en más de 50 puntos porcentuales en un lapso de tres años (Cuadro 1 en Anexo). El impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es severo, particularmente en los primeros años de escolaridad. En el nivel primario, los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos, sufren una pérdida educacional que es en gran medida irreversible” (Barber, M. y Mourshed, M., 2008, p.12).

Otros autores avanzan en posicionar a la variabilidad de la formación y desempeño docente, como una de las principales fuentes de la variabilidad en el desempeño de los estudiantes.

“La variabilidad entre las escuelas, en la mayoría de los países occidentales, es mucho menor que la variabilidad dentro de las escuelas. Por ejemplo, los resultados en el área de lectura del programa para la evaluación de estudiantes a nivel internacional (PISA) de 2009 en los países que participan en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), es 36 por ciento, y la varianza dentro de las escuelas es 64 por ciento. Hay muchas causas para esta varianza dentro de las escuelas, pero yo considero que la más importante (y sobre la que podemos influir para su reducción) es la variabilidad en la efectividad de los docentes” (Hattie, 2015)

Sin embargo, en este segundo, aspecto el desconocimiento sobre el desempeño docente se une al desconocimiento sobre la posición real en la que se encuentran los estudiantes en la progresión de sus aprendizajes. Avanzar en esta línea implicaría entonces, contar con información oportuna y relevante que permita realizar un seguimiento preciso y sostenido del desempeño de los estudiantes, para poder dar cuenta de su variación y progreso.

Con la experiencia acumulada, cabe la duda, sobre la potencialidad de las estrategias de desarrollo e implementación de proyectos de mejora o innovaciones cuando las capacidades básicas para hacerlo no han sido desarrolladas.

Se ha sostenido hasta aquí que la formación docente en la escuela, a partir del análisis y reflexión sobre su propias acciones y desempeño en ellas, es según la teoría, la fuente más importante para el aprendizaje necesario para el desarrollo y desempeño profesional. Y luego se agregó que este desempeño está directamente relacionado con los aprendizajes de los estudiantes, por eso el carácter de sustantivo de la formación docente en la escuela.

Sin embargo, también se ha afirmado que es función indelegable del director. Se avanzará en ello ahora.

## 2. La formación docente en la escuela, responsabilidad del director

El director enseña aunque explícitamente no se lo proponga. Con las decisiones que toma, el seguimiento que realiza, el apoyo y las oportunidades que brinda y los criterios con los que lleva a cabo cada una de estas acciones en la escuela, se constituye en el más constante y efectivo capacitador de los docentes (Lusquiños, 2012).

Y esto, no porque disponga de un conocimiento superlativo al de los docentes, sino por la potencialidad de la posición que ocupa. La misma afirmación dicha por un docente, es una opinión, dicha por un director se constituye en posicionamiento, aunque los docentes no acuerden plenamente con ello.

El modelo 70-20-10 que se mencionó al principio, no es sólo el dimensionamiento de la variedad de fuentes de aprendizaje, sino que al darle el 70% del peso del desarrollo profesional a la actividad del trabajo, hace caer la responsabilidad sobre los directivos y la propia organización, por la calidad del trabajo que se promueve. Complementariamente, es en las actividades relacionadas con este 20%, donde toma una importancia fundamental la figura del mando. Sea

como dador de feedback, consejero, ejemplo o mentor, es en gran medida el “20” el que establece la diferencia entre un mando comprometido con el desarrollo de su gente y otro que no lo esté tanto (Alan y Atkinson, 2013).

Anthony Bryk, en la sistematización de la experiencia de la Reforma de las Escuelas de Chicago que dirigió en la década de los 80, planteó la formación docente en la escuela como una dimensión de la conducción, y la denominó ‘Dimensión de Instrucción’. La posicionó además como una de las dimensiones claves para conducir el cambio y la mejora en la escuela (PREAL, 2011).

La dimensión de instrucción, como dimensión del liderazgo escolar está hoy en el centro de muchas reformas, por el modo en que impacta en las dinámicas de compromiso y aprendizaje del estudiante. Incluye todas las iniciativas que impulsa el director para construir capacidades en sus profesionales, dar orientación sobre la instrucción, y coordinar personas, programas y recursos, entre otros. Adicionalmente, el autor menciona la necesidad que el director genere mecanismos de inclusión y facilitación de la progresión de las acciones cuando se buscan cambios organizacionales importantes que requieren construir capacidades colectivas e inspirar a los distintos estamentos de la comunidad escolar en torno a una visión común de cambio (PREAL, 2011).

Además, dentro de este 20%, se incluye un componente importantísimo en el desarrollo de un profesional, como es la influencia cultural de la organización. Es frecuente que la oferta de educación formal (el 10%) resulte de difícil apropiación y disponibilidad para la toma de decisiones y la aplicación, no sólo por su nivel de abstracción o generalización sino porque no coincide con la realidad de la organización. Esto hace que, los docentes, especialmente en el inicio de sus carreras profesionales, observen lo que hacen sus pares e imiten; sustituyendo en pocos años de ejercicio profesional lo aprendido en la formación inicial. Si las prácticas de los más experimentados no se asienta en una cultura organizacional, cuya construcción y fortalecimiento

es alentada por el director, los docentes irán incorporando prácticas recortadas de acuerdo a las necesidades que le fueron surgiendo.

Director y cultura organizacional se constituyen en formadores permanentes de los docentes aunque explícitamente no se lo plantee.

Respecto de la responsabilidad del director en la formación docente en la escuela, podemos mencionar, dos condicionantes.

El primer condicionante es el foco en el que el director centra su conducción. Aquello que el director toma como centro y referencia de sus intervenciones, revisiones y controles, es lo que se constituye en el foco, y es el área que, sin duda, va a funcionar y a mejorar. Si el director, se preocupa por la infraestructura e higiene de la escuela, sin duda la escuela estará impecable en esos aspectos. Si tiene un perfil administrativo, seguramente todos la información de la escuela esté impecablemente organizada y completa en sus archivos. El desafío es que el director vuelque esa dedicación y conocimiento al aprendizaje de los estudiantes. Lo que se denomina focalizarse en los aprendizajes. Significa que los aprendizajes de los estudiantes, tanto en términos de proceso como de resultados, se constituyen en centro de atención, prioridad y referencia para el director, tanto para el ejercicio de su función como para considerar el resto de las acciones que se realizan en la escuela (Lusquiños, 2012).

A partir de esa focalización, en la que el director debe trabajar para que toda la escuela la comparta, es que el docente encuentra sentido en avanzar en la autoformación y la co-formación dentro de la escuela.

El segundo condicionante es el de generar un clima colaborativo. Motivar, generar sinergia, construir sentido y muy especialmente establecer lazos de confianza. Gestionar el conocimiento y la iniciativa colectiva, exige de la generación de interacciones y espacios de trabajo donde se logre intercambiar y complementar conocimientos y



experiencias. Cuando la cultura organizacional no es fuerte en este sentido, el director es un promotor clave del espíritu de equipo.

Para lograr de ello una práctica sostenida es necesario que el director revise y valore esas acciones, las de a conocer y las transfiera. Si este ciclo no se concreta, sólo se darán algunas experiencias aisladas cuyo fin será un documento más en la biblioteca del director.

Podemos concluir entonces que, desde las políticas hasta las prácticas, se impone como mandatorio avanzar concretamente en esta modalidad de formación docente, la de mayor influencia sobre las prácticas y sobre los aprendizajes de los estudiantes, que es la formación en la escuela.

### **3. Cómo iniciar la formación docente en la escuela**

Para avanzar en esta línea, sin caer en situaciones estereotipadas o sin la suficiente profundidad que terminen en un desaprovechamiento del esfuerzo realizado es necesario tener en cuenta algunas cuestiones.

En primer lugar, es necesario explicitar que el objetivo de llevar adelante actividades sostenidas de formación o desarrollo profesional en la escuela se fundamenta en la relación directa que esta tiene con los aprendizajes de los estudiantes. Esto implica que el impacto de las acciones debe evidenciarse en una genuina mejora de los logros de aprendizaje.

En segundo lugar, es necesario desarrollar capacidades para llevarla a cabo. En este sentido se vuelven valiosas desde las prácticas de reflexión-acción y el análisis clínico hasta prácticas propias de la investigación.

En tercer lugar, es necesario planificar sobre lo que se va a trabajar, y en este sentido, dado el foco elegido, las problemáticas que se aborden deben ser nudos críticos del proceso enseñanza aprendizaje, esto es, obstáculos para su progresión oportuna, y poder abordarlos con un enfoque de mejora, hacia resultados superadores de la situación actual.

En cuarto lugar, planificar su proceso de autoevaluación y de evaluación para que la experiencia, no quede sólo en eso, una experiencia, y se constituya en una fuente de conocimiento válido para la organización.

En quinto lugar, dar espacio a la heterogeneidad de los perfiles docentes. Explícitamente generar distintos grupos de trabajo con distintos perfiles donde quienes estén en las mejores condiciones traccionen al resto, y quienes no lo estén sean protagonistas de esa oportunidad de aprendizaje.

Es sustancial en todos los casos identificar el origen de ciertos obstáculos del proceso enseñanza-aprendizaje, el primero, por ejemplo, es el déficit en la asistencia o presencia sostenida a la escuela por todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar, desde los estudiantes hasta los directivos. No se trata de un problema disciplinar o metodológico, sin embargo incide directamente en la enseñanza y en el aprendizaje, como en la organización y el clima escolar. Estudiar este problema, sistematizar la información e identificar su regularidad así como sus causas; plantearse una meta realista a alcanzar, así como un abanico de acciones concretas a implementar, durante un tiempo determinado en el que se verificará el impacto logrado en la asistencia y qué acciones o propiedades de las acciones condujeron a los logros; seleccionar las acciones más efectivas y concluir el resto, para finalmente compartir resultados y valorar las mejoras resulta una importante oportunidad de aprendizaje.. Podría preguntarse, cuál es el aprendizaje que lograrían los docentes en una experiencia como esta. Pues, aprender a hacer en forma metódica y sistemática, con información compartida y no por opinión; a evaluar las acciones; e identificar su efectividad.

Desde este simple ejemplo hasta las más complejas Comunidades de Aprendizaje las acciones y resultados varían, lo sustancial es sostener este ciclo en el tiempo.

Aunque aún la formación docente en la escuela no esté instalada en la práctica, son numerosas las propuestas para llevarlas a cabo en la escuela. Ya en los 80, Bryk hacía mención de la 'comunidad profesional escolar', y al respecto afirmaba,

“institucionalizar un proceso de mejora continua implica que los profesores renuncien a parte de la privacidad de su sala de clases para establecer un diálogo crítico con otros para abordar problemas comunes y buscarles soluciones” (PREAL, 2011).

Hattie (2015) propone el trabajo colaborativo en la escuela como la estrategia para superar los problemas de aprendizaje de los estudiantes. Y afirma, que el trabajo colaborativo

“coloca una serie de exigencias en nuestros docentes: que tengan un nivel alto de habilidades para tomar decisiones cognitivas; que sea capaces y estén dispuestos a decir “me equivoqué en mi elección del método de intervenciones y debo cambiar lo que hago” o “elegí correctamente mi método de intervenciones, pues me llevaron a enseñarles con éxito a los estudiantes”

y que puedan involucrarse con otros en investigaciones colaborativas sobre sus diagnósticos, intervenciones y evaluaciones fundamentándose en la evidencia de su impacto.

También recalca la figura del director en este sentido, afirmando:

“Los dirigentes escolares tienen una función muy importante: aprovechar la experiencia en sus escuelas y liderar transformaciones exitosas. El sistema también tiene una función: proporcionar apoyo, tiempo y recursos para que esto se cumpla. Poner estas tres figuras juntas (docentes, dirigentes y sistema) nos lleva a la base de la experiencia colaborativa” (Hattie, 2015).

Actualmente, Murillo y Krichesky, desde el ámbito de la investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar enumeran los elementos que configuran una cultura de mejora en un centro educativo, y entre ellos mencionan “la disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje. Un factor fundamental en una cultura escolar orientada al cambio es la buena disposición para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje. Los centros que tienen como foco el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad (no solo de los estudiantes) porque comprenden que esa es una excelente forma de mejorar continuamente, aceptan los cambios como algo habitual. La necesidad de mejorar las condiciones internas de los centros con considerable rapidez implica un aprendizaje continuo y colaborativo a través del cual todos los docentes incrementen sus saberes, tanto de manera individual como colectiva (Murillo y Krichesky, 2012). Y, fundamentalmente, basado siempre en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

En palabras de Hargreaves (Harris et.al, 2003):

“El desafío organizacional (para las escuelas) es no depender de personas genio que las conduzcan, sino crear en ellas una cultura y un grupo humano en el que el conocimiento se genere colectivamente (citado en Valenzuela y Horn, 2012, p. 341).

Ello exige confianza en los docentes, en su capacidad y método para poder conocer la trayectoria de mejora.

Según Perrenoud, el grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos los que la ejercen, sino más bien una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos, moral y legalmente (Perrenoud, 2007, p.11). La formación docente en la escuela, promovida y guiada

por sus directores, con una explícita construcción de institucionalidad, se constituye en una de las vías prioritarias para avanzar en este desarrollo y desempeño profesional docente.

---

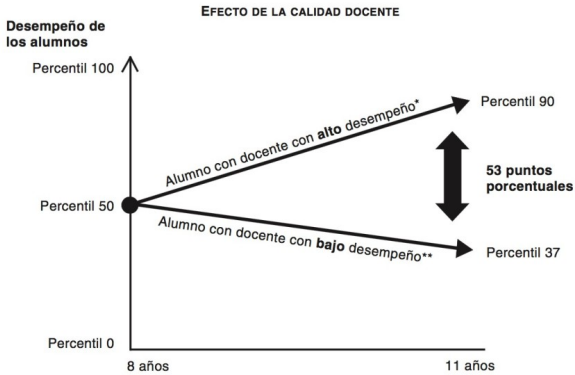
## Referencias bibliográficas

- Alan y Atkinson (2013): *El 20 del 70-20-10*. Disponible en: <http://www.alanyatkinson.com/index.php/articulos/24-20>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus resultados*. Documento de trabajo 41. Santiago de Chile: PREAL.
- Bryk, A. et al (2009). *Organizing schools for Improvement*. Chicago University Press.
- CEPPE (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009) – Volumen 7, Número 3.
- Lusquiños, C. (2012). *Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes*. Apuntes de clase. Versión Preliminar. Buenos Aires: Asociación Civil Estrategias Educativas – Unicef Argentina.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2003). *Effective leadership for school improvement*. Oxon & New York: Routledge Falmer.
- Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en educación: las políticas de experiencia colaborativa*. Londres: Pearson PLC. Disponible en: [https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/The\\_Politics\\_of\\_Collaborative\\_Expertise\\_Spanish\\_Web.PDF](https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/The_Politics_of_Collaborative_Expertise_Spanish_Web.PDF)

- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* – Volumen 10, Número 1.
- Perrenoud, P. (2007): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona:Grao.
- PREAL (2011). Apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes. *Serie Políticas. Formas y Reformas de la Educación*. Año 13 / No 36.
- Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). *Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes*. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012), p. 325.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *Qué sabemos sobre los directores de Escuela en Chile?*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación Chile- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación – CEPPE.
-

## Apéndice

**Cuadro 1: Relación entre desempeño docente y desempeño de los estudiantes**



\*En el 20% superior, \*\*En el 20% inferior.

*El análisis de resultados de pruebas de Tennessee demostró que la calidad docente incidió sobre el desempeño de los alumnos más que cualquier otra variable; en promedio, dos estudiantes con desempeño normal (percentil 50) experimentarían una diferencia superior a 50 puntos porcentuales a lo largo de tres años en función del docente que se les asigna.*

Fuente: Sanders & Rivers Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, McKinsey.

Citado en Barber, M. y Mourshed, M. (2008, p.13).

## Uso de TIC para estudiantes no nativo-digitales<sup>1</sup>

*En el Profesorado de Inglés<sup>2</sup>*

NACAMULI KLEBS, DÉBORA<sup>3</sup>

### Resumen

Diseño de un plan de clase de inglés como LE: una propuesta pedagógica con uso de TIC para el empoderamiento de los estudiantes no nativo-digitales de profesorado

Palabras clave: TIC. Herramientas digitales. No nativo-digitales. Planificación

---

*(...)que para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo debe enseñar(...)*

Joaquín Víctor González

---

<sup>1</sup> Use of TICs by non-digital-native students.

<sup>2</sup> Of the Teacher Training College.

<sup>3</sup> Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V González - debo-rank@hotmail.com.



## Introducción

El presente trabajo es una síntesis de la Secuencia Didáctica: Construyendo un plan virtual para la clase de Inglés como LE utilizando TIC- Influencias recibidas a lo largo de la historia, (en adelante SD), llevada adelante como Trabajo Final del Módulo Enseñar con TIC Lenguas Extranjeras II en la Especialización Docente en Educación y TIC del Ministerio de Educación y Deportes de Presidencia de la Nación. La misma se orientó hacia la posible resolución de un problema que atraviesan los estudiantes de Profesorado de Inglés del IES Joaquín V González, en la instancia curricular Didáctica Específica I para Media y Superior y Trabajo de Campo III: 'planificar'. El problema central que orientó a esta SD fue que los estudiantes suelen basarse en lo intuitivo o experiencias previas propias para la elección de actividades, y en muchas ocasiones, esto no es apropiado para afrontar la problemática de la planificación.

El propósito de esta SD fue el empoderar a los estudiantes con diferentes herramientas que los ayuden luego a tomar decisiones basadas en principios (*Principled Teaching*) que justifiquen y den una explicación coherente a la determinación de los pasos a seguir (y de cómo seguirlos) en el momento de planificar una clase.

En la medida de que los estudiantes tengan un repertorio de opciones y de un trasfondo que justifique el uso de cada una de estas opciones, podrán entonces poner estas prácticas a prueba en el diseño de sus clases no ya desde lo intuitivo o improvisado, sino a través de lo inspirado por el conocimiento de las mismas y de sus resultados factibles.

Transitar esta SD en forma ubicua, dará la posibilidad de encontrarse trabajando en entornos de aprendizaje a los que podrán acceder en diferentes contextos, superando limitaciones de espacio y tiempo.

## Desarrollo

### Definición del problema y determinación de causas

A través de los años es parte de la currícula -como profesora de Didáctica I para Media y Superior y Trabajo de Campo III (Profesorado de Inglés-IES Joaquín V González)- enseñar el contenido 'la planificación de clase'. Es parte de la instancia curricular mencionada llevar adelante un análisis del desarrollo adecuado de planes de clase para que los alumnos más tarde implementen en sus prácticas pedagógicas. Se ha detectado sistemáticamente que los estudiantes-futuros-docentes no están al tanto de cuáles son los correctos pasos a seguir, cuál es el orden apropiado de las actividades que deben realizar, y que no pueden justificar, más allá de lo intuitivo, el porqué de las decisiones que toman en torno a esta problemática. Se ha observado el denominador común de una conducta ya sea *errática* (a veces una decisión y bajo las mismas condiciones, otras veces otra) ya sea *al azar*, a la hora de decidir qué hacer durante una clase. Es entonces que nos planteamos: ¿cuál sería la mejor manera de empoderar a los estudiantes, con las herramientas que los ayuden a decidir qué hacer y cuándo hacerlo, además de acompañar estas herramientas con una suerte de repertorio de razones que sirvan para justificar apropiadamente estas decisiones tomadas? ¿Cómo hacer además que este proceso de aprendizaje sea recorrido en forma ubicua, dando a los estudiantes la posibilidad de trabajar en entornos de aprendizaje a los que podrán acceder en diferentes contextos y situaciones, superando las limitaciones que nos impone el entorno físico, y donde cada estudiante encuentre su propio espacio y tiempo?

El primer componente que se deberá describir en esta propuesta es al estudiante en sí mismo. Una correcta descripción del perfil de cómo llegan a esta instancia curricular los estudiantes-futuros-docentes abarca dos aspectos. El primero, como sostiene Jack Richards (1994), es

que nuestro accionar docente está sumamente influenciado por nuestro sistema de creencias, en especial, el sistema de creencias acerca de ‘cómo se debe enseñar’. Richards afirma que

“para muchos docentes la experiencia es la fuente primera de nuestro sistema de creencias de *cómo* se debe enseñar” (Richards, 1994: 31)

en particular la creencia basada en la propia experiencia acerca de *qué es lo que mejor funciona*. Y esta propia experiencia es, a su vez, la futura explicación que aportarán los estudiantes al tomar decisiones y que a su vez refleja llanamente lo que *a ellos* les ha funcionado en su propio proceso de aprendizaje. Es durante este momento que muchos supuestos son tomados por los estudiantes como verdades absolutas o principios a seguir (Brindley, 1984). Estas son conductas que tienden a auto-repetirse, y a ser auto-sostenibles, dado que los estudiantes no poseen todavía armas para explicar otro accionar; y esto pasa a ser un problema, ya que, de las diferencias que existen entre el sistema de creencias de los estudiantes y el de los docentes, cuando las mismas no son aclaradas y/o explicadas, surge una “falta de entendimiento y desconfianza de parte de ambos, docentes y estudiantes” que obstaculiza el aprendizaje (Richards, 1994: 135).

Como parte del segundo componente a describir tenemos lo que se denominan estrategias y estilos de aprendizaje. Si bien nuevas estrategias de aprendizaje pueden ser aprendidas, y también se pueden incorporar estrategias ajenas, los estilos son algo con lo que el ser humano nace y no puede ser cambiado (Jensen, 1995). Así, nuestros estilos preferidos de aprendizaje han moldeado indefectiblemente cómo el estudiante-futuro-docente ha aprendido y moldeará, indefectiblemente también, qué elegirá el estudiante-futuro-docente como actividad para su clase por considerarla dentro de este repertorio de ‘qué es lo que funciona

mejor'. Con el tiempo, estas conductas se tornan en 'estereotipos del correcto accionar' que al estudiante le cuesta mucho cuestionar.

### Un posible camino a seguir

¿Cómo salir de este laberinto que aparenta no tener salida?  
¿Acaso este tipo de estereotipos son malos?

“Los estereotipos no son necesariamente malos, si la persona reconoce los aspectos positivos del proceso” (Douglas Brown, 1987: 125)

además de que, después de todo, un estereotipo puede ser preciso. O sea que si bien los aspectos positivos serán imitables... justamente por ser positivos... ¿qué debemos hacer respecto del resto? La respuesta es en realidad muy simple: es la tarea del docente familiarizar al estudiante con los diferentes enfoques y metodologías que han surgido a través de la historia, y analizar juntos sus aciertos y debilidades. En base a la formación en las diferentes metodologías que se han utilizado a lo largo de los años, los estudiantes podrán detectar necesidades que se parezcan a las de sus alumnos, y así promover el tipo de actividades que estas metodologías promueven. Durante esta SD los estudiantes deberán leer y ver (en una colección de videos) las metodologías llevadas a la práctica de un aula para luego plasmar a forma de resumen, lo más relevante de cada enfoque en una presentación Prezi. Esta presentación será testimonio de que han asimilado los contenidos y los han *aprehendido*.

Todo esto sin un análisis socio-cultural-histórico estaría parcialmente vacío de razón. Y es por este motivo que nuevamente en forma conjunta, los estudiantes analizarán los contextos socio-cultural-históricos que han dado lugar y forma a dos de los enfoques: el Método de Gramática-traducción y el Método Audio-lingual. Y a partir de lo investigado elaborarán todos juntos un Padlet, con la infor-

mación más relevante. ¿Por qué analizar contextos socio-cultural-históricos? Todo nuevo método o enfoque de enseñanza de una lengua surge a partir de las necesidades del entorno. Investigadores analizan esas necesidades y desarrollan en concordancia formas de enseñar que ayuden a satisfacer estas necesidades. Este análisis servirá posteriormente para que los estudiantes-futuros-docentes puedan a su vez, en otros contextos futuros, determinar necesidades en sus propios alumnos y, si bien no van a diseñar un enfoque ellos mismos (¿por qué no?) podrán, con las necesidades presentes y sus experiencias previas, diseñar las mejores actividades posibles para facilitar el aprendizaje de la Lengua Extranjera.

### Roles de docentes y estudiantes

¿Qué se pretenderá de los estudiantes? ¿Qué papel llevarán adelante tanto estudiantes como el docente? El trabajo que se intenta alcanzar es un trabajo mancomunado entre todos los actores de la SD. Por una parte los estudiantes se hacen dueños del propio desarrollo tomando papeles de protagonistas del propio proceso de aprendizaje, y a su vez, el rol de integrante de un grupo más amplio junto a los otros estudiantes. El trabajo colaborativo entre ellos será el que se mantenga como eje durante toda la SD a través de las diferentes actividades con uso de herramientas TIC ya que

“el valor del trabajo colaborativo responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos” (Pico y Rodríguez, 2012: 9).

Cada paso del proceso estará orientado a la obtención de objetivos específicos, conocidos por todos y cada uno de los participantes. El trabajo colaborativo a través de TIC además generará

“verdaderos ambientes de aprendizaje que promueven el desarrollo integral de los estudiantes y sus múltiples capacidades” (López & López, 2005: 1).

La incorporación de herramientas tecnológicas exige una planificación minuciosa, detallada y meticulosa de cuáles serán las actividades que se lleven a cabo dentro y fuera del aula, para un aprovechamiento de ambos: el entorno físico del contexto áulico y a su vez la maximización del uso del aula aumentada. De esto se desprende que el rol del docente será mayormente del de ‘facilitador’ de los procesos, sin descuidar que seguirá siendo él, como plantean Pico y Rodríguez (2012), quién guiará la actividad, elegirá cuales son los contenidos, y seleccionará a su vez las herramientas TIC más acertadas.

## El entorno ubicuo

Ahora bien, con todos los elementos presentados, ¿por qué elegir un entorno virtual para llevar esta SD adelante? Nos encontramos transitando el SXXI donde debemos avanzar hacia nuevas formas de enseñar y de aprender y nuevos contextos donde hacerlo están apareciendo, contextos menos estructurados en cuanto a espacios y tiempos. Gracias a los entornos virtuales potenciamos estos procesos mencionados promoviendo un tipo de aprendizaje ubicuo. Burbles (2009) lo explica cuando dice que

“básicamente se produce conocimiento en todas partes, y esta producción de conocimiento tiene lugar todo el tiempo. No es solamente estando (...) en el aula, sino en la casa, en el lugar de trabajo, en el café; los estudiantes están aprendiendo de otras maneras y aprendiendo información nueva en muchos sectores, la mayoría de los cuales no tienen conexión con la facultad, con el colegio, con la escuela. (...) Las cosas de la escuela son importantes, pero también es importante relacionarlas con ese aprendizaje en internet, en la cultura popular,

en los medios y la televisión porque esta es una generación que está aprendiendo en muchísimos lugares y en un montón de maneras distintas.”

Además, Cope y Kalantzis (2008) sostienen que en un contexto de aprendizaje ubicuo, los profesores pueden contribuir a la construcción de comunidades de aprendizaje que garanticen la inclusión y que todos los alumnos alcancen todo su potencial. Y para ellos la clave no radica en las máquinas sino más bien en

“las nuevas formas en las que el significado se crea, se almacena, se entrega y al cual se accede”.

Será entonces el desafío del docente de esta era, aggiornarse al entorno que lo rodea con la sola intención de maximizar procesos y favorecer a los estudiantes.

### Paso a paso

La SD está pensada para un lapso de tiempo estimado de alrededor de 3 semanas y constará de 3 actividades.

La primera actividad será el primer contacto con el tema y tendrá una duración de entre 10 y 12 días. Luego de que el docente presenta el tema de ‘Enfoques y Métodos de enseñanza de LE a través de la historia’ durante una clase presencial, los estudiantes obtendrán más información sobre los mismos a través de la lectura de material digital, y de videos que encontrarán en Youtube. Utilizarán sus netbooks empleando Foxit Reader para realizar resúmenes de dicha información para luego volcar los aspectos más importantes en una presentación Prezi que realizarán en forma colaborativa. La razón de trabajar en forma colaborativa es que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo como resultado de la interacción entre los integrantes del grupo (Alcalde, s.f.; Romero, s.f.). La base de trabajar colaborativamente es la ayuda mutua, el compartir conocimientos y la retroalimentación entre pares. Deberán

trabajar eficazmente entre todos para alcanzar el objetivo planteado. Finalizada la presentación Prezi, los estudiantes compartirán esta muestra durante un segundo encuentro presencial donde también podrán intercambiar ideas y retroalimentarse entre los diferentes grupos.

La segunda actividad tendrá una duración de entre 5 a 7 días, y durante la misma se elegirán dos de los enfoques trabajados para que los estudiantes investiguen acerca de los contextos que les dieron origen. Esta tarea permitirá a los estudiantes abordar un aspecto intercultural al tener que analizar contextos socio-cultural-históricos que atravesaban los países que dieron origen a estas metodologías. Durante este tramo será la responsabilidad del docente fomentar una consciencia intercultural tolerante y ser el mediador para que los estudiantes desarrollen respeto por la diversidad tanto cultural como lingüística.

La información obtenida será exhibida en un Padlet que los estudiantes realizarán en forma colaborativa con al menos dos participaciones cada uno. Luego también analizarán el contexto socio-cultural-histórico que atravesaba nuestro país durante esos períodos, información que compararán y contrastarán con la obtenida previamente. La idea de este análisis es reflexionar sobre otras culturas, lo que luego permitirá tener una nueva mirada sobre la propia. Esta mirada tiene por objeto la 'apreciación' por sobre la crítica moralista, siendo la intención el desarrollo del interés, el respeto y la valorización del otro, de su cultura y de su lengua. Se invitará luego a incluir todo lo trabajado en la presentación Padlet antes mencionada.

Para la tercera actividad que tendrá una duración de entre 7 a 9 días, los estudiantes realizarán un modelo de plan de clase de acuerdo a una unidad sugerida. Mediante el uso de un Google.doc que contenga los pasos a seguir, los estudiantes completarán qué hacer en cada instancia, con más una justificación de lo elegido, basándose en la información trabajada en las actividades 1 y 2. Esta actividad es una actividad conjunta que los estudiantes realizarán



en forma colaborativa y negociadora. Se deberá respetar la premisa del trabajo colaborativo que es que –en este caso el plan de clase- debe ser elaborado *entre todos* (Alcalde, s.f.). Este trabajo estará orientado a obtener un objetivo común que es crear material para consulta futura (cuando deban preparar las unidades respectivas de sus prácticas docentes). Durante el trabajo se producirá intercambio de información en forma constante, promoviendo

“valores morales tales como cooperación, solidaridad, (...) generosidad” y respeto. (7 ventajas del trabajo colaborativo, s.f.: 1)

Los estudiantes luego analizarán en forma crítica el documento obtenido.

## Evaluación

En esta SD se evaluará en forma conjunta tanto el *producto* obtenido en las diferentes etapas (resúmenes, presentación Prezi, Google.doc, etc), como así también, el *proceso* que atraviesen los estudiantes para obtener los mismos.

Para ello se diseñará un sistema de rúbricas. Los estudiantes estarán familiarizados con las mismas para crear en ellos el entendimiento acerca las expectativas de comportamiento que el docente tiene de ellos desde un comienzo (Davidson, 2004). Nos dice Alicia Camilloni que

“es una condición de la buena evaluación informar a los alumnos qué campos del trabajo se van a evaluar y calificar, así como deben serles comunicados y eventualmente discutidos, los criterios que se aplicarán en la evaluación y calificación.” (Camilloni, 2010: 162).

Las rúbricas establecen criterios claros y estándares para valorar los diferentes niveles de desempeño (Rodgers, 2014). Es la intención que estas rúbricas se negocien con los estudiantes a priori, en un doble proceso. En primer

lugar, el de establecer las categorías a tener en cuenta (como por ejemplo, comprensión de la consigna, responsabilidad, compromiso, uso de las herramientas TIC, información volcada, participación, resolución, otras). En segundo lugar, dichas rúbricas podrán definirse en forma global (bueno, muy bueno, regular) o ‘hacerse a la medida’ del trabajo que involucre esta SD. Todo este trabajo será consensuado y acordado entre el docente y los estudiantes.

Durante la presente SD se promoverán, además, tres tipos de evaluación. Primero, la co-evaluación, (evaluación de pares) y la evaluación del docente. Estas estarán principalmente reflejadas en la retroalimentación, o sea, como nos explica Rebecca Anijovich (2010), la devolución que realiza *un otro* (ya sea el docente u otros compañeros, en la medida que estén preparados para hacerlo), sobre las propias producciones.

El uso de herramientas de la Web 2.0 de edición colaborativa como, por ejemplo, Google Drive o Prezi brindan la posibilidad de ofrecer retroalimentación *instantánea*, y así poder ayudar a un estudiante en el momento que éste esté atravesando alguna dificultad (Roldán, 2015), como *diferida*, donde el estudiante deberá sentarse y repensar alguna consigna o respuesta, por ejemplo a través de un foro o repregunta en un documento de edición conjunta como el Google.drive.

Como tercer forma de evaluación se promoverá la autoevaluación, dado que, como nos plantea Malcom Knowles (1975), estudiantes que sean activos en el análisis y la valoración del propio proceso de aprendizaje, y tengan la iniciativa en la toma de decisiones, *aprenden mejor* que aquellos que dependen de los quehaceres del docente. Esta autoevaluación tendrá lugar a través de la reflexión metacognitiva. Se incentivará en los estudiantes la reflexión y concientización sobre los propios procesos de aprendizaje. Esta reflexión permitirá a los alumnos “entender los “qués”, los “cómos”, los “porqués” y los “para qué” de sus aprendizajes.” (Rojas Drummond, 2010:1) Los estudiantes

analizarán cuáles son los procesos cognitivos por los que atravesaron (por ejemplo, análisis de qué se debe hacer, cómo se debe trabajar, planificación de estrategias, recursos para lograrlo, control del proceso, etc.), y de los resultados de dichos procesos (Flavell, 1978). Toda esta reflexión llevará a que los estudiantes aprendan 'a aprender' y así puedan evaluar sus procesos y logros obtenidos para luego poder aplicar esta información a futuros procesos de aprendizaje. La reflexión metacognitiva favorecerá la posibilidad de trasladar lo que han aprendido a situaciones nuevas, o sea, a que ese conocimiento sea utilizable en nuevos contextos diferentes de los originales.

## Conclusión

A modo de conclusión, y no habiendo todavía puesto en práctica la propuesta de referencia, la intención de la misma es poder superar la dificultad que tienen los estudiantes para planificar concienzudamente, dificultad que se observa como una constante, un problema que si bien no es difícil de solucionar, requiere que el docente se ocupe de resolver. Este proceso estará potenciado por darse dentro de un entorno virtual que favorecerá el aprendizaje ubicuo y aulas aumentadas. Durante la SD se aportará información relevante, analizando la misma, no sólo en cuanto a lo que aporta en sí misma, sino también en cuanto a los contextos con los que se relaciona en forma social, histórica y cultural, lo que en el futuro dará a los alumnos las herramientas necesarias para que tomen decisiones basadas en principios y puedan ser idóneos autónomos luego de concluidos sus estudios, y lleven adelante clases apropiadas y adecuadas con los elementos que a su vez ayuden a que sus propios alumnos aprendan y se superen. Retomando las palabras de J. V. González:

*“(…)que para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo debe enseñar(…)”*

## Interrogantes

1. ¿Cuál fue el aprendizaje que obtuvo su institución? Motivos por los cuales la experiencia puede ser de interés para otras instituciones.

Los alumnos que están en este momento en 3er año de la carrera no son nativo-digitales. Es por este motivo que la experiencia fue valiosa ya que no sólo invitó a los alumnos a utilizar herramientas digitales sino que a través de su uso, es posible que en el futuro los futuros docentes los implementen con sus respectivos alumnos

2. ¿Cuál es el problema que la intervención que se presenta buscó solucionar?

La parcial resistencia de los alumnos futuros docentes a familiarizarse y poner en uso herramientas digitales en sus clases

3. ¿Cuáles fueron los términos de la deliberación institucional sobre alternativas de solución?

Esta iniciativa no fue algo institucional sino de dentro de la cátedra propia

4. ¿Qué medidas se implementaron para resolver el problema?

Se propuso actividades donde los alumnos tuvieran que familiarizarse y utilizar las herramientas TIC

5. ¿Cuáles fueron los factores de éxito o de fracaso de la iniciativa implementada?

Que los alumnos perdieran la resistencia al uso de la tecnología, que se familiaricen con las herramientas y la utilicen en forma exitosa para sus propias presentaciones

6. ¿Qué amenazas y problemas hubo que enfrentar en la implementación de la intervención?

Ninguna

7. ¿Qué resultados tuvo?

Los alumnos perdieron cierto miedo y se entusiasmaron en cuanto a investigar sobre otras herramientas disponibles

---

## Referencia Bibliográfica

- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Brindley, G. (1984). *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Australia: AMES.
- Camilloni, A. (2010) en Clase Nro 4: *Evaluación y tecnologías digitales*. Seminario 1: Evaluación. *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Davidson, E.J. (2004) *Evaluation Methodology Basics: The Nuts and Bolts of Sound Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Douglas Brown, H. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Flavell, J. (1978) *Structural –process theories of complex human behavior*. Metacognitive Development. The Netherlands: Sijthoff & Noordhoff.

- Jensen, E. (1995). *Super Teaching*. NY: The Brain Store Inc.
- Knowles, M. (1975) *Self-Directed Learning*. New York: Association Press
- Richards, J. (1986). *Approaches and methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roldán, Paola. (2015). Clase Nro 4: *Evaluación y tecnologías digitales*. Seminario 1: Evaluación. “Especialización docente de nivel superior en educación y TIC”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sacristán, Gabriela. (2015). Clase Nro 1: *¿Qué es escribir?* Seminario intensivo II. “Especialización docente de nivel superior en educación y TIC”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sacristán, Gabriela. (2015). Clase Nro 2: *¿Cómo escribir?* Seminario intensivo II. “Especialización docente de nivel superior en educación y TIC”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sacristán, Gabriela. (2014). Clase Nro 3: *Las voces en la experiencia pedagógica*. Seminario de Integración II. “Especialización docente de nivel superior en educación y TIC”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sacristán, Gabriela. (2014). Clase Nro 4: *La escritura sobre la experiencia pedagógica*. Seminario intensivo II. *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Alcalde, I. (sin fecha) *El trabajo colaborativo en entornos virtuales*. IgnasiAlcalde, from data to knowledge. España. Disponible en: <http://goo.gl/UbJn48> (Consulta junio 2016)
- Burbles, N. (2009) *El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas* (entrevista por Fabian Bosoer) Buenos Aires: Diario Clarín. Disponible en: <http://goo.gl/MbIQWk> (Consulta junio 2016)
- Cope, B & Kalantzis, M. (2008) *Ubiquitous Learning: An Agenda for Educational Transformation* Disponible en: <http://goo.gl/O7MmLF> (Consulta junio 2016)

- Lopez, G. & Lopez, M.B. (2005) *Las TIC y el trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario*. Disponible en: <http://goo.gl/87KznB> (Consulta junio 2016)
- Nacamuli Klebs, D. (2016) *Construyendo un plan virtual para la clase de Inglés como LE utilizando TIC- Influencias recibidas a lo largo de la historia*. Trabajo Final Lengua Extranjera II- Especialización Docente en Educación y TIC. Ministerio de Educación y Deporte. Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://goo.gl/RZvCBW> (Consulta junio 2016)
- Pico, L. y Rodríguez, C. (2012) *Trabajos colaborativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://goo.gl/gfXBS6> (Consulta junio 2016)
- Rodgers, P. (2014) *Rubrics. Better Evaluation: Sharing information to improve evaluation*. Disponible en: <http://goo.gl/xur8y0> (Consulta: junio 2016)
- Rojas Drummond, S. (2010) *Aprendiendo Juntos* Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://goo.gl/Ntvrqt> (Consulta junio 2016)
- Romero, S.M. (sin fecha) *Trabajo y Aprendizaje Colaborativo*. Programa Arte en las Escuelas. Disponible en: <http://goo.gl/1R5za3> (Consulta junio 2016)
- 7 ventajas del trabajo colaborativo* (sin fecha) Escuela 20.com. Proyecto escuela 2.0- Una nueva escuela para todos. Centros y Docentes. Disponible en: <http://goo.gl/Hwv4AM> (Consulta junio 2016)

# **Eje 2: La formación docente continua**

Coordinado por Elena Karamanian



## El heroísmo como estrategia anti-bullying en el aula<sup>1</sup>

*Una innovadora y efectiva perspectiva para educadores<sup>2</sup>*

BARSAMIAN, AGUSTINA BELÉN – LOPEZ OROÑO, ELISA LAURA<sup>3</sup>

### Resumen

*Heroísmo para Escuelas* es una propuesta de Valor Vereda cuyo fin es la promoción del heroísmo en niños y niñas de edad escolar. Entendiendo al heroísmo como un antídoto de los problemas de convivencia escolar, se ideó una propuesta cálida, alegre y respetuosa que promueve formas heroicas de pensar, sentir y actuar en los niños y niñas espectadores de situaciones problemáticas de la convivencia escolar con el fin de colaborar con su transformación como agentes de cambio de sus escuelas.

Basados en una investigación que descubre que el 68% de un sistema de convivencia escolar resulta espectador de situaciones problemáticas, ofrecemos una herramienta de subjetivación para ese alto porcentaje de sujetos –adultos y niños- que ven y no pueden o no saben hacer: el heroísmo

---

<sup>1</sup> Heroism as an anti-bullying strategy in the classroom.

<sup>2</sup> An innovative and effective perspective for educators.

<sup>3</sup> Valor Vereda Propuestas Lúdicas - agusbarsamian@hotmail.com.

como acción. Hacer algo, por otro, aunque implica un riesgo para sí son los tres pasos para devenir héroe en el anonimato y cotidianeidad de la convivencia escolar.

A través de estrategias pedagógicas y lúdicas, y sostenidos por distintas teorías de corrientes salutógenas en psicología, se busca alcanzar este objetivo: despertar al héroe de cada niño, usualmente pasivo frente a estas situaciones, y convocarlo a la acción.

Un juego de una hora con formato de espectáculo teatral y una guía de actividades para el equipo docente son los condimentos principales de esta propuesta de prevención, en la que tanto la manera de concebir a los problemas de la convivencia escolar como la forma en que se decide intervenir en ellos, se asientan sobre bases teóricas.

Palabras claves: Heroísmo. Escuelas. Bullying. Prevención. Teatro

---

## Introducción

El concepto de convivencia refiere a la coexistencia física entre individuos que deben compartir un espacio asumiendo y aceptando la existencia de la otredad. Esta tarea tiene una infinidad de resultados posibles que podrían resumirse en dos grandes grupos: puede devenir en el encuentro con el otro o bien en su diferenciación. Ningún adulto que convive con otro está exento a que se produzcan diferencias de opinión o malos entendimientos que al instalarse sin intervención acaben provocando patrones de los que resulta difícil salir. En el mejor de los casos, y gracias a haber transitado diversas experiencias de socialización -grupo de pares, ámbitos académicos y ámbitos laborales-, los adultos logran resolver estas situaciones y seguir adelante.

En el caso de los niños, en cambio, la convivencia escolar es su segunda experiencia de socialización. Es ente entramado escolar donde se transmiten y consolidan repre-

sentaciones y modos de conducta del tejido social adulto al que pertenecen (Pérez Gómez, 1992). Cualquier patrón negativo que aquí se instale, no sólo será un nuevo obstáculo al que enfrentarse sin muchas experiencias exitosas de afrontamiento, sino que, careciendo de estrategias activas y saludables con las que hacerles frente, estas vivencias pueden llegar a marcar el curso de una vida. Son los “problemas de chicos”, las asperezas que se vuelven cotidianas, las diferencias de opinión, las miradas hirientes y heridas y las bromas inocentes, aquellas tensiones que terminan erosionando o construyendo un grupo de pares.

Si las problemáticas de la convivencia escolar siguen vigentes es en gran medida porque los modelos tradicionales para resolverlas ya no sirven para romper ese circuito: ni la disciplina entre hostigado-hostigador, ni el “dejar hacer” como contrapartida, ni los discursos moralistas en el aula estarían funcionando.

Con esta preocupación se partió a relevar la evidencia científica al respecto de modo de lograr concebir una fresca y renovada mirada sobre la convivencia escolar que sienta las bases de una nueva solución.

A continuación se ofrece una introducción a la visión sistémica de las problemáticas de la convivencia escolar, seguida por el antídoto que nos permite neutralizar este campo -el heroísmo-; un acercamiento al juego como principal canalizador de la vivencia heroica en los niños y por último las bases conceptuales que constituyen la guía para el equipo docente.

## Desarrollo

Si bien podría pensarse que los niños que tienden a ser hostigados, blancos de repetidos “conflictos”, son las únicas víctimas, todos los actores que participan del escenario escolar crean y sostienen la trama de la convivencia escolar: alumnos espectadores, docentes, directivos, personal no

docente, padres. Todos ellos son víctimas de los problemas que allí suceden en la medida en que retroalimentan y co-crean, de forma más o menos activa, el circuito de la convivencia escolar.

La Teoría General de los Sistemas permite comprender la naturaleza de cualquier sistema de elementos que interactúan entre sí. El biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy (1968) dio cuenta en dicha teoría que en todo sistema ocurren tres situaciones de forma paralela: por un lado, cada elemento del sistema se relaciona con los demás de modo que, un cambio en uno provoca un cambio en cada uno de los elementos restantes y en el producto emergente total del sistema; por otro lado, los elementos se relacionan de modo circular, es decir que sus interacciones se autorregulan entre sí, sin haber un comienzo ni fin que importe más que el contexto; y por último, todos los elementos apuntan a un mismo fin, que le da eficacia al sistema.

Desde Valor Vereda creemos que toda situación problemática de la convivencia escolar debe ser entendida como un sistema, en el que no hay suma de partes sino un producto emergente final, por lo que no se busca conocer las causas de las interacciones sino fortalecer vínculos de retroalimentación positiva a través de la instalación de un nuevo e idiosincrático fin para el sistema.

Una investigación llevada a cabo en 1996 en la Universidad de Turku, explica científicamente esta concepción sistémica de la convivencia escolar. En ella, un grupo de psicólogos finlandeses -Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen- midieron el porcentaje de participación de los distintos roles intervinientes en un aula con problemas en la convivencia escolar. Solo un 12% de sujetos (alumnos y adultos) no cumplieron con los requisitos de roles participativos. El 88% restante, dio cuenta de los siguientes valores de participación, ordenados de mayor a menor implicancia en el sistema:

- 24% alumnos espectadores

- 20% adultos espectadores (docentes, directivos, personal no docente y padres)
- 17% alumnos defensores de la víctima
- 12% hostigado
- 8% hostigador
- 7% alumnos asistentes del hostigador

Se puede ver, así, que con el fin de reducir problemas en la convivencia escolar, no se debería únicamente intervenir en la víctima -por ejemplo, ideando un plan para protegerlo o enseñando habilidades sociales que le faciliten respuestas menos vulnerables-, ni tampoco únicamente en el niño hostigador -sancionándolo por su comportamiento inaceptable-, ya que ambos roles implican solo el 20% del sistema de la convivencia escolar.

Para reducir la retroalimentación negativa del circuito y así la motivación del hostigador, será ideal trabajar con los compañeros de clase de los protagonistas -espectadores del hostigamiento, defensores de la víctima o asistentes del hostigador- y con los reforzadores externos -los docentes, directivos y padres-, ya que todos ellos intervienen en el 68% del total del problema.

Se cree que cuando un circuito de estas características se retroalimenta diariamente a sí mismo, es necesario que un observador externo ingrese para provocar un impacto emocional que logre enfrentar a los elementos del sistema con la necesidad impetuosa de transformación (Von Bertalanffy, 1968).

Si la problemática del bullying sigue vigente es en gran medida porque los modelos tradicionales para resolverla ya no sirven para romper ese circuito: ni la mano dura, ni el “dejar hacer” como contrapartida, ni los discursos moralistas del director, de la maestra o de la psicopedagoga del colegio.

Es por eso que Valor Vereda propone un modelo de prevención diferente, una herramienta para lo que sí se puede hacer frente a los problemas de la convivencia escolar,

ofreciendo una forma alternativa e innovadora de subjetivación a través del juego y del arte para ese 68% que ve y no sabe o no puede hacer: despertar el heroísmo en los espectadores del sistema.

Ahora bien, ¿qué es el heroísmo? El heroísmo no es una virtud o un valor, sino que se define como un tipo de respuesta a una acción. De hecho, ante una misma acción, pueden haber tres tipos de respuestas: hostil, pasiva o heroica. Para que la respuesta sea heroica, y el individuo devenga héroe, deben cumplirse tres requisitos:

1. Llevar a cabo una acción
2. Para un bien ajeno (cuyo fin sea social, no individual)
3. A pesar del riesgo o sacrificio que esa acción conlleva (lo que diferencia al heroísmo del altruismo, que no conlleva riesgo).

Al ser una forma de responder, cualquiera puede convertirse en héroe, en su anonimato y cotidianeidad.

Entonces, ¿cómo logra Valor Vereda promover el heroísmo en niños de edad escolar? A través del juego. Es este maravilloso instrumento el que nos permite presentar la figura del héroe desde un lugar seguro y conocido para los niños y las niñas. El juego como puente para la expresión de la emoción y por ende, como estrategia para concretar y asegurar un aprendizaje significativo. El juego para habilitar el intercambio que la misma convivencia escolar puede llegar a silenciar en el aula. Sin embargo, no se trata de cualquier juego.

Con un formato de show teatral, actores y actrices desembarcan en las escuelas para narrar una historia con desafíos reales, que si bien cambia de contenido según las edades, presenta el mismo objetivo: ayudar a un niño muy molesto en el colegio a convertirse en héroe. Con esta leyenda se abre el juego, en el que tanto los niños, los

docentes, como Valor Vereda son desafiados contra el mismo rival: el tiempo. Solo tienen una hora para ganar o perder el juego.

Dicha narración respeta la estructura mitológica universal del “viaje del héroe” o teoría del monomito, de Joseph Campbell (2008), antropólogo y mitólogo estadounidense, que en 1949 demostró la fórmula o patrón que respetan los grandes y populares relatos épicos de la historia de la humanidad. Según Campbell (2008), los héroes de las historias, sin importar su cultura, suelen atravesar tres ciclos: salida, iniciación y retorno. Es decir, que todo héroe se lanza a la aventura partiendo de su mundo cotidiano, desarrolla habilidades, se enfrenta a su peor enemigo, obtiene la victoria, y regresa a su hogar para compartir con sus semejantes los conocimientos y competencias adquiridos en el viaje. Las historias que se narran en los juegos de Valor Vereda, no son la excepción. La estructura de estas historias expresa la forma en que cada individuo traza su propio y singular itinerario atravesando las tres etapas mencionadas, con el fin último de descubrir su propia identidad.

Sostenidos por una experiencia lúdica y narrativa, no hay manera de que los niños eviten la travesía: la única salida será atravesarla victoriosamente. En *Heroísmo para Escuelas* los niños son invitados a aprender que viajar no es la mera traslación en el espacio, sino la búsqueda de un cambio interior y la experiencia que se deriva de aquello; que vivir intensamente cualquier cosa nueva que se nos presente es una modalidad de viajar. En *Heroísmo para Escuelas* los niños son invitados a redefinir a los héroes, a verlos como cualquier otro viajero: inquieto, con un deseo de vivir que nunca se sacia, pero que en esa búsqueda que emprende, evoluciona (Cirlot, 2004).

## Conclusiones

*Heroísmo para Escuelas* reproduce la fórmula de tres pasos del heroísmo: a partir de la narración se convoca a los alumnos y alumnas a que cumplan acciones simples (1) que presentan un grado mínimo de riesgo (3), todo esto realizado por una misión grupal (2): ayudar a los personajes de la historia a convertirse en héroes. En un mismo movimiento, ellos mismos acaban viviendo su propio heroísmo.

Si bien la intervención lúdica y creativa psicoeduca sobre los requisitos principales del heroísmo, se necesita un disparador en el aula que desencadene y sostenga de forma gradual aquello aprendido a nivel vivencial. Con este propósito, la propuesta incluye una guía de actividades sistematizadas para poder ser implementadas cuando el docente así lo decida. De esta forma se asegura la perdurabilidad de todo lo vivido en el gran día de juego, con el objetivo de que los niños fijen y practiquen la creencia “soy un héroe que está esperando el momento adecuado para actuar heroicamente; soy un héroe en guardia”.

Como se dijo anteriormente, el heroísmo se define como una forma de respuesta activa. Para motivar dicha acción, se necesitan valores que lo garanticen de forma implícita. Entendiendo al sistema de la convivencia escolar como aquel que cuenta potencialmente dentro de sí con las fortalezas para alcanzar su propio bienestar, partimos de la Teoría de la Auténtica Felicidad de Martin Seligman (2004), la cual propone 24 fortalezas reunidas en 6 virtudes como propulsoras del bienestar grupal. Estas seis virtudes -justicia, trascendencia, sabiduría, coraje, humanidad y templanza- atraviesan la historia que el juego narra, pero principalmente sostienen la guía de actividades, en la que se propone una virtud por semana, a desarrollar a través de acciones heroicas simples. Actividades sencillas, de corta duración y económicas que promueven formas activas de pensar, sentir y actuar positivamente la convivencia escolar a través del juego, el arte y la imaginación.



Serán los docentes quienes decidan cómo y cuándo trabajar con la guía de actividades. Es por eso que trabajamos con ellos también. Sin convocar a los docentes, sin llamarlos héroes y heroínas a ellos también, nada de esto podría resultar. Por esta razón, en una reunión previa al día de juego, nos juntamos, nos conocemos, nos validamos y damos herramientas frescas, y motivantes, basadas en el trabajo en equipo, cooperativo y simple por sí mismo, que los coloca como líderes de sus aulas de héroes.

Los resultados han sido sistematizados a través de encuestas anónimas y llamados telefónicos a las instituciones visitadas. Agradecimiento y alivio son las emociones que principalmente se obtienen como respuesta: escuelas que expresan su gratitud a una propuesta que focaliza en las soluciones de una problemática que preocupa -y que tiende fácilmente llevar a los adultos responsables a pensar en circuitos cerrados de intervención circunscriptos únicamente a la díada hostigado-hostigador-; equipos de orientación escolar que agradecen contar con actividades lúdico-pedagógicas para sugerir a los docentes; historias de niños usualmente invisibles por su timidez, baja autoestima o simplemente espectadores pasivos, ahora motivados y entusiasmados con la idea de convertirse en héroes anónimos; educadores que vuelven a encontrarse con un valor perdido, ahora renovado y reivindicado en su propia aula.

Intervenimos con el juego y la narrativa para bloquear circuitos que alimentan la creencia de la propia realidad como copia y no como construcción. Esto es lo que nuestras narraciones y actividades buscan: mostrar conductas heroicas alternativas y hasta entonces desconocidas para reemplazar lo sintomatológico por algo más viable y acorde a su idiosincrasia, con el fin de que los niños vivencien una forma positiva alternativa de ser frente al otro, y como si esto fuera poco, despertar en el equipo docente la misma condición: convertirnos en héroes; de eso se trata.

## Alcance de la propuesta Heroísmo Para Escuelas

### Incluye

- Juego con formato de show teatral
  - Travesía en el Colegio, para sala de 5, 1°, 2° y 3° grados
  - Travesía en el Tiempo, para 4° y 5° grados
- Reunión con equipo docente
- Guía de Actividades Heroicas para equipo docente (incluye la canción y partitura del tema musical del show “Yo puedo cambiarlo”)

### Cantidad de espectadores y funciones

- 300 niños pueden participar de una función
- 4 funciones pueden hacerse diariamente

### Quiénes somos

VALOR VEREDA es un grupo creativo dedicado a transformar los espacios convencionales a través del juego que nació hace 9 años (2007) para jugar y hacer jugar; imaginación, fantasía y creatividad son sus valores principales. Propuestas lúdicas que invitan a crear, compartir, disfrutar, integrar, expresarse y reivindicar el espacio creativo.

Gracias a esta labor, en el año 2013, VALOR VEREDA ha sido declarada de interés educativo por el Ministerio de Educación de la Nación y en el 2015 de interés educativo, social y cultural por la Ciudad de Buenos Aires.

### Algunas escuelas comentan

- “¡Es mucho más de lo que esperábamos! ¡Gracias!”, *Escuela Modelo Mariano Acosta, Don Bosco, Buenos Aires.*
- “¡Gracias Valor Vereda por brindar tan valiosa enseñanza! ¡Serán siempre bienvenidos!”

*Escuela Los Ceibos, Ramos Mejía, Buenos Aires.*

- “La propuesta nos pareció innovadora desde un principio y sus efectos sobre la convivencia escolar fueron acertados”, *Instituto Nuestra Señora del Rosario, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*
- “¡Hermoso y emotivo! Grandes entendedores del alma de los más chiquitos”, *Docente del Colegio San Cirano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

### Propuesta reconocida por

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. “Este proyecto posibilita incentivar la creatividad, la fantasía, la imaginación, poniéndolas al servicio de los valores que fundamentan y posibilitan el vivir con otros.” *Programa Provincial Convivencia Escolar*
- II Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud. *Comité Académico de Fundación Sociedades Complejas*

---

### Referencias bibliográficas

- Campbell, J. (2008). *The hero with a thousand faces* (Vol. 17). New World Library.
- Cirlot, J.E. (2004). *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American psychologist*, 40(3), 266.
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Shannon, C. E. (1993). *Claude E. Shannon: Collected Papers* (pp. 194-208). N. J. A. Sloane, & A. D. Wyner (Eds.). John Wiley & Sons.

- Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications* (Vol. 55). New York: George Braziller.
- Wainstein, M. (1999). *Comunicación: un paradigma de la mente*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Facultad de psicología.
- Wiener, N. (1969). *Cibernética y sociedad*. Buenos Aires: Suramericana.
- Cerezo Ramírez, F., Calvo, A. & Sanchez, C. (2011). *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Kerman, B., Coto, M. Á. G., Sinigaglia, F., Molinari, F., Mures, G., & Bernasconi, M. (2014). Hostigamiento escolar: escenario del maltrato, comunicación del problema por el hostigado y actitud hacia la conducta hostil del hostigador. *Calidad de Vida y Salud*, 7(2).
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school* (pp. 97-130). Springer US.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15.
- Signorelli, S. (2002). *Educación en crisis. Una propuesta para la no violencia*. Buenos Aires: Fundación CAPAC Ediciones.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications* (Vol. 55). New York: George Braziller.
- Zysman, M. (2014). *Bullying*. Buenos Aires: Paidós
- Perez Gomez, A. (1992). *Las funciones sociales de la escuela en Sacristán G.-Pérez Gómez A. Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Editorial Morata, Cap. I.

## ¿Cómo influyen la perspectiva temporal y los estilos de personalidad en el compromiso académico?<sup>1</sup>

*Resultados de una experiencia piloto en estudiantes de carreras orientadas a la formación docente y directiva<sup>2</sup>*

DAURA, FLORENCIA TERESITA – BARAVALLE, CLOTILDE – BARNI, MARÍA CECILIA<sup>3</sup>

### Resumen

En este estudio, de tipo correlacional, descriptivo, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de cuatro instrumentos de medición a 67 estudiantes de carreras terciarias y universitarias orientadas a la formación de docentes y directivos, dictadas por instituciones privadas y estatales. Los dos objetivos fueron:

- 
- <sup>1</sup> How is academic engagement influenced by temporal perspective and personality styles?.
  - <sup>2</sup> Results of a pilot experience in students of teacher training and management careers.
  - <sup>3</sup> Universidad Austral (Escuela de Educación); Universidad Austral (Escuela de Educación). Universidad de la Defensa Nacional; Universidad Austral (Escuela de Educación) - fdaura@educ.austral.edu.ar; cbaravalle@educ.austral.edu.ar; cbarni@educ.austral.edu.ar.

Analizar y aplicar los resultados obtenidos a través del Inventario de Perspectiva Temporal (*Zimbaro Time Perspective Inventory, ZTPI*), el Cuestionario sobre Perspectiva Temporal Futura Trascendente (*Transcendental Future Time Perspective Scale, TFTPS*), el MIPS y un cuestionario diseñado *ad hoc* sobre Compromiso Académico y

Explorar la vinculación existente entre los factores que conforman la perspectiva temporal, los estilos de personalidad y el compromiso académico en el grupo de estudiantes en proceso de formación.

A partir del marco teórico y del análisis de la información recogida se efectúan algunas reflexiones destinadas a brindar orientaciones pedagógicas que pueden ser tenidas en cuenta en grupos de alumnos con características similares a las de los que participaron en el estudio.

Palabras Clave: Perspectiva Temporal. Estilos de Personalidad. Compromiso académico. Formación docente continua. Nivel Superior.

---

## Introducción

Si bien se encuentran antecedentes en la indagación sobre la orientación temporal en su relación con los estilos de personalidad, como así también en la profundización teórica y empírica que existe entre la orientación temporal futura y la involucración estudiantil, la vinculación entre los tres constructos mencionados encuentra un nicho necesario a cubrir en el ámbito académico internacional y, particularmente, en nuestro país. La necesidad de indagar su influencia recíproca reside en llegar a comprender no sólo cada concepto en particular, sino también cómo el compromiso académico puede verse favorecido por el desarrollo de una perspectiva temporal y de estilos de personalidad balanceados o equilibrados.

Frente a ello, en el presente trabajo se describen los resultados encontrados tras la aplicación de cuatro instrumentos de medición a 67 estudiantes de carreras terciarias y universitarias orientadas a la formación de docentes y directivos, dictadas por instituciones privadas y estatales, con los que se persiguieron dos objetivos:

1. Analizar los resultados obtenidos a través del Inventario de Perspectiva Temporal (*Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI*), el Cuestionario sobre Perspectiva Temporal Futura Trascendente (*Transcendental Future Time Perspective Scale, TFTPS*), el MIPS y un cuestionario diseñado *ad hoc* sobre Compromiso Académico y,
2. Explorar la vinculación que existe entre los factores que conforman la perspectiva temporal, los estilos de personalidad y el compromiso académico en el grupo de estudiantes en proceso de formación.

A partir del análisis de los datos recogidos se efectúan reflexiones teóricas destinadas a brindar orientaciones pedagógicas que pueden ser implementadas en el ámbito de la educación superior con estudiantes que tengan características similares a las de aquellos que participaron en el estudio.

## Desarrollo

### La Perspectiva Temporal

La Perspectiva temporal (PT), también llamada perspectiva de futuro, orientación futura, entre otras, es un constructo cognitivo-motivacional que se refiere a la percepción del tiempo, cuyo conocimiento es fundamental para comprender el comportamiento del hombre y cómo conforma su proyecto de vida, aspectos que fueron particularmente estudiados por Nuttin (1980). El concepto fue introducido por Lewin (1942), que en su teoría dinámica de la personalidad

lo comprende como una dimensión particular de la conducta humana. Entre los modelos que surgieron a partir de su trabajo y que se utiliza como referencia en esta ponencia, se destaca el propuesto por Zimbardo y Boyd (1999; 2009), en el cual la perspectiva temporal se concibe como un proceso que está influido por las experiencias vividas a las que se le asignan categorías temporales cognitivas que permiten ordenarlas coherentemente y brindarles un significado. Estos marcos cognitivos pueden ser modelos temporales repetitivos o únicos en la vida de las personas, con los que se codifican, almacenan y resignifican eventos, expectativas, metas y situaciones imaginadas o creadas que se experimentan en el momento de tomar una decisión, realizar una acción o una apreciación. La PT puede estar no sólo centrada en el pasado, en el presente o en el futuro, sino también aprenderse y, por lo tanto, modificarse e influir sobre las acciones, juicios y decisiones que se toman durante el transcurso del ciclo vital.

Boyd y Zimbardo (1997) también estudiaron la Perspectiva Temporal Futura Trascendente (PTFT) como otra dimensión de tiempo, que está conformada por las creencias que se poseen sobre la vida después de la muerte y que pueden tener una gran influencia sobre las cogniciones y sobre las acciones que se desarrollan durante la vida terrenal. Si bien guarda una estrecha relación con distintas religiones en las que se sostiene que existe una vida posterrenal, no es exclusiva de la profesión de una doctrina religiosa y se extiende a aquellos que procuran alcanzar un equilibrio vital (Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013).

En relación con el estudio de la PT, son numerosos los trabajos en los que se muestra la relación entre este constructo y el desempeño académico, como así también con conductas positivas o negativas frente al estudio y la asunción de desafíos en la actividad académica y profesional (Simons, Vanteenkiste, Lens & Lacante, 2004). Otras investigaciones explican que la PT está asociada con el bienestar



personal, con la baja impulsividad y la capacidad para posponer gratificaciones, con la concreción de proyectos y la asunción de responsabilidades (Lennings, 1994).

Las particularidades de la PT y de la PTFT muestran cuán importante es su abordaje, que permite comprender muchas de las acciones que el hombre realiza, más aún en lo que respecta a la concreción de su proyecto de vida y del rendimiento académico, especialmente en los estudiantes que cursan carreras de formación docente y directiva.

## Estilos de personalidad

Con la finalidad de circunscribirnos a la temática principal del trabajo, en este apartado nos enfocamos exclusivamente en el concepto de estilos de personalidad (EP). De esta manera, partimos de la conceptualización que Theodore Millon (1994) brinda sobre el concepto y que se fundamenta en una perspectiva teórica integral con la que logra superar los enfoques estáticos existentes en su estudio. Esta integración se expresa en la vinculación coherente de diversas teorías, entre las que se encuentran la psicología profunda de Freud, los tipos psicológicos propuestos por Jung (Externa/Interna, Tangible/Intangible, Intelecto/Afecto) centrados en los aspectos cognitivos de la personalidad, la sociobiología de Wilson, la teoría evolucionista, el modelo interpersonal de Leary, la teoría de las diferencias individuales y los rasgos de personalidad de Buss.

Millon (1994) parte de una definición de personalidad, a la que comprende como el estilo de funcionamiento adaptativo que un individuo despliega para relacionarse con su ambiente. En su modelo hace referencia a principios evolutivos y estrategias de supervivencia que son: a) los “objetivos de la existencia” (búsqueda del placer o evitación del dolor), b) las “estrategias de replicación” (búsqueda de refuerzo, basado en el yo o en los otros) y c) los “modos de supervivencia primarios” (modos de afrontamiento pasivos o activos), de cuya combinación surgen modos polares de

conducta. A partir de este planteo, Millon (1994) considera tres aspectos distintos e integrados en la conducta, de modo particular en la conducta académica: los modos motivacionales, las maneras personales para el procesamiento cognitivo y los modos singulares de relacionarse con otras personas.

Ahora bien, para dar una definición de EP, sostenemos que estos constituyen un conjunto de disposiciones adaptativas que interactúan y se combinan dinámicamente dando lugar a diversas configuraciones. También pueden entenderse como

“un conjunto de modalidades de funcionamiento psicológico observables, que: 1. Están en la cúspide del sistema jerárquico que constituye la personalidad. 2. Organizan e integran el resto de los niveles. 3. Traspasan los dos grandes sistemas de diferenciación psicológica, el cognitivo y el afectivo-motivacional. 4. Hacen referencia a diferencias más cualitativas que cuantitativas. 5. Se expresan mediante dimensiones más que mediante categorías discontinuas. 6. Y proporcionan unidad y coherencia al comportamiento de un sujeto y/o de un grupo de sujetos” (Aparicio García y Sánchez López, 1999, p. 192).

Es por ello que se considera que todos los EP tienen aspectos positivos y negativos que permiten que el individuo pueda adecuarse o no a determinados ambientes o situaciones.

## El compromiso académico

El estudio del compromiso académico (también denominado involucración académica o, en inglés, *engagement*) tiene sus antecedentes en las investigaciones sobre la deserción, la retención estudiantil y en las desarrolladas por Astin (1984) en relación con la participación del alumno en sus aprendizajes. El aspecto que marca la diferencia fundamental en su abordaje está dado, en el caso del compromiso

académico, por focalizar la atención en la relación que existe entre el alumno y el contexto académico, y su involucración consecuente; de esta manera, puede decirse que se centra no sólo en las acciones que realiza el discente dentro de la institución educativa de la que forma parte, ni en los factores que inciden a que éste continúe estudiando y no abandone la carrera elegida, sino en el vínculo que desarrolla con su aprendizaje y con el contexto en el que se encuentra inmerso (Kuh et al, 2008).

Es un constructo teórico en el que se entrelazan variables subjetivas -como la motivación, la cognición y el comportamiento- y contextuales -distintos tipos de apoyo brindados por la institución-, que influyen en el proceso de aprendizaje y en otros aspectos derivados de éste como: la participación en la vida académica, la obtención de un buen rendimiento, la perseverancia frente al estudio, entre otros. Es por ello que tiene aristas en común con el estudio de la autorregulación académica desde una perspectiva sociocognitiva.

En la actualidad existen numerosas investigaciones en torno al constructo que se llevaron a cabo en Estados Unidos (Pu-Shih, Kuh & Gonyea, 2008; Cole & Korkmaz, 2010; Pike, Kuh & McCormick, 2011), en el Reino Unido (Trowler, 2010; Trowler & Trowler, 2010), en Australia, en Nueva Zelanda, Sudáfrica, China, España, Corea del Sur, Israel, Francia y Colombia (Arguedas Negrini, 2010, 2011). En la República Argentina las investigaciones pueden clasificarse en dos grupos, por un lado, aquellos que tienen una mirada socioeconómica del fenómeno (Di Gresia y Porto, 2004; Di Gresia, 2007, en Corengia et al., 2013); y por el otro, los que adoptan un enfoque psicosocial para comprender el ámbito universitario (Aparicio, 2008) y el nivel primario o medio (Dabenigno et al., 2010; Dabenigno y Tissera, 2011; Dabenigno, Larripa y Austral, 2012; Rigo, 2013; Rigo y Donolo, 2014a, 2014b, en Daura, 2015).

Asimismo, en el estudio del compromiso académico se pudieron identificar tres perspectivas teóricas (Daura, 2015), entre ellas, en el presente trabajo interesa resaltar la teoría sociocognitiva que reconoce que la involucración está formada por cuatro tipos de compromiso: el comportamental, el emocional, el cognitivo y el contextual (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Trowler, 2010). Precisamente, este enfoque es el que se considera apropiado para indagar el constructo en forma exhaustiva e integral, al dar importancia a la relación que existe entre los aspectos intrapsíquicos -la cognición, la motivación y el comportamiento- y los contextuales -acciones que promueve la institución para favorecer la involucración del estudiante-.

## Metodología y procedimientos

**Participantes:** se conformó una muestra integrada por 67 estudiantes de más de 25 años en carreras terciarias y universitarias dictadas por instituciones privadas o estatales. Con la misma se efectuó una investigación de carácter no experimental, descriptiva y correlacional (seccional), ya que las variables a analizar se han observado tal y como se dan en su contexto natural en un momento dado.

## Instrumentos de medición

Se aplicaron cuatro instrumentos de medición:

- **Cuestionario sociodemográfico:** diseñado con el fin de recoger información referente al sexo, la edad, la institución, la carrera y la práctica religiosa de las personas que participaron en el estudio.
- **Escala sobre Compromiso Académico:** se trata de un instrumento diseñado *ex profeso* para un proyecto de investigación y que se encuentra en proceso de validación<sup>4</sup>. Posee un diseño de tipo mixto, cuantitativo y se organiza en dos partes. La primera tiene

un formato de escala tipo Likert, está compuesta por 80 ítems que se distribuyen en tres secciones y poseen cinco opciones de respuesta (ver tabla 1):

Tabla 1.

**Descripción de la escala de compromiso académico**

<b>Compromiso Motivacional:</b> se trata de la primera sección del instrumento y está formada por 19 ítems que exploran cuatro componentes afectivo-motivacionales	
Valoración de la tarea	Refleja la utilidad, la importancia y el valor que se otorga a los contenidos, a las actividades de aprendizaje que se reciben en la institución.
Motivación intrínseca	Expresa el interés que se posee por aprender los contenidos y/o el material bibliográfico que se propone desde la institución.
Motivación extrínsecas	Demuestra el interés por estudiar con el fin de satisfacer motivos externos (como por ejemplo obtener buenas notas, recibir el reconocimiento ajeno, evitar el fracaso, entre otros factores), como así también de aprender apoyándose en la guía que ofrece el contexto
Ansiedad	Refleja la ansiedad que se experimenta ante situaciones estresantes de la vida académica, como puede ser un examen
<b>Compromiso Cognitivo:</b> es la segunda sección y está constituida por 37 ítems que exploran las estrategias cognitivas que utiliza el estudiante para aprender:	
Estrategias profundas	Refleja en qué medida se utilizan estrategias de elaboración y el grado con el cual se utilizan conocimientos previos para resolver problemas, tomar decisiones, realizar evaluaciones críticas, aceptar las opiniones ajenas.
Estrategias básicas	Muestra la medida en que se recurre a estrategias de repaso para aprender (como releer notas de clase, memorizar palabras o conceptos claves, etc.).
Organización	Muestra la habilidad para seleccionar y organizar las ideas importantes del material de estudio.
Regulación extrínseca	Indica las estrategias que aplica el sujeto cuando "se atiene a indicaciones y requerimientos del docente y de los textos" (Vázquez, sf).
Gestión del Tiempo y del esfuerzo	Indica tanto la predisposición personal para esforzarse frente al trabajo académico, aun cuando sea difícil, como así también la capacidad para organizar el tiempo necesario para estudiar.
Trabajo en equipo	Refleja la disposición para trabajar y aprender en equipo en el ámbito institucional.
<b>Compromiso Contextual:</b> es la tercera sección de la escala está formada por 24 ítems que evalúan tanto las acciones que la institución realiza para apoyar al estudiante y promover su involucración académica, como así también la participación de este último en las actividades propuestas por la institución y la identificación con los valores promovidos por esta.	
Valoración positiva de la institución	Indica el grado con el cual el estudiante valora diversas acciones que se realizan desde la institución para promover distintas competencias y propiciar la integración entre los alumnos.
Tutoría y docencia	Refleja en qué medida se valoran las acciones que realizan los tutores y los docentes para facilitar el aprendizaje de los alumnos y favorecer su participación en la institución.
Sentimientos de pertenencia	Evalúa los sentimientos de pertenencia que tiene el alumno y que son promovidos por la institución a través de distintas actividades académicas
Compromiso comportamental	Muestra el grado con el cual se valoran las acciones que se realiza desde la institución y que promueven un mayor grado de participación en la vida académica.

Fuente: elaboración propia

- 4 Proyecto de investigación de la Dra. Florencia Teresita Daura realizado gracias al beneficio de una beca postdoctoral cofinanciada CONICET-Universidad Austral.

- **Inventario de Perspectiva Temporal (*Zimbaro Time Perspective Inventory, ZTPI*)** (Zimbardo & Boyd, 1999): tiene un formato de escala de respuestas tipo Likert (con enunciados positivos y negativos, para evitar la respuesta mecánica), con cinco alternativas de respuesta y posee 56 ítems que exploran cinco factores temporales claramente identificados: a) Pasado Negativo, expresa el rechazo o la visión pesimista que se tiene sobre la vida pasada. b) Pasado Positivo, es el factor opuesto al primero y expresa sentimientos positivos y de nostalgia hacia las experiencias vividas. c) Presente Hedonista, muestra la medida en que el sujeto se orienta a buscar placer en el momento presente. d) Presente Fatalista, refleja una actitud de indefensión, desesperanza y resignación frente a la vida y al futuro. e) Futuro, es el tercer factor que conforma la escala y expresa cómo el sujeto procura alcanzar objetivos y recompensas futuras.
- **Cuestionario sobre Perspectiva Temporal Futura Trascendente (*Transcendental Future Time Perspective Scale, TFTPS*)**: se trata de un instrumento unidimensional, que posee 10 ítems y que pueden valorarse con cinco opciones de respuesta (Boyd & Zimbardo, 1997).

En la presente investigación, los ítems de la versión original de la escala fueron traducidos por la autora y revisados por una traductora de inglés.

- **Inventario de Estilos de Personalidad -MIPS-** (Millon, Sanchez Lopez y Casullo, 2000): se aplicó el Inventario de Estilos de Personalidad -MIPS-, en su versión adaptada y validada para la población argentina por Sánchez López y Casullo (2000), para evaluar los estilos de personalidad.

El inventario se dirige a medir la personalidad de sujetos normales, con edades entre 18 y 65 o más años, cuya escolarización debe superar al primer año del secundario. Está compuesto por 180 ítems sobre los cuales la persona determina si le son aplicables o no. Asimismo, se conforma de 24 escalas agrupadas en 12 pares de contenidos, que incluyen dos escalas yuxtapuestas. Los 12 pares se organizan en tres grandes áreas:

1. a) Metas Motivacionales (MM): evalúa el estilo de obtener refuerzo del contexto: Apertura-preservación; Modificación-acomodación; Individualismo-Protección.
2. b) Modos cognitivos (MC): explora el modo diverso con el que se obtiene información del medio, el uso preferencial que se da a las fuentes -externa o interna- y se procesa el conocimiento -afectivo, intuitivo, reflexivo, sistemático o innovador-. Los dos primeros polos evalúan las estrategias que se utilizan para recoger información: Extraversión-Introversión; Sensación-Intuición.

Los pares siguientes miden distintos estilos para procesar la información obtenida: Reflexión-Afectividad; Sistematización-Innovación.

1. c) Relaciones Interpersonales (RI): comprenden cinco escalas que evalúan los estilos individuales de relacionarse con los demás: Retraimiento-Comunicación; Vacilación-Firmeza; Discrepancia-Conformismo; Sometimiento-Control; Insatisfacción-Concordancia.

## Procedimiento

Con antelación a la aplicación de las escalas, a los estudiantes se les brindó información referente a los objetivos y al carácter confidencial y voluntario de su participación en la investigación. Con posterioridad, recibieron un e-mail con un link para acceder a cada instrumento y al consentimiento informado; para completar los cuestionarios emplearon entre 45 y 60 minutos.

Posteriormente, los puntajes del Cuestionario sobre Compromiso Académico se obtuvieron sumando las elecciones de los sujetos y convirtiendo la suma a escala 10<sup>5</sup>. Los del Inventario de Perspectiva Temporal y del Cuestionario sobre Perspectiva Temporal Futura Trascendente a escala 5.

Para analizar los datos obtenidos por el MIPS se utilizó el Sistema de Puntajes de Prevalencia (PP) (Millon, 2008), que integra los enfoques dimensional y clasificatorio de la medición de la personalidad y en el cual los puntajes van de PP 0 a PP 100<sup>6</sup>.

Los datos fueron procesados mediante la utilización del programa SPSS –*Statistical Package for the Social Sciences*<sup>7</sup> Programa estadístico para las Ciencias Sociales.– versión 23.0.

---

<sup>5</sup> Al puntaje máximo posible se dividió por la cantidad de ítems de la variable y se lo multiplicó por 10.

<sup>6</sup> “Este sistema fue diseñado de tal modo que la proporción de individuos que obtiene un PP 50 o superior en cada escala iguala la prevalencia de individuos que poseen ese rasgo en el conjunto de la población. El punto de referencia para la interpretación de los perfiles individuales de puntaje es siempre PP 50. Un individuo que obtiene un PP 50 o superior en cualquier escala es clasificado como miembro del grupo poseedor del rasgo que esa escala define. Por ejemplo, un individuo que obtiene un PP 50 o superior en la escala Extraversión es clasificado como extravertido. Un individuo que obtiene un PP inferior a 50 es clasificado como no miembro del grupo poseedor del rasgo medido por la escala” (Millón, 2008, p. 70-71).

<sup>7</sup>



Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI) y Cuestionario sobre Perspectiva Temporal Futura Trascendente (Transcendental Future Time Perspective Scale, TFTPS) Estadísticos descriptivos

En la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos del ZTPI y del TFTPS, instrumentos que fueron completados por todos los estudiantes que participaron en el estudio, resaltándose los valores medios alcanzados en los factores Pasado Positivo, Futuro y Futuro Trascendente, por ser los más altos.

**Tabla 5**

Descriptivos de los factores que integran el ZTPI y el TFTPS

<b>Variables de la sección Compromiso Cognitivo</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Puntaje Mínimo</b>	<b>Puntaje Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>
Pasado Negativo	67	1,30	4,00	2,58	0,62
Pasado Positivo	67	2,25	4,88	<b>3,75</b>	0,48
Presente Hedonista	67	1,27	3,87	2,87	0,51
Presente Fatalista	67	1,11	3,67	2,07	0,51
Futuro	67	2,30	5,00	<b>3,83</b>	0,54
Futuro Trascendente	67	1,38	5,00	<b>3,89</b>	0,93

Fuente: elaboración propia

Los resultados ponen de manifiesto que los alumnos tendrían una perspectiva temporal equilibrada, en la que prevalecen los recuerdos positivos de vivencias pasadas, una visión optimista del presente, dedicado a satisfacer diversas necesidades y un futuro optimista en el que es posible concretar metas vitales, sin considerar lo que depara la vida posterrenal. Estos efectos coinciden con los hallazgos de otras investigaciones (Ortuño & Gamboa, 2009; Worrell & Mello, 2007).

## Inventario de Estilos de Personalidad – MIPS

### Estadísticos descriptivos

En la tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos de los 12 pares de escalas que integran el inventario. De acuerdo con su estructuración en las tres grandes áreas, en Metas Motivacionales, se resaltan los valores medios alcanzados en Apertura, Modificación y Protección que indican que su tendencia a mirar el futuro con optimismo, a considerar que éste depende de ellos y no de factores contextuales, a afrontar con mayor equilibrio las situaciones difíciles que les plantea la vida y a posponer metas personales en pos de satisfacer las necesidades de otras personas.

En los Modos Cognitivos, prevalece la Extraversión, la Sensación y la sistematización, por lo cual son propensos a dirigirse a otras personas para buscar ayuda, estímulo y aliento; son capaces de adquirir más fácilmente conocimientos cuando tienen una experiencia directa y concreta de aprendizaje; y tienen facilidad para organizar el conocimiento y las experiencias vitales.

En las Relaciones Interpersonales, serían proclives a la comunicación, la firmeza y el conformismo. De acuerdo con ello, buscan la atención de los demás, demuestran tener ambición y una mayor autoconfianza, cooperan con el orden de las normas establecidas, son más enérgicos y establecen fuertes vínculos afectivos.

**Tabla 6**  
*Descriptivos de las escalas que integran el MIPS*

Áreas	Escala del MIPS	Estudiantes	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	DS
Metas Motivacionales	Apertura	62	0,00	89,00	<b>63,74</b>	16,39
	Preservación	62	5,00	100,00	30,45	18,48
	Modificación	62	11,00	89,00	<b>59,56</b>	18,79
	Acomodación	62	0,00	84,00	31,03	18,16
	Individuación	62	3,00	100,00	49,89	28,81
	Protección	62	0,00	89,00	<b>52,77</b>	23,97
Modos Cognitivos	Extraversión	62	0,00	89,00	<b>54,08</b>	22,78
	Introversión	62	9,00	93,00	36,53	23,15
	Sensación	62	9,00	100,00	<b>63,06</b>	22,05
	Intuición	62	0,00	89,00	35,76	22,65
	Reflexión	62	3,00	100,00	49,19	24,32
	Afectividad	62	0,00	95,00	44,44	22,22
	Sistematización	62	4,00	87,00	<b>58,85</b>	19,77
	Innovación	62	0,00	86,00	32,60	22,93
Relaciones interpersonales	Retraimiento	62	5,00	95,00	39,79	23,42
	Comunicación	62	6,00	99,00	<b>56,50</b>	23,67
	Vacilación	62	9,00	100,00	36,24	20,67
	Firmeza	62	9,00	95,00	<b>63,29</b>	20,47
	Discrepancia	62	1,00	93,00	30,98	20,13
	Conformismo	62	25,00	92,00	<b>59,60</b>	15,86
	Sometimiento	62	3,00	94,00	24,05	20,27
	Control	62	0,00	96,00	44,77	31,08
	Insatisfacción	62	3,00	100,00	34,05	24,18
	Concordancia	62	0,00	95,00	46,82	22,72

Fuente: elaboración propia

## Escala de Compromiso académico

### Estadísticos descriptivos

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos (puntaje mínimo, puntaje máximo, media poblacional y desvío estándar) obtenidos por la muestra de estudiantes en la escala de Compromiso Académico. Cabe aclarar que, de la muestra total de 67 participantes, sólo 41 completaron este instrumento, aspecto que pudo haber incidido en los resultados obtenidos.

En la tabla 2 se detallan los valores de la sección Compromiso Motivacional en la que se destacan la media alcanzada en las variables Valor de la tarea y Motivación intrínseca. Estos resultados muestran que los estudiantes, en general, aprecian los contenidos que reciben y las actividades de aprendizaje propuestas en sus carreras, lo que los lleva a manifestar interés por estudiar y adquirir

nuevos conocimientos. Estos valores son positivos ya que los ayudaría a tener una mayor iniciativa y motivación para aprender.

**Tabla 2** – Descriptivos de la sección Compromiso Motivacional

VARIABLES DE LA SECCIÓN COMPROMISO MOTIVACIONAL	ESTUDIANTES	PUNTAJE MÍNIMO	PUNTAJE MÁXIMO	MEDIA	DS
Valoración de la tarea	41	5,00	10,00	<b>8,35</b>	1,34
Motivación intrínseca	41	3,50	10,00	<b>8,24</b>	1,60
Motivación extrínseca	41	0,83	8,33	5,00	1,79
Ansiedad	41	0,00	10,00	4,09	2,50

Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de la sección Compromiso Cognitivo se aprecian en la tabla 3. En ellos se destaca la media alcanzada en la variable Organización, que muestra la capacidad que los estudiantes tienen para seleccionar y ordenar los conocimientos y el material de estudio. Este efecto está en vinculación con el resultado alcanzado en la variable Estrategias Profundas, que permiten vincular los conocimientos previos con los nuevos y desarrollar juicios críticos en el momento de estudiar. El resultado obtenido en Regulación extrínseca muestra que los sujetos son propensos a seguir las orientaciones y sugerencias de los docentes o de compañeros expertos, cuestión vinculada con la autonomía y con la obtención de buenos resultados académicos.

**Tabla 3**  
Descriptivos de la sección Compromiso Cognitivo

VARIABLES DE LA SECCIÓN COMPROMISO COGNITIVO	ESTUDIANTES	PUNTAJE MÍNIMO	PUNTAJE MÁXIMO	MEDIA	DS
Estrategias profundas	41	2,92	9,79	7,74	1,56
Estrategias básicas	41	0,00	9,17	4,13	2,39
Organización	41	2,50	10,00	<b>7,99</b>	1,60
Regulación extrínseca	41	2,50	10,00	<b>7,13</b>	2,05
Gestión del Tiempo y del esfuerzo	41	3,61	9,72	6,48	1,54
Trabajo en equipo	41	0,83	9,58	6,32	2,32

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables que conforman la sección Compromiso Contextual. Particularmente se destaca la media obtenida en la variable Valoración positiva de la institución, que indica que la muestra que participó en el estudio, en mayor medida, valora las acciones que la institución realiza para favorecer su integración y sentido de pertenencia.

*Tabla 4*  
*Descriptivos de la sección Compromiso Contextual*

<b>VARIABLES DE LA SECCIÓN COMPROMISO CONTEXTUAL</b>	<b>ESTUDIANTES</b>	<b>PUNTAJE MÍNIMO</b>	<b>PUNTAJE MÁXIMO</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DS</b>
Valoración positiva de la institución	41	1,07	10,00	7,14	2,04
Tutoría y docencia	41	0,00	10,00	6,07	2,41
Sentimientos de pertenencia	41	0,83	10,00	6,16	1,65

Fuente: elaboración propia.

## Perspectiva Temporal, Estilos de Personalidad y Perfiles de compromiso

A fin de ver en qué medida tanto la PT, como los estilos de personalidad pueden explicarse por estilos de compromiso académico, se efectuaron sucesivos análisis de varianza (ANOVA one way), en los cuales, como variables dependientes, se consideraron los valores medios que la muestra alcanzó en los factores temporales y en los estilos de personalidad. Como factor o variable independiente se consideró un estilo de compromiso que se determinó a partir de un análisis de conglomerado no jerárquico, en el que se obtuvieron 3 (tres) grupos de estudiantes bien diferenciados, denominados: Compromiso Profundo, Compromiso Intermedio y Compromiso Individualista.

En el grupo “Estilo de compromiso profundo” se ubican aquellos sujetos que poseen altos niveles de compromiso motivacional, regulan en mayor medida la ansiedad ante situaciones de estrés y poseen metas intrínsecas; cognitivamente se destacan por la utilización de estrategias profundas, la organización mental de los conocimientos, el

trabajo en equipo y por considerar las orientaciones de los docentes y asesores académicos. Asimismo, valoran a la institución en la que se están formando, el apoyo que reciben por parte de profesores y tutores, y poseen un alto sentido de pertenencia con la organización.

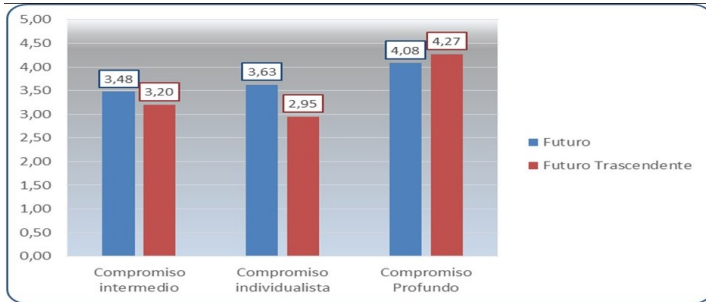
Los estudiantes con un “Estilo de compromiso intermedio”, como su denominación lo indica, son aquellos que se encuentran entre los otros dos estilos mencionados. Se diferencian de aquellos que tienen un estilo individualista, porque en el aspecto cognitivo tienen un mayor dominio de las estrategias de pensamiento, son proclives a trabajar en equipo y a dejarse orientar por parte de otros más expertos; en el aspecto contextual, valoran a la institución y poseen un gran sentido de pertenencia.

Los alumnos con un “Estilo de compromiso individualista” poseen valores medios en el compromiso motivacional; tienen un menor manejo de estrategias cognitivas, no son proclives a trabajar en equipo; valoran en menor medida a la institución y no se sienten parte de esta.

El análisis de varianza efectuado entre los factores temporales y los estilos de compromiso, favoreció a los estudiantes que poseen un estilo profundo en los factores Futuro y Futuro Trascendente [ $F(2, 34) 4,928, p >.001$ ], en el primer caso, y [ $F(2, 34) 7,606, p >.001$ ] en el segundo (ver gráfico 1). Del mismo modo, los alumnos con un estilo de compromiso intermedio, alcanzaron un puntaje mayor en Presente Hedonista [ $F(2, 34) 3,565, p >.004$ ], efecto con el cual compensarían la visión pesimista y determinante que poseen sobre el pasado y el presente ( $= 2,90$  y  $= 2,22$ ).

Gráfico 1

Comparación de los valores medios alcanzados en el factor Futuro y Futuro Trascendente en función de los perfiles de compromiso

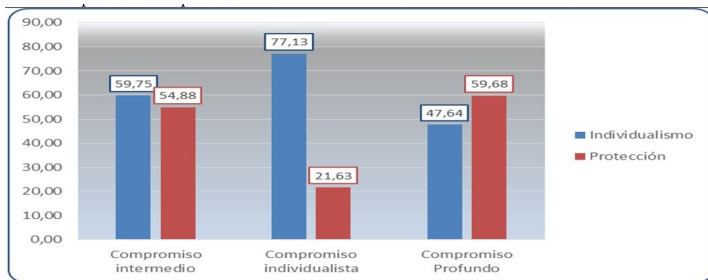


Fuente: elaboración propia

Por su parte el mismo análisis que se realizó entre los estilos de personalidad y los de compromiso, favoreció a los estudiantes que poseen un estilo profundo en los modos motivacionales de protección [F (2, 35) 10,159, p >.001]. Los alumnos con un estilo individualista, al mismo tiempo, alcanzaron un puntaje mayor en el polo individualismo [F (2, 35) 3,943, p >.003], efecto que guarda coherencia con el tipo de compromiso y de vinculación que entablan con la institución.

Gráfico 2

Comparación de los valores medios alcanzados en los modos motivacionales Individualismo y Protección en función de los perfiles de compromiso



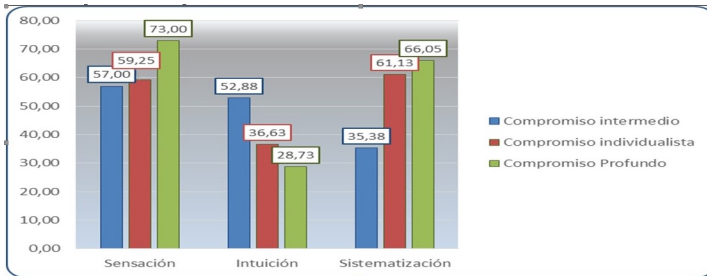
Fuente: elaboración propia.

A su vez, los sujetos con un estilo profundo, cognitivamente, se destacan por haber alcanzado el mayor puntaje en sensación [F (2, 35) 2,881,  $p > .007$ ] y en sistematización [F (2, 35) 7,871,  $p > .001$ ]; mientras que los alumnos con un estilo intermedio, se destacan por ser más intuitivos [F (2, 35) 3,033,  $p > .006$ ] (gráfico 3).



Gráfico 3

Comparación de los valores medios alcanzados en los modos cognitivos Sensación, Intuición y Sistematización en función de los perfiles de compromiso

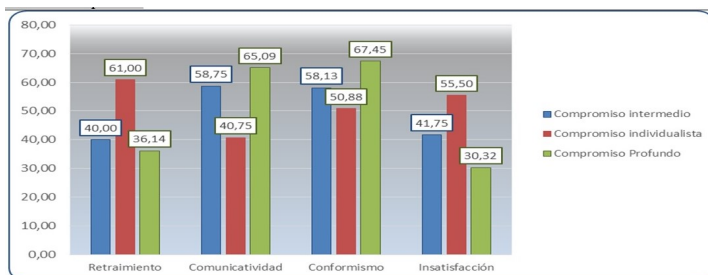


Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en las relaciones interpersonales, los alumnos con un compromiso profundo son más comunicativos [F (2, 35) 3,403,  $p > .04$ ] y conformistas [F (2, 35) 4,960,  $p > .01$ ], características que los llevan a entablar buenas relaciones con el medio, a buscar el acuerdo y el desarrollo de una sana convivencia. Los estudiantes con un estilo de compromiso individualista, son retraídos [F (2, 35) 3,995,  $p > .03$ ] e insatisfechos [F (2, 35) 4,205,  $p > .02$ ] (Gráfico 4).

Gráfico 4

Comparación de los valores medios alcanzados en tres estilos de relaciones interpersonales en función de los perfiles de compromiso



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Los resultados encontrados muestran que el grupo que participó en el estudio tiene por un lado, una orientación temporal equilibrada o balanceada según la cual poseen una visión predominantemente positiva del pasado y del presente, son capaces de proyectarse al futuro y de trascenderse a sí mismos considerando los efectos que sus acciones tienen tanto en la vida próxima (si creen en ella) o en la de otras generaciones.

Estos efectos, si se los vincula con el proceso formativo que están atravesando, son positivos ya que los predispone a encarar como un desafío el mundo laboral y las metas personales, académicas y profesionales que se hayan planteado. Particularmente, los hace correr con la ventaja de paliar los efectos negativos del contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos, poco proclive a valorar la carrera docente o la educación en general. Al respecto, Gvirtz (2007) sostiene que existen dos visiones o polos opuestos a nivel social: de un lado, se encuentran aquellos que desacreditan la docencia como posible carrera a elegir ya que

no propicia un ascenso a nivel socioeconómico; del otro, se encuentran quienes la perciben como la única opción a elegir por ser la que ofrece una pronta salida laboral y el acceso a un ingreso económico que es superior al que percibe la mayoría de las personas con las que se convive.

Ambas visiones, hunden sus raíces en lo que Barrio Maestre (2005) considera una influencia de posturas nihilistas que originan una pérdida de sentido frente a la vida y, en lo que al ámbito educativo se refiere, una incapacidad para ver al “maestro como una referencia existencial de sentido” (2005, p. 164). No obstante, en la actualidad, también las dos posturas están siendo modificadas por un cambio de paradigma con respecto al rol del enseñante y de su proceso de formación inicial y continua. De hecho, Rivas (2014) nos ofrece una visión esperanzadora sobre el proceso de aprendizaje que se desarrolla en las aulas y sobre lo que en cada una de ellas puede efectuar el docente para despertar las potencialidades de los alumnos que lo escuchan ¿o simulan? escucharlo.

Por el otro, en lo que a los estilos de personalidad se refiere, los sujetos que participaron en la investigación se caracterizan por tener modos motivacionales, cognitivos e interrelacionales que los capacita para afrontar las exigencias del rol docente. En este sentido, son optimistas frente al futuro, tienen recursos para afrontar situaciones difíciles y priorizan las necesidades ajenas por sobre las personales; notas que dan cuenta de un modo particular de ser, tendiente al servicio y a la búsqueda del bien del otro, tan necesarios para un buen desempeño como enseñante y directivo.

Cognitivamente, se destacan por desarrollar conocimientos en la acción, cuestión vinculada al ejercicio del rol docente, que se desenvuelve ya sea en el ámbito áulico o en el de la gestión y pocas veces tiene o dedica tiempo para reflexionar sobre los acontecimientos diarios que se le presentan. Esto tal vez de lugar a la meditación sobre las

instancias de formación permanente y continua que se ofrece a los profesionales de la enseñanza tanto en el ámbito estatal como privado.

En los vínculos que entablan con las demás personas son capaces de establecer lazos afectivos, a demostrar firmeza y apertura para comunicarse, aspectos necesarios para transmitir el aprecio y, más que eso, la pasión por enseñar el área del saber que se domina y de la que, como docente, se tiene que ser experto. Al respecto, Barrio Maestre (2005) señala que sólo aquel maestro que transmite ilusión y amor por lo que enseña es el que logra despertar en sus alumnos la emoción y el “eros pedagógico”, “logra meterse en el alma [de quien aprende]” (Barrio Maestre, 2005, p. 168) y puede llegar a recibir el reconocimiento del otro, como aquel que es capaz de transmitir saber, de despertar lo mejor de sí en cada uno y como aquel que, como solemos decir coloquialmente, tiene ‘autoridad en la materia’.

En lo que al compromiso académico se refiere, el grupo de estudiantes que participó en el estudio, posee puntajes altos en dos variables que influyen fuertemente en el mantenimiento de la motivación: valoración de la tarea y motivación intrínseca, ya que ambas muestran el aprecio y el interés por aquello que se aprende. Puede considerarse que, por tratarse de adultos los que participaron en la investigación, etapa de la vida en la que el aprendizaje se desarrolla siempre y cuando se encuentre una utilidad práctica en lo que se estudia, los puntajes alcanzados expresan una verdad de Perogrullo o trivial; no obstante, ello no es así y permite hipotetizar que poseen un gran interés no sólo por aquello que están estudiando, sino también por la profesión que desempeñan en la actualidad o que desempeñarán en el tiempo próximo.

Con respecto al compromiso cognitivo, tienen un mejor dominio de las estrategias profundas, -como el pensamiento crítico y la elaboración-; la organización y la regulación del esfuerzo. Esta última variable puede vincularse con las exigencias propias del momento del ciclo vital en el

que los sujetos se encuentran, particularmente la necesidad de integrar en el proyecto de vida las actividades laborales, académicas y familiares, que muchas veces generan escases de tiempo y estrés.

Los análisis efectuados para reconocer la relación entre el desarrollo del compromiso académico, la perspectiva temporal y los estilos de personalidad arrojaron resultados valiosos para comprender uno y otro constructo, principalmente la involucración. En concreto, se pudo comprobar que aquellos estudiantes que poseen un “Estilo de compromiso profundo”, temporalmente se orientan, en forma predominante, al futuro y al futuro trascendente, resultados que coinciden con los encontrados por Horstmanshof y Zimitat, (2005; 2007). Simultáneamente, este mismo grupo de alumnos, en lo que a los estilos de personalidad se refiere, motivacionalmente se dirigen a proteger (protección) y resguardar las necesidades ajenas; cognitivamente son propensos a la sensación y a la sistematización; y en los vínculos interpersonales se muestran más comunicativos, solidarios, capaces de crear un buen ambiente de trabajo.

Si bien los hallazgos encontrados no pueden generalizarse a otros grupos de sujetos con características semejantes ya que no son representativos del universo poblacional al que pertenecen, permiten tener una mayor comprensión sobre el tipo de compromiso académico que pueden desenvolver al desempeñarse como estudiantes de carreras dirigidas a docentes y directivos. Al mismo tiempo, constituyen un aporte más para profundizar la indagación referente a la vinculación entre la involucración académica, la perspectiva temporal y los estilos de personalidad, temática aún incipiente en nuestro país. Finalmente, preparan el camino para reflexionar sobre aquellos aspectos que inciden en la formación permanente de los docentes y directivos de distintos niveles educativos.

---

## Referencias bibliográficas

- Aparicio García, María Evelia y Sánchez López, María P. (1999). “Los estilos de personalidad: su medida a través del inventario millón de estilos de personalidad”, en *Anales de Psicología*, n° 15, vol. 2, pp. 191-211.
- Aparicio, Miriam T. (2008). *Las causas de la deserción en las Universidades Nacionales*. San Juan: Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.
- Arguedas Negrini, Irma (2010). “Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, n° 8, vol. 1, pp. 63-78.
- Arguedas Negrini, Irma (2011). “Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes de educación secundaria en el proceso educativo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 56, vol. 2, pp. 1-12.
- Astin, Alexander W. (1984). “Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education”, en *Journal of College Student Development*, n° 25, pp. 297-308.
- Barrio Maestre, José María (2005). “Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa”, en *Educación y Educadores*, Vol. 8 pp. 161-171.
- Boyd, John N., y Zimbardo, Philip G. (1997). “Constructing time after death: The transcendental future time perspective”, en *Time and Society*, n° 6, vol. 1, pp. 35-54.
- Cole, J.S., & Korkmaz, A. (2010). Using Longitudinal Data to Improve the Experiences and Engagement of First-Year Students. T. Seifert (Ed.), *New Directions for Institutional Research*. (Assessment Supplement), 43-52.
- Corengia, Angela; Pita, María; Mesurado, Belén y Centeno, Angel (2013). “Predicting academic performance and attrition in undergraduate students”, en *Liberabyt*, no. 1, vol. 19, enero-junio. Consultado en: <http://goo.gl/gP9aCW>.

- Dabenigno, Valeria y Tissera, Silvana. (2011). "La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes", en Boletín de la Educación Porteña, n° 11, agosto. Consultado <http://goo.gl/KV7tnO>
- Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina y Austral, Rosario (diciembre, 2012). "Inclusión educativa e involucramiento escolar. Perspectivas y prácticas en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires". Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales". La Plata, Buenos Aires, Argentina. Consultado en <http://goo.gl/VPtNfZ>
- Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina; Austral, Rosario; Tissera, Silvana y Goldenstein Jalif, Yamila. (2010). "Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires". Informes de investigación de la dirección de investigación y estadística del ministerio de educación del GCBA. Consultado en <http://goo.gl/Ax08a2>
- Daura, Florencia Teresita (2015). "El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje", en Diálogos Pedagógicos, año 23, no 25, pp. 54-75.
- Di Gresia Luciano y Porto, Alberto (2004). "Dinámica del desempeño académico". Documento de Trabajo Nro. 49, Departamento de Economía, UNLP.
- Di Gresia, Luciano (2007). "Rendimiento académico universitario" en Asociación Argentina de Economía Política. Consultado en <http://goo.gl/23OUCI>
- Díaz Morales, Juan Francisco (2006). "Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo", en Psicothema, n° 18, vol. 35, pp 64-570. Recuperado de: <http://goo.gl/XwA1Xa>

- Fredericks, Jennifer A.; Blumenfeld, Phyllis C. y Paris, Alison H. (2004). "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence", en *Review of Educational Research*, n° 74, vol. 1, pp. 59-109, consultado en <http://goo.gl/WzOBTm>
- Gvirtz, Silvina (2007). "Ser docente en la Argentina de hoy", en *Revista Noticias*. Consultado en <http://goo.gl/5FDn7>
- Horstmanshof, Louise y Zimitat, Craig (2005). "A matter of time: Temporal influences on engagement of first year university students". Consultado en <https://goo.gl/9jt-Hk2>
- Horstmanshof, Louise y Zimitat, Craig (2007). "Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students", en *British Journal of Educational Psychology*, n° 77, pp. 703-718. Consultado en <https://goo.gl/IwLWhu>
- Krause, Kerry-L. y Coates, Hamish (2008). "Students' Engagement in First-year University", en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, no 33, Vol. 5, pp. 493-505. Consultado en <http://goo.gl/6b9cJH>
- Kuh, George, Cruce, Ty M., Shoup, Rick, Kinzie, Jillian y Gonyea, Robert (2008). "Unmasking the effects of student engagement on first year college grades and persistence", en *Journal of Higher Education*, no 79, vol. 5, pp. 540-563. Consultado en <http://goo.gl/chJ4cl>
- Lewin, Kurt (1942). Time perspective and morale. En G. Watson (Ed.). *Civilian morale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Liniauskaitė, Audrone y Kairys, Antanas (2009). "The Lithuanian Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)", en *Psichologija*, no 40, pp. 66-87. Consultado en <http://goo.gl/CUCplD>
- Millon, Theodore. (1994). *Millon Index of Personality Styles*. San Antonio: The Psychological Corporation. Traducción al español (1997). *Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.



- Nuttin, Joseph (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Lovaina, Bélgica: Presses Universitaires.
- Ortuño, Victor y Gamboa, Vitor (2009). “Estrutura fatorial do Zimbaro Time Perspective Inventory – ZTPI numa amostra de estudantes universitários portugueses”, en *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 27, no 1, pp. 18-29.
- Ortuño, Victor E. C., Paixão, Maria Paula y Janeiro, Isabel N. (2013). “Tempus Post Mortem? Adaptação portuguesa da transcendental-future time perspective scale (TFTPS)”, en *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 31, no 2, pp. 376-388. <http://goo.gl/haOwAZ>
- Pike, Gary R., Kuh, George D., y McCormick, Alexander C. (2011). “An investigation of the contingent relationships between learning community participation and student engagement”, en *Research in Higher Education*, no 52, pp. 300-322. Consultado en <https://goo.gl/0HujJn>
- Pu-Shih Daniel Chen, Kuh, George D. y Gonyea, Robert M. (2008). “Learning at a distance: Engaged or not?”, en *Innovate Journal of Online Education*, n° 4, vol. 3. Consultado en <http://goo.gl/fzAIYC>
- Rigo, Daiana Y. (2013). “Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples”, en *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, no 10. Consultado en <http://goo.gl/diZ3lt>
- Rigo, Daiana Y. y Donolo, Danilo (2014b). “Promoción del compromiso: una experiencia educativa basada en la teoría de las inteligencias múltiples”, en *Revista de ciencias de la educación*, no. 237, pp. 7-23.
- Rigo, Daniana Y. y Donolo, Danilo (2014a). “Entre pupitres y pizarrones: Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso”, en *Educatio Siglo XXI*, no 32, vol. 2, pp. 59-80.
- Rivas, Axel (2014). *Revivir las aulas*. Buenos Aires: Debate.

- Sánchez López, María Pilar y Casullo, María Martina (2000). *Estilos de personalidad: una perspectiva iberoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Simons, Joke; Vanteenkiste, Maarten, Lens, Willy y Lacante, Marlies. (2004). "Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective", en *Educational Psychology Review*, no16, Vol. 2, pp. 121-139.
- Tinto, Vincent (2006-2007). "Research and practice of student retention: What next?", en *Journal of College Student Retention*, no8, vol. 1, pp. 1-19.
- Trowler, Vicki y Trowler, Paul (2010). *Student engagement evidence summary*. York: The Higher Education Academy.
- Trowler, Vicki. (2010). *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy.
- Worrell, Frank C. y Mello, Zena R. (2007). "The Reliability and Validity of Zimbardo Time Perspective Inventory Scores in Academically Talented Adolescents", en *Educational and Psychological Measurement*, no67, vol. 3, pp. 487-504.
- Zepke, Nick y Leach, Linda (2010). "Improving student engagement: Ten proposals for action", en *Active Learning in Higher Education*, no 11, vol 3, pp. 167-177.
- Zimbardo, Philip G. y Boyd, Jhon N. (1999). "Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, pp. 1271-1288. Consultado en: <http://goo.gl/I0dlqz>
- Zimbardo, Philip (2009). *The time paradox*. New York: Free Press.

## 6

# El ecosistema digital de los jóvenes universitarios<sup>1</sup>

*Una mirada desde la Ecología de los medios<sup>2</sup>*

ALBARELLO, FRANCISCO JAVIER<sup>3</sup>

### Resumen

La vida cotidiana de los jóvenes que asisten a la universidad está atravesada por las tecnologías digitales, que han creado un “ambiente” en el cual ellos se mueven, se comunican, acceden a la información y también estudian. Estas tecnologías están modificando el modo en que los usuarios se relacionan con el mundo, cada vez más mediado por pantallas y software y con conexión ubicua a Internet. Sin embargo, las instituciones educativas presentan grandes dificultades para incorporar esta realidad a su propuesta de enseñanza, limitada en gran medida a tecnologías anteriores como la del libro impreso. La presente ponencia da cuenta de un trabajo de campo realizado en el marco de la materia Tecnologías de la Información y la Comunicación de 2° año de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Austral, y consiste en una breve encuesta a los alumnos

---

<sup>1</sup> The digital ecosystem of university students.

<sup>2</sup> A view from the media ecology.

<sup>3</sup> Universidad Austral (Escuela de Educación; Facultad de Comunicación) - falbarello@austral.edu.ar.

donde se les pregunta acerca de las tecnologías que utilizan habitualmente y cómo usan estas tecnologías a la hora de estudiar. A partir de los resultados se proponen algunas reflexiones a la luz de la *Ecología de los medios* con el objetivo de aprovechar los beneficios de las tecnologías digitales con fines educativos.

Palabras clave: tecnología, jóvenes, Ecología de los medios, pedagogía, TIC, libro

---

## Introducción: la actualidad de la Ecología de los medios

La *Ecología de los medios*, una potente metáfora acuñada por Marshall McLuhan a principios de 1960 y difundida por Neil Postman hacia finales de esa década, ofrece una explicación sobre el funcionamiento de los medios y la sociedad. Esta metáfora admite dos interpretaciones: por un lado, *los medios son ambientes*, y por otro lado, *los medios son especies* (Scolari, 2015). Para Postman, esta dimensión ambiental se manifiesta en el hecho de que

“un medio es una tecnología dentro de la cual crece una cultura; es decir, moldea la política de esa cultura, su organización social y sus formas de pensar habituales”.

Según el autor,

“no sólo nos interesan los medios sino también las formas de interacción ente los medios y los seres humanos que le dan a una cultura su carácter y que, podría decirse, la ayudan a preservar un equilibrio simbólico” (citado en Scolari, 2015).

Para McLuhan, en tanto, los medios afectan a los sujetos que los utilizan, y esos efectos no se producen a nivel consciente sino que afectan los patrones de percepción

sin encontrar resistencia. Precisamente es McLuhan quien proveyó la analogía más ilustrativa para caracterizar a los medios como ambientes, cuando afirmó que

“el hombre no es consciente de los efectos sociales y físicos de su nueva tecnología, como un pez que no es consciente del agua donde nada” (citado en Scolari, 2015).

Entonces, una de las características de estos ambientes, siguiendo a McLuhan, es que pasan desapercibidos como tales:

“precisamente en el momento cuando un entorno provocado por los medios se vuelve penetrante y metamorfosea nuestro equilibrio sensorial, también se vuelve invisible” (citado en Scolari, 2015).

Estas afirmaciones, que en el momento del nacimiento de la Ecología de los medios fueron consideradas meras especulaciones teóricas, parecen hoy cobrar nueva vigencia gracias a las investigaciones de las neurociencias, ya que, como sostiene Nicholas Carr en su libro “Superficiales. Lo que Internet le está haciendo a nuestros cerebros”, nuestro cerebro, lejos de lo que se pensaba, es plástico y se modifica de acuerdo con las “herramientas intelectuales” que utilizamos cotidianamente (Carr, 2011: 56). De hecho, Carr sostiene algo muy similar a lo que decía Walter Ong –uno de los referentes ineludibles de la Ecología de los medios, cuando en su célebre libro “Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra” afirmaba que con el debido entrenamiento, la escritura como tecnología artificial se naturaliza y pasa a formar parte de nuestro propio proceso reflexivo (Carr, 2011 47; Ong, 1982: 81).

En segundo lugar, decíamos, *los medios son especies* que se relacionan y compiten entre sí: para McLuhan, ningún medio adquiere significado o existencia solo, sino exclusivamente en interacción constante con otros medios (citado en Scolari, 2015). En ese marco, por mencionar

algunos estudios primigenios de referentes de la Ecología de los medios, Harold Innis (1923) analizó el desarrollo paralelo de los ferrocarriles y la telegrafía en el siglo XIX, y el mismo Postman (1992) describió los conflictos entre el telégrafo y la prensa y también el papel de la TV. En la actualidad, estamos viviendo un proceso de “mediamorfosis” (Fidler, 1998) o metamorfosis de los medios de comunicación en el marco del cual los medios viejos nacen de los medios viejos y estos a la vez se adaptan al ambiente modificado por los medios nuevos para poder sobrevivir. La proliferación de medios y de pantallas de la actualidad es escenario de una fuerte hibridación entre contenidos, formatos y apropiaciones por parte de los usuarios. Las narrativas transmedia, esto es, los relatos que se despliegan a través de múltiples plataformas y medios y que cuentan con la participación activa de las audiencias en la expansión de esos mundos narrativos (Scolari, 2013: 46) son expresión del flujo de contenidos y de las formas que asume el consumo de esos contenidos por parte de usuarios, caracterizados también como “prosumidores” (Toffler, 1980), dada la posibilidad de combinar consumo y producción de contenidos a través de estas plataformas. Asimismo, esa dinámica tiene lugar en un “ecosistema móvil” (Aguado, Feijóo y Martínez, 2013) hegemonizado por dispositivos portátiles que se han convertido en verdaderas “tecnologías relacionales” (Aguado y otros, 2013: 65) donde el contenido ya no es un paquete cerrado que se entrega a los consumidores a través de una tecnología de distribución, sino que ese contenido circula (Jenkins, Ford y Greene, 2013) y se inserta en las conversaciones que mantienen los usuarios, conectados ubicuamente a la red.

### **El ecosistema de medios de los jóvenes universitarios**

Esta doble interpretación de la metáfora ecológica nos sirve para comprender en qué medida las tecnologías que utilizan los jóvenes que asisten a la universidad *moldean* su

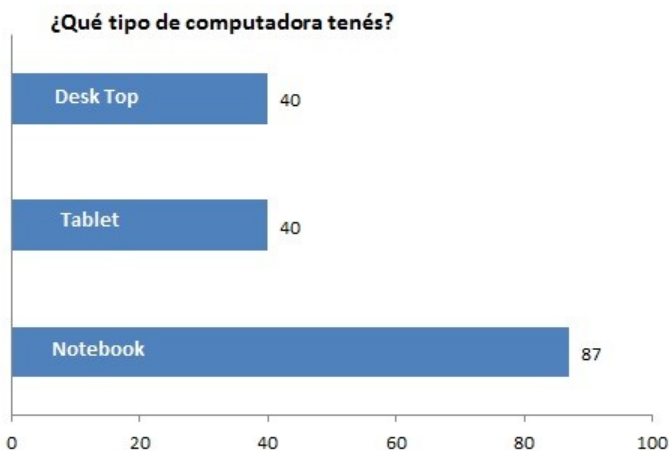
percepción del mundo. El *ambiente* cotidiano en el que se mueven estos jóvenes está habitado por tecnologías digitales, móviles e ubicuas a través de las cuales acceden a información y la comparten, mediante las que se comunican en todo momento y en virtud de las cuales se replantean nociones modernas como las condiciones de tiempo y espacio.

A continuación presentaremos los resultados de la encuesta sobre utilización de tecnologías digitales que se aplicó al universo de alumnos de 2° año de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral, con sede en la localidad bonaerense de Pilar. La muestra está compuesta por 56 casos (73% mujeres y 27% varones), la mayoría de los cuales (68%) tiene 19 años de edad. La encuesta, que fue respondida en forma voluntaria por parte de los alumnos a través del aula virtual de la materia Tecnologías de la Información y la Comunicación, fue realizada en el mes de septiembre de 2015.

### Equipamiento tecnológico

En primer lugar, se indagó acerca de los dispositivos digitales con los que los alumnos cuentan en el hogar, de lo cual se desprende que:

- El 100% de los encuestados posee en su hogar TV, *notebook/netbook*, *smartphone*, un 44% DVD/*Blue Ray* y un 35% *tablet*
- La computadora más habitual es la *notebook* (87%) y le siguen en igual proporción la *desktop* y la *tablet* (40%)



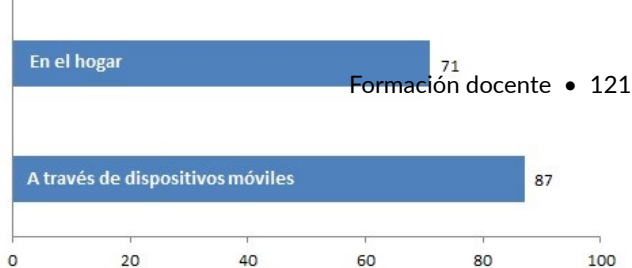
Como se puede apreciar, los jóvenes están altamente equipados en tecnología, y la computadora más común es la del tipo *notebook*, que permite combinar la movilidad -llevándola a distintos lugares, entre ellos a la facultad- con el trabajo de producción, dado que cuenta con teclado físico, lo que la diferencia de las *tablets*, que son más cómodas para transportar pero menos pensadas para la producción dado que el teclado es virtual y la pantalla tiene dimensiones menores.

## Uso de Internet

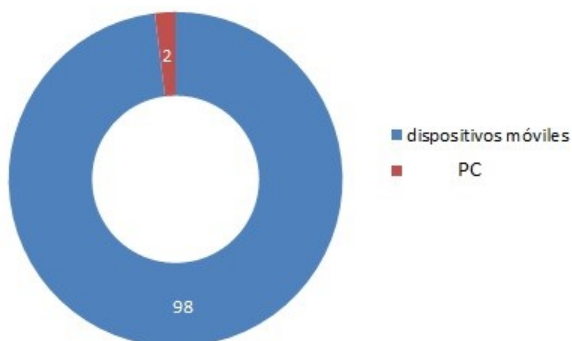
Luego, se le preguntó a los alumnos acerca del acceso a Internet y de la frecuencia de uso. Los resultados indican que:

- El 100% tiene conexión a Internet en el hogar, y un 64% del tipo *cablemódem* (Fibertel, Telecentro, etc.)
- El 98% se conecta a Internet todos los días. Luego, un 87% lo hace a través de dispositivos móviles, 71% en su hogar y 64% en la facultad. Asimismo, el 98% de los alumnos está más tiempo conectado a Internet a través

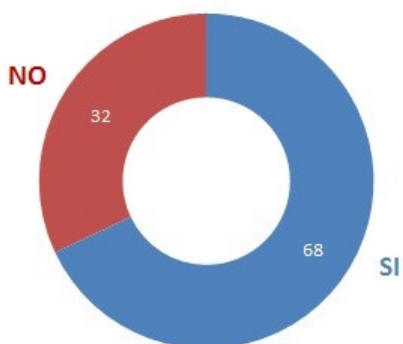




¿Desde qué dispositivo estás más tiempo conectado a Internet?



¿Sentís la necesidad de estar conectado a Internet todo el tiempo?



Internet es una tecnología siempre presente, y el acceso se vuelve cada vez más ubicuo a través de los dispositivos móviles con los que los jóvenes universitarios se

conectan en todo lugar, principalmente en el hogar y en la facultad, que son los espacios donde más tiempo transcurre su vida. Esto se compara con la necesidad de estar conectados todo el tiempo, la cual es reconocida por la mayoría de los encuestados. Estar conectado a Internet es una condición necesaria para la vida cotidiana de estos jóvenes. Estar conectados es como *respirar* el ambiente tecnológico en el que habitan.

## Redes sociales

En tercer lugar, de indagó acerca del modo de uso de Internet, es decir, qué servicios o recursos que ofrece la World Wide Web utilizan más asiduamente. En este caso, contataron sobre el uso más frecuente, asignándole un puntaje del 1 al 5, siendo el 1 el uso menos frecuente, y 5 el mayor uso. De la encuesta se desprende la siguiente escala:

- Usar las redes sociales: el 75% le asignó el máximo puntaje (5)
- Chatear: un 68% le asignó el máximo puntaje (5)
- Buscar información: un 43% le asignó un 4
- Usar el correo electrónico: un 39% le asignó un 4
- Ver videos: un 36% le asignó 3
- Escuchar música: un 30% le asignó un puntaje de 3
- Bajar archivos (películas, música, etc.): el 27% le asignó 3

¿Qué es lo que más hacés en Internet (del 1 al 5)?



Internet es, para los jóvenes universitarios, un entorno de socialización y de comunicación sincrónica, destacándose las redes sociales y el chat como usos principales. En segundo lugar se agrupan los usos vinculados a la tarea universitaria –acceder a información, consultar el correo electrónico–; lo cual ofrece una idea de lo que significa Internet para los jóvenes: un espacio para estar junto a otros en forma simultánea.

Luego se consultó a estos jóvenes específicamente sobre el uso que hacen de las redes sociales, de lo cual se desprende que:

- El 100% de los alumnos tiene cuenta en Facebook, el 84% en Twitter y el 27% en LinkedIn. Asimismo, un 71% tiene cuenta en otras redes sociales (Instagram y Snapchat, entre otras).
- Los usos más frecuentes de Facebook son:
  - Participar en grupos: 91%
  - Hacer clic en “Me gusta” en los posteos: 71%
  - Publicar fotos personales: 59%
  - Chatear: 57%
  - Comentar posteos de amigos: 50%
- El 98% prefiere usar WhatsApp antes que Facebook para chatear
- El 77% considera que Facebook representa un peligro para la intimidad.

Como se puede apreciar, si bien Facebook es la red social con mayor penetración en este perfil, otras redes sociales se van disputando su hegemonía. Ahora, sobre los usos específicos de Facebook se destacan aquellos vinculados a la participación en grupos y al darle “Me gusta” a los posteos de los amigos, lo que refuerza esta necesidad de participación colectiva que ofrecen las redes sociales, mientras que el chat –si bien representa a más de la mitad de los usuarios de Facebook, parece encontrar su ambiente más natural en otra red social, WhatsApp, por la posibilidad de asociar el chat a la movilidad y velocidad de interacción que ofrece el dispositivo móvil del *smartphone*.

Finalmente, es interesante que este uso intensivo que hacen de Facebook no implica que estos jóvenes sean ingenuos, dado que la mayoría piensa que la utilización de esa red social implica un riesgo para su intimidad, un riesgo que asumen como condición de estar conectados para vivir en ese ambiente virtual.

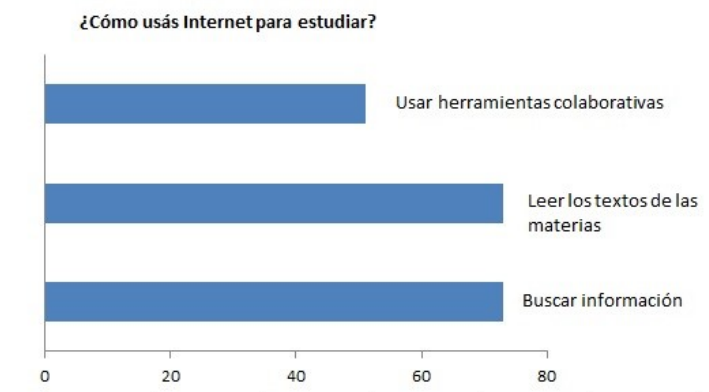
## **Internet y el estudio**

Un último aspecto que se indagó tiene que ver las posibilidades educativas que ofrece Internet para los jóvenes universitarios. En primer lugar, salta a la vista un dato contundente: a la hora de estudiar, el 87% de los alumnos encuestados prefiere leer los textos en forma impresa (libros, fotocopias) que leer en pantalla:



Esto se compara con otro estudio que realizó el autor (Albarello, 2011: 141), según el cual los jóvenes –en este caso alumnos de nivel secundario- a la hora de leer en forma concentrada preferían en su mayoría el formato impreso.

Luego se preguntó a los jóvenes qué tipo de actividades relacionadas con el estudio realizaban en Internet. Según los resultados de la encuesta, la mayoría usa la red para buscar información y también para leer los textos de las materias (73%), y sólo la mitad de ellos usa Internet para estudiar con otros a través de MSN, Facebook, Dropbox, Google Drive y otras herramientas colaborativas (51%).



Estos resultados permiten afirmar que pese al acceso constante y ubicuo a Internet que tienen los jóvenes encuestados en su vida cotidiana, un uso asociado principalmente a las redes sociales y al chat; en lo que respecta al estudio, Internet es poco más que una “biblioteca digital” de acceso a la información y a los textos de lectura. Es decir, la representación de Internet está contagiada por el medio anterior, la biblioteca, ya que se la ve preponderantemente como una posibilidad de acceder a los textos y a la información vinculada con el estudio. En cambio, el uso colaborativo de Internet, que es lo propio de este medio, todavía está lejos de generalizarse. Lo llamativo es que si bien en su vida cotidiana los jóvenes hacen uso de herramientas colaborativas, comparten información, participan de grupos y conversan en tiempo real, en lo que se refiere al estudio, apenas la mitad hace uso de esas herramientas colaborativas. A esta brecha nos vamos a referir a continuación.

### Metáforas que congelan el tiempo

Marshall McLuhan sostenía que la mayoría de la gente se aferra a lo que él denominaba un *punto de vista de retrovisor*:

“Debido a la invisibilidad de todos los entornos durante el período de su innovación, el hombre es tan sólo consciente del entorno que lo precede; por decirlo de otra forma, un entorno se hace del todo visible sólo cuando lo ha reemplazado un nuevo entorno; así que siempre vamos retrasados en nuestra observación del mundo” (citado en Scolari, 2015).

En otras palabras, tendemos a ver a los medios nuevos según los criterios del medio anterior, o más específicamente, “un nuevo medio es el contenido del viejo medio” (citado en Scolari, 2015). Esto se debe a que un medio, siguiendo ahora a Eliseo Verón,

“es más que un soporte tecnológico; es un soporte tecnológico inserto en una sociedad, asociado a prácticas determinadas de producción y apropiación” (Verón, 1999: 145).

Entonces, los aspectos vinculados a las prácticas sociales y culturales asociadas a ese medio –que modifican el ambiente y pasan desapercibidos- pueden pervivir en otros soportes. Por ejemplo, Carlos Scolari se refiere a la supervivencia del estilo *telegráfico* de los SMS o los *tuits*, o del teclado QWERTY, nacido en la ya extinta máquina de escribir pero que sobrevive en los teclados de *PCs*, *netbooks*, *tablets* y *smartphones* (Scolari, 2012: 212). Además, otro rasgo que tiene relevancia en la evolución de los medios es la persistencia de ciertos *puentes de familiaridad* (Fidler, 1998) entre una tecnología y otra con el objeto de explicarle al usuario cómo utilizar el nuevo medio. A través de *metáforas de interacción* (Scolari, 2014) –por ejemplo, las de la *Interfaz Gráfica de Usuario* (GUI) que apelaban a la analogía del escritorio, los archivos y carpetas en las computadoras a partir de los años ochenta- se insta al usuario a utilizar el nuevo medio según los criterios del anterior. Estas metáforas, como sostiene Don Norman (2000: 202), son útiles en una primera instancia del uso del nuevo medio, pero luego se vuelven un impedimento ya que no dejan hacer mucho más allá de lo que indica esa metáfora. Incluso la neurociencia sostiene

que, en virtud de la plasticidad de nuestros cerebros, cuando realizamos tareas en forma repetida se forman ciertos *senderos vitales* en nuestra configuración neuronal que como efecto negativo se pueden convertir en primero en hábitos y luego en *comportamientos rígidos* (Carr, 2011: 50) que no nos permiten alumbrar nuevos usos o posibilidades en las tecnologías que usamos. En cambio, si volvemos por un momento a la perspectiva evolutiva de los medios, si bien en un principio el nuevo medio asimila características del medio anterior -de ahí la confusión entre lo nuevo y lo viejo y la utilidad de las mencionadas metáforas-,

“al madurar, cada tecnología diverge y ocupa un nicho diferente en el sistema humano de comunicación, en permanente expansión” (Fidler, 1998: 57).

¿Qué le dice todo esto a nuestra investigación sobre el uso de las tecnologías digitales por parte de los jóvenes universitarios? Precisamente que *la metáfora de la biblioteca* es tan persistente que no permite dar un salto cualitativo e ir más allá del uso de Internet como acceso a los libros y a la información. El ambiente natural de los jóvenes, transformado por las tecnologías digitales relacionales y ubicuas, no ha ingresado al aula, la cual permanece como un espacio desconectado, fijo y hegemónico por una relación unidireccional con la información, un flujo unilateral y estable que determina que el contenido es algo que se *baja* de algún lado para ser consumido.

### ¿Hay vida después de Gutenberg?

La metáfora de la biblioteca, que no es otra cosa que la *metáfora del libro* que sobrevive en el uso educativo que se hace en gran medida de Internet, adquiere legitimidad por cuanto los libros representan una tecnología indiscutida en la educación, porque tienen que ver con el nacimiento de las universidades, y designan un tipo específico de lectura



(Hamesse, 2001: 186). ¿Por qué no se discute la efectividad o la pertinencia de los libros en la enseñanza? Si respondemos a este interrogante desde la Ecología de los medios, podemos decir que esto es así porque el *ambiente educativo* del aula ha invisibilizado en su interior al libro como tecnología de la enseñanza, y esta “lógica escritural” (Huergo, 2001: 41) ha modelado todo el dispositivo escolar con su linealidad y secuencialidad y se ha extendido incluso a la incorporación de computadoras, limitándolas al espacio curricular y geográficamente delimitado del aula de informática (Albarelló, 2014: 227). La organización espacio temporal del aula, contagiada de la linealidad del libro y de la organización de la fábrica moderna con sus timbres, sus capataces y la disposición de los bancos como una cadena de montaje (Battro y Denham, 1993: 43), sumado a la autoridad del docente transferida a su vez de la autoridad que emana del libro por la naturaleza inmutable de las palabras fijas sobre el papel; son manifestaciones claras del ambiente que ha creado el libro en el ámbito de la enseñanza.

Pero soplan vientos de cambio. Siguiendo a McLuhan, estamos ante un nuevo ambiente modificado por una tecnología que, a diferencia del libro, no nació asociada a la enseñanza, sino principalmente por fuera del ámbito educativo. La tecnología digital desafía la linealidad, autoridad y permanencia de la palabra impresa y promete un retorno a la oralidad previa al libro, una “segunda oralidad” (Ong, 1982). La tesis “El paréntesis de Gutenberg”, de Lars Ole Sauerberg, plantea que la linealidad impuesta por el libro impreso no es más que una excepción en la evolución de la cultura, naturalmente no lineal. Entonces, la hegemonía del libro impreso como contenido cerrado estaría legado a su fin, recuperando así la performance de la cultura oral pre-impresa, y concibiendo al texto no como un producto acabado sino como un proceso, dado que el texto

“pierde la solidez del papel y se convierte en la liquidez de la nube” (Piscitelli, 2011: 29).

El texto deja de ser un producto cerrado, creado por uno o pocos autores y entregado a los lectores que tienen poca o nula intervención en el mismo. En cambio, el paréntesis de Gutenberg plantea que las prácticas colectivas como el *remix*, el *mashup*, el *sampleo* o los textos colaborativos que se producen en la nube, representan un regreso al entorno oral y a la dimensión colectiva y performativa de la literatura isabelina en el período pre-impreso (Piscitelli, 2011: 37).

Tal vez parezca ciertamente forzado pensar en la escuela, la universidad o la institución educativa como medio, y más aún pensarla desde la lógica evolutiva que propone la Ecología de los medios. Pero si por un momento asumimos esa mirada, con los riesgos que impone una metáfora para explicar la realidad, podemos decir que la institución educativa en general se encuentra ante el desafío de evolucionar y adaptarse al nuevo escenario, al nuevo ambiente que ha sido modificado por las tecnologías digitales. Así como las nuevas audiencias lo son porque han sido modificadas respecto de las audiencias de los medios anteriores –los diarios, la radio, la TV– del mismo modo, los nuevos alumnos, los jóvenes que asisten a la universidad, han sido moldeados por las tecnologías digitales; el ambiente que respiran en su vida cotidiana está atravesado por estas tecnologías. Entonces, ¿por qué este nuevo ambiente digital no hace pie en el aula? Tal vez porque, al igual que sucedió con los medios anteriores, la institución educativa sigue centrada en el ambiente libresco y desdeña otras manifestaciones culturales que no sean las del libro (Huergo, 2001: 41). Y si la institución educativa no le abre las puertas a estas nuevas formas culturales, terminan de todos modos entrando por la ventana (Pérez Tornero, 2000: 23). Esta tensión ha jalonado toda la historia de la alfabetización

en medios en distintos países del mundo<sup>4</sup>. Además, el rol del docente entra en cuestión, y aquí la metáfora ecológica puede funcionar también, porque al profesor le sucede lo mismo que a los periodistas o comunicadores de los medios: antes, la poca información que había era distribuida a través de pocos medios poderosos. Ahora, ese rol central se desdibuja, ya que las audiencias acceden a esa información –ahora abundante– por sus propios medios, y no sólo eso, sino que también estas audiencias pueden crear sus propios contenidos sin ser expertos profesionales. ¿No le sucede algo similar al docente en este proceso de desintermediación? Si antes la institución escolar concentraba el acceso a la información y al material didáctico (Battro y Denham, 1997: 46), el desarrollo tecnológico que hizo pie en los hogares de los alumnos invirtió la ecuación: las casas de los jóvenes están más equipadas que las aulas (Canella, Albarello y Tsuji, 2008: 86). Si a esto le sumamos que el acceso a Internet como fuente de información es ubicuo, entonces queda en evidencia que ese acceso a la información no es patrimonio de la escuela, ni el docente es la única voz autorizada para transmitirla. Se hace necesario pasar del rol de intermediario al de mediador: la “mediación pedagógica” (Prieto Castillo, 1999: 90) es la que puede garantizar que esa información, abundante y ubicuamente accesible, se transforme en conocimiento aplicado y contextualizado (Canella, Albarello y Tsuji, 2008: 93). Edith Litwin lo sintetizaba de este modo: “la escuela tiene una función mediadora entre la cultura hegemónica de la comunidad social y las exigencias educativas de la promoción del pensamiento reflexivo” (Litwin, 1995: 188).

---

4 Para tener un panorama sobre la alfabetización mediática: Albarello, F., Canella, R. y Tsuji, T., (2014, Junio). La práctica del periodismo escolar como estrategia de inclusión digital genuina en el Modelo 1 a 1, Austral Comunicación, Volumen 3 Número 1, 31-70. Versión en línea URL: <http://bit.ly/1BULhIG>.

## La reformulación del libro en el aula

Jay David Bolter (2001: 2) sostiene que estamos viviendo la época tardía de la imprenta, en la cual conviven el libro con la computadora. El libro impreso tuvo antes rivales como el cine, la radio y la TV; y ahora son los medios digitales los que están dándole una nueva forma al libro impreso. Bolter utiliza el término *remediation* (remediación o reformulación) para indicar el cambio de un medio viejo a un medio nuevo (por ejemplo, del rollo de papiro al códice, y de éste al libro impreso). El nuevo medio asume el lugar del otro, tomando prestadas y reorganizando las características de la escritura en el medio anterior y reformando su espacio cultural. El nuevo medio imita aspectos del anterior pero también reclama una mejora de lo viejo. Según Bolter, los procesadores de texto, las bases de datos, el *e-mail*, la *World Wide Web* y los gráficos por computadora están desplazando la comunicación impresa para varios propósitos. Sin embargo, esta edad tardía de la imprenta no implica su desaparición sino un cambio en nuestras actitudes sociales y culturales y los usos de esta tecnología familiar (Bolter, 2001: 3). Si volvemos nuestra mirada nuevamente sobre las aulas, donde el ambiente sigue siendo moldeado por esta tecnología familiar que es el libro, ¿no podemos pensar en la necesidad de que el dispositivo impreso sea remediado? ¿No será necesario que el libro impreso sea desplazado para concentrarse en algunos usos donde sea indispensable, o mejor dicho, donde no haya otro medio mejor para acercar a los jóvenes al conocimiento? Así como el texto digital ha demostrado más efectividad para los libros de referencia –enciclopedias, manuales, diccionarios– ¿no será hora de preguntarse para qué usos específicos el libro impreso resulta insustituible? Más allá de estos interrogantes, está claro que ante la proliferación de fuentes de información por fuera del ambiente del aula, ya sea en la escuela o en la universidad, la utilización del libro como fuente privilegiada de información está en discusión. En un contexto de

escasez de información, en el cual la institución educativa gozaba del privilegio de ser prácticamente la única institución que formaba a los ciudadanos (Canella, Albarello y Tsuji, 2008: 81); la utilización del libro impreso como fuente principal estaba legitimada. Pero en el contexto actual, donde la información circula en todos los ámbitos porque se ha convertido en la “materia prima” de la revolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Castells, 1999: 88), este uso del libro ha perdido sustento. Se hace entonces necesario asumir que la institución educativa es uno de los actores, no ciertamente el único, que interviene en la relación entre la información y quienes acceden a ella, y que esa relación ya no es “de uno a muchos” sino “de muchos a muchos”, tal como sucede con los medios de comunicación (Castells, 2001: 16). Precisamente, lo propio de la institución educativa, lo que mejor puede hacer, es mediar esa información para transformarla en conocimiento. Pero esta mediación no se debe limitar a una mera interpretación crítica de esos textos: el ambiente en el que se forman las audiencias –en este caso, los jóvenes que asisten a la universidad- demanda una mayor participación, que se traduce en la colaboración, en la creación colectiva, en la producción de extensiones narrativas transmedia que mezclan contenidos, personajes e historias siguiendo una lógica cercana al entretenimiento.

## Conclusiones

Hemos realizado un recorrido particular: partimos de los resultados de una encuesta en un ámbito muy específico –un curso de Tecnologías de la Información y la Comunicación de una carrera de Comunicación Social de la Universidad Austral- para luego terminar hablando de la necesidad de replantear el lugar que tiene el texto, en su formato de libro impreso, en la didáctica áulica. Y para hacer este planteo nos valimos de una perspectiva más particular aún –la Ecología de los medios- y aún a riesgo de forzar los

argumentos, hemos comparado a la institución educativa con los medios y a los docentes con los profesionales de esos medios. Más allá del esfuerzo conceptual que implica el comparar sujetos que aparentemente provienen de epistemologías diferentes –la didáctica o la pedagogía por un lado, la Ecología de los medios y la evolución de las tecnologías, por el otro- el ejercicio resulta útil si acordamos que el *ambiente educativo* se ha transformado en los últimos años y que se requieren nuevas estrategias para enseñar y provocar aprendizajes significativos en los jóvenes que asisten a la universidad. El esfuerzo que debemos hacer consiste en volver visible el ambiente que se ha hecho invisible en el aula; esto es, las transformaciones profundas que ha producido el libro en la metodología de enseñanza, para luego plantearnos qué otras tecnologías pueden ingresar al aula, para que la misma se convierta en un verdadero *ecosistema de medios al servicio de la educación*. Debemos plantearnos con qué medio enseñamos mejor determinado contenido, para poner esos medios al servicio de la pedagogía y no al revés. Desde esta perspectiva podremos salir del ya obsoleto planteo de que “la computadora matará al libro” o del error recurrente de utilizar los nuevos medios con los criterios del medio anterior. El desafío está planteado: cualquier esfuerzo que hagamos en este sentido nos acercará un poco más a la realidad de los jóvenes, y podremos establecer puentes de familiaridad entre el ambiente del aula y el ambiente cotidiano en el que ellos viven.

---

## Referencias bibliográficas

- Aguado, Juan Miguel y Navarro Güere, Héctor (2013). “Comunicación móvil, ecosistema digital e industrias culturales”. En: Aguado, Juan Miguel, Feijóo, Claudio. Martínez, INmaculada (cords.), *La comunicación móvil. Hacia un Nuevo sistema digital*. Barcelona: Gedisa.

- Albarello, Francisco (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Albarello, F. (2014). "Acceso y uso de las pantallas en la escuela media: hacia una reformulación del acto de lectura", en: Pini, M.; Más Rocha, S.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Asprella, G., *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?* Buenos Aires: Aique, 223-244.
- Battro, Antonio, Denham, Percival (1997). *La educación digital*. Buenos Aires: Emecé.
- Bolter, Jay David (2001). *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the Remediation of Print*. New York: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Canella, Rubén, Albarello, Francisco, Tsuji, Teresa (2008). *Periodismo Escolar en Internet. Del aula al ciberespacio*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Carr, Nicholas (2011). *Superficiales. Qué está haciendo Internet con nuestras mentes*. Madrid: Taurus,
- Castells, Manuel (1998). *La era de la información: economía sociedad y cultura. La sociedad red. Vol I*. México D.F:Alianza.
- Castells, Manuel (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Fidler, Roger (1998). *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. Buenos Aires: Granica.
- Jenkins, Henry, Ford, Sam, Green, Joshua (2013) *Spreadable media. Creating value and meaning in a networked culture*. New York: NYU Press.
- Hamesse Jacqueline (2001). "El modelo escolástico de la lectura", En: Cavallo, Guglielmo, Chartier, Roger, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, pp. 179-209.
- Huergo, J. (2001) *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

- Innis, Harold. (1923) *A History of the Canadian Pacific Railway*. Revised edition (1971). Toronto: University of Toronto Press.
- Litwin, Edith (comp.) (1995). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós,
- Ong, Walter (1982). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Pérez Tornero, José Manuel (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Piscitelli, Alejandro (2011). *El paréntesis de Gutenberg, La religión digital en la era de las pantallas ubicuas*. Buenos Aires: Santillana.
- Postman, Neil (1992). *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*. New York: Random House. Prieto Castillo, Daniel (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus La Crujía.
- Scolari, Carlos (2013). *Narrativas tramsmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, Carlos (2012) *Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory*, International Communication Association, 22 , pp 204–225. <http://bit.ly/2ctfqtI>
- Scolari, Carlos (ed.) (2015) *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Toffler, Alvin (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janés.



## Educación emocional dentro del plan de mejora escolar<sup>1</sup>

### *Integrar la inteligencia emocional y habilidades sociales en el aula<sup>2</sup>*

CAÑIBANO, MARÍA DEL PILAR – LEÓN BIANCHI, MARÍA GABRIELA<sup>3</sup>

#### Resumen

El Colegio es una Institución perteneciente al Arzobispado de la Ciudad de Buenos Aires. Posee una matrícula que supera los 650 alumnos, en la que en el Nivel Primario hay tres divisiones por curso y la cantidad de alumnos en cada clase es de alrededor de 35 niños. Se presentaban problemas de relación entre los alumnos, y los maestros encontraban dificultad en la manera de acompañar a los estudiantes para que resolvieran eficazmente sus conflictos.

La institución decidió realizar un proyecto de mejora en el que se incorpore al Equipo de Orientación de una Psicóloga, para trabajar de manera grupal con los niños y con los docentes. La tarea se centra en la Educación Emocional, mediante talleres vivenciales y de reflexión con los alumnos y talleres en los EMI para los docentes, principalmente. Se

---

<sup>1</sup> Emotional Education within the education improvement plan.

<sup>2</sup> Integrating emotional intelligence and social skills at the classroom.

<sup>3</sup> Instituto Parroquial Nuestra Señora de la Unidad - gabriela-leon@gmail.com.

propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Hasta el momento, las actividades han resultado efectivas para la gestión de los conflictos, la mejora de la comunicación y el clima áulico general.

Palabras clave: emociones- mejora educativa- comunicación- resolución de conflictos

---

### **1. ¿Cuál fue el aprendizaje que obtuvo su institución?**

Tener una mirada diferente del proceso de mejora escolar, que implica que educar no es sólo transmitir información. Se piensa una visión de lo “convivencial” en la escuela, basada en el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Que este tema requiere ser trabajado de forma integral: involucrando al alumno, docentes, directivos y también padres y familiares.

### **2. ¿Cuál es el problema que la intervención que se presenta buscó solucionar?**

Existían problemas de relación entre los alumnos, y los maestros no encontraban la manera de poder acompañar a los estudiantes para que los resolvieran eficazmente. Los docentes no contaban con recursos ni herramientas para gestionar las emociones que surgían en las distintas situaciones. Esto generaba que el clima áulico fuera tenso, conflictivo. También observamos una dificultad en los docentes para la comunicación efectiva con los padres de los alumnos.

### **3. ¿Cuáles fueron los términos de deliberación institucional sobre alternativas de solución?**

Surge la necesidad de realizar un proceso de diagnóstico y plantearnos preguntas tales como ¿de qué modo comprometernos los directivos y docentes con nuestra comunidad y sus conflictos? ¿cómo apuntalar el proceso en la mejora y no en la culpa por lo que no se está logrando? ¿cómo definir nuestra escuela como una buena escuela? Se define la incorporación al Equipo de Orientación de una Psicóloga que pueda trabajar estas cuestiones de manera grupal con los niños y con los docentes. Se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

### **4. ¿Qué medidas se implementaron para resolver el problema?**

Se realizó un diagnóstico cualitativo de los grupos de alumnos y también el estilo vincular y de enseñanza de cada docente. En función de esto, se comenzaron diseñando acciones puntuales y concretas durante 2015. Se realizó un plan integral de Educación Emocional para el 2016 con la modalidad de talleres en cuatro módulos sobre las competencias emocionales. Esto se complementa con talleres para los docentes en los EMI y actividades y recursos para el aula.

Los temas abordados en los talleres tienen continuidad en la tarea cotidiana de las clases. Para ello, se irá informando vía mail a docentes y directivos de los talleres y temas tratados. La idea es que el docente titular del grado esté presente en cada taller, y se va sugiriendo actividades de seguimiento para el aula.

### **5. ¿Cuáles fueron los factores de éxito o de fracaso de la iniciativa implementada?**

Haber logrado comprometer a la mayor parte del cuerpo docente de la escuela. Lograr un ambiente de escucha y comunicación efectiva entre todos los miembros de la comunidad.

### **6. ¿Qué amenazas y problemas hubo que enfrentar en la implementación de la intervención?**

Un trabajo que focalizara sólo en “acuerdos de convivencia”, no lograría resolver la necesidad de los alumnos. Había dificultad para discriminar las propias emociones, comprender y empatizar con las ajenas. También para regularlas y expresarlas positivamente

### **7. ¿Qué resultados tuvo?**

No podemos pensar en hacer una evaluación “final” del Proyecto, sino que permanentemente estamos trabajando en la manera de continuar implementándolo y mejorándolo. Observamos un mayor grado de reflexión en los alumnos acerca de sus emociones. Los niños realizan las tareas propuestas entre los talleres y durante los mismos participan activa y espontáneamente. Los docentes se muestran más interesados, abiertos a escuchar, a participar y aplicar algunos recursos ofrecidos. Los padres mostraron interés en la inclusión de estos temas.

## Aplicando un enfoque de bloques para construir pensamiento crítico<sup>1</sup>

*En busca de aprendizaje profundo<sup>2</sup>*

BREIBURD, SILVIA<sup>3</sup>

### Resumen

Encontramos cotidianamente en nuestras aulas, en especial en los últimos años de escolaridad secundaria, un sinnúmero de ejemplos que reflejan una situación que nos preocupa. Las evaluaciones de nuestros estudiantes evidencian su dificultad para comprender consignas o ajustarse a ellas discriminando la información relevante de toda la conocida. Y en forma más alarmante aún en algunos casos, sus producciones, tanto orales como escritas manifiestan cierta carencia de estrategias de pensamiento crítico que les permitan hacer el tránsito de aprendizajes superficiales, donde sólo replican información, a verdaderos aprendizajes profundos y significativos.

La experiencia pedagógica innovadora que se comparte, apunta a brindar a los docentes una herramienta testada desde la investigación en acción, que permite a los alumnos, de una manera sencilla y clara, ir ejercitándose

---

<sup>1</sup> A building block approach to critical thinking.

<sup>2</sup> In search of deep learning.

<sup>3</sup> consultor independiente - silviabre@hotmail.com.

sistemáticamente en el desarrollo de un modo de pensar que implique clasificar y seleccionar información en forma eficaz, cotejar conclusiones y soluciones con criterios relevantes y por sobre todas las cosas, comunicar el resultado de ese proceso a otros en forma efectiva tanto oralmente como por escrito.

Palabras clave: conocimiento – aprendizaje- pensamiento crítico- conectivismo -estructurar -generación Z.

---

### **1. ¿Cuál fue el aprendizaje que obtuvo su institución?**

La experiencia que se describe a continuación es la resultante de la búsqueda de una estrategia que permitiese a los alumnos realizar aprendizajes significativos basados en una comprensión profunda de los contenidos del curso.

Dado que el marco teórico de la experiencia incluye una mirada generacional sobre la forma de acercarse al conocimiento que presentan nuestros educandos y que originan la experiencia innovadora descrita, se presume que su aplicación puede ser extendida a similares grupos etarios en diferentes ámbitos escolares.

### **2. ¿Cuál es el problema que la intervención que se presenta buscó solucionar?**

La experiencia que se describe apunta a solucionar un problema emergente en el aula: la dificultad que demuestra parte del alumnado en llegar al llamado ‘aprendizaje profundo o sustentable’ o *deep learning* (Claxton, 2011), en especial en los últimos años de la escuela secundaria. Esta intervención se llevó a cabo bajo el formato de investigación en acción y se fue gestando como una co-construcción pedagógica entre docente y alumnos.

El problema referido se evidenciaba recurrentemente en las producciones escolares, tanto orales como escritas, en materias del área de sociales. Muchos alumnos mostraban dificultad para definir conceptos, ajustar respuestas a las consignas, desarrollar temas con claridad y profundidad y finalmente, argumentar a favor o en contra de una idea en forma crítica. A su vez, al no comprender el origen de la dificultad, no podían desarrollar estrategias válidas para enfrentarla.

### **3. ¿Cuáles fueron los términos de la deliberación institucional sobre alternativas de solución?**

Frente a la observación recurrente de esta marcada dificultad de los alumnos para reflexionar en forma crítica sobre sus propios aprendizajes y para identificar y evaluar las herramientas que utilizaban para llegar a ellos, se decidió elaborar una estrategia de abordaje superadora.

En primera instancia se redujeron y reordenaron los contenidos, haciendo un mayor hincapié en la calidad y profundidad con los que se buscaría fueran conocidos, buscando así verdadera comprensión de los temas elegidos. En segunda instancia y buscando consolidar el marco teórico, se comienza a indagar sobre las características y elementos del pensamiento crítico, las visiones que proponen diseños para la comprensión,- por ejemplo 'Understanding by Design' (Mc Tighe, 2004) -, estándares internacionales para asignaturas del área de sociales (por ejemplos los requeridos para alcanzar el International General Certificate of Secondary Education o I.G.C.S.E. de la Universidad de Cambridge en Sociology y History) y explicaciones generacionales referentes a características de socialización y de adquisición de conocimiento del grupo etario participante (generación Z y conectivismo), que pudieran aportar algún elemento más para elaborar pautas de acción. Paralelamente se

busco actividades para desarrollar disposiciones o habilidades (Claxton, 2011) que les permitiesen llegar a adquirir herramientas de pensamiento crítico.

Como resultado de la búsqueda y del análisis de los datos e información recopilada, se propone una hipótesis de solución al problema complejo que se presentaba, a través de una herramienta que se denominó el 'Building Block Approach'<sup>4</sup>(‘Enfoque de Bloques’ o su acrónimo en inglés: B.B.A). La propuesta se implementó a modo de piloto en una materia, en una clase desde el primer trimestre del ciclo escolar como instrumento que permitiese a los jóvenes superar sus barreras cognitivas, comprender los contenidos en profundidad y alcanzar los niveles más complejos de conocimiento esperados.

#### **4. ¿Qué medidas se implementaron para resolver el problema?**

Se diseñó este ‘Enfoque de Bloques’ de modo que sirviera como una estrategia para estructurar, organizar relacionar y profundizar el nivel de conocimiento. Se eligió el nombre por la forma en que se podía graficar para los alumnos las diferentes etapas de esa construcción de conocimiento que se proponía alcanzar, y se acomodó todos y cada uno de los aspectos de la enseñanza y de la evaluación de los contenidos a su diseño.

Diariamente, los alumnos se ejercitaron en forma gradual en cuanto al contenido de los diferentes bloques, pasando del simple reconocimiento a la producción tanto en forma oral como escrita, conforme la estructura o herramienta enseñada. De manera espontánea y en paralelo, los mismos procesos fueron apareciendo y siendo utilizados en otra asignatura (esta vez en castellano) que cursaban con la docente.

---

<sup>4</sup> Se designó el enfoque de este modo, dado que la materia que comenzó el plan piloto, se dicta en inglés.



## **5. ¿Cuáles fueron los factores de éxito o de fracaso de la iniciativa implementada?**

Claramente el enfoque propuesto resultó exitoso por cuanto se ajustó la enseñanza y la evaluación y les permitió a los alumnos poder llegar a un grado mayor de comprensión de los temas estudiados y ser evaluados en forma concordante, pudiendo estructurarlos y jerarquizar los contenidos mejor en cuanto al nivel de pensamiento. También les permitió ver la dirección que debía tomar su aprendizaje con claridad.

## **6. ¿Qué amenazas y problemas hubo que enfrentar en la implementación de la intervención?**

Al principio, algunos alumnos se mostraban reacios a seguir el enfoque de bloques para ordenar la información, y manifestaban que su aplicación era limitada dado que no era posible utilizarlos por extensión, en todos los temas o en todas las materias. Algunos manifestaban que el enfoque era una nueva dificultad que se agregaba a sus estudios. También alumnos que tenían facilidad para comunicar sus conocimientos en forma oral o escrita, lo consideraban un proceso o enfoque innecesario. Se buscó responder a esta última objeción redefiniendo el contenido de cada bloque y flexibilizando su estructura sin variar la jerarquía del conocimiento implicado de manera tal de poder alcanzar un mayor ámbito de aplicación y se diferenció a aquellos alumnos que naturalmente cumplimentaban con los 'bloques' para que pudiesen 'construir' su conocimiento con mayor libertad. Este grupo propuso además soluciones al respecto, que también fueron incorporadas al diseño en esta experiencia piloto y que implicaron co-construcción de conocimiento y de estrategias de aprendizaje a favor de su grupo de pares.

## 7. ¿Qué resultados tuvo?

A medida que se progresaba en el manejo de la estrategia, los mismos alumnos manifestaban mayor confianza, y logros medibles en claridad y precisión, a la vez que podían comprender y evaluar mejor sus propios procesos de aprendizaje. Por ejemplo, una de las actividades que pudieron realizar con efectividad fue explicar y analizar críticamente el enfoque que estaban utilizando a través de una actividad de B.B.A. o Enfoque de Bloques, que demostraba que estaban aprendiendo sobre cómo aprendían (y evidenciando así procesos de meta cognición).

La herramienta propuesta también los ayudó a ordenarse para estudiar para sus evaluaciones, al permitirles identificar con claridad que contenidos y procesos deberían demostrar y por lo tanto focalizar su energía en ellos. Finalmente, redujo mucho el nivel de desacuerdo y conflictividad respecto a sus calificaciones, por cuanto al contar con rúbricas claras y haber ejercitado cada uno de los diferentes niveles o bloques, les permitía prepararse mejor, autoevaluarse más objetivamente y poder reflexionar válidamente sobre sus propios aprendizajes.

---

### Referencias Bibliográficas:

- Arsenault P. (2004) 'Validating generational differences: A legitimate diversity and leadership issue', *Leadership & Organization Development Journal* n° 2, vol.25, pp.124-14.
- Berk, R. (2009) "Teaching strategies for the net generation. Transformative Dialogues" *Teaching & Learning Journal*, n° 2, vol. 3, pp. 1-23. Disponible en: <http://goo.gl/KivlSy> [accedido junio 2016]
- Claxton, G., et al. (2011). *The learning powered school: Pioneering 21st century education*. Bristol: TLO Limited.

- Claxton, G. (2013). What's the point of school? Rediscovering the heart of education. Oneworld Publications.
- Dussel I. & Southwell M. (2007) 'La escuela entre el cambio y la tradición'. *El Monitor de la Educación Revista del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación*. n° 14, 5ta época septiembre/octubre 2007
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1996) *La Escuela que Queremos: Los Objetivos por los que Vale la Pena Luchar*. Primera edición, primera reimpresión. Trad. de Federico Villegas. Amorrortu Editores
- Lovely S. and Buffum A (2007) *Generations at School: Building an Age-Friendly Learning Community*. Corwin Press. California.
- Lucas, B., & Claxton G. (2013) *Expansive education: Teaching learners for the real world*. McGraw-Hill Education (UK).
- Mannheim K. (1952) 'The Problem of Generations' *Essays on the sociology of Knowledge* London. Routledge & Kegan. Disponible en: <https://goo.gl/7O7cr3> [accedido mayo 2016]
- Martin, M (2008) 'La Teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: una lectura del siglo XXI' *Tiempo y Espacio*, año 17, vol. 20, pp. 98-110 Disponible en <http://goo.gl/uotNCz> [accedido mayo 2016]
- Mc Tighe, J. (2004) *Understanding by Design Professional Development Workbook Introduction— The Logic of Backward Design*. Disponible en: <http://goo.gl/b9F0Ng> ASCD [accedido julio 2016]
- McTighe, J., & Thomas, R.S. (2003) Backward design for forward action. *Educational Leadership*, 60(5), 52, 55.
- Reeves, D. (2009) *Leading Change in your School. How to Conquer Myths, Build Commitment and Get Results*. Virginia. USA. ASCD. Alexandria.
- Siemens, G. (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Disponible en: <http://goo.gl/KqXap6> [accedido mayo 2016]

- Singh, A. (2014) Challenges and Issues of Generation Z. Volume 16, Issue 7 59-63 Disponible en: <http://goo.gl/AXrvuE> [accedido abril 2016]
- Strauss, W. & Howe, N. (1991) *Generations: The History of America's Future. 1584 to 2069*. Harper Perennial New York. William Morrow
- Tulgan, B. (2013) Meet generation Z: The second generation within the giant "Millennial" cohort Reinmaker Thinking. Disponible en: <http://goo.gl/BhoFn0> [accedido abril 2016]
- Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional (LEN) Disponible en: <http://goo.gl/EKYIV> [accedido mayo 2016]

## La escuela con pies<sup>1</sup>

*Una propuesta de formación integral en oficios  
como herramienta de inclusión del adulto  
empobrecido<sup>2</sup>*

MORENO, SERGIO<sup>3</sup>

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo describir la propuesta metodológica de los 10 años de trabajo de campo institucional. En el caso se plantea la enseñanza integral y gratuita de oficios como mecanismo de integración social para adultos en situación de pobreza, marginación y/o exclusión. La propuesta partió de la identificación, estudio y aprendizaje continuo de los problemas que se derivan de la baja calificación laboral y escolar, bajo nivel de lenguaje abstracto, pensamiento crítico y oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Para abordar esta problemática, la institución salió a reconocer las condiciones de vida, hábitos, lenguaje, conflictos cotidianos y los condicionamientos en los accesos que se generan por la situación de base. En este sentido se intentó relevar

---

<sup>1</sup> School with feet.

<sup>2</sup> A proposal of integral formation in trades as a mechanism of integration and inclusion of adult impoverished.

<sup>3</sup> Fundación Oficios - sergiomoreno@fundacionoficios.org.ar.

y aprender, año a año, para que la propuesta de formación integral en oficios, desde la acción fundamental de los docentes y el acompañamiento de los demás integrantes de la institución, resulte promotora de la inquietud por el aprendizaje, el acercamiento al lenguaje abstracto, la reconciliación con el sistema educativo, la formación continua, la autonomía y el pensamiento crítico. El objetivo fundamental es que la confluencia de estas herramientas permita que las personas construyan un recorrido de progreso personal visible y, como consecuencia, un mejor tránsito por el mundo del trabajo.

Palabras clave: Formación de adultos. Empatía. Aprender haciendo. Capilaridad. Vocación de servicio.

---

## 1. ¿Cuál fue el aprendizaje que obtuvo su institución?

El aprendizaje más importante a nivel institucional tiene que ver con:

- a. aprender de los errores: trabajar en contextos de pobreza implica exponerse a situaciones urgentes que atentan contra el mediano y largo plazo. Más allá de intentar actuar de manera crítica y profesional, hemos cometido errores, tanto en el tratamiento de algunos temas sensibles, como también en el uso del lenguaje. Estos errores han sido capitalizados con el objetivo de brindar un servicio más inclusivo y que a su vez funcione efectivamente como un recorrido posible de progreso personal
- b. ser flexibles, empáticos y contenedores: la flexibilidad está asociada a poder brindar alternativas de logro posible, más allá de las ofertas que el sistema educativo tiene para los adultos (en muchos casos anuales, o de mayor duración). La empatía tiene que ver con comprender la situación de vida de nuestros alumnos, su

- entorno y las problemáticas asociadas. Por último, la contención apunta a apoyar a quien empieza un proceso educativo para que lo finalice, y en el caso de no poder lograrlo, impulsarlo para que vuelva a intentarlo.
- c. ser parte activa de la comunidad: habernos puesto a disposición de las autoridades municipales, ONGs, autoridades educativas locales y regionales, visitas a los vecinos, organizaciones de vecinos y hasta reuniones por problemáticas barriales. Creemos que una institución educativa debe estar al tanto –y ser permeable– de los problemas de su entorno. De esa manera puede entender dinámicas barriales y pensar “para adentro” de qué manera aportar para construir una comunidad mejor.
  - d. lo que pasa en la calle: creemos que ser “callejeros” es fundamental para que la institución se transforme en un capital para todos los vecinos. La institución se dio a conocer tocando puerta por puerta, e intentando reproducir el recorrido que los potenciales interesados repiten cotidianamente –esquina, tren, cancha de fútbol, colectivo– para poder contactarlos. Esta metodología apunta a la cuestión que creemos de fondo: la frustración por la ruptura prematura con la educación.
  - e. la visión de productividad: para que un proyecto orientado a lo social sea productivo, debe poder ser un instrumento a través del cual el actor descubre el sentido de su acción. Nuestra labor está orientada a desarrollar acciones que permitan dotar de recursos a aquellos adultos en situación de exclusión, marginación y/o pobreza, para que cuenten posteriormente con mejores alternativas y posibilidades de elección, ya sea en el plano educativo, laboral y/o personal.

## 2. ¿Cuál es el problema que la intervención que se presenta buscó solucionar?

**El problema macro: adultos empobrecidos con falta de educación y sus posibilidades de inclusión en la sociedad del trabajo**

### Consideraciones sobre la formación de adultos como mecanismo de inclusión al mundo del trabajo

De acuerdo con la opinión de Graciela Riquelme<sup>4</sup>, la educación debería apuntar hacia la equidad, homogeneidad, universalidad y calidad, mientras que el mundo del trabajo es selectivo, cuenta con demandas de estratos diferenciados de la estructura productiva y ocupacional, selecciona mediante el particularismo y la competitividad.

El vínculo entre educación y trabajo atraviesa a un gran conjunto de nuestra sociedad, independientemente de los criterios de inclusión que cada uno de ellos tiene. Está claro que el producto de esa interacción nos atraviesa como individuos demandantes de educación y formación; al Estado como oferente de las políticas sociales, educativas, laborales; al Estado y al sector privado como oferentes de educación y formación; al sector empresario; a empleados de recursos humanos; a los sindicatos organizados representativos de ciertos grupos de trabajadores; a los movimientos sociales emergentes derivados de la crítica situación social y a la sociedad civil.

---

<sup>4</sup> Doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora independiente del Conicet y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Economía de la Educación, UBA. Investigadora visitante en las universidades de Stanford y de Londres, entre otras. Autora de libros y de numerosos artículos en publicaciones nacionales e internacionales.



Antes de describir el problema macro, es clave detallar tres cuestiones fundamentales para poder entender el fenómeno que correlaciona la falta de educación con la reducción de posibilidades y como puerta de entrada a los fenómenos de pobreza, marginación y exclusión.

**Pobreza:** incapacidad de vivir dignamente, medida la dignidad a través de la canasta de alimentos y servicios (línea de pobreza) o a través de la condición de vivienda (vivienda NBI).

**Marginación:** en otros momentos históricos podría existir el caso de la opción voluntaria de estar al margen como demostración de desacuerdo. Como fenómeno derivado de la pobreza no es voluntario ya que no surge de la libertad de elegir. El ejemplo gráfico más visible puede verse en las condiciones de vivienda en los márgenes de las grandes ciudades.

**Exclusión:** en este caso ya no hay un margen cercano. Se está definitivamente afuera y sin posibilidades de acceder y/o sostener el empleo desde el punto de vista formal.

Estas definiciones son estáticas y no consideran sus efectos de continuidad en las personas, ni los de quienes nacen y perduran muchos años, expuestos a estas condiciones de vida.

Una vez descriptas estas tres cuestiones, sí nos adentraremos en la descripción de lo que consideramos como problema tanto a nivel macro como micro.

En la Argentina, según datos del INDEC, en el año 2010 había más de 6.500.000 de adultos sin el nivel secundario terminado, de los cuales más del 40% no contaban con educación primaria finalizada. Por otra parte, de acuerdo con datos de la Dirección Nacional de Información y de la Calidad Educativa (Diniece), en ese año, casi medio millón de estudiantes abandonó la escuela secundaria: 427.111 a un promedio de 1.200 por día.

Quien finaliza sus estudios secundarios a término está situado casi en la edad legal de capacidad, siendo la capacidad *la condición específica otorgada a los individuos por las*

*normas legales vigentes a fin de posibilitar el ejercicio de los derechos civiles, sociales y políticos que les han sido reconocidos. Dentro de estos derechos están los de aprender y trabajar, consagrados en el Art. 14.*

Quienes pudieron finalizar sus estudios, como quienes no terminaron, cuentan con los mismos derechos, lo que implícitamente estaría generando las mismas obligaciones. Para quienes no finalizaron, esas obligaciones deben asumirse con menos horas de clase, acompañamiento, sociabilidad, cumplimiento de la “tarea para el hogar”, convivencia conforme a normas, normas institucionales, contenidos e incorporación de métodos de razonamiento entre otras cuestiones. A este faltante habría que sumarle la incorporación de aspectos culturales, hábitos y las normas que se incorporan en otros ámbitos (trabajo, calle, esquina) durante los años de edad escolar, fuera de la escuela. Muchos de estos aspectos chocan de plano con las normas que funcionan en el mundo del trabajo, lo que aumenta la grieta entre las posibilidades personales de acceso y las necesidades del mercado. Esto sin contar la condena social de la “mirada desvalorizante” que converge sobre quienes no terminaron el secundario y las pocas puertas que quedan abiertas para el desarrollo personal.

Sin embargo, muchas de las acciones estatales de asistencia y promoción dirigidas al público adulto empobrecido tienen su raíz en la consideración de que, en función de la edad, forman parte de la población económicamente activa y de que, a simple vista, no cuentan con una imposibilidad para hacerlo más allá de la falta de voluntad.

A su vez, con el ánimo de igualar y equiparar, el Estado ofrece programas de secundarios para adultos y la formación profesional, como herramientas que apuntan a la reparación de un daño individual (la persona) y colectivo (la sociedad). El objetivo es permitir que el egresado pueda formar parte de la sociedad con acceso al saber, al pensamiento crítico y la autonomía, además de mejorar su calidad de vida de manera integral: trabajo, participación política,

salud, vida familiar y disfrutar del tiempo libre. O sea que la educación para adultos debería contrarrestar o controlar nuevas desigualdades derivadas del incumplimiento de la promesa del Estado de contar con educación como derecho inalienable. Creemos que habría que trabajar para reparar la causa y no a la consecuencia. Sin embargo y por mera observación, se podría inferir que esta herramienta no funciona o que no está en su mejor versión.

Creemos que no contar con la educación o los saberes socialmente necesarios es generador de una fisura, que a medida que pasa el tiempo se transforma una fractura. Porque al día de hoy, ¿podemos considerar que el 30% de la población que vive en situación de pobreza, beneficiaria de planes de asistencia pertenece a nuestro conjunto social con los mismos derechos? Es probable que sea más correcto indicar que convivimos en un mismo espacio geográfico problemático.

Formar parte de la categoría adulto empobrecido parecería ser, a priori, una problemática común derivada de la falta de empleo y de los bajos ingresos. En este sentido, la respuesta deseable por parte del Estado es ofrecer formación orientada hacia las necesidades y demandas del trabajo, con el objetivo de incluir a este colectivo lo más rápido posible. Sin embargo, muchas de estas acciones no resultan reparadoras del daño original, y fundamentalmente se trabaja sobre la suposición de la existencia de saberes básicos necesarios a quienes se encuentran desprovistos de la posibilidad de comprender textos y/o procesos.

Por otra parte, y con el objetivo de reducir los índices, otra preocupación se halla en dotar de recursos económicos a quienes están por debajo de la “línea de pobreza” ya sea mediante programas de emprendedurismo, microcréditos, ingreso social + trabajo y otras acciones, enfocadas en dotar de ayuda compensatoria.

Antes de avanzar, sería muy útil que nos respondamos la siguiente pregunta: ¿cómo pensamos obtener soluciones de los problemas actuales<sup>5</sup> aplicando soluciones viejas?

**El problema micro: saberes necesarios, brecha entre el lenguaje abstracto y lenguaje concreto y el prisma de lo obvio**

Como mencionamos previamente aquellas personas que no completan el ciclo escolar se ven privadas de un certificado validado socialmente y de los conocimientos derivados. A esas dos cuestiones hay que agregarles la falta de incorporación de lo que se desprende del currículum oculto<sup>6</sup> como por ejemplo: animarnos a preguntar ante nuestras dudas, problematizar, debatir y participar respetando otras opiniones, comprender textos de distintas temáticas, adaptarnos a nuevas normas culturales, morales, comprender que es necesario el tiempo para el descanso y el esparcimiento, capacidad para resolver conflictos a través del diálogo, contar con contención, apoyo y fortalecimiento de la estima personal, el uso del lenguaje abstracto, el concreto y el corporal, la lógica, además de las estructuras semánticas y las infinitas posibilidades que surgen de la interacción de todas estas herramientas. La falta de estos atributos son los que, además de reducir los saberes, aumentan las chances de “no poder”. Vamos a ejemplificarlo con un caso real:

*Pedro tiene 56 años. Pelo corto en casi toda la cabeza, salvo en la parte trasera que cuenta con el cabello largo hasta la cintura, es corpulento y tiene la camisa arremangada y abierta. Es empleado de una empresa autopartista y delegado gremial. Estuvo al frente de un reclamo por despidos que derivó en sucesivos cortes de la*

---

5 Consecuencias emocionales del desempleo crónico, narcotráfico a nivel local, escasas oportunidades de participación social, desencanto por el aprendizaje, el conocimiento y la formación, dificultad en los accesos a los servicios básicos, inempleabilidad.

6 No nos adentraremos en la discusión acerca de si el currículum oculto funciona como reproductor de las diferencias sociales, porque la consideramos inapropiada en el marco del presente artículo.

*ruta Panamericana. En enero de 2016 se acercó a la institución para anotarse al curso de gasista de 3era categoría porque quería contar con un oficio como alternativa posible a quedarse sin trabajo. Ante la mención de que en el curso había matemáticas, comenzó a averiguar qué otros cursos más fáciles había. Le daba vergüenza que los demás compañeros pudieran ver que no sabía casi nada de matemáticas.*

A simple vista, la construcción de su imagen está apoyada en su fuerza motriz y el aspecto áspero, y forma parte de alguna de las herramientas que *Pedro* ha incorporado y utilizado para el desarrollo de su vida cotidiana y lo que le permitió obtener convalidación como actor político relevante. Sin embargo, esta importante cualidad se reduce y sus posibilidades de acceso a la formación se ven restringidas por el estigma que representa el fracaso escolar previo y la condena social que pesa sobre sus hombros por “no saber lo que debería”.

Por otra parte, en ocasiones el lenguaje suele esconder cuestiones que asumimos obvias y que generan desentendidos cuando asumimos que nuestro interlocutor utiliza con el mismo criterio el lenguaje concreto o abstracto. Para ejemplificarlo vamos a citar resumidamente el cuento “*Cosecha de Algodón*” de Mamerto Menapace:

*El joven ingeniero agrónomo fue a comentar sus proyectos sobre el terreno que había comprado y arreglado con el viejo don Laureano, un criollo que vivía en el campo de al lado.*

– *¿Ha visto, don Laureano, mi campito?*

– *Sí, ¿cómo no lo voy a ver? Lindo lo ha dejado.*

– *Bueno, don Laureano, yo le quería preguntar qué opina usted sobre la posibilidad de que este terreno me dé algodón.*

– *¿Algodón, patroncito? No, mire, no creo que este campo le pueda dar algodón. Fíjese, no. Los años que hace que yo vivo aquí y nunca vi que este campo diera algodón.*

– *¿Y maíz?*

– *¿Maíz, patroncito? No, mire. No creo que este campito le pueda dar maíz. Por lo que yo sé, este campito lo que le puede dar es algo de pasto, un poco de leña, sombra para las vacas, y con suerte, alguna frutita de monte. Pero maíz, no creo que le dé.*

– *¿Y soja, don Laureano? ¿Me podrá dar soja este campito?*

– *¿Soja, patroncito? Mire, no le quiero engañar. No creo que este campito le pueda dar soja.*

– *Bueno, don Laureano, yo le agradezco todo lo que usted me ha dicho. Pero ¿sabe usted una cosa? Lo mismo me gustaría hacer una prueba. Voy a sembrar algodón en el campito y vamos a ver lo que resulta. A pesar de lo que usted me ha dicho que no ha visto que en este campo se diera nunca algodón.*

– *Bueno, bueno, patroncito. Si usted siembra..., si usted siembra es otra cosa.*

En este caso podemos ver como dos personas que se desenvuelven en el mismo medio, y espacio geográfico, utilizan el lenguaje considerando cuestiones obvias: el ingeniero agrónomo asume que para que el campo sea productivo, debe realizarse un proceso de siembra, seguimiento, eventual aplicación de herbicidas e insecticidas, que muy probablemente derive en la obtención de la cosecha. En sentido contrario Don Laureano asumió el argumento de manera literal: lo que el campo le va a dar en función de que vino dando hasta ahora: pasto. Así, lo que parece un planteo de interpretación simple cuenta con dos visiones que se bifurcan desde el inicio, asumiéndolo obvio y proyectando diferentes conclusiones.

A través de estos dos ejemplos esperamos haber reflejado el problema micro: las dificultades para la inserción, la convivencia, el entendimiento, el progreso personal, o la construcción de recorridos de bienestar que tiene un adulto empobrecido con baja formación y calificación laboral.

En adelante nos abocaremos al análisis de la metodología de intervención, la implementación de medidas, el aprendizaje, los factores de éxito, fracaso, amenazas, fortalezas y virtudes, a través de la descripción del trabajo de campo de la Fundación Oficinas.

### 3. ¿Cuáles fueron los términos de la deliberación institucional sobre alternativas de solución?

La Fundación Oficinas es una entidad de índole privada y tiene su génesis en la crisis que se desató en el país en los años 2001 y 2002. En ese momento, los empleados de EIDICO S.A. comenzaron a llevar adelante proyectos de desarrollo social. Luego de varias iniciativas que no prosperaron, en el año 2005 se le encomendó al Ing. Santiago de la Barrera la elaboración de un proyecto de índole educativa. El eje central estaba puesto en generar impacto en las personas a partir de la satisfacción de una necesidad evidente: transformar la calidad de vida a nivel individual, a través del interés genuino del interesado, en otras palabras generar capacidad para el desarrollo individual y fomentar la formación continua.

El proyecto fue presentado y aprobado en EIDICO. Posteriormente, los directivos de esta empresa invitaron a participar a los directivos de las empresas J.P. Urruti y Asoc., Mieres Propiedades, Miguens Hnos y Cardón, que en 2006 decidieron formar y participar activamente del consejo de administración con la vocación de servir y ser útiles al bien común de las personas más necesitadas, a través de la creación de una fundación.

El Consejo de Administración está conformado por Marcos Miguens (Miguens hermanos S.R.L.); Alejandro Cornejo (J. P. Urruti y Asociados); Patricio Lanusse (Eidico S.A.); Mario Julio Bensadón (Cardón Cosas Nuestras); Hernán Mieres (Mieres Propiedades).

Desde 2006 se dedica a la formación integral de adultos a través del dictado de oficinas de manera gratuita. La concepción de trabajar en equipo y en red está impresa en el ADN institucional debido a la convergencia de las cinco empresas en lograr dos acuerdos fundamentales:

- diagramar una metodología que inserte socialmente a las personas,

- promover la mejora de las condiciones de vida de los adultos en condiciones de pobreza a través de la formación integral con orientación al trabajo.

Así se definió trabajar en la formación integral de adultos en situación de pobreza, marginación o exclusión.

En esta definición de acuerdos institucionales participó el Consejo de Administración como órgano de definición de la política a seguir, la dirección ejecutiva de la institución, más inserta en el trabajo de campo, y el coordinador general del proyecto, quien luego de diseñar el proyecto se abocaría al monitoreo, corrección de desvíos, aporte crítico y fortalecimiento de ideas.

Antes de llevar adelante las acciones, se tuvo en cuenta la importancia que tiene la formación para el trabajo como demanda social. Con este aspecto en cuenta, el foco se puso fundamentalmente en que las personas recuperen su valor como ciudadanos con la posibilidad de construir capital social a través de la participación y fomentar la incorporación de las herramientas necesarias para aprender a hacer, como también para saber permanecer, comprender e involucrarse en el mundo del trabajo y de esta manera poder percibir sus posibles cambios y sus consecuencias, con énfasis en el plano local.

Es dable destacar que, en opinión de la institución, el tránsito laboral por la informalidad -con meta a la formalidad- puede representar un recorrido de aprendizaje y capitalización de experiencias y de cumplimiento posible. Tránsito que mejora a través de la formación continua. Por eso se trabaja en favor de que los alumnos y egresados de no pretendan con urgencia la búsqueda de la formalidad, ya que para obtener, sostener y mejorar un trabajo en el mercado formal, deben incorporar hábitos y normas, que permitan que ese paso no sea traumático.



#### 4. ¿Qué medidas se implementaron para resolver el problema?

##### **El caso del dictado de formación integral en oficios como alternativa accesible de inserción y progreso personal**

Los obstáculos que creemos más importantes para quienes sufren en esta problemática son:

- a. la situación estructural (hábitos de salud, vivienda, tipo de calle, barrio, conformación familiar)
- b. la ruptura con los hábitos aparejados a la informalidad
- c. los usos y costumbres en las pautas de comunicación y resolución de conflictos
- d. la falta de oportunidades para incorporar, o aportar, conocimientos, ideas innovadoras o capital cultural.

La propuesta de trabajo está orientada a reflotar el valor de las personas, favoreciendo la integración, la reparación de la biografía personal, su autonomía ciudadana, su rol social y laboral. Los cursos de formación integral cuentan con la concepción del oficio más allá del saber técnico. Por ese motivo, desde los inicios, los cursos cuentan con talleres de desarrollo personal y laboral. Posteriormente, se fueron sumando los talleres de cultura de trabajo, seguridad e higiene, tutorías y matemática aplicada, en virtud de las falencias y necesidades relevadas por los docentes. A través de estas actividades, se intenta aportar capacidad de análisis crítico de la situación personal, la vida cotidiana tanto en el trabajo como en la familia, y el ejercicio de sus derechos como personas dignas, ciudadanos y trabajadores.

La importancia de la educación como herramienta de integración, progreso personal, pensamiento crítico e independencia, compromete y empuja a la institución a pensar para la acción, llevar el pensamiento al terreno, revisar, corregir y volver a actuar, además de promover la articulación para mejorar su alcance e impacto.

Esto se planteó como objetivo de corto, mediano y largo plazo y en contacto permanente con una realidad dinámica y cambiante. Es por eso que la institución se propuso salir a la calle a conocer la realidad con la que trabaja. Para llevar adelante esta tarea, se relevó el lugar en donde instalar su sede, teniendo en cuenta los medios de transporte, las vías de acceso, los horarios, el estado de las calles (tierra, mejorado, asfalto), los barrios inundables, los comercios cercanos, las instituciones de la zona y sus temáticas de atención, como también rastrearán las rutas de bienestar de estos hogares, qué activos manejan, qué prácticas realizan y qué estrategias utilizan ante un mundo social que, producto de los cambios anteriormente mencionados, genera y provoca inestabilidades, riesgos e incertidumbres.

Los pilares del proyecto se apoyan en los siguientes valores:

- compromiso con la comunidad y la mejora de la calidad de vida.
- respeto a las personas y a las normas de trabajo y convivencia.
- sólida formación técnica.
- concepción cristiana de la vida, con apertura a toda la comunidad.

### Localización geográfica

Las empresas fundadoras en el año 2006 estaban radicadas en el conurbano norte bonaerense. En virtud de los criterios de cercanía geográfica, pertinencia, sustentabilidad y sostenibilidad, se decidió trabajar en el partido de Tigre. Durante la creación de la institución se tuvo en cuenta la importancia de contar con una ubicación neurálgica y de fácil acceso. El lugar elegido debía tener cercanía de medios de transporte, rutas o arterias principales, cercanía a parques industriales, empresas o emprendimientos productivos. Luego de varios relevamientos de campo, se adquirió una propiedad en el barrio Malvinas de la localidad de Benavídez, que se

encuentra a tan sólo 2 cuadras de la estación terminal de la línea de ómnibus 15 y de la estación de tren de Benavídez, a 4 cuadras de la Ruta 27 y a 7 cuadras del emprendimiento inmobiliario Nordelta, uno de los principales empleadores del partido.

### ¿Por qué oficios?

Muchas personas encuentran su sustento en la economía informal. Esta marginalidad involucra a una gran parte de quienes se encuentran en situación de pobreza, también afectados por la falta de oportunidades para acceder a una educación pública de calidad y la posibilidad de sostener la educación sin caer en el abandono prematuro. Esto a su vez redundaría en el achicamiento de las posibilidades de acceder a ofertas de empleo registrado y/o decente y/o bien remunerado. A su vez, es probable que en esas condiciones se carezca de un proyecto de vida programado que permita evitar la pobreza en el futuro y de un ámbito familiar adecuado para el desarrollo personal.

En síntesis, para un adulto en esa situación reiniciar un proceso educativo no es una tarea sencilla, por contar con menos posibilidades de inserción, integración y de acceso a la información.

Sin embargo, plantearlo desde los oficios aumenta las chances de interés por el hecho de partir desde la necesidad de ampliar sus conocimientos o por la necesidad de tener una alternativa concreta para aumentar sus posibilidades y atributos como trabajador.

### ¿Qué oficios enseñar?

La institución comenzó a dictar cursos gratuitos de formación integral en oficios, desde octubre de 2006, junto a la Fundación UOCRA. Esta entidad facilitó los programas, contenidos y fondos para el mejor desarrollo de los cursos, enmarcando los módulos formativos en bimestres, dentro del Plan Nacional de Capacitación de Trabajadores de la Industria de la Construcción, con certificación de auxiliar

de construcción en los oficios de albañilería y hormigón armado, certificados y avalados por la Cámara Argentina de la Construcción (CAC), Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA), el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) y el Instituto de Estadística y Registro de la Industria de la Construcción.

Durante el año 2007, se impulsó de manera conjunta con el Municipio de Tigre, la Fundación Nordelta, Cáritas San Isidro y la Unión Industrial de Tigre, un relevamiento de las necesidades de formación de mano de obra<sup>7</sup>.

De acuerdo a las pautas de creación de la institución con respecto a las acciones, y a las recomendaciones del estudio de demanda laboral mencionado, en 2009 se presentó un proyecto ante la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) para crear un Centro de Formación Profesional (CFP) en convenio con la Provincia de Buenos Aires.

A partir de la resolución 3317 del 14 de octubre 2011 se crea el CFP 405 de Tigre. Así se obtuvo un importantísimo salto cualitativo, ingresando al sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires a través de la modalidad de adultos.

A la fecha se han dictado más de 190 cursos y jornadas de los que egresaron más de 3.000 personas.

La oferta de cursos para 2016 está conformada por las siguientes modalidades y oficios:

a. Formación profesional<sup>8</sup>

Benavídez: instalaciones de Gas de 3° categoría, instalaciones sanitarias, instalador de redes de gas, carpintero de interiores, montador electricista, electricista instalador, redes eléctricas de media y baja tensión, electricidad Industrial, soldadura variada, MIG y TIG.

<sup>7</sup> <http://xa.yimg.com/kq/groups/17257781/1735320307/name/Estudio+de+necesidades+de+las+empresas+de+tigre.pdf>.

<sup>8</sup> Estos cursos cuentan con módulos transversales: cultura del trabajo, introducción a la matemática, seguridad e higiene, desarrollo personal y laboral y acompañamiento tutorial. Estos módulos se introdujeron analizando las falencias y necesidades del alumnado.

Rincón de Milberg: montador electricista y electricista instalador.

Cerca de fin de año, estos cursos llevan adelante una feria didáctica en la que se invita a vecinos, familiares y allegados para que los alumnos tengan la posibilidad de enseñar lo aprendido, fotografiarse e incorporar el espacio como lugar de pertenencia.

Al final de la cursada se realiza la entrega de certificados oficiales y diplomas de participación. Dado el conocimiento del alumno acerca de las pautas de egreso en el caso de no haber cumplido con el requisito de asistencia o con la incorporación de los saberes técnicos, se entrega únicamente el diploma de la institución, invitando a quienes estén en esta situación a volver a participar de la experiencia.

#### b. Cursos de Extensión

Auxiliar de salón, telar, jardinería y huerta orgánica, confección nivel 1 y nivel 2.

#### c. Cursos fuera de sede

Derqui (Pilar): electricidad domiciliaria y plomería

Conin Rincón de Milberg: auxiliar de salón

Penal de San Martín: electricidad domiciliaria

#### d. Jornadas con empresas

Cursos semanales para armador de muebles (junto a la empresa Masisa), construcción en seco (junto a la empresa Durlock), revestimientos cementicios y cerámicos (junto a la empresa Weber Iggam). A través de ellos se obtiene una herramienta más flexible que los cursos anuales o cuatrimestrales, lo que permite que un alumno cuente con las puertas de la formación abierta en distintos momentos del año. Además permite obtener un saber, su certificación y el reconocimiento del logro en un plazo muy accesible (se realiza evento de cierre con diplomas).

#### e. Alfabetización

Curso de capacitación orientado a la recuperación de las habilidades de lectoescritura, que posibilita la inserción en futuras capacitaciones (se realiza evento de cierre con diplomas). La realización del curso surge a raíz de haber

detectado un número significativo de personas que perdieron el hábito y el manejo de la lectoescritura. En los casos detectados generaba conflictos al momento de la examinación escrita de los aprendizajes incorporados. Es probable que haya generado abandono en los casos no detectados.

### Metodología de trabajo de campo

La experiencia de trabajo de campo ha indicado que acercar la información –y la institución– a los barrios, casa por casa, esquinas, mutuales, clubes, murgas, comercios, permite que la información penetre y llegue a las quienes efectivamente lo necesitan. Con esto se busca reactivar el interés y la confianza de las personas en la educación y que a futuro tengan inquietud de conocer cuál es el equipamiento social que necesitan para promoverse y atender sus necesidades. Además de resultar un ejercicio fundamental para quienes forman parte del equipo de trabajo, permite relevar información acerca de la situación general en los barrios, herramienta vital para comprender, repensar y actuar, sobre cada instancia de contacto con los interesados desde que se le entregan un volante, o cada vez que se le abre la puerta, se los recibe, la atención telefónica, el proceso de inscripción, asistencia a clases y cursada.

El público-objetivo son las personas mayores de 18 años, en situación de vulnerabilidad, exclusión, marginación y/o pobreza material, que en su mayoría cuentan con fracasos escolares, o permanentes rebotes en el mundo del trabajo. La convocatoria invita a que incorporen, o para que mejoren un oficio de manera gratuita, integral y con certificación oficial. A través de esta estrategia se los invita a volver al aula desde un saber que poseen, pero sin certificación o con los baches del aprendizaje autodidacta o por repetición simple. Así, realizar un curso de oficios representa una alternativa de estudio accesible y de aprendizaje concreto (80% de práctica y 20% de fundamento teórico).

La experiencia institucional indica que quienes finalizan un curso de oficios se encuentran motivados por la experiencia de logro y reconocimiento.

Las campañas de difusión involucran al personal de la institución, recorriendo los barrios, entregando volantes en mano, dejando carteles en comercios, iglesias, templos, comisarías, entidades que trabajan con adicciones y se realizan todos los años en los barrios de bajos recursos de las localidades de Gral. Pacheco, Benavídez, Garín, Ricardo Rojas, Troncos del Talar, Tigre y Rincón de Milberg.

A quienes se encuentran interesados, se les indica toda la oferta formativa, los días y horarios de inscripción, teniendo en cuenta las posibilidades de acceso a través del uso del transporte público (líneas de colectivos 720, 15, 60 y 721, tren Mitre Ramal Va. Ballester – Zárate) y la cercanía geográfica para quienes se acercan a pie o en bicicleta.

Con el paso del tiempo el “boca a boca” también ha nutrido de un flujo constante de interesados. Ya en los últimos años la utilización de Facebook y las campañas de cartelería en vía pública han colaborado a la posibilidad de penetrar más en la comunidad que rodea a la institución.

El reconocimiento del terreno es clave para comprender la situación estructural de los potenciales interesados, y es compartida con el cuerpo docente, de manera de contar con información relevante que colabore al sostenimiento de la cursada.

### Composición y características del cuerpo docente

El cuerpo docente ha sido seleccionado teniendo como requisitos de ingreso:

- estar en acuerdo con los valores institucionales
- respetar a las personas (estudiantes, cuerpo docente y no docente, directivos)
- idoneidad probada en la técnica, saber u oficio

- ser vecino y/o conocer y estar al tanto de la zona y la problemática en la que están inmersa las personas que se acercan y confían en la institución
- conocimiento e inquietud por las novedades del mercado de trabajo, formal e informal
- calidez en el trato personal y grupal
- manejo de grupos
- credenciales académicas.

Cada uno de ellos ha sido seleccionado de acuerdo con las necesidades de cada oferta formativa y, en virtud de ello, de los distintos perfiles de estudiantes.

Estos criterios se aplican para los docentes de los módulos técnicos, como los transversales.

Una vez por semestre, el plantel docente participa, y debate acerca del mejoramiento de las dinámicas en clase, de la problemática social y laboral de los alumnos, además de realizar encuestas de opinión a los alumnos, a mitad de año.

### Validez y transferencia de una metodología de enseñanza y cultura organizacional

Como consecuencia de la repercusión de los logros obtenidos en la zona de influencia en donde se halla radicada la Fundación, es que han llegado peticiones desde distintos sectores (ONG, municipalidades, cleros, servicios penitenciarios, empresas, bancos, etc.), y distintas zonas (Rincón de Milberg, Pilar, Unidades Penitenciarias 46 y 48 de San Martín, interior de la provincia de Buenos Aires, interior del país y del exterior), para atender las necesidades de formación y desarrollo. Algunas de estas peticiones se han podido atender y con buenos resultados, lo que empuja a desarrollar un esquema para la atención de pedidos, que hoy supera la capacidad de respuesta institucional.

### Los nuevos desafíos



Empujada por el impacto que ha tenido hasta el momento, la Fundación se encuentra frente a varios desafíos coyunturales como el de atender a las crecientes demandas de formación y el fortalecimiento institucional. Estos desafíos presentan la oportunidad –y la dificultad al mismo tiempo– de dar un salto en el alcance, impacto y calidad de su trabajo con los sectores más desfavorecidos de nuestro país, que a su vez, se da en contextos diversos y complejos, tanto en lo social como en lo económico y político. Para dar respuestas satisfactorias, la Fundación es consciente de la necesidad de desarrollar un pensamiento y una práctica sistémicos, entendiendo la realidad constituida por sistemas complejos y no lineales. En este sentido necesita de un enfoque innovador que genere soluciones factibles y sostenibles en el tiempo. Con apertura de mente, es consciente que debe plantearse –a partir de la realidad y los resultados– una revisión de las prácticas, estrategias e incluso de su misión y objetivos, y de que para producir un cambio sostenible, debe actuarse sobre la dinámica de los sistemas.

### Cómo responder a esos desafíos

El camino para poner en marcha este enfoque sistémico implica involucrar otras miradas sobre la realidad, sus dinámicas y sus sistemas; que incluso tengan un pensamiento sistémico crítico sobre la definición de los desafíos, el análisis de la realidad y la definición de las estrategias y las prácticas que se están implementando; hasta la misma medición de los resultados obtenidos hasta el momento.

Para contar con estas nuevas miradas, en la Fundación se ha propuesto invitar a personas de diferentes ámbitos para conformar equipos de:

- “Quienes ayuden a pensar el futuro de la fundación”

Personas de ámbitos muy variados: empresario, sindical, académico, gubernamental, ciudadano, etc., cuyo denominador común sea el de querer dedicar su tiempo y capacidad para pensar cómo desde la Fundación se puede dar respuesta a los nuevos desafíos.

- “Quienes colaboren con la dirección ejecutiva de la fundación”

A partir de los lineamientos que propongan quienes piensan la Fundación –y siempre con una visión crítica constructiva– se convocará a un grupo de personas que cooperarán con el diseño e implementarán las estrategias para la concreción de esos lineamientos.

- “Quienes se ocupan de la sostenibilidad de la fundación”

En estos 10 años de funcionamiento, la Fundación ha desarrollado un esquema de financiación que ha resultado altamente sano y sólido, basado en los siguientes pilares:

- claridad de visión y objetivos para la definición y orientación de sus actividades
- distinción de los presupuestos de gestión e inversión y, por ende, de las fuentes de financiamiento para cada uno
- identificación de los costos institucionales –de gestión de la propia Fundación– y de los costos de sus actividades, y de sus fuentes de financiamiento
- generación de un portfolio de ingresos que permiten reducir los riesgos y fortalecer la sostenibilidad: aportes de empresas e instituciones con vinculación a los oficios que se dictan, presentación de proyectos de apoyo ante organismos nacionales e internacionales, realización de eventos de recaudación, vinculación con

el estado a nivel nacional, provincial y municipal que permite contar con más recursos y alcance y el apoyo económico de particulares.

Más allá de los buenos resultados de esa estructura de gestión, somos conscientes de que el crecimiento en alcance, impacto y calidad, implicará su revisión, redefinición, replanteo y/o fortalecimiento.

Se aceptarán recursos de cualquier persona y/o institución siempre y cuando su actuación en la sociedad y su reputación sean coherentes con los valores de la Fundación, y que los recursos no provengan de actividades ilegales.

## **5. ¿Cuáles fueron los factores de éxito o de fracaso de la iniciativa implementada?**

La creación de programas para adultos con baja calificación escolar y laboral hace foco en la posibilidad de adherirlos al mundo del trabajo, aunque de manera marginal, asumiendo atributos que poseen quienes cuentan con los hábitos y posibilidades estructurales necesarias para permanecer en el mundo del trabajo (asistencia, compromiso, comunicación, pautas de convivencia, capacidad para resolver conflictos apuntando a la continuidad). Creemos que, en muchos casos, la aplicación de esos programas fue necesaria, aunque no hayan logrado romper el “círculo vicioso” en el que el bajo nivel de formación obstaculiza el sostenimiento y las posteriores elecciones de calidad, ya sean laborales o formativas.

Es por eso que la propuesta de trabajo de la Fundación apunta a recomponer el vínculo entre las personas y la formación, la visión a mediano y largo plazo, la participación social y el sentimiento de pertenencia a la sociedad.

En este sentido sostenemos –metafóricamente– que el adulto empobrecido, sin estudios, ni trabajo, con reiteradas frustraciones, que opta por volver a formarse, deposita un cheque de confianza en todos los que participamos de la

formación integral en oficios (docentes, tutores, personal administrativo, directivo y consejeros). Ese cheque debe ser pagado con calidad y pertinencia, y debe ampliar las posibilidades de formación posterior, en vez de segmentarlas, aumentando también las posibilidades de acceso a las distintas alternativas del mundo del trabajo.

Para que esto fuera posible se requirió de 5 empresarios con la convicción necesaria para sostener durante 10 años el compromiso de participación y aporte en la institución.

## **6. ¿Qué amenazas y problemas hubo que enfrentar en la implementación de la intervención?**

Las mayores amenazas y problemas que hubo en la implementación de la intervención tuvieron que ver con la dependencia de pocos donantes e ingresos, además de lo dificultoso que fue todo el proceso de registrar a la entidad ante las autoridades provinciales.

## **7. ¿Qué resultados tuvo?**

En las vísperas de cumplir 10 años de trabajo, la premisa del trabajo en red permitió hasta ahora:

- dotar de: conocimientos, capital social y certificado, a más de 3000 personas que pasaron por más de 190 cursos y jornadas de oficios
- pasar a formar parte de los equipamiento social de los vecinos de Benavídez
- trabajar articuladamente junto a Municipios (Tigre, Escobar, Pilar) organismos públicos (Dirección Provincial de Formación Profesional, Ministerio de Trabajo de la Nación, oficinas locales de empleo Servicio Penitenciario Bonaerense) organizaciones de la sociedad civil (parroquias, templos, fundaciones, asociaciones civiles) y organismos paraestatales (Fundación UOCRA), en la búsqueda de brindar mejores soluciones y ofertas de formación

- mejorar el acceso de los estudiantes y egresados a las redes de empleo: Servicio de Empleo AMIA, Hoytrabajo.com.ar, Secretaría de Empleo Tigre
- conformar una cooperativa de trabajo del Plan Agua + Trabajo para vecinos de Tigre (en funcionamiento desde 2010)
- realizar capacitaciones “*in company*”: curso de Maquinista Vial y curso de albañilería dictados en la Empresa Aguas del Paraná y responder a demandas puntuales de personal calificado
- realizar jornadas de capacitación por empresas (DeWalt, Weber Iggam, Masisa, Durlock, Sigas, Aquasystem, Akapol, Duratop, Amanco, Aisaionic, Fischer, 3M, Schneider Electric).

---

## Referencias Bibliográficas

- Bazdresch Parada, Miguel (2001): *Educación y pobreza: una relación conflictiva*. CLACSO
- Bel Adell, Carmen (2002). “Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos”. Facultad de Letras. Universidad de Murcia.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). “Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones”. *Convergencia*. Mayo – agosto 2005. México: UAEM (277-311).
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Menapace, Mamerto (2005). *Cuentos desde la cruz del sur*. Buenos Aires: PPC. p.17 abreviado
- Riquelme, Graciela (2006) “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos”, en *Anales de la educación común*, tercer ciclo, año 2, nº 5, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Sanguinetti, Juan Santiago (2007). *Vulnerabilidad social: un estudio desde el municipio de Pilar*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires
- Touraine, Alain (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: EUDEBA.

## Trabajo colaborativo: un enfoque ganar-ganar<sup>1</sup>

*En el trabajo colaborativo el todo es más que la suma de las partes<sup>2</sup>*

VAZQUEZ, ESTHER<sup>3</sup>

### Resumen

El aprendizaje colaborativo favorece y estimula el desarrollo de las habilidades sociales e intelectuales de los alumnos. En términos vigotskianos, lo que un aprendiz puede lograr hoy con un andamiaje apropiado brindado por un otro más experto, podrá hacerlo de modo autónomo e independiente posteriormente. Diferentes investigaciones han demostrado que lo que se aprende en colaboración con otros se comprende y retiene con mayor eficacia y, que cuando se trabaja colaborativamente, los estudiantes tienden a alcanzar mayores niveles en el uso de las funciones ejecutivas. Sin embargo, es relevante comprender que para que el trabajo en equipo y los logros de sus miembros sean significativos, el trabajo colaborativo en equipos tiene que ser cuidadosamente planificado y adecuadamente monitoreado y mediado por el adulto a cargo.

---

<sup>1</sup> Collaborative work: a win-win approach.

<sup>2</sup> Through collaborative work the whole is more than the sum of the parts.

<sup>3</sup> Consultor independiente - vazquezhther2014@gmail.com.

La experiencia pedagógica innovadora que se comparte está basada en el trabajo de campo con alumnos de escuelas secundarias de gestión pública y privada. Dicha experiencia ha sido testeada a través de la herramienta de investigación-acción por la docente a cargo. A través de esta puesta en común, se busca reflexionar con los docentes acerca de la importancia de incorporar instancias de trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, compartir los elementos a tener en cuenta en la planificación de actividades y comprender los principios que rigen este tipo de trabajo. Pondremos en común algunas de las estrategias que se utilizaron, explicando cómo desarrollarlas en el trabajo con nuestros alumnos.

Palabras clave: Aprendizaje. Planificación. Vygotsky. Andamiaje. Autonomía. Funciones Ejecutivas.

---

Cuando se trabaja apropiadamente en equipos colaborativos, los alumnos se desempeñan e interactúan hacia un objetivo común.

Una cuestión importante a señalar y a señalarles cuando decidimos que sostendremos diferentes instancias de trabajo colaborativo a lo largo de un año escolar, es que el trabajo en equipo tiene ciertos principios que deben respetarse: interdependencia positiva, ejercicio de la responsabilidad individual, participación equitativa e interacción simultánea.

Debemos resaltar que *a trabajar colaborativamente se aprende* y, es por esto que es necesario que los alumnos comprendan que estos principios deben respetarse durante el tiempo que se extienda el trabajo en equipo.

Una justificación para el trabajo colaborativo es que podemos esperar más de un alumno que está trabajando con otros, que de un estudiante que trabaja de forma individual. Pero el aprendizaje no se produce simplemente permitiendo que los estudiantes se sienten juntos; los



alumnos necesitan entrenamiento y asistencia en cuanto a la forma de trabajar en equipo. Dicho de otra manera, deben aprender a trabajar *como* un grupo, que es diferente a trabajar *en* grupo.

También hay que aclarar la importancia de “aprender con otros” a nuestros estudiantes para que ellos también sean plenamente conscientes de la riqueza de trabajar juntos y comprender cómo el aprendizaje colaborativo beneficia su aprendizaje cognitivo y sus habilidades sociales y emocionales en un enfoque ganar-ganar.

Comenius luego de Séneca, fue el primer pedagogo en hablar de los beneficios de la tutoría entre iguales. Afirmó que “Docet Qui, Discit”, que significa “El que enseña, aprende”. Sabemos que sólo cuando podemos explicar algo a alguien eficientemente es que podemos estar seguros que poseemos ese conocimiento.

Con cada curso, a medida que los alumnos fueron profundizando las estrategias de trabajo colaborativo y comprendiendo que el producto final debía demostrar que había sido realizado por un equipo en el que los miembros interactuaron de acuerdo a los principios del trabajo colaborativo, los mismos fueron mejorando sus estrategias de negociación, escucha activa y colaboración en pos de lograr este objetivo.

La docente hizo especial hincapié en la planificación, etapa clave previa al comienzo de cualquier trabajo que se realizará en equipos colaborativos. Los aspectos principales que se tuvieron en cuenta y que fueron informados a los alumnos oportunamente fueron el número de los miembros que tendría cada equipo, la cantidad de tiempo en clase y/o fuera de ella que se destinaría a desarrollar las diferentes actividades, cómo se monitorearía el trabajo y se les daría *feedback* durante la realización del mismo favoreciendo así una evaluación de proceso, qué tipo de herramienta de autoevaluación se propondría al finalizar el trabajo en equipo estimulando así el proceso de metacognición que

favorece el desarrollo de las funciones ejecutivas, y finalmente, el o los formatos y soportes de entrega y/o presentación final que se requerirían.

---

### **Referencias bibliográficas**

Fisher, R. (2005) Enseñar a los niños a aprender. Cheltenham: Nelson Thornes

Goleman, D. (1998) Trabajar con Inteligencia Emocional. Broadway: Bantam

# **Eje 3: La formación docente en la universidad**

Coordinado por María Inés Montserrat

## El desafío de enseñar a la generación net<sup>1</sup>

*Algunas estrategias pedagógico-didácticas que promueven la autorregulación del aprendizaje<sup>2</sup>*

DAURA, FLORENCIA TERESITA – BARNI, MARÍA CECILIA<sup>3</sup>

### Resumen

En el presente trabajo, de carácter eminentemente teórico, se comparan las características de los estudiantes que forman parte de distintas generaciones, para hacer un foco especial en aquellos que forman parte de la denominada Generación Net.

Los objetivos generales son, por un lado, brindar un marco teórico que permita comprender cómo son y cómo aprenden los estudiantes de las nuevas generaciones; por el otro, brindar una serie de estrategias pedagógico-didácticas que pueden orientar la labor del docente que se desempeña en el nivel superior del sistema educativo, con las que pueda promover la motivación y las estrategias cognitivas que forman parte del aprendizaje autorregulado.

---

<sup>1</sup> The challenge of teaching Net Generation.

<sup>2</sup> Some pedagogical-didactic strategies that promote self-regulated learning.

<sup>3</sup> Universidad Austral (Escuela de Educación); Universidad de la Defensa Nacional; Universidad Austral (Escuela de Educación) - flodaura@hotmail.com; inteligenciasaplicadas@yahoo.com.ar.

Palabras Clave: Generación Net. Estrategias pedagógico-didácticas. Aprendizaje autorregulado. Nivel universitario.

---

## Introducción

En el claustro docente universitario es común escuchar expresiones tales como “no sé cómo motivar a mis alumnos”, “tengo un curso muy numeroso y me resulta difícil mantener la atención de todos los cursantes; me atienden por quince minutos como mucho y luego se ponen a conversar entre ellos o a interactuar con el celular”, “A estos chicos no les interesa aprender”, “Los chicos ya tendrían que saber cómo estudiar... pero esto no es así ¿Cómo puedo orientarlos?”.

Como contrapartida, los alumnos hacen comentarios opuestos, que manifiestan su real interés por estudiar, por progresar en el mundo laboral y encontrar un rol social y profesional en el cual desempeñarse: “Quiero estudiar esta carrera porque siempre soñé con ser...”, “Me entusiasma esta carrera”; junto con estas declaraciones, sobre todo entre aquellos alumnos que se encuentran en el primero o segundo año de una carrera, se escuchan otras que muestran temor o desconocimiento de las exigencias propias del nivel superior, falta de habilidades para adaptarse a éste, disgusto frente al esfuerzo, creencias falsas sobre las estrategias cognitivas y motivacionales necesarias para alcanzar metas académicas.

La divergencia en el discurso de unos y otros actores puede llevar a un desentendimiento y a que el diálogo docente-discente, necesario para que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, se desgaste o se interrumpa. Posiblemente estas diferencias se deban a una falta de conocimiento intergeneracional y a cómo los aspectos que los caracterizan influyen sobre los estilos que

unos y otros poseen para aprender, en particular, sobre lo que los motiva y sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan.

Estas reflexiones sirven de antesala para desarrollar el presente trabajo, en el que en una primera instancia se describen las características de los estudiantes que conforman la generación *Net* y se los compara con las que poseen los integrantes de generaciones anteriores, para en un segundo momento, brindar orientaciones pedagógicas a implementar en el proceso educativo que se desarrolla en el nivel universitario.

A tal fin, se persiguen dos objetivos generales, por un lado, brindar un marco teórico que permita comprender cómo son y cómo aprenden los estudiantes de las nuevas generaciones; y por el otro, brindar una serie de estrategias pedagógico-didácticas que pueden orientar la labor del docente que se desempeña en el nivel superior del sistema educativo y con las que pueda promover la motivación y las estrategias cognitivas que integran el aprendizaje autorregulado.

## Desarrollo

Los estudiantes de la generación *NET* o *millenials*.  
Algunas características psicológicas, cognitivas, comunicacionales y de su estilo de aprendizaje

Los estudiantes universitarios forman parte de una generación que desde el nacimiento está en contacto con las nuevas tecnologías. Para ellos la computadora, los teléfonos móviles, forman parte de una realidad connatural, equiparable a lo que para las generaciones anteriores son el libro, la agenda de papel y el reloj pulsera. No en vano, se emplean diversos sinónimos para denominar al grupo generacional

que nació aproximadamente entre 1980 y 2005, con los que se hace referencia al uso que dan a estas herramientas: Generación *Google, Net, Millenials, digital, Y<sup>4</sup> o Z*.

Constituyen un público diferente al de los docentes que orientan el proceso de enseñanza quienes, dependiendo de su edad, han crecido en contacto con el surgimiento de la televisión, el disco de vinilo o cassettes -de audio o video-, el cine y pudieron jugar a la pelota o con las muñecas durante toda una tarde sin aburrirse. Los más jóvenes aprendieron a usar el control remoto, jugaron con videojuegos y caminaron por las calles con el *walkman* puesto.

Estas experiencias se chocan con las posibilidades que en la actualidad ofrecen las nuevas tecnologías, que modificaron la forma de aproximación al conocimiento de la misma manera que lo hizo el libro en la denominada *Galaxia Gutenberg* (Castels, 2001). En definitiva, puede pensarse que la invención de un nuevo producto tecnológico -por qué no considerar al libro como tal, si en el momento histórico en el que surgió, originó cambios inesperados- produce choques culturales, que repercuten en la visión del mundo y, consecuentemente, a nivel educativo, en el paradigma imperante, constituyéndose en una nueva antesala de los cambios culturales venideros y en la base con la que se formarán las nuevas generaciones.

En lo que respecta a los educadores, por sus vivencias, junto con las particularidades del aprendizaje del adulto, se contactan con el conocimiento y se instruyen en forma lenta, paso a paso, con un mismo orden, enseñan de acuerdo con los modelos de enseñanza recibidos y consideran que los alumnos pueden aprender según su misma perspectiva y con los mismos métodos... Estas características, a pesar de que en una primera impresión pueden parecer un obstáculo, se suma a una gran ventaja que es propia de los adultos de generaciones previas: el razonamiento analógico.

---

<sup>4</sup> Letra que sintetiza el término inglés Why -“¿por qué?”- y con la que se hace alusión al planteo de continuas preguntas y a su respuesta inmediata.

Esta capacidad, que los Millenials no tienen desarrollada en demasía (Prensky, 2010), es la que permite producir conclusiones a partir de premisas; para ello, en su elaboración, la persona parte de una estructura de razonamiento que domina, para desarrollar otra más compleja o desconocida que, siguiendo la teoría de Vygotsky, se puede identificar con la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, en Carrera y Clemen, 2001).

Por su parte, los estudiantes de las nuevas generaciones dominan la informática más que la lengua materna. Al respecto, algunas investigaciones (Jiménez Vélez, 2013; Piscitelli, 2006, 2009) informan que cada adolescente tuvo 10.000 horas de video juegos, estuvo 10.000 horas hablando por el celular, pasó 20.000 horas frente a la TV y envió un promedio de 200.000 *mails*, mensajes de texto o de *what-sapp*... Sin contar las horas que empleó para interactuar por medio de redes sociales. Esta cualidad les da la posibilidad de realizar varias tareas a la vez, habilidad comúnmente llamada “multitarea” -o *multitasking* en inglés-; de desenvolverse con rapidez y dinamismo en entornos reales y virtuales; y a tener el hábito de querer poseer o alcanzar todo, en el aquí y ahora, con sólo hacer un *click* o tocar una pantalla.

Junto con ello, poseen la particularidad de haber crecido en un contexto social y laboral inestable, en el que sus familiares fueron despedidos de distintas empresas después de toda una vida de trabajo (en nuestro país, por ejemplo, durante la década del 90’, la convertibilidad económica y la privatización de numerosas empresas influyeron en el aumento del porcentaje de desempleo y en la migración al extranjero de un gran número de población). De allí que consideren el ámbito de laboral como un simple medio para alcanzar otros fines y no como algo que brinda seguridad; de esta forma, cambian de trabajo con mayor facilidad y aceptan solamente aquellos puestos de trabajo que responden lo más abarcativamente posible a sus pretensiones (Prensky, 2010).



Sin embargo, estos jóvenes no experimentaron grandes crisis mundiales como aquellas por las que pasaron las generaciones anteriores -ver tabla 1 en la que se detallan algunas de sus características-, lo que los hace tener una visión optimista sobre el futuro y los cambios sociales.

**Tabla 1**  
*Características de las generaciones previas a la generación Net*

<b>Generación</b>	<b>Integrantes</b>	<b>Hechos históricos</b>
<i>Tradicionalistas</i>	Población que nació entre 1922 y 1945	Coletazos de la Gran Guerra, Segunda Guerra Mundial, surgimiento del comunismo y del capitalismo exacerbado.
<i>Baby boomers</i>	Población que nació entre 1946 y 1964.	Plan Marshall para la recuperación de Europa, Guerra de Corea, Revolución Cubana, construcción del muro de Berlín
X <sup>2</sup>	Personas que nacieron entre 1965 y 1979 -fechas que no son exactas ya que dependen del contexto socio-histórico-	Mayo Francés, Guerra de Vietnam, llegada del hombre a la luna, Gran crisis del petróleo, por solo mencionar algunos acontecimientos.

Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, la influencia del pensamiento relativista lleva a que los estudiantes *Net* no acepten ninguna verdad como valedera y a que respeten toda idea en pos de la tolerancia; pero a la vez, los influye a buscar en forma permanente algunos referentes a los que puedan reconocer como una autoridad, a los que reconocen por su capacidad para demostrar confianza, por su seguridad y por tener un fin claro hacia el cual orientan sus vidas.

La fuerza del relativismo también impacta sobre el desarrollo del razonamiento y en la adquisición de nuevos conocimientos, que en los nuevos estudiantes se manifiestan a través de la ilación de información cuantiosa -tal vez mucho mayor a la que poseen las personas mayores- inconexa y referida a una esfera de la realidad. Asimismo, a que carezcan un pensamiento crítico y elaborado, que los ayude a tomar una posición con respecto a una idea y a vincular los conocimientos nuevos con los anteriores.

La inexistencia de una verdad absoluta es propia del contexto cambiante y “líquido” (Bauman, 2002) en el que los adolescentes se encuentran y en el cual las formas de pensar, de aceptar las pautas y las normas de convivencia

son inconstantes, mudables y efímeras. Ello junto con otras manifestaciones de la sociedad, dificultan la conformación de un proyecto de vida y la consolidación de la propia personalidad.

Estos aspectos también afectan, de una forma u otra, en los procesos de aprendizaje que los alumnos *Net* desarrollan y en los que se muestran activos, sin sentirse necesariamente responsables; ávidos por recibir información clara, útil y rápida, más aún si se presenta en forma gráfica; motivados por realizar varias actividades en forma simultánea; efectivos para trabajar en red (usan el hipertexto, descargan música, chatean y se envían mensajes, todo en el mismo momento); interesados por aprehender a través del juego y no por medio del trabajo académico tradicional (Premsky, 2010). Junto con ello, y aquí está la ventaja a explotar por parte de quienes enseñamos, no tienen suficientemente desarrollado el conocimiento analógico, necesitan recibir continuamente estímulos y son más demandantes en comparación con los alumnos de la generación anterior (la X<sup>5</sup>).

Nuevos desafíos se presentarán cuando al aula universitaria lleguen los miembros de la *generación Z*, aquellos nacidos a partir de los 2000 y que se diferencian de sus predecesores. Al respecto, es interesante marcar cómo ya se han encontrado distinciones en los niños de esta generación, cuestión por la cual a los que nacieron en el año 2000 se los denomina *Z1*, a los nacidos en el 2005 *Z2* y a los que nacieron a partir de 2010 *Alfa* o *Google Kids* (Mascó, 2012). En general, tienen la particularidad de ser más impacientes, producto de la inmediatez propia de las TIC; son optimistas e incursionan más rápidamente en el mundo de los adultos –efecto denominado “adulthood” (Belardini, 2009)- así es como se interesan por estar bien vestidos, por

---

<sup>5</sup> El término se popularizó a partir de una novela escrita por Douglas Coupland en 1991, con el que describió la generación de jóvenes que vivía el impacto del desarrollo de los medios de comunicación y que rompía con todas las normas y costumbres establecidas (Bongarrá, 2011). Se los reconoce por ser rebeldes, individualistas y escépticos, entre otros aspectos.

ser vistos y hacer actividades en forma más independiente, sin que los mayores se inmiscuyan en ello (como chatear por *WhatsApp* y *Facebook*).

## ¿Cómo enseñar a los estudiantes de hoy?

Las características descriptas impactan sobre las acciones que el docente efectúa y a quien se le presentan varios interrogantes ¿Cómo enseñar a los estudiantes de esta generación? ¿Con qué finalidad? ¿Qué estrategias pedagógico-didácticas conviene utilizar?

Corresponde hacer mención a una de las particularidades del nivel universitario que, para Rue (2009), se concreta en ser el responsable de promover en sus alumnos un mayor nivel de autonomía o autorregulación, capacidad que se identifica con la noción de “aprender a aprender” y que es indispensable para desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Desde la Psicología Sociocognitiva se la reconoce como un proceso en el que se autodirigen las variables cognitivas, afectivo-motivacionales, comportamentales y contextuales que intervienen en el aprendizaje para alcanzar metas previamente seleccionadas.

Si bien al comienzo algunos teóricos consideraban que era una capacidad innata que se demostraba en los estudiantes que eran capaces de aprender en forma individual, en la actualidad se sabe que se puede desarrollar y variar con el paso del tiempo, tanto en forma positiva como negativa y es allí en donde cobra un papel crucial la acción que ejerce el enseñante (Zimmerman, 2002).

Pintrich (2000; 2004), académico estadounidense que siguió esta misma línea teórica, identificó y operacionalizó las variables cognitivas y motivacionales que conforman el constructo (ver tabla 2), aporte por el cual se lo reconoce como el precursor en su estudio (Limón Luque, 2004).

En efecto, en el modelo teórico propuesto por Pintrich (2000; 2004; Pintrich & De Groot, 1990), la obtención de un buen rendimiento académico está vinculado con el uso estratégico de la cognición y de la motivación (Pintrich & De Groot, 1990, en Daura, 2010), en las cuales distingue distintos elementos (ver tabla 2):

**Tabla 2**

*Variables que conforman la autorregulación académica*

Variable	Elementos	Características	Subelementos	Características
Cognición	Estrategias metacognitivas	<p>Pintrich (2002) define la metacognición como la conciencia y el conocimiento que se poseen sobre la propia cognición y sobre los procesos de aprendizaje que se realizan. Describe tres tipos de metacognición:</p> <p>a) conocimiento de estrategias generales de aprendizaje;</p> <p>b) conocimiento sobre actividades cognitivas; y</p> <p>c) conocimiento sobre sí mismo en relación con los factores que influyen sobre el rendimiento.</p>	Autorregulación metacognitiva	Permite reflexionar acerca del modo en que se efectúa el trabajo académico y sobre el propio estilo de aprendizaje. Implica planificar, efectuar un seguimiento y modificar la cognición.

	Gestión del tiempo y el control del esfuerzo o estrategias de administración de recursos	Hacen referencia a las estrategias que se utilizan para estudiar en el momento y lugar adecuados; a esforzarse por alcanzar las metas previamente fijadas; efectuar consultas, en caso de considerarlo necesario, en otras personas que se consideren como referentes y estudiar con otras personas para intercambiar conocimientos y establecer sinergias.	Regulación del esfuerzo	Es la predisposición personal para esforzarse frente al trabajo académico, aun cuando éste sea difícil o complicado.
			Administración del tiempo y del ambiente de estudio	Indica cómo se organiza el tiempo y el ambiente de estudio.
			Búsqueda de ayuda	Es la disposición para solicitar ayuda a profesores o compañeros con el fin de resolver situaciones problemáticas.
			Trabajo en equipo	Es la disposición para trabajar y estudiar en equipo.

	Estrategias cognitivas	Son las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el momento de estudiar, estas pueden ser profundas o superficiales y todas, dependiendo del contenido a aprehender y del momento del proceso de aprendizaje en el que se la aplica tienen su importancia.	Estrategias de ensayo o repetición	Implica utilizar estrategias de estudio tales como releer notas de clase, memorizar palabras o conceptos claves.
			Elaboración del pensamiento	Es la capacidad para establecer vinculaciones entre los conocimientos nuevos y previos.
			Pensamiento crítico	Conlleva la utilización de conocimientos previos para resolver problemas, tomar decisiones y efectuar evaluaciones críticas.
			Organización	Habilidad para seleccionar las ideas importantes y para organizar los conocimientos necesarios para aprender.

Motivación	Componentes de expectativas	Son las creencias que se poseen sobre la propia capacidad para efectuar una tarea. De allí que están vinculadas con la autoestima y con los resultados que se obtienen en caso de que predominen los pensamientos positivos o negativos con respecto a sí mismo (los primeros propician la obtención del éxito académico, los segundos lo obstaculizan y permiten que se desarrolle la denominada "desesperanza aprendida".	Autoeficacia	Refiere a la autopercepción sobre el propio potencial para alcanzar exitosamente una meta y para comprender los nuevos contenidos.
			Control de la tarea	Son las creencias de control que se tiene sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre los resultados obtenidos.



	Componentes de valor	Expresan la importancia que se otorga a las actividades académicas y se vinculan con la orientación hacia las metas y con el valor de la tarea.	Metas intrínsecas	Es el interés por aprender los contenidos y/o el material bibliográfico propuesto.
			Metas extrínsecas	Es el interés por aprender los contenidos y/o el material con el objeto de satisfacer motivos externos (como por ejemplo obtener buenas notas, recibir el reconocimiento ajeno, evitar el fracaso, entre otros factores).
			Valoración de la tarea	Muestra la utilidad, la importancia y el valor que se otorga al estudio.

	Componentes afectivos	Sentimientos y afectos que se tienen sobre sí mismo, sobre el propio desempeño, sobre las actividades académicas a realizar y que se expresan a través del mayor o menor control que se ejerza sobre la ansiedad, sentimientos de vergüenza, orgullo	Ansiedad	Es la reacción afectiva negativa que se desenvuelve frente al aprendizaje.
--	-----------------------	--	----------	--

Fuente: elaboración propia a partir de Pintrich (1998, 2002); Pintrich y De Groot (1990)

La importancia de desarrollar esta capacidad en los estudiantes se funda en dos argumentos fundamentales. Por un lado, estar asociada con la obtención de mayores niveles de rendimiento; de hecho, numerosos estudios demuestran que los alumnos autorregulados son los que alcanzan éxito en el área académica y en otras facetas de su vida (Casado Alda, Ruiz Pérez, Graupera Sanz, 2013; Zimmerman, 2002). Por el otro, y de fundamental importancia, a que su adquisición se vincula con la consolidación del proyecto personal de vida, ya que es esperable que las metas que se seleccionan en relación con el estudio estén en coherencia con el fin por el cual se vive o con el sentido global de su vida (Frankl, 2002). Podemos arriesgarnos a afirmar que, la

autorregulación o autonomía es mayor, en la medida en que la persona vislumbra con más claridad el objetivo-meta de su vida (González y Daura, 2012).

Sin embargo, y como ya lo manifestamos, las características de la sociedad actual no lo facilitan. Es allí en donde el educador tiene que intervenir para orientar al alumno a que los objetivos que elige se relacionen con su proyecto vital. Su rol conlleva mayores exigencias que se concretan no sólo en transmitir conocimientos o en utilizar recursos tecnológicos para hacer más dinámica la clase, sino también en guiar el proceso de aprendizaje de cada estudiante, cuestión que demanda una mayor personalización en los métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza.

Al respecto, Prensky (2010) explica que los profesores, en primer lugar, tienen que aprender a comunicarse con los alumnos utilizando el lenguaje que ellos dominan, lo cual implica transmitir los contenidos en forma más rápida, con profundidad, pero utilizando diversos recursos didácticos de manera que se pueda mantener el foco atencional, en lo que se replica la variación propia de las nuevas tecnologías. Por lo tanto, en el desarrollo de cada clase se debe cambiar el paradigma desde el que se sitúa el educador y trabajar con estrategias didáctico-pedagógicas que colaboren en la toma de decisiones en pos de desarrollar las capacidades inherentes a este proceso.

### **¿Cómo promover mayor autonomía?**

Interesa aquí dedicar un espacio especial a las acciones que el profesor puede realizar para favorecer la autonomía en el aprendizaje.

En primer lugar, puede hacerse referencia a aquellas que se dirigen a promover las diversas variables que forman parte de la motivación, entre las que se encuentran, la *valoración de la tarea*. Ésta no siempre es estimulada por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es el elemento básico para el desarrollo del proceso motivacional,

ya que sólo se puede aprehender aquello que se valora, que se quiere o que, siquiera, tiene un sentido concreto; es decir, si se comprende cuál es la importancia de adquirir esos nuevos conocimientos.

Al respecto, existen acciones sencillas que pueden emplearse, entre ellas:

- Transmitir con claridad el “para qué” se estudia una materia o contenido;
- Presentar los objetivos del espacio curricular;
- Profundizar aquellos contenidos que no hayan quedado claros;
- Interrogar a los estudiantes acerca de cuáles son los temas que les interesan y demostrarles que se consideran sus opciones.

Entre otras variables que forman parte de la motivación se encuentran, en primer lugar, las *metas intrínsecas*, que se expresan en el interés por estudiar con la finalidad de aprehender nuevos conocimientos, y que se pueden estimular planteando actividades desafiantes, consultando a los alumnos respecto de su nivel de comprensión de los temas vistos.

Luego, las *metas extrínsecas*, que se manifiestan cuando el alumno estudia para recibir algún tipo de reconocimiento (como por ejemplo, algún premio prometido por la familia, recibir un reconocimiento social); que implícitamente no son perjudiciales, pero que por sí solas no bastan para desarrollar un aprendizaje significativo y valioso, pues los conocimientos que permiten adquirir son superficiales al dirigirse a otros fines que no están vinculados directamente con el desarrollo de un nuevo bagaje cognitivo. No obstante, en determinados momentos, el docente puede favorecerlas brindando pequeños estímulos que facilitan la autoconfianza frente al estudio.

La motivación, siguiendo el modelo de Pintrich (2000; 2004; Pintrich, Smith, García & Mc Keachie, 1991), también puede estimularse favoreciendo ambientes de aprendizaje distendidos, en los que las tensiones propias de las etapas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se disminuyan, en particular con el tratamiento que se la da al error; lo cual juega a favor de la *regulación de la ansiedad* y de los afectos negativos que perjudican la obtención de un buen rendimiento.

Asimismo, la promoción de *creencias de control del aprendizaje* y de *autoeficacia* a través de comentarios positivos con los que el estudiante mejore su autoestima y sea consciente de que es capaz de obtener mejores resultados de aprendizaje; como así también de la formulación de críticas positivas dirigidas a la mejora, que permitan modificar las equivocaciones cometidas.

Del mismo modo, existen otras variables que conforman la dimensión cognitiva de la capacidad autorreguladora. Entre ellas se resaltan el *pensamiento crítico*, la *organización* y la *elaboración*, que son características de un aprendizaje profundo porque permiten estructurar, vincular y elaborar el propio conocimiento y adoptar una postura personal frente al mismo. Para desarrollarlas puede optarse por utilizar estrategias de intervención directas (como el interrogatorio, con el que se propicie la expresión de las ideas personales y el estudio previo; la exposición) o indirectas (por ejemplo, la resolución o construcción de casos).

Podría hacerse alusión a otros componentes de la autorregulación, como la *metacognición* (que es la reflexión sobre el modo particular de aprender y procesar la información), el *manejo del tiempo y del ambiente*, la *regulación del esfuerzo*, la *búsqueda de ayuda* y la *promoción del trabajo en equipo*. Es por ello que las estrategias sugeridas se presentan para orientar la labor del docente, a fin de que las implemente creativamente teniendo en cuenta las particularidades de cada grupo de estudiantes a quienes enseña y orienta.

## Conclusiones

Los cambios de la época impactan, necesariamente, en cómo se desarrolla el proceso educativo y en los recursos que se implementan para estimular nuevos aprendizajes; no obstante, no debería influir en cómo se comprende su finalidad, que es la de promover todas las potencialidades en el sujeto que aprende. Pero no cabe duda que se precisa un cambio de paradigma al sistema de enseñanza tradicional de las universidades.

Ello implica, necesariamente, conocer al sujeto que aprende en el nivel universitario: cómo es, cuáles son sus características generacionales, descubrir cuáles son sus principales motivaciones y aspiraciones en la vida, cuáles son las actividades que promueven en él una mayor creatividad y qué es lo que necesita para adquirir una mayor autonomía para aprender, considerándola como la capacidad que permite seleccionar metas académicas y regular las variables cognoscitivas, afectivo-motivacionales, comportamentales y contextuales para alcanzarlas.

Sin duda, este cambio requiere de un mayor esfuerzo por parte de quienes enseñan; sus clases no tendrán que pasar por utilizar más o menos recursos tecnológicos, que son los que dominan los actuales alumnos, sino en primer lugar en dominar los conocimientos que transmite y de poner todos los esfuerzos necesarios para que sus estudiantes los aprendan significativamente y no lleguen a contradecir lo que el proverbio chino versa “si el alumno no supera al maestro, ni es bueno el alumno; ni es bueno el maestro”. En segundo lugar, el punto crucial y que fundamenta el anterior, tendrá que conocer claramente cuál es el fin que pretende alcanzar con cada grupo de alumnos teniendo en cuenta el plan de estudios y el perfil del egresado; en esto también juega un papel imprescindible la escucha y la capacidad de empatía. En tercer lugar, ya en el momento de preparar cada clase y de comenzar a darla, el docente tiene que tratar de que ésta favorezca la asimilación de

nuevos conocimientos, utilizando las estrategias didácticas adecuadas en el momento oportuno y en relación con los conceptos que se quieren transmitir; para ello, tendrá que pensar en lo que motiva a sus alumnos y no en lo que a él le gusta o hizo en su rol de estudiante y considerar las diferencias generacionales fundamentales que existen entre él y sus alumnos. En cuarto lugar, durante la clase, aprovechar muy bien el tiempo; aquí será importante recordar que el foco atencional de los alumnos de la actualidad es menor, por lo que los momentos más importantes de una clase son el inicio y el final, será allí entonces en donde habrá que utilizar recursos que originen la sorpresa de los alumnos en uno y otro momento (Rosler, 2011). Por último, trabajar con mentalidad ética en todo momento, a fin de que cada alumno conozca todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación y sus características.

---

## Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Balardini, Sergio (2002). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de Exposición Nuevas adolescencias y juventudes: [www.educ.ar](http://www.educ.ar)
- Bongarrá, Carolina (2011). “Docentes de la generación ‘Y’”, en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, n° XII, vol. 15, 169-173.
- Casado Alda, Arturo; Ruiz Pérez, Luis M.; Graupera Sanz, José L. (2013). “La percepción que los corredores kenianos tienen de sus actividades entrenamiento”, en *Cuadernos de Psicología del Deporte*, n° 14, vol. 2, 99-110.
- Castells, Manuel. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Areté. Madrid: España.

- Carrera, Beatríz y Mazzarella, Clemen (2001). "Vygotsky: enfoque sociocultural", en *Educere*, n° 5, vol. 13, pp. 41-44.
- Daura, Florencia Teresita (2010). "El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario". Buenos Aires. Artículo completo. Congreso Iberoamericano de Educación. *Metas 2021*. OEI.
- Frankl, Víctor (2002). *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre logoterapia*. Barcelona: Herder.
- González, Mariela y Daura, Florencia Teresita (2012). "El aprendizaje Autorregulado y su vinculación con la Perspectiva de Futuro", en *Revista de Orientación Educativa*, n° 26, vol. 50, pp. 47-72.
- Jiménez Vélez, Carlos Alberto (2013). "La lúdica y los nativos digitales", en *Lúdica Pedagógica*, n° 2, vol. 8, pp. 49-47.
- Limón Luque, Margarita (Ed.) (2004). "En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación. Número monográfico en homenaje a Paul R. Pintrich", en *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, n° 2, vol. 1, pp. 159-162. Consultado en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>
- Mascó, Alejandro (2012). *Entre generaciones. No te quedes afuera del futuro*. Buenos Aires: Ed. Temas.
- Pintrich, Paul (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: Boekaerts, M., Pintrich, Paul R. & Zeidner, M. (Editors). *Handbook of Self - Regulation*. (1st. rd. pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, Paul R. (2002). "The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing", en *Theory into Practice*, n° 41, vol. 4, pp. 219-225.
- Pintrich, Paul (2004). "A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students", en *Educational Psychology Review*, n° 16, vol. 4, pp. 385-407.



- Pintrich, Paul R. & De Groot, Elisabeth V. (1990). "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", en *Journal of Educational Psychology*, n° 82, vol. 1, pp. 33-40.
- Pintrich, Paul, Smith, David; García, Teresa & Mc Keachie, Wilbert (1991) *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Piscitelli, Alejandro (2006). "Nativos e inmigrantes digitales. ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 11, vol. 28, pp. 179-185.
- Piscitelli, Alejandro (2009). Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable. En R. Carneiro, J.C. Toscano y T. Díaz. (Coords.) (2009). *Los desafíos de las TICs para el cambio educativo*. (pp. 71 – 78). Madrid: OEI, Fundación Santillana.
- Prensky, Marc (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Santiago de Chile: Distribuidora Sek.
- Rosler, Roberto (junio de 2011). "Principios Neurocognitivos para la enseñanza de nativos digitales". Asociación Educar. Ciencias y Neurociencias aplicadas al Desarrollo Humano. Conferencia llevada a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Rué, Joan (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea.
- Zimmerman, Barry J. (2002). "Becoming a self-regulated learner: an overview", en *Theory in to Practice*, n° 41, vol. 2, pp. 64-70.

## Estudio comparativo de proyecto de vida<sup>1</sup>

*En la Adolescencia inicial y Adolescencia final*<sup>2</sup>

RIONEGRO, FLORENCIA – BARNI, MARÍA CECILIA<sup>3</sup>

### Resumen

La adolescencia es una etapa crítica para la propuesta de metas y toma de decisiones en su transitar desde la niñez a la adultez, por lo tanto el propósito de esta investigación es realizar un estudio comparativo, transversal y descriptivo del Proyecto de Vida en Adolescencia Inicial y Adolescencia Final. Los resultados serán de utilidad para profesionales del área de la psicología, de la educación –en especial para los profesores universitarios– y para todos aquellos que trabajan con niños y jóvenes y familias en general.

Se desarrolló un estudio *ex post facto*, descriptivo, no experimental y transeccional; con una muestra de 80 sujetos divididos en dos rangos etarios. Se administró el test LAP-R (VE AA). Se hipotetizó que en la adolescencia inicial habría un mayor índice de la dimensión Vacío Existencial, en contraste a la adolescencia final en la que predominarían

---

<sup>1</sup> Comparative research about Life Attitude.

<sup>2</sup> In Early Teens and Late Teens.

<sup>3</sup> CETRAQ (Centro de Tratamiento de Adicciones Quilmes); Universidad de la Defensa Nacional; Universidad Austral (Escuela de Educación) - floren-  
cia.rionegro@hotmail.com; cbarni@educ.austral.edu.ar.

las dimensiones Búsqueda de Objetivos, Propósito, Elección/Responsabilidad, Coherencia y que habría diferencias según sexo. Se refuta esta última afirmación y en relación al rango etario, a pesar de encontrar diferencias, se encuentra que la edad inicial no es representativa de la adolescencia inicial por lo que no se pueden generar conclusiones.

Se recomienda ampliar tanto la muestra como los instrumentos utilizados para encontrar respuestas a los interrogantes planteados. Sin embargo, se considera que se deberían actualizar los rangos de edades de las distintas etapas que componen a la adolescencia.

Palabras clave: Proyecto de Vida. Adolescencia Inicial. Adolescencia Final.

---

## Introducción

El propósito de este trabajo fue realizar un estudio comparativo y descriptivo del Proyecto de Vida en Adolescencia Inicial y Adolescencia Final, concediéndole un marco de referencia desde la Psicología del Desarrollo, como así también, desde la Logoterapia, corriente encargada de ahondar en los valores y el sentido de la vida del individuo. Además de colaborar con las necesidades de un cambio de paradigma en la educación formal que favorezca en conocer las diferentes etapas de la constitución de la identidad a través de su proyecto vital en la franja etaria que transita el nivel medio y donde la toma de decisiones es de fundamental importancia en relación con su vida universitaria.

El Proyecto de Vida es una variable estudiada desde la antigüedad otorgándole distintas perspectivas y ángulos de observación, se profundizó su estudio en el Siglo XX. Cabe destacar que, las bases del proyecto vital empiezan a tomar representación ya desde la niñez y se afianza en el comienzo de la Adolescencia, cuando el individuo emprende decisiones por sí mismo, siendo esto un logro de la constitución

de la identidad. Por lo expuesto anteriormente, se entiende que la Adolescencia es una etapa crítica para la propuesta de metas, toma de decisiones, emprendimientos y proyectar hacia el futuro, logrando crear las bases para el desarrollo individual (Raysa Menéndez et al., 2008).

En la actualidad, se presentan cuestionamientos, preocupaciones e incumbencias, de parte de toda la sociedad, con respecto al Proyecto de Vida Adolescente, tanto de los padres como profesionales de la salud y de la educación. Se observa notablemente la desmotivación y falta de compromiso en la toma de decisiones y en la proyección a futuro, lo cual es significativo tanto a nivel psíquico como conductual del individuo (Espeche, 2013; Barni, 2014).

El adolescente debe enfrentar un conjunto de desafíos y tareas en su proceso de convertirse en adulto. Esto le exige optar en distintos ámbitos de la vida: valores, estudios, amistades, trabajo, pareja, etc. Las decisiones que tome en esta etapa repercutirán indudablemente en su porvenir. Los adolescentes enfrentan una transición crucial en sus vidas. Dejan atrás un niño y un mundo justamente subsidiado y predeterminado para ellos por sus adultos cercanos, seguido de asumir los retos y compromisos propios de un adolescente (Toledo, 2002).

El proyectarse implicaría, realizar una verdadera elección y responsabilizarse con el futuro personal, logrando orientarse con voluntad y esperanza hacia el propio plan de vida, desarrollando las competencias y potencialidades propias de la persona, siendo capaces de elevarse sobre estas dimensiones (Frankl, 2004). Por lo que Frankl (2001) afirma que no hay nada en el mundo capaz de ayudarnos a sobrevivir aún en las peores condiciones, como el hecho de saber que la vida tiene un sentido y de esta forma, citando a Nietzsche (Ovejas, 2013), la persona que tiene un porqué vivir puede soportar casi cualquier cómo.

Es así que, Reker y Woo (2011) proponen como foco principal, encontrar el sentido personal como un constructo global, definido como la creencia existencial de que la

vida tiene un propósito y coherencia. Dogmatizan que se ha encontrado que las personas extraen el sentido de una variedad de fuentes, incluyendo: las identificaciones con personas significativas, actividades de recreación, alcanzar las necesidades básicas, actividades creativas, relaciones y logros personales, crecimiento personal y actividades religiosas, sociales y políticas, tales como el altruismo, valores e ideales, tradiciones y cultura. Aun así, la logoterapia nos enseña que el hombre está condicionado, pero no determinado, que las identificaciones que otorgaron las personas significativas de la infancia no determinan las posibilidades, sino que sólo las condicionan. Esto otorga al adolescente una nueva oportunidad para poder incorporar siempre nuevos valores, oportunidades y motivaciones para proyectarse a futuro (Ovejás, 2013).

Se infiere que la temática propuesta, es de gran importancia: se presenta y observa, en todos los ámbitos y clases sociales, ya que es inherente al ser humano preguntarse ¿dónde estoy y hacia dónde quisiera llegar? De este modo, se propuso llevar a cabo la evaluación de distintas dimensiones que influyen en el proyecto vital en la Adolescencia y así realizar una comparación entre las distintas etapas de la Adolescencia -inicial y final- detectando posibles variables que influyen en la toma de decisiones y la concreción del proyecto de vida.

Las áreas a las que podría contribuir este trabajo serían (a) Orientación Vocacional, (b) Logoterapia, (c) Psicología del Desarrollo, (d) Clínica de Adolescentes y (e) Educación, ámbitos que tienen una relación directa con el proyecto de vida o adolescencia. En particular, la educación, tanto del nivel medio como del superior se vería beneficiada con este estudio y sus resultados; en este sentido, se establece que la educación tiene la necesidad de un cambio de paradigma en el que se incluya todas las dimensiones de la persona. (Barni, 2014).

El *objetivo general* de este trabajo fue realizar la comparación del proyecto de vida entre adolescencia inicial y adolescencia final. A partir de éste se desprendieron los específicos (a) Describir el proyecto de vida; (b) Describir la etapa de la adolescencia y diferenciar adolescencia final e inicial, en relación con el proyecto de vida; (c) Evaluar y describir las dimensiones Propósito, Coherencia, Elección/Responsabilidad, Vacío Existencial y Búsqueda de Objetivos según etapa de la Adolescencia y (d) Comparar el proyecto de vida y sus dimensiones Propósito, Coherencia, Elección/Responsabilidad, Vacío Existencial y Búsqueda de Objetivos según el género.

## Desarrollo

### Proyecto de Vida. Un poco de historia

Desde la antigüedad, los filósofos que desarrollaron el principio delfico, percibían que el proyecto de vida comprende la forma integral de la persona. Conocerse, aceptarse, conquistarse y proyectarse a sí mismo (Barni, 2013). Es así que se comprendería que el proyecto de vida es inherente y esencial a todo ser humano.

La principal motivación humana es la búsqueda de sentido en la vida; la misma, está tan profundamente integrada a la condición humana, que no podemos evitar buscar sentido, hasta que creamos haberlo hallado. Toda persona tiene una vocación o misión específica en la vida. Se debe llevar a cabo un designio concreto que exige su cumplimiento. Por ello es irremplazable. De este modo, la tarea de cada persona es única así como la oportunidad específica de realizarla (Frankl, 2004).

Para Meertens (2000) todo individuo proyecta un conjunto de planes y metas relacionados entre sí, que fundan el sistema personal de objetivos de su vida. El concepto de proyecto de vida, es entendido como un propósito, para cuya realización el individuo enfoca sus actividades y

dedica sus esfuerzos. Incluye las dimensiones de la experiencia, identidad y percepciones. El proyecto de vida abre perspectivas hacia el futuro en términos de esperanzas y propuestas, articuladas entre sí. Éste conjuga, entonces, una intención, una voluntad de superación y sobre todo, cierta capacidad de controlar el curso de la vida cotidiana. Conecta las experiencias pasadas con la situación presente, y de allí fluye a las expectativas futuras, convirtiéndose éstas en proyectos de vida.

El proyecto es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones fundamentales y en las áreas críticas que requieren decisiones vitales. (Fernández Rius, 2003). Tener un proyecto es fundamental para alcanzar metas, es el plan que una persona se traza a fin de conseguir un objetivo. El proyecto da coherencia y cohesión a la vida de una persona en sus diversas facetas y marca determinado modo de relacionarse y un estilo propio en la percepción de la realidad (Toltecatl et al., 2006).

## Relación entre Proyecto de Vida y Adolescencia

La adolescencia se conceptualiza, a menudo, como una transición entre la infancia y la edad adulta. Lo que caracteriza fundamentalmente a este período son los cambios a nivel físico, psicológico, sexual y social (Coleman & Hendry, 2012).

En los adolescentes, se produce un proceso de transformación, típico de esta etapa vital, en donde se generan sentimientos de temor e inseguridad propios de todo cambio, no sólo deben elaborar la pérdida de su cuerpo de niño y la separación de los padres, sino que se enfrentan al reto de conquistar su autonomía e identidad personal -sentido de quien es uno, de donde viene y hacia dónde va-. Esta identidad está constituida por la aceptación, definición y administración de su cuerpo y de la sexualidad, por las posibilidades de inserción social, la capacidad de

proyectarse en el ámbito laboral y/o educativo, la elaboración de los duelos de la infancia y la capacidad de establecer nuevas relaciones interpersonales de manera exogámica: fuera del ámbito familiar (Tischler, 1991). El reto es convertirse en el hacedor de proyectos, de soñar los propios sueños, de elaborar las propias visiones del mundo y de la vida (Sannutti, 1995).

Aberastury y Knobel (2009) relatan que la adolescencia es un período cambiante en donde el individuo está obligado a reestructuraciones permanentes, externas e internas, que son vividas como intrusiones dentro del equilibrio logrado en la infancia que obligan al adolescente, en el proceso para lograr su identidad, a tratar de refugiarse terciamente en su pasado mientras trata también de proyectarse intensamente en el futuro.

Los sujetos que atraviesan la etapa adolescente, son influidos por el ambiente y, a su vez, ellos influyen en él (Facio, 2006). No se puede negar la importancia del contexto ya que, los adolescentes construyen su propio futuro a partir de las distintas posibilidades que les provee su entorno cultural (Nurmi, 2004). Es así que, las decisiones y la concreción de los proyectos de vida de los adolescentes se verían mediados por su ambiente social y económico.

Durante la adolescencia, las personas se revisan críticamente a sí mismas y revisan críticamente al mundo que las rodea, en busca de ideas y principios propios, en busca de planes y proyectos que marquen un rumbo propio y den una nueva dimensión a su futura vida adulta y ciudadana (Toledo, 2002).

## Adolescencia inicial

El adolescente inicial siente que debe planificar su vida, controlar los cambios; necesita adaptar el mundo externo a sus necesidades imperiosas, lo que explica sus deseos y necesidad de reformas sociales. Su nuevo plan de vida le exige plantearse el problema de los valores éticos, intelectuales y morales.



tuales y afectivos; implica el nacimiento de nuevos ideales y la adquisición de la capacidad de lucha para conseguirlos, teniendo la necesidad de diferenciarse (Aberastury y Knobel, 2009).

Por otro lado, en la adolescencia inicial, surge la conflictiva del abandonar el como si y enfrentar la posición de comenzar a tomar decisiones por sí mismo, esto lleva a que se produzca una fantasía de proyectarse en el futuro independizándose de sus padres y resguardarse en su mundo interno, realizando reflexiones consigo mismo, llevando aparejado a ello, la inestabilidad de sus emociones.

En la adolescencia inicial, la atención y energías son absorbidas por la reestructuración del esquema corporal y el logro de la identidad. Se produce un detenimiento del pensamiento y la expresión y se encuentra en un estado de introspección (Griffa y Moreno, 2008). Estas características influirían notablemente en el proyecto de vida del individuo, puesto que ven al futuro como un ideal, sin tener marcados planes o metas proyectadas en lo concreto. En contraposición a ello en la adolescencia final vuelve la calma, se da el control de sus emociones y se logra forjar la identidad, lo que permite tomar decisiones con mayor seguridad. Es una etapa de mayor certeza y más responsabilidad por su futuro, por lo tanto se empiezan a proyectar a largo plazo estudio, trabajo, pareja, etc. (Griffa y Moreno, 2008).

## Adolescencia final

La adolescencia final es la etapa en la cual se constituyen las bases para nuestro futuro a través de las distintas elecciones y decisiones que se llevan a cabo dentro de un proceso de desarrollo hacia la madurez del individuo (vocacionales, laborales, estilos de vida, etc.).

La consecuencia final de la adolescencia sería un conocimiento del sí mismo, para Sorenson (2001) es el saber quién soy y a partir de allí, poseyendo una identidad lograda, enfrentar a las decisiones y elecciones de vida, constituyendo un plan o proyecto de vida.

### Proyecto de vida adolescente en la actualidad

Actualmente, el proyecto de vida en la adolescencia, se reflexiona a largo plazo. Se menciona la necesidad de formar una familia armoniosa, estudiar para ser un profesional, conseguir un trabajo digno para lograr un buen pasar económico. Dicho esto, se percibirían los verbos tener y hacer (tener familia, casa, hacer una carrera). En muchos relatos de los adolescentes mismos, se encontraría la expresión “no sé qué me gusta”, aun cuando estén estudiando en la universidad. Se supondría que no se logró el despliegue necesario en relación con las motivaciones y deseos (Mansione et al., 2011). Y es aquí que desde el ámbito de la Psicología, se podrían encontrar las causas por las que no se pudo alcanzar ese despliegue de los deseos. De este modo, darle herramientas e instruir al adolescente para encontrar esos motivos y modificar dicha problemática, guiándolo a tomar decisiones y proponerse metas y proyectos que les brinden motivaciones para llevarlos a cabo.

Se observaría también, la expresión desiderativa: ser feliz como parte del proyecto de vida, como algo a lograr (Raysa et al., 2008). Frankl (2000) afirma que en el momento en que uno convierte a la felicidad en objetivo de su motivación, necesariamente la ha hecho objeto de su atención y haciéndolo, desaparece la razón para ser feliz y la felicidad misma se desvanece.

En Argentina hay centenares de miles de jóvenes que no estudian, ni trabajan, según Barni (2012), situación que lleva a las personas a masificarse, produciendo así un quiebre, una incertidumbre que no les permite proyectarse en su propio camino lo que los lleva a no poder concretar

incluso el encontrar trabajo. Y, como consecuencia, en la medida que el adolescente no encuentre camino adecuado para su expresión vital y la aceptación de una posibilidad de realización, no podrá nunca ser un adulto satisfecho (Aberastury y Knobel, 2009).

Tomar una decisión que repercutirá en el futuro inmediato, resulta difícil porque no depende únicamente de las preferencias personales. La decisión debe considerar también factores económicos, familiares y sociales, por lo que se pretende ofrecer a los adolescentes las herramientas básicas para que incrementen sus conocimientos, descubran sus potencialidades y preferencias y analicen los factores implicados en su elección (Pick de Weiss, 2010).

Si el individuo no se siente satisfecho con sus elecciones, vocación y trabajo, habrá menos posibilidades de realizarse como persona o profesional, e igualmente, disminuirán las potencialidades para la construcción de un proyecto de vida.

La educación debería hacerse estas preguntas y encontrar las diferentes estrategias para colaborar con los adolescentes en la concreción de habilidades cognitivas para la toma de decisiones y poder concretarlas, para, luego, vivir con las consecuencias lógicas de esas decisiones (Barni, 2014; Messing, 2009). En este sentido, la educación universitaria debería cuestionarse en qué manera se puede colaborar con las diferentes formas de abordar la temática del proyecto de vida desde las diferentes disciplinas dedicadas al estudio de las nuevas formas de aprender de los adolescentes y jóvenes que transitan por sus claustros. Asimismo, crear la consciencia de estas temáticas en los profesionales que se desempeñan en directa relación con los estudiantes como en los que realizan las diferentes tareas pedagógicas relacionadas con las diferentes áreas de la vida universitaria.

## Método

Se utilizó un diseño *ex pos facto*, descriptivo, no experimental y transversal. Descriptivo porque mide la variable proyecto de vida en la adolescencia; no experimental, debido a que sólo se observaron los fenómenos en su ambiente natural; y transversal porque se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único, y su propósito fue describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

## Participantes

Para realizar la recolección de datos de la muestra se seleccionó un tipo de muestreo no probabilístico, con estratificación por sexo y etapa del ciclo vital. Se escogieron sujetos residentes en Argentina, que presenten determinadas características sociodemográficas: hombres y mujeres, grupo etario clasificados en dos rangos: entre 12-13 años (adolescencia inicial) y entre 18-19 años (adolescencia final). En el primer rango, la muestra se tomó en una escuela privada confesional y en cuanto al otro rango se extrajo la muestra de una universidad privada confesional, en estudiantes de psicología. El total de la muestra fue de 80 casos. La administración del instrumento, fue de forma grupal y se garantizó la confidencialidad de los datos obtenidos presentando los permisos institucionales y los protocolos correspondientes a cada departamento educativo, tanto la escuela secundaria como en la universidad de donde se obtuvo la muestra. Se tuvo especial cuidado en la administración del instrumento en relación con el consentimiento informado, considerando que los sujetos se encontraban distribuidos en aulas, y se les aclaró tanto el carácter confidencial como la no obligación de su participación. (Lugo y Barni, 2014).

## Variables

Como variables dependientes se incluyeron Propósito, Coherencia, Elección/Responsabilidad, Vacío Existencial y Búsqueda de Objetivos y las variables independientes sexo y etapa del ciclo vital.

## Instrumentos

Se utilizó como instrumento la Escala LAP-R (VE AA) (*Life Attitude Profile-Revised*)-Test de Actitud de Vida Revisado Versión Español Adaptada a Argentina) desarrollado por Reker en la Universidad de Trent, Canadá en 1996. Se recurrió a la traducción al español efectuada por Ordóñez Herrera, adaptado a Argentina por Barni (2016). El mencionado test consta de 40 ítems evaluados cada uno con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta -(4): completamente de acuerdo, (3): de acuerdo, (2): indeciso, (1): en desacuerdo, (0): completamente en desacuerdo-.

En cuanto a las dimensiones del Test de Actitud de Vida (LAP-R VE AA) son:

Propósito (P), Coherencia (C), Elección/Responsabilidad (E/R), Vacío Existencial (VE) y Búsqueda de Objetivos (BO). Las que, a su vez, conforman las dos escalas compuestas de “Índice de Sentido Personal” (ISP) y la de “Trascendencia Existencial” (TE).

Dimensiones: Propósito (P) se refiere a los logros, objetivos, metas y misiones significativas en la vida del sujeto. Los ítems que la conforman son 1, 2, 5, 16, 22, 26, 31 y 40. Coherencia (C) se corresponde con la filosofía de vida del individuo, la cual le otorgaría cohesión, significado, razón, sentido y coincidencia a la existencia de la persona; de este modo, le proporcionaría una perspectiva de sí mismo y de su vida coherente y como unidad integral. Los ítems que la conforman son 7, 11, 14, 23, 24, 29, 32 y 39. Elección/Responsabilidad (E/R) se describe con el control y los esfuerzos que tiene la persona con respecto a sus logros personales;

consideraría la libertad, la voluntad y la capacidad de discernir y decidir, así como también la responsabilidad por aquella decisión que se ha tomado; los ítems que la conforman son 3, 10, 15, 17, 20, 25, 33 y 38. La dimensión Vacío Existencial (VE) se caracteriza por la incertidumbre frente al proyecto de vida; implicaría no poder definir qué es lo que le falta a la persona para encontrar ese sentido de su vida; en el área afectiva se percibiría cierto aburrimiento, transfiriendo como consecuencia el aislamiento relacional; los ítems que la conforman son 4, 6, 8, 12, 18, 27, 34 y 36. La Búsqueda de Objetivos (BO) se refiere al individuo al que le atraen cosas nuevas, romper con la rutina, ser aventurero e ir en búsqueda constante de desafíos y metas a alcanzar; los ítems que la conforman son 9, 13, 19, 21, 28, 30, 35 y 37.

El Índice de sentido personal (ISP) fue desarrollado para proporcionar una escala más focalizada del sentido personal, es un constructo dual definido como tener objetivos de vida, tener una misión en la vida, un sentido de dirección desde el pasado, el presente y el futuro, y tener una comprensión consistente y lógica de sí mismo, de los demás y de la vida en general. Se construye al sumar las dimensiones P y C.  $(ISP) = P + C$  (Reker, 2007).

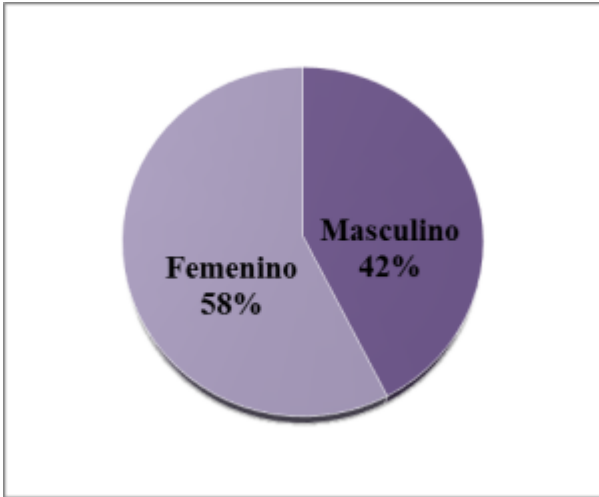
Cabe destacar que la escala -LAP-R (VE AA)- está en proceso de confiabilidad y validez en Argentina.

## Resultados

Las características sociodemográficas demuestran que, sobre el total de la muestra, el 42,5 % (N=34) eran pertenecientes al sexo masculino y un 57,5 % (N=46) de sexo femenino.

Figura 1

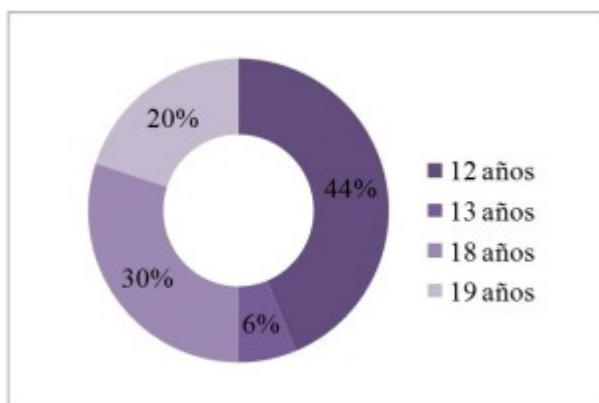
*Porcentaje de sexo en la muestra total*



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la edad, se observó que un 43,8 % (N=35) tenían 12 años de edad, un 6,3 % (N=5) tenían 13 años, un 30% (N=24) tenían 18 años y un 20% (N=16) tenían 19 años.

Figura 2

*Porcentaje de edad de la muestra total*

Fuente: Elaboración propia

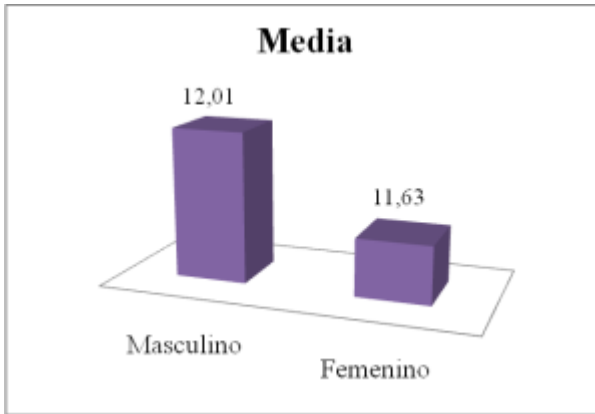
En relación con los grupos en comparación, se observó que en el conformado por los estudiantes que se encuentran en la adolescencia final se presentó el 50% de los casos totales y lo mismo ocurrió para aquellos que se encuentran en la adolescencia inicial.

En cuanto a la variable proyecto de vida, según el análisis de varianza ANOVA one way efectuado ( $F(2,34) 3,565, p >.004$ ), como se muestra en la figura 3, no habría diferencias estadísticamente significativas.



Figura 3

*Comparación de medias del Proyecto de Vida según el sexo*

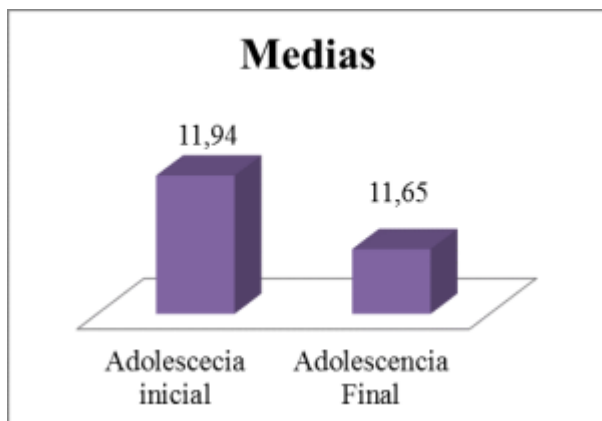


Fuente: Elaboración propia

La aplicación del mismo análisis tampoco arroja diferencias estadísticamente significativas de acuerdo a los grupos de pertenencia (ver figura 4) ( $F(2,34)=0,83$ ;  $p=0,37$ ), comparando los grupos de adolescencia inicial ( $M=11,94$ ;  $SD=1,76$ ) y adolescencia final ( $M=11,65$ ;  $SD=0,95$ ).

Figura 4

*Comparación de medias del Proyecto de Vida según fase inicial y final de la Adolescencia*



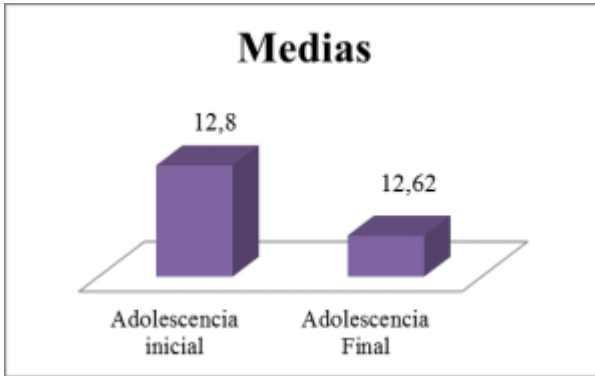
Fuente: Elaboración propia

Dimensiones que componen al Proyecto de Vida en relación con las fases inicial y final de la Adolescencia

Con el fin de comprobar la existencia de diferencias entre las dimensiones que componen el proyecto de vida y las fases inicial y final de la adolescencia, se aplicó el análisis de varianza ANOVA. Si bien no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones Propósito ( $F(2,38)=0,48$ ;  $p=0,49$ ), Coherencia ( $F(2,38)=0,45$ ;  $p=0,50$ ), Elección/Responsabilidad ( $F(2,38)=1,43$ ;  $p=0,24$ ) y Búsqueda de Objetivos ( $F(2,38)=0,21$ ;  $p=0,65$ ), se destaca que en la primera dimensión mencionada –propósito– los adolescentes iniciales alcanzaron una media superior en comparación con la de aquellos que están en la adolescencia final ( $M=12,82$   $SD=1,81$  y ( $M=12,60$   $SD=0,98$  respectivamente).

Figura 5

*Comparación de medias de la dimensión P según fase inicial y final de la Adolescencia*

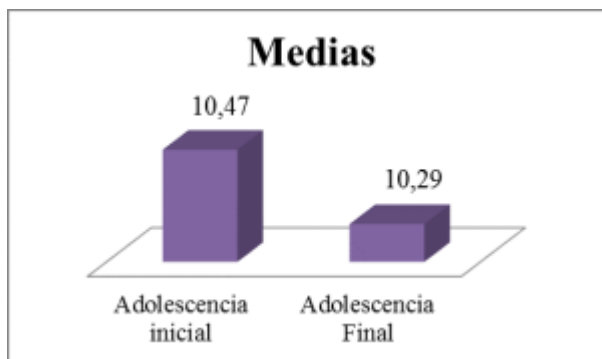


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la dimensión Coherencia, que evalúa la filosofía de vida y le otorga cohesión, significado, razón sentido y coincidencia a la existencia del sujeto, los adolescentes iniciales manifestaron una media de 10,47 (SD=1,54), mientras que los adolescentes que se encuentran en la fase final, presentaron una media similar (M=10,29; SD=0,78).

Figura 6

*Comparación de medias de la dimensión C según fase inicial y final de la Adolescencia*

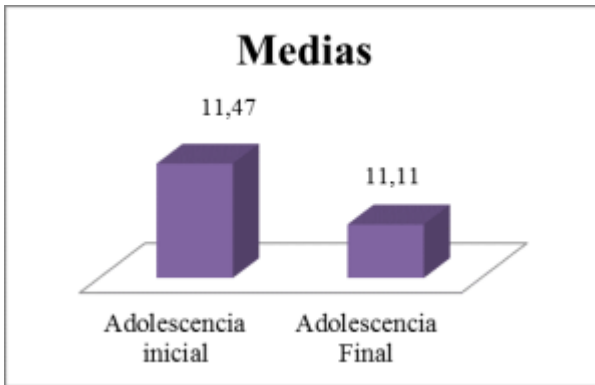


Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Elección/Responsabilidad, referida al control y los esfuerzos que tiene el adolescente hacia los logros, se encontraría que los sujetos que transitan la fase inicial de la adolescencia obtuvieron una media mayor ( $M=11,47$ ;  $SD=1,68$ ) que los adolescentes que transitan la fase final ( $M=11,11$ ;  $SD=0,89$ ).

Figura 7

*Comparación de medias de la dimensión E/R según fase inicial y final de la Adolescencia*

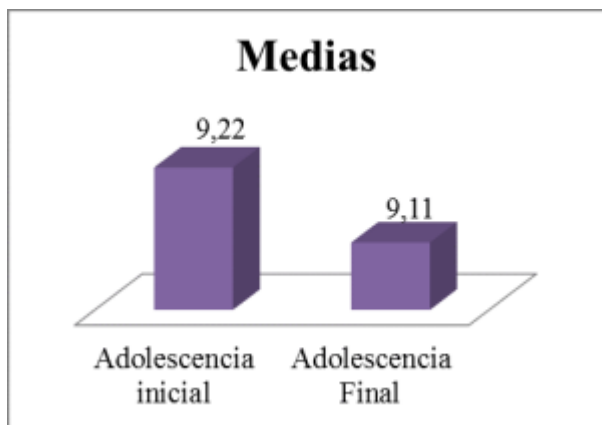


Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Búsqueda de Objetivos, que describe a los individuos que le atraen las cosas nuevas, ser aventurero e ir en búsqueda de constantes desafíos y metas a alcanzar, los sujetos que transitan la adolescencia final mostraron una media menor ( $M=9,11$ ;  $SD=0,80$ ) que los adolescentes que transcurren la etapa inicial ( $M=9,22$ ;  $SD=1,45$ ).

Figura 8

*Comparación de medias de la dimensión BO según fase inicial y final de la Adolescencia.*

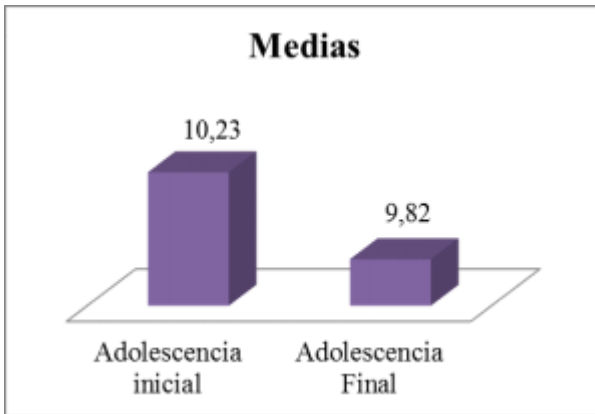


Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Vacío Existencial, según ANOVA, se podría distinguir la diferencia ( $F=2,03$ ;  $p=0,65$ ) entre los dos periodos de la adolescencia. Los participantes pertenecientes al grupo de adolescencia inicial presentarían una tendencia a tener mayor incertidumbre frente al proyecto de vida que los adolescentes finales, ya que en la adolescencia inicial la media fue de 10,23 ( $SD=1,57$ ) y en la adolescencia final la media fue de 9,82 ( $SD=0,92$ ).

Figura 9

*Comparación de medias de la dimensión VE según fase inicial y final de la Adolescencia*



Fuente: Elaboración propia

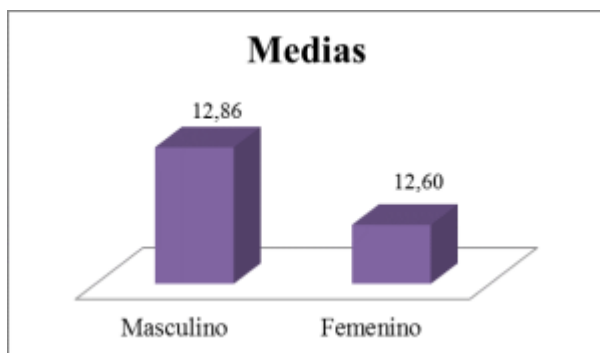
Dimensiones que componen al Proyecto de Vida en relación con el sexo femenino y masculino

En relación a las dimensiones Propósito ( $F=0,63; p=0,43$ ), Coherencia ( $F=1,77; p=0,19$ ), Elección/Responsabilidad ( $F=1,52; p=0,22$ ), y Vacío Existencial ( $F=1,60; p=0,21$ ), no se observaron diferencias significativas comparando el género, según ANOVA. Se podrán observar detalladamente en los párrafos y gráficos que se encuentran a continuación.

En la dimensión Propósito el sexo masculino obtuvo una media similar ( $M=12,86; SD=1,71$ ) al sexo femenino ( $M=12,60; SD=1,24$ ).

Figura 10

*Comparación de medias de la dimensión P según sexo*



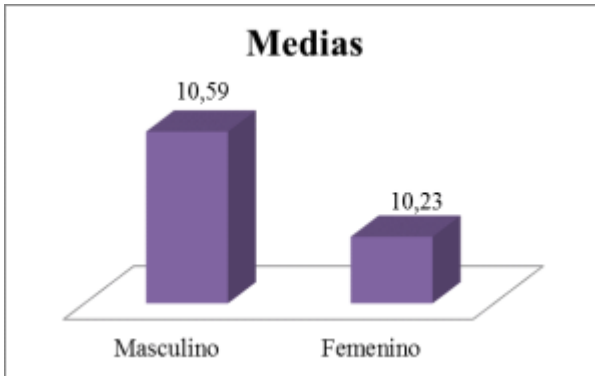
Fuente: Elaboración propia

Un efecto similar se encontró en la dimensión Coherencia, en la cual el sexo masculino alcanzó una media de 10,59 (SD=1,39), mientras que el sexo femenino una media de 10,23 (SD=1,06).



Figura 11

*Comparación de medias de la dimensión C según sexo*

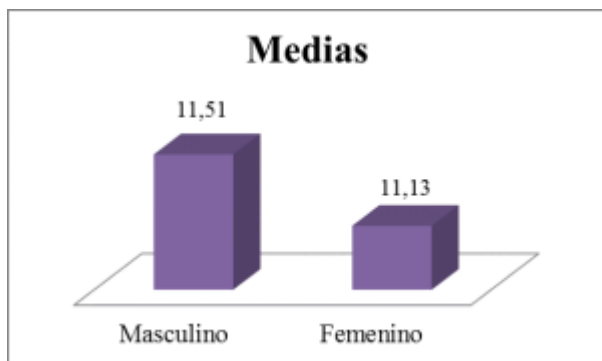


Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Elección y responsabilidad, los sujetos del sexo masculino mostraron una media de 11,51 (SD=1,56) y los del sexo femenino una media de 11,13 (SD=1,16).

Figura 12

*Comparación de medias, dimensión E/R según sexo*

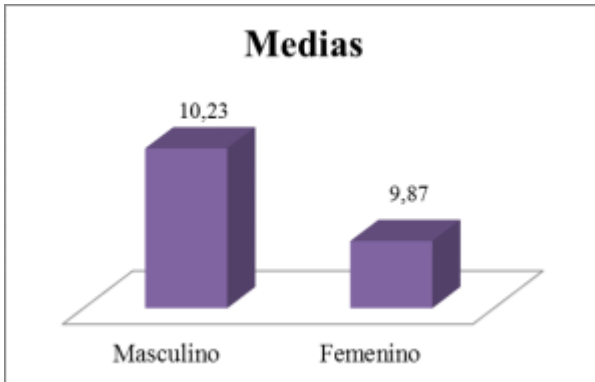


Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Vacío Existencial, las mujeres presentaron una media menor ( $M=9,87$ ;  $SD=1,10$ ) que los hombres ( $M=10,23$ ;  $SD=1,51$ ). Este efecto beneficia a las primeras y expresa una característica propia del sexo femenino, identificada transculturalmente, según la cual, tienden a trascenderse a sí mismas, brindándose a los demás y encontrando en ello un sentido por el cual vivir.

Figura 13

*Comparación de medias de la dimensión VE según sexo*

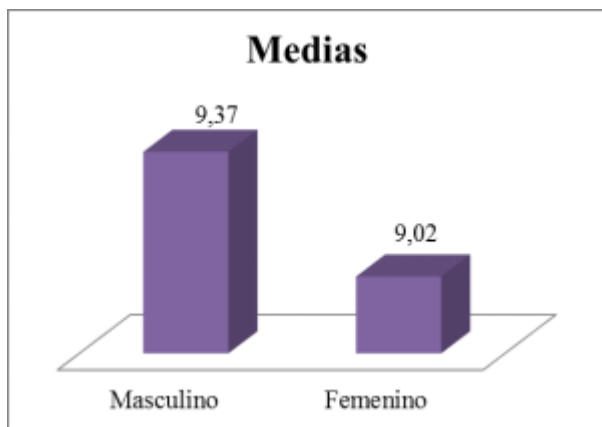


Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la dimensión Búsqueda de objetivos se percibieron mínimas diferencias, según ANOVA ( $F=1,80$ ;  $p=0,18$ ) comparando ambos sexos. Los hombres expresaron una media mayor ( $M=9,37$ ;  $SD=1,31$ ) que las mujeres ( $M=9,02$ ;  $SD=1,03$ ).

Figura 14

*Comparación de medias de la dimensión BO según sexo*



Fuente: Elaboración propia

## Discusión

La presente investigación se ha guiado por el propósito fundamental de evaluar el proyecto de vida en la adolescencia inicial y final y comparar el género masculino y femenino. A partir de una muestra de individuos que se encuentran transitando la adolescencia inicial y final, se hipotetizó que en la adolescencia inicial habría un mayor índice de la dimensión Vacío Existencial, en contraste a la adolescencia final en la que predominarían las dimensiones Búsqueda de Objetivos, Propósito, Elección/ Responsabilidad, Coherencia. En lo referente a los sexos, en las mujeres prevalecerían las dimensiones Coherencia, Propósito, Elección/ Responsabilidad, mientras que en los hombres imperarían el Vacío Existencial y Búsqueda de Objetivos.

En base a los resultados obtenidos, con respecto a la adolescencia inicial y final, se observó que no se presentaron diferencias al comparar las dimensiones del Proyecto de Vida: Propósito, Coherencia, Elección y Responsabilidad y Búsqueda de Objetivos, según las etapas de la Adolescencia final e inicial.

El concepto de adolescencia, como se entiende en la actualidad, es un descubrimiento relativamente reciente de la cultura occidental. La adolescencia es una construcción social. Antes del siglo XX, no se encontraba conocimiento del concepto de adolescencia; por lo tanto, en las culturas occidentales los niños entraban al mundo adulto cuando maduraban físicamente o cuando empezaban como aprendices de un oficio. En la actualidad, el ingreso a la edad adulta lleva más tiempo y está menos definido (Safora, 2003).

La adolescencia inicial comienza antes de lo acostumbrado, aunque existe un considerable debate en torno a este asunto. Se observaría que hay consciencia más temprana de la sexualidad, las citas y otras conductas adolescentes comienzan a una edad anterior y se puede advertir el interés en la ropa, la música y otras inquietudes que anteriormente eran impensables para la edad que estaban transitando (Facio, 2006). Coleman y Hendry (2012) demostraron que los factores genéticos o del medio ambiente están significativamente asociados a este importante adelanto precoz en la maduración física, psicológica y social de los adolescentes.

En lo que se refiere a la Adolescencia final, el ingreso a una vocación tiende a ocurrir más tarde, ya que en las sociedades complejas necesitan períodos más largos de educación o entrenamiento vocacional, el requerimiento de mayor educación para ejercer los nuevos empleos, postergó la entrada y acceso al trabajo y prolongó la dependencia económica respecto de los padres y asumir responsabilidades de adultos, hasta que están en su tercera década de vida (Coleman & Hendry, 2012).

Con respecto a lo dicho anteriormente, se dedujo que como la Adolescencia inicial, actualmente tiene un comienzo más temprano y la finalización de la Adolescencia se ha prolongado, las edades de la muestra no son representativas de estas dos etapas, si no que hacen referencia a un rango de edades diferente y esto sería motivo por el cual no se observaron desigualdades significativas. Aún así, se pudo observar que en el grupo de adolescentes de 12 a 13 años se percibió incrementada la dimensión Vacío Existencial, que se caracteriza por la incertidumbre frente al proyecto de vida, esto implicaría la imposibilidad de definir qué es lo que le falta a la persona para encontrar ese sentido de su vida. Por lo tanto, si bien no se observaron en otras dimensiones diferencias intergrupales; aún no poseerían la madurez emocional suficiente para así formar un proyecto de vida propiamente dicho, ya que no se logró construir la identidad, la que permitiría la posibilidad de tomar decisiones con mayor seguridad (Griffa & Moreno, 2008).

En cuanto a la comparación por sexo, de la misma forma, no hubo discrepancias. Al comienzo de la investigación, se juzgó la posibilidad que haya diferencia debido a que los hombres maduran biológica y emocionalmente más tardíamente que las mujeres, pero aun así no hubo divergencias inter-grupalmente, por lo tanto la hipótesis en torno a lo antedicho fue refutada. En relación a la dimensión Búsqueda de Objetivos, se observó una mínima diferencia, ya que en los hombres se observó mayor índice que en las mujeres.

La dimensión Búsqueda de Objetivos, describe a los individuos que se sienten atraídos por cosas nuevas, rompen con la rutina, a ser aventureros e ir en búsqueda constante de desafíos y metas a alcanzar, con espíritu proactivo. Las diferencias de género en esta dimensión se han estudiado, encontrándose de forma sistemática una mayor propensión a innovar en varones que en mujeres. Partiendo de esta distinción, los estudios tienden a asociar la mayor orientación a las metas y oportunidades a la figura del sexo

masculino (Timmons, 1985). En lo que afirman Engle, Mah, y Sadri. (1997), se han encontrado mayores niveles de intención emprendedora, personalidad proactiva y orientación hacia las metas y oportunidades en varones que en mujeres.

En conclusión se refutaron las hipótesis planteadas al comienzo de la investigación, tanto la que contrastaba la diferencia entre la adolescencia final con la inicial y la que advertía la diferencia en lo referente a los sexos masculino y femenino, en relación al proyecto de vida y sus correspondientes dimensiones.

## Recomendaciones

Se recomendaría realizar un estudio de mayor alcance, ampliando la muestra de sujetos para poder confirmar de manera generalizada las conclusiones abordadas.

En relación a los instrumentos utilizados, se deberían ampliar, teniendo en cuenta diversas escalas en lo referente a la temática abordada, para que los resultados sean ampliamente certeros y así realizar una teoría con sustento teórico y práctico extendido, en la que se considere diferenciar, en la actualidad, las distintas etapas que conforman la adolescencia; incluyendo el desarrollo de vínculos familiares, educacionales y sociales, comportamientos, actividad psíquica y biológica.

Con respecto a la escala que se administró, que se encuentra en proceso de validez y confiabilidad, se percibió que los sujetos de 12 y 13 años no lograban comprender algunos términos e ítems que la conforman, lo que pudo traer consecuencias negativas en los resultados finales de la investigación.

Las recomendaciones, a las que se hicieron referencia anteriormente, podrían ser de utilidad en los ámbitos tanto de salud psicológica como de la enseñanza. Resulta importante destacar que la diferenciación certera de las etapas de la adolescencia constituye una guía tanto en la psicología clínica de adolescentes como en la logoterapia, ya que

en ambas se abordan temáticas ligadas directamente con el proyecto de vida y la adolescencia. Asimismo, sería de interés ver cómo relacionar estos resultados con los procesos educativos.

En cuanto a la sociedad, en la actualidad, los padres y adultos mayores presentan preocupaciones por el futuro de los adolescentes, en los que se observa -en líneas generales- la desmotivación y la falta de compromiso con respecto al proyecto de vida y a la toma de decisiones, referidas inclusive a las actividades académicas y laborales.

A modo de conclusión, en el estudio desarrollado se pudo observar y ejemplificar que se deberían actualizar los rangos de edades de las distintas etapas que componen a la adolescencia. De esta forma, se podría contribuir tanto socialmente como en los ámbitos de la salud y de la educación para adecuar las distintas prácticas a las nuevas necesidades de los niños y jóvenes de la sociedad de comienzos de siglo.

## Conclusiones

Después de haber puesto a prueba las hipótesis planteadas y de analizar los datos recogidos tras la aplicación del instrumento de indagación y con los resultados que surgieron de dicha comparación se llegó a la conclusión de que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con respecto a las dimensiones Propósito, Coherencia, Elección/Responsabilidad y Búsqueda de Objetivos según etapa de la Adolescencia Inicial y Adolescencia Final. No obstante, se observó que en el grupo de adolescentes de la franja etaria de 12 a 13 años se encontraba incrementada la dimensión Vacío Existencial, que se caracteriza por la incertidumbre frente al proyecto de vida. Llama la atención las diferencias encontradas entre un grupo y otro que pueden deberse a la influencia del proyecto educativo de la institución en la que se encontraban cursando.



Los adolescentes menores se muestran más preocupados y comprometidos con la definición de su proyecto vital... siendo más pequeños.

En cuanto a la referencia al género -femenino y masculino-, en relación a las dimensiones que componen el Proyecto de Vida, no se observaron discrepancias demostrativas, sin embargo, se observó una mínima divergencia con respecto a la variable Búsqueda de Objetivos, ya que en los hombres se expuso un índice superior que en las mujeres.

A modo de conclusión final, se recomienda acrecentar los instrumentos evaluatorios y la muestra en cuestión obteniendo respuestas ampliatorias a las hipótesis planteadas. Un foco significativo a considerar es la actualización y diferenciación de los rangos de edades de las distintas etapas que componen a la adolescencia.

Estas consideraciones, aunque se encuentran en su etapa inicial, podrían colaborar en la respuesta al cuestionamiento de

“... si son nuevos esos estudiantes o si, por el contrario, no hay diferencias sustanciales entre los actuales y los que les precedieron en un pasado no muy lejano” (Rinaudo & Trillo, 2015, p. 12);

es decir, y posicionándose en la respuesta que, estos posibles cambios en las etapas de la adolescencia influyen -al igual que otros cambios en la sociedad- en los nuevos comportamientos que se constatan a diario; la práctica docente debería encontrar respuestas y, a partir de estas respuestas adaptar la práctica cotidiana de los profesores -universitarios y del nivel medio- para contribuir en el desarrollo de las capacidades propias para llevar adelante un proyecto de vida.

Cambios, que colaboran en el desarrollo de estudiantes con características diferentes y propias quienes transitan las instituciones educativas de comienzos del siglo XXI.

Realidad que pone de manifiesto las necesidades de adaptación de estas instituciones y de sus prácticas pedagógicas, que deben adaptarse para acompañarlos en el desarrollo de su proyecto vital.

---

## Referencias bibliográficas

- Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio (2009). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Barni, María Cecilia (2013). "Proyecto de vida y estrategias pedagógicas en adultos jóvenes", IV Congreso Internacional de Psicología FIUC.
- Barni, María Cecilia (2014). "Pedagogía y Toma de Decisiones". *En busca de las Ciencias de la Mente. Investigación en Psicología Sistémica, Cognitiva y Neurocientífica*. Buenos Aires: REUP.
- Coleman, John y Hendry, Leo (2012). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Engle, Diedre; Mah, Joe y Sadri, Golnaz (1997). "An empirical comparison of entrepreneurs and employees: Implications for innovation", en *Creativity Research Journal*, n° 10, vol. 1, abril.
- Espeche, Miguel (2013). "Programa de Salud Mental Barrial del Hospital Pirovano. Cuando la Salud Mental no es Enfermedad Mental". IV Congreso Internacional de Psicología FIUC.
- Facio, Alicia (2006). *Adolescentes argentinos: cómo piensan y sienten*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Fernández Rius, Lourdes (2003). *Pensando en la personalidad*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Frankl, Viktor (2000). *Fundamento y aplicaciones de logoterapia*. Buenos Aires: San Pablo.
- Frankl, Viktor (2001). *Teoría y terapia de las neurosis*. Barcelona: Editorial Herder.

- Frankl, Viktor (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder.
- Griffa, María Cristina y Moreno, José Eduardo (2008). *Claves para una psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª Ed. México. Mc Graw-Hill.
- Lugo, Elena y Barni, María Cecilia (2014). *¿Qué es la Bioética? Vida y Dignidad Humana*. Buenos Aires: G Ediciones.
- Mansione, Isabel; Zac, Diana; Viola, Marta; Linetzky, Leonardo; Temelini, Juan Pablo y Pallma, Sara (2011). “Participación socio-comunitaria y proyecto de vida en adolescentes del conurbano bonaerense y de la ciudad de Buenos Aires”, en *Revista de Psicoanálisis*, nº 2, vol. 33.
- Meertens, Donny (2000). “Futuro nostálgico: desplazamiento, terror y género”, en *Revista Colombiana de Antropología*, enero-diciembre, vol 36.
- Messing, Claudia (2009). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes orientación vocacional y vínculos familiares*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Nurmi, Jari Erik (2004). *Socialization and Self-development*. Nueva York.
- Ovejas, Patricia (2013). *La logoterapia en las villas*. Buenos Aires: San Pablo.
- Pick de Weiss, Susan (2010). *Planeando tu vida*. México: Planeta.
- Raysa Menéndez, Lucía; Rodríguez, Geovani; Salabarría, Margarita e Izquierdo, Marta (2008). “La adolescencia y su importancia para la vida”, en *Archivos de Medicina* 2008, nº 4, vol. 5.
- Rinaudo, María Cristina y Trillo, Felipe (2015). Editorial. *Revista de Docencia Universitaria*, nº 2, vol. 13 mayo-agosto.
- Reker, Gary y Woo, Louis (2011). “Personal Meaning Orientations and Psychosocial adaptation in older adults”, en *SAGE Open*, nº10 vol. 1.

- Safora, Omayda (2003). *El papel de la familia en la salud integral de adolescentes y jóvenes*. La Habana: Ed Científico-Técnica.
- Sannutti, Ángela (1995). *Adolescencia de padres e hijos*. Madrid: Criterio.
- Sorenson, Roy (1962). *Youth's need for challenge and place in American society; its implications for adults and adult institutions*. Washington, D.C., National Committee for Children and Youth Inc.
- Timmons, Jeffrey (1985). *New Venture Creation*. USA: Irwin.
- Tischler, Haya (1991). "Reflexiones sobre el acting out y el grupo de pares en la adolescencia", en *Revista actualidades en Psicología*, nº 65, vol. 7.
- Toledo, Virginia (2002). *Adolescencia tiempo de decisiones*. Santiago Chile: Mediterráneo.
- Toltecatl Pérez, Azalea; Padilla Zepeda, Patricia; Loría Castellanos, Jorge; Herrera Agüero, Norma; Ortiz López, Santa; Téllez Girón Mejía, Adriana y Villafranca López, Rosa (2006). "Proyecto de vida posterior a la jubilación en el personal de enfermería de un hospital de segundo nivel", en *Revista Cubana Enfermería*, nº 1, vol. 22.

## El problema de la interdisciplinariedad universitaria y la formación docente<sup>1</sup>

*El balance de la crisis según L. Polo*<sup>2</sup>

MARTINO, SILVIA – ASSIRIO, JUAN<sup>3</sup>

### Resumen

En este trabajo se va a estudiar el problema de la interdisciplinariedad universitaria, tema de relevancia y complejidad en la actualidad. Aunque generalmente este asunto se aborda de modo *analítico*, este estudio pretende ofrecer un enfoque *sistémico*. De esta manera se podrá brindar una mayor extensión y hondura que intente reunificar los diversos aportes en la búsqueda de soluciones de fondo, evitando así, análisis meramente parciales. Se siguen los aportes del filósofo español Leonardo Polo, ya que ofrece algunas claves para iluminar el problema.

Primeramente se ofrecerá la descripción que Polo hace de la universidad y de las raíces de la crisis en la que se encuentra: el desgajamiento de los saberes superiores y la ruptura de la unidad entre ellos. Allí estaría, según él, el origen de esta desvinculación de las ciencias entre sí y sus consecuencias. Como solución, el autor ofrece una teoría

---

<sup>1</sup> The problem of interdisciplinarity university teaching and training.

<sup>2</sup> The balance of the crisis by L. Polo.

<sup>3</sup> Universidad Austral - smartino@austral.edu.ar.

del conocimiento que, en nuestra opinión, resuelve esta problemática ya que da cuenta de la importancia de la interdisciplinariedad en vinculación con los diversos niveles del conocer humano.

Entendemos que la formación de los docentes en este aspecto es de capital importancia porque ofrece unos fundamentos que permitirían superar la situación actual.

Palabras clave: Interdisciplinariedad. Crisis de la universidad y del profesorado. Teoría del Conocimiento. Departamentos interdisciplinares.

---

## Planteamiento

En este trabajo se estudiará el problema de la interdisciplinariedad en el ámbito de la universidad. Como sobre él los especialistas en cada área pueden aportar bien poco, porque su planteamiento es analítico, conviene plantearlo desde una perspectiva sistémica, reunitiva. De esta manera se podrá otorgar mayor extensión y hondura al tema, y se logrará reunir los diversos aportes en la búsqueda de soluciones de fondo en vez de análisis parciales. En el estudio de este tema se sigue la propuesta del filósofo español Leonardo Polo, porque brinda claves que ayudan a encontrar la solución del problema.

En la comunicación, primero, se hará una referencia a la crisis de la institución universitaria expuesta como desajamamiento de los saberes superiores y ruptura de la unidad entre ellos. Esta crisis es esperable por la crisis de sus principales actores o protagonistas, los docentes universitarios<sup>4</sup>. Luego se intentará exponer la solución que el autor ha

---

<sup>4</sup> Nos interesa advertir –por si es de interés de algún lector ampliar sobre el tema– que uno de los autores de esta comunicación ha desarrollado este punto en una ponencia del año 2015 y que se ha publicado online. Cfr. Martino, Silvia C., 2016, “La Universidad: Misión, responsabilidad y protagonis-

propuesto frente al diagnóstico que hace de la universidad. Se destacarán tres claves que consideramos indispensables para comprender la Teoría del Conocimiento que se expone: 1) el origen de esta falta de vinculación de las ciencias y sus consecuencias, 2) la cuestión del método y 3) la interdisciplinariedad. El autor brinda una teoría del conocimiento que puede resolver esta problemática que, según él, se incoa a fines del s. XIII, porque su planteamiento gnoseológico da cuenta de la importancia de la interdisciplinariedad en vinculación con los diversos niveles del conocer humano. La teoría del conocimiento desarrollada por Leonardo Polo que se expone nos parece que está a la altura de nuestro tiempo.

En tercer lugar se propone la interdisciplinariedad en la Universidad especialmente a través de equipos de Proyectos o en Departamentos como una propuesta concreta que facilite la vinculación de las distintas disciplinas. Así se apunta a que este despliegue interdisciplinario de la cultura superior en el trabajo de cada docente forme parte principalmente del Bien Común y del crecimiento de cada uno de ellos. Se advierten sobre posibles vicios a tener en cuenta y se mencionan algunos criterios para la organización de estos departamentos.

Finalmente se remarca que la interdisciplinariedad es un asunto que excede la teoría del conocimiento porque es personal. Conviene que los docentes universitarios estén formados en Antropología y Ética para lograr comprender el estatuto de la ciencia que estudian, es decir su tema y su método o nivel cognoscitivo. Pero la interdisciplinariedad en la Universidad se logra y crece cuando los docentes crecen personalmente y en su vinculación. Crece cuando ellos lo hacen con más libertad, en búsqueda de verdades superiores en unidad vinculante, cuando pueden dotar de senti-

---

tas. La propuesta de Leonardo Polo". On line: <https://www.teseopress.com/gestioneducativaresponsable/chapter/la-universidad-mision-responsabilidad-y-protagonistas-la-propuesta-de-leonardo-polo/>.

do personal libre su actividad y la universidad. De acuerdo con este planteo se comprende que parte importante de la formación y el crecimiento en la profesión docente radica en cómo en las instituciones educativas de formación de Docentes procuren trabajar interdisciplinariamente.

Lo que se plantea en definitiva busca ser un cauce para que se viva la Universidad como apertura y vinculación de profesores y alumnos en la búsqueda de verdades más altas como comunidad de personas en unidad.

## 1. La misión de la universidad

Según Leonardo Polo (1970) la universidad es del ámbito de las manifestaciones humanas. Estas manifestaciones están orientadas hacia una misión y tres funciones en orden al logro del bien común. La universidad, según este autor, es uno de los tres factores de cohesión de la vida social –junto con la familia y la empresa-. La universidad es definida por Polo (1996 a) como la comunidad de investigadores cuyo fin específico es incrementar en cada área el “saber superior”. Se trata, en su comienzo, de la unión entre profesores y alumnos para descubrir las verdades superiores. Esto indica que quienes pertenecen a ella vivan de modo natural la *interdisciplinarietà*, porque saben subordinar los saberes inferiores a los superiores, a la par que desde los superiores arrojar luz sobre los inferiores. Pero Polo considera que el correcto modelo de esta gran institución duró poco, pues un siglo después de su inicio ya se perciben rasgos en la pérdida de su identidad. Así, desde el s. XIII se ha procedido de tal manera al astillamiento e independencia de los saberes. Por tanto, para Polo, “la misión de la universidad consiste en recuperar su unidad, es decir, volver a ser universidad, algo que, insisto, progresivamente ha dejado de ser. No renunciar a que el saber conduzca a la vida social y para eso hace faltar abrir la vida social, a las ciencias superiores. Si no, la sociedad estará dominada por motivaciones excesivamente materialistas” (Polo, 1996 b, p. 40).



El diagnóstico poliano (1970) sobre la universidad, como muchos otros autores e intelectuales de los siglos XX y XXI (Martino, 2015), radica en que se encuentra en estado de crisis, como asimismo el mundo en el que está inmersa. Sellés (2010) comenta que

“la universidad es la cúspide del saber superior y de su transmisión. Si ésta no estuviera en crisis en una sociedad que está aquejada de ella sería asunto admirable” (p. 9).

La causa es el desgajamiento de las diversas disciplinas. En tal sentido, el mismo autor (2011) señala que:

“La técnica no está equilibrada con las demás disciplinas, tanto teóricas como prácticas, pues intenta subordinarlas todas a sus intereses. En efecto, los avances teóricos físico-matemáticos están en función de la construcción de nuevos aparatos con fines pragmáticos (ej. la aeronáutica, la telemática, etc.). A su vez, la ética aparece subsumida en la técnica, de tal modo que se intenta llegar a considerar como bueno lo que la técnica permita (ej. la fecundación in vitro, la clonación, etc.). También la política se subordina hoy a la técnica, y por ello viene a ser socialmente aprobado, o relevante, lo que la tecnología permita (ej. la manipulación de células embrionarias, etc.)”. (p. 473).

## 1.2. Algunos antecedentes de la crisis universitaria

Este desgajamiento no es algo inesperado, sino que la crisis tiene antecedentes (Polo, 1996 a). Y puede tomarse como clara descripción de este estado lo que Polo plantea como los tres momentos históricos de la universidad que podrían muy bien vincularse con los tres radicales humanos también señalados por él<sup>5</sup>. Comprender esta génesis nos puede dar pistas del desconcierto actual.

---

<sup>5</sup> No se ofrecerá un recorrido histórico de la evolución del concepto de universidad, porque entendemos que excede el objetivo de este trabajo.

El precedente de la universidad han sido las escuelas de pensamiento de la Grecia clásica. Entre ellas destacaron la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles, en el siglo IV a.C., que duraron varias centurias. En estas primeras instituciones académicas, la búsqueda de la verdad era considerada como una actividad valiosa por sí misma, de manera que dedicarse a ella justificaba la vida y convocaba el esfuerzo mantenido de grupos selectos. La verdad es el conocimiento de la solidez de lo real, el cual concede consistencia al existir humano. La Edad Media cristiana supuso una reorientación global de la existencia que se resume con una fórmula intelectual precisa: *“fides quaerens intellectum”* (Comisión Teológica internacional, 2012, parr. 1). Así, la teología especulativa fue considerada la cima alcanzada por la inteligencia, pues se encontró urgida por un estímulo trascendente, el más alto. En este momento se logró la experiencia de la agudeza y el rigor de nuestra capacidad de conocer. Nunca quizá en la historia del pensamiento la interconexión entre las ciencias y la teología fue tan clara como en el nacimiento de las universidades. Así lo señala Benedicto XVI (2008).

A partir de estos precedentes surgió la ciencia occidental. La interpretación moderna del conocimiento añade una nueva característica, que es la siguiente: el saber cultivado en centros especiales se ha de poner en relación con la marcha de la historia y, consiguientemente, con la organización de la vida social (Polo, 1996 b). En tal sentido, Polo (1996, b) sostiene que

“la universidad ha perdido su unidad, precisamente porque el rendimiento social de los saberes universitarios es parcial. Sólo es aprovechable una parte de ellos, la otra no. Construir la cultura, hacer al hombre justo, no se considera rentable, ni tampoco como un impulso efectivo para el progreso” (p.54)

### 1.3. Algunas consecuencias derivadas de la ruptura de la unidad

La estructura unitaria de la universidad se ha roto moderadamente. Como ya se ha indicado, la universidad en su origen era una institución en la que todos los saberes tenían que ver entre sí. Polo (1993, p. 192) hace referencia al ideal del árbol del saber o de las ciencias, con un tronco que aún a una y una savia que vitaliza, y asimismo, con una raíz escondida pero que lo mantiene vivo, erguido, con posibilidad de extender sus ramas y de que de cada una surjan frutos diversos. Esta semejanza del árbol subyace en la comprensión de una jerarquía ordenada de las ciencias.

En cambio, la visión unilateral de los saberes también comporta una visión reduccionista del hombre. Dice Polo (1993):

“un ser humano reducido a sí mismo es, simple y llanamente, un individuo vuelto de espaldas a su especie, que orbita en torno al egoísmo. Cuando la universidad se encuentra sin unidad, segmentada, acaba siendo una institución ‘clasista’, desconcertante, inútil para un pueblo” (194).

Es una universidad que ignora al pueblo, no dialoga, no es universal ni expansiona la cultura del pueblo, sino que la angosta. Acaba reclusándose en afinidades... y en espacios cerrados a la búsqueda de la verdad para todos.

Según Polo (1996, a), en el s. XXI

“hemos heredado una universidad que se ha transformado en una pluriversidad” (p. 54),

algo destinado a extinguirse por sus propias características de desgajamiento. Pero tenemos que reconsiderar que si ese rendimiento social de los saberes universitarios es parcial, el progreso también lo será. Unidad no significa, ni implica, uniformidad; sino vitalidad, unidad interna, cohesión, origen y fin.

*A la universidad le compete, pues, hacerse cargo de ese impulso que brinda la verdad en cada disciplina, y clarificarlo con la organización de las ciencias.* Polo (1996, a) indica que

“si la universidad tiene que cumplir una función social y tiene que hacerlo gallardamente, ese aporte tiene que ser interdisciplinario: Ciencias del Espíritu y Ciencias de la Naturaleza sin divorcio, sin separación” (p. 64).

Pero hemos de notar que si la cumbre de lo real es la *persona*, lo más alto que puede aportar la universidad tiene que ser el rendimiento novedoso y personal de cada quien. Esas aportaciones personales sólo son posibles en un ámbito de diálogo, de búsqueda de la verdad con otros, de generosidad y amistad. Por tanto, trataremos de exponer en breves líneas una somera síntesis de la teoría del conocimiento que Polo desarrolla para trabajar las dimensiones plurales, y lograr la vinculación entre ellas. Y luego tratar de expresar que ésta tiene como condición primera –trabajosa, pero posible– que cada docente esté formado en antropología y ética y logre ser quien añade con sus aportes y quien emprende en la universidad.

## **2. Una propuesta para solucionar la crisis: La teoría del conocimiento poliana**

Polo no solamente ha diagnosticado el problema de la universidad, sino que ha elaborado una teoría del conocimiento completa que serviría de guía para encarar el tema de la distinción jerárquica entre los saberes, y así lograr la vinculación perdida. Cabe aclarar que sólo se expondrán

unas líneas sobre esta disciplina filosófica que ubiquen el tema<sup>6</sup>, pues abordar la entera teoría del conocimiento poliana excede con mucho el objetivo de esta exposición.

Con clarividencia Polo comprendió que era necesario trabajar y estudiar la distinción jerárquica de las disciplinas, su *tema* real y su *método* o nivel del conocer humano empleado en cada caso. En particular, consideró que la mejor manera de poner orden jerárquico a las diversas ciencias pasaba por elaborar una rigurosa y exhaustiva *teoría del conocimiento*, pues sólo este saber descubre cuales son los distintos niveles jerárquicos del conocimiento humano, los cuales permiten ejercer y desarrollar las diversas ciencias. Sin duda, la creciente especialización de las ciencias dificulta la integración epistemológica. Pero como la teoría del conocimiento humano puede ofrecer la solución, consideraremos sólo tres *items* que consideramos importantes al respecto:

#### a) Los puntos relevantes para lograr vincular las ciencias y cómo encararlo.

Como dice Selles (2013)

“sólo se vincula lo distinto, porque, obviamente, lo que es uno no requiere vinculación. Si se pregunta cómo vincular los diversos ámbitos del saber universitario, es porque se asume de entrada que éstos son realmente distintos” (p. 159).

---

<sup>6</sup> Abordar la entera teoría del conocimiento poliana excede el objetivo de este trabajo. El autor se ha dedicado ampliamente a este tema durante años. Cfr. Obras Completas de Leonardo Polo, 2015/16, Curso de teoría del conocimiento I, vol. IV, Curso de teoría del conocimiento II, vol. V, Curso de Teoría del Conocimiento III, vol. VI, y Curso del Teoría del conocimiento IV, vol. VII, Eunsa, Pamplona. Para una introducción al tema recomendamos estos libros del Prof. Sellés J.F., 2016, Hallazgos y dificultades en la teoría del Conocimiento de Leonardo Polo, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona; En Defensa de la verdad. Clarificaciones en teoría del conocimiento, 2010, Ed. Universidad de Piura, Piura y Curso breve de Teoría del conocimiento, 1997, Ed. Universidad de La Sabana, Bogotá.

Ahora nos enfrentamos con la situación real siguiente: las ciencias son distintas y la distinción es según jerarquía –jerarquía de la ciencia pero no de la persona que trabaja esa ciencia–. La correlación de las diversas ciencias se podrá obtener al estudiar el estatuto propio de cada ciencia. Necesitamos indagar sobre su objeto propio, es decir, su *tema*, y sobre el carácter distintivo de su estudio, o sea, su *método* o nivel de conocimiento humano por ella usado. Aquí encontramos una cuestión doble, ya que –en general– una ciencia especializada no se suele preguntar ni por su *tema* (objeto propio) ni por el *método* adecuado para investigarlo y, además, no busca vincularse con las demás ciencias.

La vinculación jerárquica lleva a la unidad. Esto implica que habrá que admitir que hay unos saberes superiores y otros inferiores, y subordinar los inferiores a los superiores. En este punto comprendemos que no es fácil admitir esta distinción jerárquica, pero es patente que no es lo mismo sostener que las ciencias particulares tengan distinción jerárquica que decir que las ciencias particulares son simplemente distintas. Lo distinto no puede vincularse, y si se hace, se realiza arbitrariamente, pero si la distinción es sólo jerárquica sí pueden vincularse, y es posible, así, lograr que ese vínculo unifique las ciencias. Por tanto, es necesario encontrar un saber que logre desvelar cuáles son los distintos niveles cognoscitivos humanos y sus temas correspondientes, y que pueda llevar a cabo esa vinculación que nos conduce a la unión de los saberes.

La pregunta podría ser: ¿de qué modo se da esta vinculación? Polo explica que el nivel noético superior es el que vincula al inferior, jamás a la inversa. Este saber parece ser –en líneas generales– el filosófico. Guardini (2012) expresa esta tesis diciendo que

“una tarea que reclama mayor atención de la que habitualmente se le presta, a saber, una fundamentación filosófica de las ciencias particulares (de la ciencia del lenguaje, del derecho, de la salud y la enfermedad, de la educación, etc.).

Y esto con la intención de proporcionar a la especialidad correspondiente, así como al trabajo profesional que se basa en ella, la fundamentación de sentido que necesita, si es que ha de comprenderse correctamente y poder insertar su función en el todo” (p. 37).

Si damos un paso más, nos convendría preguntarnos si –en el caso que esta ciencia pueda ordenar sus disciplinas propias, y además ordenar las otras ciencias– es la ciencia superior, o si está supeditada a otro saber que sea más noble o excelso. Una cuestión que parecería conveniente recordar es cómo la universidad comenzó su andadura con la filosofía y con la teología, y tras ellas, de un modo natural, nació el estudio de otras materias (medicina, derecho, etc.), y que de algún modo la universidad entró en una crisis de identidad, en la que aún permanecemos, cuando la filosofía y la teología ya no ocuparon el ápice de los saberes.

#### b) El problema del método analítico.

El método que actualmente utilizan casi todas las disciplinas, aunque sus temas sean distintos, es el analítico. Ésta es una pista que nos conduce a entender la carencia de unidad entre los saberes. Este método se caracteriza por un estudio pormenorizado de una realidad, que se toma aislada respecto de las demás. Así, se puede ser especialista o dominar una ciencia positiva concreta y desconocer totalmente la índole de otra, o carecer de la mínima noción o simplemente desconocer otra ciencia positiva. Además, en la modernidad, el método analítico comienza a aplicarse a muchas de las ciencias humanas –historia, letras, derecho, economía, etc.– y también a la misma filosofía y sus diversas áreas –psicología, sociología, antropología cultural, etc.–.

¿Qué consecuencias se desprenden de lo que estamos planteando para la universidad? La ya aludida pluridiversidad. Por lo tanto, al utilizar el método analítico de modo generalizado, no se logra ni vislumbrar el problema –por el enorme desarrollo que está teniendo cada ciencia sin

entrar en relación con las otras–, y en caso de vislumbrarlo, no se ve ninguna salida. De manera que, de acuerdo a lo indicado por Polo (2011, p. 154), parecería contrario a la condición de institución universitaria exclusivamente aplicar el método analítico

Por tanto para que se dé la interdisciplinariedad se requiere de un método *sistémico* o *reunitivo*. Si no se logra dar este paso, estaremos ante la ausencia de universidad. Por eso el desafío que plantea hoy la universidad –y la sociedad misma– para el hombre de ciencia requiere una fuerte colaboración interdisciplinar y una creciente mentalidad de trabajo en equipo.

Como una consecuencia de lo que venimos planteando, se entiende relevante para las universidades, y también para sus diversas facultades y departamentos, la implementación de dos disciplinas –la *antropología* y la *ética*–, a cargo de profesores de filosofía y teología, que puedan explicar las distinciones entre las ciencias y su engarce, pues parece coherente que cada docente adquiera una formación que facilite conocer los modos de vinculación o engarce entre las ciencias particulares en orden jerárquico y así lograr ese vínculo unitivo de los saberes. Si los docentes en las diversas facultades carecen de esta formación, no será extraño encontrarnos en la universidad ante un relativismo antropológico y ético, enemigo letal del verdadero espíritu universitario. Esta incorporación busca el entronque con las humanidades, y reencauzar con la raíz y lo más digno: la persona humana.

Notese que las disciplinas más prácticas están más inclinadas al ejercicio de la casuística. Son menos teóricas o sapienciales, y también por esto menos universitarias. Es más verdad lo universal y necesario que lo particular y contingente, que tiene como propio la verosimilitud. Si las disciplinas prácticas, sus temas, sus métodos dominan sobre las teóricas, sería bastante más difícil encontrar esa



raíz unificante o reunitiva. Estas carencias antropológicas se verifican también en muchos de los problemas de la vida social y familiar. Polo, ya en 1993, indicaba que:

“Tecnología unida a humanismo y humanismo unido a tecnología, es una fórmula válida... Si los ingenieros no integran las humanidades, lo harán muy mal; y si los humanistas no saben de ingeniería, se quedan en las nubes. Hay que conseguir la unidad. Es lo que se llama interdisciplinariedad. Los filósofos y los humanistas en general han de ser capaces de entenderse con los empresarios y con los científicos. Realizar ese lema no es nada fácil. Son muchos los problemas de comprensión mutua; hay también muchos intereses creados, incomprendiones y deserciones (o desilusiones por el fracaso, un fracaso que era de esperar)”. (p. 44).

Según esto, son dos los temas a tratar: por un lado, el de subordinar las ciencias inferiores a las superiores, las que versan sobre la persona humana; pero, por otro, también subordinar el saber que trata del hombre al que habla de su fin último. Como ya se ha indicado, la primera tarea la lleva a cabo la *Filosofía*, de modo que

“las ciencias –escribe Polo (1992)–, desvinculadas de la filosofía a partir de Galileo, contienen muchos conocimientos sobre el hombre, pero si se las deja solas, se deshumanizan: pierden su propio significado, el cual depende por completo de su entronque con el sentido de la existencia humana. Por eso, hace falta sostener el ideal de interdisciplinariedad” (p. 27).

Paralelamente, la sociedad moderna es enormemente compleja. Solucionar esas complicaciones es tarea que desborda a las diversas ciencias particulares, pues cuando éstas se enfrentan a ellas su vinculación es incierta o aleatoria.

Sanguinetti (2016, p. 9) expone este asunto al explicar cómo pueden dialogar dos disciplinas como la neurociencia y la antropología. Así comenta que la mutua ayuda de estos saberes puede ser ejemplo y clave para comprender

con hondura la interdisciplinariedad. Así argumenta una ciencia enriquece a otra (la neurociencia a la antropología) y cómo la antropología al ponerse en relación con la neurociencia o también la neuroética, la neuroeducación, la neuropsiquiatría, etc.

Se comprende así que hay distintos saberes y se da una mutua ayuda y colaboración entre ellos. Unos iluminan a otros. Y efectivamente, advierte Sanguinetti (2016):

“Suele resultar difícil comprender que hay interrogantes fundamentales que no pueden responderse sólo desde la ciencia o la neurociencia pues corresponden a un modo de entender originario superior al científico” (p. 7).

Todo esto nunca va en detrimento de las ciencias sino que queda resaltado el bien mayor, unas se enriquecen y las otras estimulan en niveles distintos. Y más en particular, es posible de este modo plantearse y resolver cuestiones de fondo. Con palabras de Sanguinetti (2016)

“la existencia de una dimensión personal trascendente al cuerpo y su precisa conexión con el cerebro, la naturaleza del ser personal, etc.”(p. 7).

Todo esto refuerza la conveniencia de una teoría del conocimiento que sea sistemática y axiomática, para evitar intentos erráticos. También la ética y la antropología, por ser axiomáticas, pueden atender al tema y método de las demás ciencias, pero para ello requieren de la teoría del conocimiento, para subordinarlas al saber personal. Sobre ellas, se requiere de la teología, porque estudia el fin del hombre.

### c) La interdisciplinariedad.

El aislamiento y la falta de relación personal entre docentes de la universidad impiden o dificultan la interdisciplinariedad. Los profesores suelen carecer de tiempo para lograr

este trato colaborativo, pues se sienten increpados a dedicar cada vez más tiempo a su especialidad. En esa tesitura es evidente que consideran que lograrán más rendimiento principalmente al trabajar en solitario y no en equipo, y menos aún en equipos interdisciplinarios. Pero esta falta de interdisciplinariedad es un problema por la visión parcial, incompleta y carente de entronque. Con todo, Polo ha indicado que toda dificultad debe verse como un reto, puesto que ninguna carece de solución. Lo que interesa es plantear bien el problema, pues un problema bien planteado es un problema resuelto. Por tanto, intentemos no sólo denunciar el problema, sino intentar sugerir la solución poliana.

Cómo plantear el diálogo interdisciplinar para lograr ese saber de mayor amplitud. Algunos lo expresan con mucha claridad, como Falgueras (2015, a):

“El modo de establecer el diálogo interdisciplinar debe hacerse como una dualización activa de saberes. Dualizarse no es invadir con el propio método campos ajenos, ni reducir un saber a otro, sino abrirse respectivamente (incluida la filosofía) a los principios que cada saber ha descubierto, no para negar los del saber propio, sino para integrarlos junto con los otros en referencia al fundamento y a la destinación, que son las ultimidades, o puntos cardinales del saber, y dos de los temas últimos de la filosofía”.

No pretendemos –en esta comunicación– establecer los niveles del conocimiento humano, ni presentar el elenco de las ciencias en los que Polo plantea el método noético adecuado para cada disciplina. Pero sí comentar que al final cada ciencia tiene su lugar, su estatuto y eso tiene relación con los niveles cognoscitivos que se emplean en ellas y que son distintos. Cada ciencia tiene su estatuto y el estatuto de la ciencia se basa en el tema distintivo y en el nivel cognoscitivo distintivo de cada una de ellas y eso es jerárquico.

Unas ciencias son superiores a otras<sup>7</sup> o también podríamos decir que unas ciencias “suponen” el conocimiento de otras. Por eso es posible hablar de la posible ayuda y colaboración entre unas y otras.

De igual modo podríamos vincular las distintas ciencias si entendemos que cada una es un modo distinto de conducta humana –del investigador– frente a la realidad con la que se halla más o menos comprometido, pueden vincularse según tengan más compromiso humano y personal. O considerar cómo se ha de subordinar el saber que trata del hombre al que habla de su fin último. Como ninguna ciencia teórica o práctica son fines en sí mismas, sino medios. Verlas como medios indica que lo son en orden a un fin superior. Todas las ciencias indican una referencia, dicen remitencia. Si se estudia esa remitencia, llegamos a un modo de aunar las ciencias entre sí que es también jerárquico y dualizado<sup>8</sup>.

Por lo tanto, es posible la interdisciplinariedad. Lograrla es lograr la sistematicidad. Lograr la sistematicidad es factible, porque el hombre es sistémico, lo es su organismo, sus funciones, sus acciones, sus movimientos, sus facultades; y también lo son los actos, hábitos y virtudes de sus potencias superiores. El universo mismo es sistémico. Por eso, si las realidades físicas y humanas son sistémicas, es entendible que la comprensión científica de ellas también lo sea. Más aún, podríamos considerar que si esta comprensión científica no es sistémica sino aislada, tal vez falta un saber sistémico, porque desde lo analítico se tiene muchísima ciencia sobre lo real, pero mucho sobre poco.

---

<sup>7</sup> Como ha quedado constatado por la cita de Sanguinetti, 2016. Pero también se puede ampliar este punto si se accede al artículo de Martino, Ref. 1 en el que se citan al mismo Polo y a otros autores como Newman, Lain Entralgo, MacIntyre, Jaspers, Millán Puelles, Guardini, Lorda, J.L., Barrio, J.M., Sánchez Migallón, S., etc.

<sup>8</sup> Cfr. Piá-Tarazona, S., *El hombre como ser dual. Estudio de las dualidades radicales según la Antropología de Leonardo Polo*, Pamplona, Eunsa, 2001; Corazón, R., *El pensamiento de Leonardo Polo*, Rialp, Madrid, 2011, 188; Sellés, J.F., *Antropología para inconformes*, Rialp, Madrid, 128, 194 y 259.

Como indica Selles (2011, p. 493) el hombre como persona, en lo distintivo y neurálgico, está vinculado, es decir, es *coexistencia* con personas distintas. En el mismo sentido lo afirma Benedicto XVI (2011)

“Persona denota *apertura o relación personal*. No cabe que exista una persona sola, no sería comprensible. Derivadamente, no cabe comprender a la universidad, una de las dimensiones unitivas básicas de lo social, en solitario; por ejemplo, que un investigador esté aislado. Si la unión es lo que caracteriza a todo lo humano y a lo personal, es esperable que cuando las ciencias se aíslan favorezcan la deshumanización y la despersonalización”.

El énfasis que Polo atribuye a la interdisciplinariedad y a los departamentos interdisciplinarios, es de capital importancia. La interdisciplinariedad, más que como un problema, debe ser considerado como un reto, un desafío, con el que lograr un beneficio: un saber de más altura; pues, por lo indicado, se manifiesta que es susceptible de solución. Tal vez ésta no sea fácil de conquistar, pero es alcanzable. Para ello debe descubrirse la superior o inferior hegemonía de las ciencias y su consecuente subordinación.

Para lograr la interdisciplinariedad hemos de evitar la igualación, que a veces no se enfrenta por no herir susceptibilidades, y se pretende homogeneizar todo saber y toda opinión. Sin duda, es crucial vencer el miedo a descubrir y manifestar que las verdades no valen todas lo mismo ni todas están en el mismo plano.

### 3. Los Departamentos Interdisciplinarios

Es conveniente que existan departamentos. Según Polo (1970) el adscribir a los

“investigadores a la universidad se requiere una mayor fluidez y matización en la composición del profesorado; así como en su organización” (p. 15).

En 1993 Polo insistió en este punto, pues lo considera un factor crítico:

“Hay que crear departamentos interdisciplinares; como no es nada fácil, tampoco se puede hacer de la noche a la mañana. No propongo ninguna revolución inmediata, que se acaben las facultades y que vivan los departamentos interdisciplinarios, porque no es fácil encontrar el clima adecuado. Dicho clima no es más que uno: la relación de formación recíproca de los profesores maduros con los jóvenes” (p. 45).

El Prof. Múgica recuerda que Polo daba una enorme importancia y ponía mucho cuidado y dedicación personal a la formación de los profesores jóvenes<sup>9</sup>.

Cuando Polo (1970) tiene que describir “las virtualidades de la organización en departamentos”<sup>10</sup> insiste “en su sentido integrador y en la concentración que permiten” (p. 16). ¿Qué ventajas se siguen de estas virtualidades? Polo (1970) responde que “La primera (obvia) ventaja que de esto se sigue es el aumento numérico del personal universitario; la segunda, es la conjugación de los criterios de especialización y coordinación de las actividades” (p. 16). Considera asimismo como *conditio sine qua non* para el desarrollo de la universidad “el aumento numérico del personal universitario” (p. 15). La explicación es clara, aunque no sea un asunto fácil de resolver, sí es aconsejable que siempre se encara desde esta perspectiva para que pueda solucionarse. Se entiende que cualquier otra propuesta de solución no sería tal, pues el problema estaría mal planteado. Polo (1970) dice que es necesaria la “construcción y el complejo juego de los núcleos funcionales universitarios” (p. 15) que

<sup>9</sup> Entrevista a Múgica, F. realizada por Silvia Martino el día 13 de febrero de 2015 en Pamplona.

<sup>10</sup> Polo, L., “La crisis”, cit., 16.

“son posibles a partir de una cierta abundancia de personal por eso una facultad que cuente con un catedrático y un adjunto por asignatura es inoperante” (p.17).

Por lo indicado, Polo en el mismo texto explicita que

“la concepción atomista de las asignaturas no es funcional y no tiene nada que ver con la especialización del saber sino que es una consecuencia del equívoco acerca de la docencia que ya he señalado. Hay que romper la ecuación profesor-enseñanza que es contraria a la organización del profesorado y al interés mismo de los alumnos, también para esto sirven los departamentos” (p. 16).

### 3.1. Los Vicios

Los dos vicios extremos que podrían presentarse en la organización interna de los departamentos a juicio de Leonardo Polo (1970) son:

1º) La planificación centralizada: Con sabiduría y sentido realista comenta que

“los genios son escasos; además las condiciones organizadoras y especulativas no suelen concurrir en alto en una misma persona; no se puede entregar la marcha de una organización a la iniciativa de un individuo, siempre contingente; y la época del sabio enciclopédico ha pasado. El desarrollo de las ideas surgidas de mentes excepcionales se agota pronto” (p. 16).

La rapidez del progreso obliga a revisiones fundamentales en los planteamientos y en los métodos. “Si los departamentos responden al criterio de concentración, es decir, si no son entidades pequeñas, sus tareas son muy complejas. Por eso su diferenciación interna no debe ser rígida, porque ha de permitir la adaptación orgánica a las diferentes fases y aspectos de los trabajos en curso”(p. 16).

2º) La pluralidad dispersa de iniciativas. Éste es el otro extremo, que se puede explicar diciendo que, si

“a un miembro del departamento se le ocurre un plan de trabajo a desarrollar por él solo pero ajeno a la labor conjunta ya emprendida... ello es incompatible con la unidad del departamento. El sistema de ayudas a la investigación personal es distinto de la organización departamental” (p. 16).

Libertad en unidad, apertura a la pluralidad de iniciativas, pero en vinculación que puede dar vida; no aceptar la rigidez, sino lo fluido, pero con coordinación,

“entre otras razones porque el departamento no es un núcleo autónomo sino que debe integrarse, a su vez, en una organización más amplia de la investigación y de la transmisión del saber” (p. 16).

### 3.2 Criterios para la organización del departamento

A continuación, en el texto que se viene comentando, por indica cuál debe ser la base de la organización departamental en la universidad:

La organización del departamento debe basarse –escribe Polo– en criterios objetivos, que vendrán dados por la parcela del saber que se cultiva y sobre todo por el desarrollo interno del trabajo (cuyas necesidades debe dirigir la orientación mental del personal) y por las diversas funciones esenciales de la universidad. Toda ello impone, como ya he dicho, una cierta fluidez de la creación de los equipos o secciones que deben modificarse o remodelarse según lo aconseja el estado de las tareas acometidas. Sobre criterios objetivos puede montarse una fuerte solidaridad en el personal, que impida las decisiones unilaterales y establezca una fundamental igualdad, basada en la diversidad complementaria de los cometidos. Ello hará posible la colaboración eficaz, la concurrencia de esfuerzos al diálogo fructífero; en definitiva, el cambio en la mentalidad del profesorado que ha de ser más abierta, más ágil, más profesional. (p. 17).



#### 4. La condición imprescindible

Como consecuencia y una de las conclusiones de lo planteado, antropología y ética han de ser parte de la formación de todo docente universitario. Con esta formación se le facilitará conocer los modos de vinculación o engarce entre las ciencias particulares en orden jerárquico para lograr el vínculo unitivo de los saberes, y en particular de su disciplina. Esto apunta a fomentar el verdadero espíritu universitario y a facilitar el entronque con las humanidades y -como ya hemos dicho- a reencauzar con la raíz y lo más digno: la persona humana.

El hombre como persona, en lo distintivo y neurálgico, está vinculado, es decir, es *coexistencia* con personas distintas (Sellés, 2011, p. 493). Persona denota *apertura o relación personal* (Benedicto XVI, 2011). No cabe que exista una persona sola, no sería comprensible. Derivadamente, no cabe comprender a la universidad, una de las dimensiones unitivas básicas de lo social, en solitario; por ejemplo, que un investigador esté aislado. Si la unión es lo que caracteriza a todo lo humano y a lo personal, es esperable que cuando las ciencias se aíslan favorezcan la deshumanización y la despersonalización.

De acuerdo a lo indicado por Polo (1970):

“El espíritu universitario: enseñar, investigar, la propia formación de los hábitos intelectuales y morales de los profesores universitarios es lo que realmente logra que la actividad de cada docente, que está en la universidad, facilite la floración de la gente y facilita el ser universitario. Porque el saber es efusivo” (p. 20).

Este planteamiento es coherente, porque si lo ‘empresarios’ de la universidad, los profesores, pueden dar “cauce a la diversidad de pareceres, engranar la tensión entre posiciones distintas, y evitar a la vez, que estalle la enemistad”

(p. 20), es posible que se dé la condición del crecimiento de esas personas, que lógicamente favorecerá la interdisciplinariedad y el crecimiento de la universidad.

Está claro que lo que

“justifica al hombre en su dedicación son las metas que ha de alcanzar, pero también, los obstáculos que tiene que vencer. Y el avance en la conquista de la verdad sólo puede efectuarse reconociendo la diversidad” (p. 20).

Así, cada profesor crecerá personalmente de un modo irrestricto, pero cada uno, al ser distinto, aportará su novedad a la universidad, y ahí radica la iniciativa, el emprender, el desarrollo y la interdisciplinariedad.

Por eso, enfatizamos que la falta de interdisciplinariedad, más que un problema teórico, de jerarquía de las ciencias –que indudablemente lo es–, es una cuestión de orden superior: de *aceptación personal*. Ya que las personas que investigan en las diversas ciencias son superiores a tales saberes, unir a las personas entre sí es un asunto de amor personal. ¿Cuál es el mejor método para lograr la interdisciplinariedad, para que el grupo social de personas que conforman la universidad descubra las verdades teóricas más altas y, sobre todo, la personal? La solución está en la dimensión superior que conforma a la persona humana: el *amor personal*. Éste es creciente (a menos que libre y culpablemente la persona inhiba su crecimiento). Crecer más significa ser mayor apertura personal.

---

## Referencias bibliográficas

Benedicto XVI, (2008), Discurso a la Universidad de La Sapienza de Roma el 17 de enero de 2008, Obtenido on line enero de 2015: <https://goo.gl/zwR08R>, 15.

- Benedicto XVI, (2011), Audiencia General del 11 de mayo de 2011, obtenida online mayo 2012, <https://goo.gl/mlvVrd>
- Blumenstyk, G. (2014). *American Higher Education in Crisis?: What Everyone Needs to Know*. New York, NY: Oxford University Press.
- Comisión Teológica Internacional, (2012), “Fides quaerens intellectum”, Obtenida on line enero 2015, <https://goo.gl/2NMoxO>
- Corazón, R., (2011), *El pensamiento de Leonardo Polo*, Rialp, Madrid.
- Falgueras Sorauren, I., y Falgueras Salinas, I, (2015, a), “*Man as dualizing being. The remote foundations of economics activity*”, en *Journal of Polian Studies*, Vol II, online: <https://goo.gl/NBxiC8>
- (2015, b) “*La posible ayuda de la Filosofía a la Economía*”, en *Filosofía y Economía*, Vol. 4, Número 1, UBA, 48.
- Guardini, R., (2012), *Tres escritos sobre la Universidad*, Eunsa, Navarra.
- Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo BID. Obtenido on line, enero 2016: <https://goo.gl/3OYzv1>
- Loconte, J., (2014). *The real crisis in higher Education*, Obtenido on line febrero 2016: <https://goo.gl/gvxTAc>
- Martínez-Echevarría y Ortega, M.A., (2014), “*Cuando las matemáticas suplantán a la economía*”, en *Cuadernos Empresa y Humanismo*, n. 125, Publicaciones Universidad de Navarra, Pamplona.
- Martino, S.C., (2016), “*La Universidad: Misión, responsabilidad y protagonistas. La propuesta de Leonardo Polo*”. On line: <https://goo.gl/Hb7MCT>
- Música, F., Entrevista realizada por Silvia Martino el día 13 de febrero de 2015 en Pamplona.
- Observatorio de la Educación Superior en América Latina IESALC-UNESCO Obtenido on line, enero 2014: <https://goo.gl/qxWg3X>

- Pérez Lindo, A. et alt. (2005) *Gestión del conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y la universidad*, Norma Editorial, Buenos Aires.
- Piá Tarrazona, S., (2001), *El hombre como ser dual. Estudio de las dualidades radicales según la Antropología de Leonardo Polo*, Pamplona, Eunsa.
- Polo, L.,  
 (2016), *Obras Completas, Serie A, Eunsa, Pamplona: Curso de teoría del conocimiento I, Vol. IV. Curso de teoría del conocimiento II, Vol. V. Curso de teoría del conocimiento III, Vol. VI. Curso de teoría del conocimiento IV, Vol. VII.*
- (2012), *Filosofía y Economía*, Eunsa, Pamplona.
- (2011), *La esencia del hombre*, Eunsa, Pamplona.
- (1996, a), “*El profesor universitario*”, en *El profesor universitario*, Ed. Universidad de Piura.
- (1996, b), “*La institución universitaria*”, en *El Profesor universitario*, 33-48, Ed. Universidad de Piura y on line on line: <https://goo.gl/sKW8Wp>
- (1993), “*Universidad y sociedad*”, en *Josemaría Escrivá de Balaguer y la universidad*, Pamplona, Eunsa, 187-196.
- (1992), “*Filosofar hoy*”. Entrevista de Juan Cruz Cruz a L. Polo, en *Anuario Filosófico*, Pamplona, 25/1 (1992) 27-51.
- (1970), “*La crisis de la Universidad*”, en *Universidad en Crisis*, Edit. Prensa Española, Sevilla.
- Pugliese, J.C. (ed.), (2005), *Educación superior: ¿bien público o bien de mercado?* Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Buenos Aires.
- Roccio, M.T., (2011) *Higher Education in a State of crisis hardcover*. Nova science publisher, New York.
- Sanguinetti, J. J. (2016) “*Neurociencia y Antropología*”. Obtenido on line setiembre 2016: <https://goo.gl/5c17dD>
- Sellés, J.F.  
 (1997) *Curso breve de Teoría del conocimiento*, Ed. Universidad de La Sabana, Bogotá.
- (2006), “*Antropología para inconformes*”, Rialp, Madrid.

- (2010) En Defensa de la verdad. Clarificaciones en teoría del conocimiento, Ed. Universidad de Piura, Piura.
- (2015), *“Las dualidades en las ciencias humanas: un intento de fundamentación, jerárquicamente ordenado, de los saberes humanísticos según Leonardo Polo”*, cap. 5 de Martínez, M E. (2015) El abandono del límite mental (1ª. ed.), Bogotá: Universidad de La Sabana. Obtenido on line en diciembre 2015: <https://goo.gl/S99qpz>

## ¿Es posible que estudiantes y docentes reflexionen juntos?

*El caso de la carrera de Medicina de la Universidad Austral*

CENTENO, ÁNGEL M. – GREBE MARÍA DE LA PAZ – SAYAL MALENA<sup>1</sup>

### Resumen

Este trabajo relata una experiencia en la cual se les solicitó a un grupo de estudiantes de la carrera de Medicina de la Universidad Austral que registren en un portfolio electrónico, distintas situaciones significativas en las que se ponga de manifiesto el profesionalismo médico. En conjunto con los docentes se generaron entrevistas para reflexionar acerca de sus experiencias. Se demuestra el valor de la reflexión tanto para la práctica docente como así también su importancia en la construcción de la identidad profesional de los médicos en formación.

Palabras clave: reflexión, profesionalismo médico, portfolio electrónico, estrategias pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Universidad Austral (Facultad de Ciencias Biomédicas) - acen-teno@austral.edu.ar; mgrebe@austral.edu.ar; msayal@austral.edu.ar.

## Desarrollo

La reflexión sobre las propias experiencias es una actividad frecuente en la vida de las personas. Habitualmente se la incluye como un componente u objetivo central de toda propuesta educativa, sin embargo no siempre está presente como práctica formal dentro del currículo, programa o materia en concreto. Se trata de un proceso cognitivo complejo que implica analizar, re-pensar y evaluar una situación o vivencia con el fin de clarificar lo ocurrido, encontrar nuevos significados y alcanzar un mejor entendimiento de la situación. Supone reconciliar aspectos que se contraponen, diferenciar lo positivo y negativo, anticipar consecuencias y alternativas. Las “lecciones aprendidas” que se obtienen de la reflexión pueden aplicarse o transferirse a otras situaciones y en general tienen efectos duraderos.

Durante el segundo cuatrimestre del 2015, un grupo de 20 estudiantes de la carrera de Medicina de la Universidad Austral (10 de tercer año y 10 del último año) registraron en un portfolio electrónico situaciones significativas<sup>2</sup> que ellos relacionaban con el profesionalismo médico. Una vez que registraban la situación se les pedía complementar su descripción con una “reflexión” acerca de los aprendizajes que dicha situación les había dejado. Luego del registro de la situación significativa tenían una entrevista con un docente con el objetivo de conversar acerca de la experiencia y retomar la reflexión que había surgido ante ésta.

---

<sup>2</sup> La técnica de análisis de incidentes críticos fue desarrollada por Flanagan (1954) en USA, en el marco de la Segunda Guerra Mundial, para mejorar las habilidades de los pilotos de aviación. Consiste en registrar actividades y situaciones que han tenido un impacto significativo en quien participa del evento, ya sea por sus características positivas o negativas. Cuando se describe, se debe hacer especial hincapié en incluir los detalles (quién o quiénes participaron, qué sucedió, en qué circunstancias y contexto, cómo reaccionaron las personas, por qué este episodio le afectó).

Si bien el foco de la actividad estaba en identificar los aspectos que los alumnos consideraban como parte del profesionalismo en medicina, el análisis del proceso de registro de experiencias y de las reflexiones en las entrevistas nos permitió encontrar algunos hallazgos.

Por una parte, se pudo comprobar la efectividad de la metodología definida para identificar los atributos significativos del profesionalismo médico y además confirmar la hipótesis de que éstos se aprenden en diversos contextos y escenarios los cuáles van más allá de las clases y actividades intencionales que forman parte del currículo formal.

Las situaciones descritas incluían contenidos variados, en la mayoría de los casos tenían un alto impacto emocional (tanto positivas como negativas), los roles descriptos eran diversos (paciente, estudiante en práctica, observador dentro un equipo de salud, alumno ante un examen, rotante e incluso familiar) y el contexto temporal podía ser presente o pasado. Los docentes a cargo de las entrevistas previamente diseñaron una guía de preguntas que les ayudaba a profundizar en la reflexión de las situaciones. La participación de los docentes y estudiantes en esta actividad fue voluntaria y en todos los casos manifestaron satisfacción por la experiencia.

Desde el marco institucional, esta iniciativa confirma la importancia de promover espacios formales de reflexión durante la trayectoria académica de estudiantes y docentes. Así es como si bien siempre nos ha preocupado que los aprendizajes no se redujeran a la adquisición de nueva información, su almacenamiento o su recuperación en el momento preciso, la reflexión puede ser utilizada como una estrategia potente que promueve el crecimiento profesional y el aprendizaje de atributos complejos como es el profesionalismo médico. Para los docentes es una herramienta que está a su alcance, a la que pueden recurrir si se lo proponen, simplemente es necesario tomar la decisión de dedicar tiempo, espacio y disposición para acceder a las experiencias de sus estudiantes y aprehender de éstas en conjunto.



En síntesis, esta es una experiencia que pone en evidencia la importancia de incluir la reflexión como estrategia y herramienta de formación tanto para docentes como estudiantes. Basta simplemente con aprovechar las situaciones que viven los estudiantes en distintos momentos y roles de su trayectoria académica y personal. Esta intervención se orientó a generar espacios formales de reflexión acerca de las experiencias que los estudiantes consideran como significativas para su identidad profesional y demostró la importancia de contar con este valioso recurso. En este sentido, se pretende ofrecer a otras instituciones un ejemplo que se puede replicar fácilmente. Los factores de éxito de esta experiencia se relacionan con el diseño sencillo del proceso (registro de la situación, reflexión y entrevista con el docente), la disponibilidad de estudiantes y docentes para participar del proyecto, y el abordar como contenido aspectos profundos de la identidad profesional del médico. Una dificultad del trabajo realizado que se puede mencionar es la necesidad de disponer de tiempo para el análisis cualitativo de las entrevistas y disponer a futuro de herramientas para evaluar el proceso de reflexión.

### **1. ¿Cuál fue el aprendizaje que obtuvo su institución? Motivos por los cuales la experiencia puede ser de interés para otras instituciones.**

El aprendizaje obtenido se refiere a la evidencia de que la reflexión es una estrategia y herramienta de formación disponible y accesible tanto para estudiantes como profesores. Es una experiencia de interés para otras instituciones porque es de fácilmente replicable y por su valor para la formación de la identidad profesional.

## **2. ¿Cuál es el problema que la intervención que se presenta buscó solucionar?**

El problema se refería a identificar los componentes del profesionalismo a lo largo de la formación de los estudiantes de medicina.

## **3. ¿Cuáles fueron los términos de la deliberación institucional sobre alternativas de solución?**

La discusión se centró tanto en el diseño del proceso de reflexión con los alumnos sobre sus experiencias como en identificar los componentes del profesionalismo médico.

## **4. ¿Qué medidas se implementaron para resolver el problema?**

El registro de las situaciones significativas se realizó a través de un portfolio electrónico de modo de estandarizar los contenidos de la reflexión, asimismo los docentes contaban con una guía que orientaba el desarrollo de la reunión con los estudiantes, se grabaron las entrevistas y una antropóloga se ocupó del análisis de las situaciones y entrevistas.

## **5. ¿Cuáles fueron los factores de éxito o de fracaso de la iniciativa implementada?**

- Compromiso y motivación con la actividad y con el contenido de las reflexiones tanto de parte de estudiantes como de los docentes.
- Simplicidad del proceso.
- Importancia del profesionalismo médico en la formación de los estudiantes.

## 6. ¿Qué amenazas y problemas hubo que enfrentar en la implementación de la intervención?

- Necesidad de tiempo para dedicar a los espacios de reflexión.
- Necesidad de rigurosidad del análisis metodológico.
- Necesidad de disponer de un instrumento para evaluar las “reflexiones”.

## 7. ¿Qué resultados tuvo?

Esta experiencia pone en evidencia la importancia de incluir la reflexión como estrategia y herramienta de formación tanto para docentes como estudiantes. Basta simplemente con aprovechar las situaciones que viven los estudiantes en distintos momentos y roles de su trayectoria académica y personal.

---

### Referencias bibliográficas:

- Flanagan J.C (1954) “*The critical incident technique*”, *Psychological Bulletin*, vol. 51, no. 4. Ng, S.L., Kinsella, E.a Friesen, F. & Hodges B. (2015) “*Reclaiming a theoretical orientation to reflection in medical education research: a critical narrative review*” *Medical Education*, 49 (5) 461-475. <http://doi/10.1111/medu.2015.49.issue>
- Rademacher, R. Simpson., D., & Marcdante, K. (2010). Critical incidents as a technique for teaching professionalism. *Medical Teacher*, 32 (3) 244-9. <http://dor.org/10.3109/01421590903197001>
- Lew, M.D.N., & Schmidt, H.G (2011). Self-reflection and academic performance: is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 16 (4), 529-45. <http://doi.org/10.1007/s10459-011-9298-z>

Litwin, E. (2008) "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos." Buenos Aires, Ed. Paidós.

Hoffman, L., D., Shew, R., Vu, R., T., Brokaw, J., J., & Frankel, R., (2016). "Is reflective ability associated with professionalism lapses during medical school?" *Med.*, vol. 91:853–857.

# **Eje 4: La gestión de los docentes en instituciones educativas**

Coordinado por: Ángela Corengia

## Trazando el Camino hacia la Inclusión y la Diversidad<sup>1</sup>

### *El Liderazgo Generacional en la Escuela<sup>2</sup>*

BREIBURD, SILVIA ANDREA<sup>3</sup>

#### Resumen

“Trazando el camino hacia la inclusión y la diversidad: el liderazgo generacional en la escuela” propone un camino innovador dentro del ámbito de la gestión escolar a través de una mirada inclusiva y valorativa de todos los actores escolares. El artículo se sustenta en la teoría de las generaciones de Karl Mannheim (1952), su reformulación en términos de proceso histórico según Strauss and Howe (1991) y su posterior actualización dentro del mundo empresarial a través de las investigaciones de Lancaster & Stillman (2002) y la obra de numerosos autores nacionales e internacionales. Así, define generacionalmente a los actuales actores y estructura escolar y sugiere la posibilidad de implementar un liderazgo orientado a sus características distintivas que diferencie y explore sus “personalidades generacionales” dando pautas concretas para abordarlas en su singularidad. Finalmente recomienda indagar sobre la

---

1 Charting the Path towards Inclusion and Diversity.

2 Generational-Friendly Leadership at School.

3 silviabre@hotmail.com.

aplicación del enfoque como herramienta de transformación en otras áreas de gestión vinculadas, en pos de alcanzar mejores resultados y mayor consenso, respeto y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.

Palabras Clave: Generaciones. Desarrollo Profesional. Gestión. Sinergia. Diferenciación. Integración. Turbulencia.

---

## Introducción

Alcanzar un destino es el resultado de un proceso. Elegir un camino, cualquiera sea el motivo del viaje, nos llama a considerar nuestro punto de partida, a indagar sobre nuestros recursos materiales e inmateriales y a planificar la manera más eficiente de ponerlos en juego para, no solo alcanzar ese objetivo sino lograr optimizar los resultados.

Liderar educativamente para el siglo XXI implica trazar una clara hoja de ruta que, partiendo de una visión homogeneizadora, producto de los requerimientos estaduales y del paradigma dominante de fines del siglo XIX, conduzca a una práctica pedagógica más heterogeneizadora y personalizada, en concordancia con los requerimientos del siglo XXI.

Así, gestionar 'en' y 'para' la diversidad promoviendo la igualdad educativa en Argentina, ya no se plantea como opción sino como imperativo a raíz del comando de la ley 26.206<sup>4</sup>, sus decretos reglamentarios y disposiciones concordantes. Y son los docentes y directivos quienes, en forma cotidiana, deben reconocer, garantizar y respetar esa singularidad del alumnado.

---

<sup>4</sup> La Ley de Educación Nacional 26.206 o LEN enmarca y regula los aspectos concernientes al sector educativo en Argentina. Esta normativa contempla los principios, derechos, obligaciones y garantías de los actores escolares y determina la organización del sistema educativo en niveles y modalidades.

Si bien la influencia de los educadores se evidencia en forma directa en los resultados de los alumnos, los directivos escolares también impactan en forma indirecta y medible en el rendimiento de los estudiantes a través de la influencia que ejercen sobre la motivación y condiciones de trabajo del staff (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Frente a esta realidad, se propone a las instituciones escolares, implementar un 'liderazgo generacional' como alternativa de gestión de sus principales actores, que propicie el reconocimiento de sus peculiares atributos y características en forma ascendente, descendente y transversal.

Por su parte, Michael Fullan (2011) identifica cuatro medidas que facilitan la promoción de reformas en el sistema educativo como las que impulsa la normativa vigente: fomentar la motivación intrínseca, comprometer a los educadores con el aprendizaje continuo tanto propio como del alumnado, inspirar el trabajo en equipo y afectar a TODOS los docentes y alumnos. Y coincidentemente Reeves (2009) ratifica que para lograr cambios en las instituciones, éstas deben 'reafirmar a cada miembro como valioso profesional o persona'.

Se plantea de este modo que, en pos de la inclusión plena de alumnos, padres y docentes, el liderazgo generacional podría constituir una alternativa operativa, intermedia y viable en su implementación que apunte, por un lado, a individualizar a los actores y a reducir el conflicto emergente de sus diferencias y por el otro, a consolidar el compromiso con la diversidad que surge del mandato legal.

Bajo este supuesto, la teoría de las generaciones podría aportar a las instituciones escolares, una herramienta poderosa de gestión hacia el destino deseado de transformarlas en comunidades de aprendizaje inclusivas, motivadas y empáticas.



## Posibles implicancias del ejercicio de un liderazgo generacional en un ámbito educativo

La postal es cotidiana y la queja recurrente: ‘Cuando yo era alumno,...’, ‘En mi época los padres,...’, ‘Antes, en esta sala de profesores,...’, ‘Cuando NN era directivo/a’. ¿Son meros comentarios nostálgicos originados en conflictos de distinta índole? ¿De qué manera se pueden construir acuerdos y empatizar a pesar de las diferencias? El aporte de gestión que se propone a través del *liderazgo generacional o centrado en las generaciones*, podría ser una alternativa viable para contribuir a unificar miradas y generar consensos para alcanzar el objetivo último de la escuela: favorecer al aprendizaje o adquisición de saberes socialmente relevantes.

Ahora bien, para definir esta manera de gestionar en la diversidad a través del paradigma generacional, es necesario remontarse al pensamiento de Karl Mannheim. Su análisis del problema de las generaciones aporta un marco teórico susceptible de ser aplicado como guía para comprender la estructura de movimientos sociales y espirituales.

Así, Mannheim (1952) propone analizar a los sujetos nacidos y criados en un periodo histórico determinado a la luz de la sociología formal para clarificar las implicancias de

“ese ‘ser con otro’ de los individuos adheridos a la unidad generacional”

Según este autor, cada generación es

“moldeada en forma única por su propio contexto socio-histórico”

Esa influencia recibida en sus años de formación, más precisamente en el período en que se transita el paso a la vida adulta, tiene un impacto duradero que se va a manifestar en gustos valoraciones y percepciones futuras.

La visión de Mannheim, conjuntamente con la teoría concordante de José Ortega y Gasset que ve a la generación como ‘un nuevo cuerpo social íntegro’ (1983), y los aportes de William Strauss y Neil Howe (1991) con sus indagaciones sobre los arquetipos sociales cíclicos y recurrentes en la historia de los Estados Unidos; constituyen en gran medida, los supuestos fundantes del enfoque. Dichos conceptos fueron también extrapolados al mundo laboral, por Lancaster & Stillman (2002) a posteriori, para explicar el conflicto generacional sobreviniente en el empleo en la década del ‘90 en Estados Unidos como consecuencia del recambio de la fuerza del trabajo.

De este modo, los individuos nacidos dentro de un periodo determinado de años o ‘grupo-cohorte’ desarrollan un ‘distintivo sentido del yo’ según Strauss & Howe (1991), o, al decir de Martin (2008), ‘un *Ethos* que les hace sentirse próximos’. Coincidentemente, Erickson (2010) define a una generación como un grupo de personas que comparten no solo su edad sino

“una ubicación cronológica en la historia y las experiencias que la acompañan”

Y esa personalidad colectiva resultante, explica Lovely (2005), va a implicar

“similar actitud, ambición y sinergia”.

La utilidad de esta concepción de naturaleza sociológica, se extendió rápidamente al mundo del marketing, la filantropía y la política para llegar finalmente a la educación donde encuentra, actualmente, un campo propicio de aplicación. Por ejemplo, según Strauss and Howe (1991), el estilo de crianza y las personalidades generacionales determinan claras conductas parentales o *‘how children are raised*

*affects how they later parent*<sup>5</sup> o, más específicamente y en lo laboral, la influencia generacional también se presenta en el campo educativo donde *'how children are taught affects how they later teach'*.

De este modo, los individuos de cada generación desarrollan una 'forma de entender, interpretar y valorar el mundo' (Lancaster & Stillman, 2002) o 'mentalidad generacional' que origina comportamientos determinados o 'personalidad generacional' (Molinari, 2013). Esa identidad social refleja tanto rasgos positivos como negativos. En el campo escolar, se suele manifestar en las elecciones del cuerpo docente respecto a los motivos que los mueven a acercarse o alejarse de las instituciones, a capacitarse o dejar de hacerlo, al liderazgo que ejercen o prefieren recibir, el tipo de feedback al que son más receptivos, etc.

Si la mentalidad generacional colectiva afecta a aquellos que comparten la misma ubicación temporal o *age location* y se manifiesta en cada fase del ciclo de vida (Strauss & Howe, 1991), un liderazgo generacional propone considerar esa influencia y gestionar para las diferentes personalidades en busca de sinergia (Lovely, 2005). En este contexto, este modelo de liderazgo entiende que muchos de los conflictos o turbulencias que a diario se suscitan en las instituciones, provienen de esas características colectivas esenciales y de la lectura de la realidad que cada cohorte realiza y que entiende como única posible. Este estilo novedoso de gestión escolar, propone comprender la naturaleza de esa mirada y actuar como 'intérprete generacional' para aliviar tensiones y optimizar oportunidades (Shaw, 2013).

Se define así al 'liderazgo generacional' propuesto, como *un estilo de gestión basado en el pluralismo, la tolerancia y la aceptación de las diferencias, que apunta a promover el desarrollo de todos los actores de una comunidad en concordancia con sus características generacionales.*

---

<sup>5</sup> 'El modo en que los niños son criados determina la manera en que ejercen su 'pater-maternidad' La traducción es de la autora.

Vale decir, a través de un liderazgo generacional se aspira a mejorar la cultura institucional, favoreciendo la comunicación y el acuerdo entre los distintos miembros de la comunidad educativa en pos de mayor empatía, consenso y colaboración. Y se propone alcanzar dicha meta a través de dos pautas o acciones concretas: por un lado el conocimiento compartido de las características generacionales de cada uno de los diferentes actores y por el otro, la implementación de medidas acordes al perfil generacional de aquellos a quienes está destinada la gestión.

El gran valor de un liderazgo generacional se sustenta en la comprensión de la manera en que cada generación toma sus decisiones, ya que sus motivaciones, en tanto ‘personalidad colectiva’ lejos de variar conforme transcurre el tiempo siguiendo patrones biológicos del ciclo de vida, permanecen como marcas indelebles. Como explica Martin (2008),

“en cada tiempo coexisten los de 20, los de 45 y los de 60 y, cada uno de ellos con su visión del hoy”

En otras palabras, cada ‘mentalidad generacional’ va evolucionando en el tiempo sin perder sus características grupales y distintivas. Concordantemente, Arsenault (2004) explica que quienes de adolescentes prefirieron escuchar a los Beatles, no cambian sus gustos musicales conforme varía su edad, lo que refuerza la percepción sobre la permanencia e inmutabilidad de ciertos patrones conductuales adquiridos en los periodos de determinación de la personalidad generacional.

No obstante lo antes especificado, es importante hacer una salvedad. La teoría de las generaciones (o su propuesta de aplicación a través de un tipo de liderazgo generacional), no minimiza la importancia de factores biológicos y psicológicos que conforman la naturaleza única de cada ser humano y en sus generalizaciones, no predice el comportamiento individual (Shaw, 2013). No descarta asimismo

que, según interpreta Deal (2007), en cierta medida todos los miembros de una comunidad escolar apuntan a obtener, por ejemplo, espacios de influencia o respeto, independientemente de que difieran respecto a la interpretación de esos conceptos.

Más aun, el enfoque propuesto tampoco pasa por alto la posibilidad de excepciones, propia de la naturaleza de 'lo humano', como ser el caso de individuos que se identifican con más de una generación, o que no encajan completamente en esta tipología. Sin embargo, lejos de estereotipar a las personas, o atribuir las turbulencias generacionales al deseo de poder, autoridad o posición (Deal, 2007) la teoría de las generaciones se constituiría en una útil herramienta de liderazgo al aportar criterios válidos para diferenciar al staff.

Así, un liderazgo generacional permite gestionar con una mirada empática que identifica lo distintivo de cada generación y lo potencia en pos de fines institucionales. Si al decir de Lancaster & Stillman (2002) *'so much of what is going on in our lives is seen through our own generational lens'*<sup>6</sup>, poder conocer la naturaleza de esos 'lentes' o filtros o

“la manera diferenciada en que el deseo por flexibilidad, respeto o capacitación se manifiesta en cada generación” (Gravett & Throckmorton, 2007)

resulta decididamente valioso.

## Definiendo las generaciones

Un sinnúmero de autores coinciden en identificar las mismas generaciones a las que atribuyen características similares, más allá de pequeñas diferencias en cuanto a formas de nombrarlas, o los años que consideran para delimitar cada cohorte. Ellas son: Tradicionalistas (o generación

---

<sup>6</sup> 'Mucho de lo que sucede en nuestras vidas es percibido a través de nuestra lente generacional'. La traducción es de la autora.

Silenciosa), Baby Boomers, Generación X y finalmente la Generación Y, también conocida como Millennials (Zemke et al, 2000; Lancaster & Stillman 2007; Behrstock & Clifford, 2009; Tolbize, 2008; Richardson, 2008; Erickson, 2010; Lovely, 2012; Molinari, 2013; Shaw, 2013; Edge, 2014, entre otros).

Por otra parte, las instituciones escolares presentan un fenómeno particular que resulta interesante destacar. Mientras que en otros ámbitos comunitarios o laborales actualmente solo conviven tres generaciones primarias: los llamado 'Baby Boomers' y las generaciones 'X' e 'Y'; las instituciones analizadas cobijan un total de cinco cohortes diferentes. A los compartidos con otros ámbitos laborales, agregan la generación de los Tradicionalistas, quienes influyeron en el diseño de su estructura y que aún siguen presentes en la rutina escolar, y la generación 'Z' que puebla sus aulas y que, en un futuro más o menos cercano, también se constituirá en fuerza de trabajo.

Entonces, es este complejo panorama de coexistencia de cinco cohortes, ya sean activos o periféricos, con personalidades generacionales distintivas e interactuando en forma cotidiana el argumento que valida y actualiza la necesidad de ejercer un liderazgo acorde. A decir de Edge (2014),

“desarrollar una mejor comprensión de cada cohorte en su individualidad y del producto de la resultante mezcla generacional, fortalecerá los esfuerzos individuales y organizacionales para reclutar, desarrollar y retener a cada generación de trabajadores”.

Este cuadro se complica más aun si se considera que, según analizan Lancaster & Stillman (2002), los cortes generacionales no suceden de un día para otro sino que son el producto de una transición paulatina que se desarrolla a lo largo de períodos más o menos prolongados. los individuos nacidos durante esas etapas de cambio gradual, reciben el

nombre de *cuspers*<sup>7</sup> o generación intermedia (Pilcher, 1994), quedan anclados entre dos generaciones y resultan de suma utilidad a la hora de interactuar y generar consensos en las organizaciones ya que tienen semejanzas con más de un grupo.

Asimismo, Lancaster & Stillman (2002), señalan la existencia de individuos que ‘saltan su generación’ y se sienten identificados con las motivaciones o formas de interpretar la realidad de aquellas cohortes que los precedieron o sucedieron. Ellos también deben ser considerados en cualquier mapa generacional<sup>8</sup> institucional y liderados en sus diferencias.

A continuación, se desarrollan los principales perfiles generacionales vinculados al empleo escolar según diferentes autores consultados: Behrstock & Clifford, 2009; Coggshall et al, 2009; Edge, 2014; Erickson, 2010; Lancaster & Stillman, 2002; Lovely & Buffum, 2007; Molinari, 2013; Zemke et al, 2000. En cada caso se indican, además, conductas esperadas o esperables por los participantes y cuya consideración ayuda a superar la brecha generacional, favoreciendo la realización de acuerdos entre los actores escolares.

---

7 Si bien no es una traducción literal, por semejanza, se podría llamarlos ‘vértices’, dado que el nombre ‘cusper’ identifica a aquellos sujetos nacidos en periodos de transición que articulan dos mentalidades generacionales diferentes.

8 Un mapa generacional es una representación en porcentajes que identifica la composición generacional de un equipo de trabajo para entender la mentalidad predominante y su impacto (Molinari, 2013).

## Los tradicionalistas y su legado<sup>9</sup> (docentes nacidos antes de 1945)

Referirse a generaciones en la institución escolar implica comenzar por los Tradicionalistas, también llamados Veteranos o Generación Silenciosa. Si bien es cierto que no se encuentran actualmente en actividad, los podemos ver presentes en la manera en que está concebida la escuela en su estructura, funcionamiento y prácticas de *management* (Zemke et al, 2000).

Los tradicionalistas llevaban las marcas de la guerra y la posguerra en su A.D.N generacional, juntamente con crisis, migraciones y lucha por la supervivencia (Molinari, 2013). En Argentina acarreaban el peso de vivir bajo el autoritarismo de gobiernos conservadores. Ahorro, esfuerzo, formalidad, lealtad y obediencia a las autoridades eran su comportamiento habitual. Demostraban mayor confianza en las instituciones a las que pertenecían y en sus líderes (Shaw, 2013) y apuntaban a vínculos laborales que duraran de por vida.

Los miembros de esta cohorte buscaban cotidianamente la satisfacción del trabajo bien hecho y dejar su legado a través de él. Todo se aprendía con esfuerzo, dedicación, sacrificio y en forma individual y solitaria. Uno 'era' en razón del trabajo y la actitud frente a la mirada evaluativa de los superiores era '*no news is good news*'<sup>10</sup>; por ello, ser llamado a recibir feedback presagiaba malas noticias (Lancaster & Stillman, 2002). La jubilación se deseaba como premio a la entrega cotidiana y se veía como una recompensa que permitía disfrutar lo producido a lo largo de esa carrera laboral (Molinari, 2013).

---

<sup>9</sup> Las tipologías generacionales usadas en este artículo y sus respectivos cortes se corresponden con las de los estudios de Behrstock y Clifford's (2009) en educación ya que son replicadas por otros autores en el área como, por ejemplo, Fox et al, (2014).

<sup>10</sup> En español, 'que no haya noticias es buena noticia'.



Entre las particularidades de esta generación, que aún permanecen en la institución escolar, se distinguen el orden, el respeto y la disciplina en una estructura del tipo claramente verticalista, con liderazgos personales fuertes y sustentados en la confianza mutua. Las jerarquías claras, y la promoción escalonada, gradual, con áreas de conocimiento balcanizadas y roles estancos sin lugar para la individualidad, también son características de la concepción tradicionalista del trabajo.

Finalmente y también como rasgo distintivo, correspondía a la organización y no a los empleadores el diseño de la carrera laboral, su naturaleza y trayectoria, lo mismo que la capacitación y supervisión que se brindaban en pos de ella. Es precisamente ese aspecto, conjuntamente con los postulados de la reforma y las diferentes personalidades que componen hoy la comunidad escolar, lo que se propone articular armoniosamente a través de un liderazgo generacional.

### **Baby Boomers y la primacía de los ideales**

Los 'Baby Boomers' o 'Boomers' reciben su nombre por la explosión demográfica de la posguerra en los países anglosajones, que incluso se verificó en Argentina con un pico marcado en 1950 (Pantelides, 1989). A nivel mundial, el clima de crecimiento económico llenó a este grupo de optimismo y lo enfrentó a sus progenitores respecto a los valores tradicionales en los que habían sido criados.

Los eventos relevantes que determinaron la personalidad de esta cohorte en Estados Unidos, fueron la guerra de Vietnam, el Movimiento de los Derecho Civiles y los asesinatos de Martin Luther King y el presidente Kennedy, juntamente con la llegada del hombre a la Luna. Los jóvenes Baby Boomers buscaban protagonismo y luchaban por sus ideales: Woodstock y diversas corrientes hippies y estudiantiles dan cuenta de su personalidad generacional rebelde y contestataria.

En la Argentina, los cambios en la clase trabajadora, los sindicatos y la mayor fragmentación social, así como también el desarrollo industrial y el aumento de la matrícula universitaria marcaron a esta generación que toma como referentes internacionales a J.F.K, Martin Luther King, los Beatles, Che Guevara, Mao Tse Tung y a Gandhi. Y a personajes nacionales tan variados como Perón, o los miembros del Club del Clan.

Los 'Baby Boomers' argentinos se unieron a la fuerza de trabajo entre 1966 y 1985 y actualmente, gran parte de este grupo etario ya se encuentra jubilado o en vías de hacerlo. Su aporte a la institución se manifiesta en características positivas como optimismo, nacionalismo e idealismo, conjuntamente con su gran compromiso, al punto de sacrificar momentos personales por su vida laboral. Su actividad se torna misión trascendental y el vínculo con las instituciones, a las que aspiran a dar su toque personal, es absoluto. En ella buscan principalmente seguridad en la carrera laboral y se desempeñan con foco en el proceso de sus tareas más que en su producto, valorando cada peldaño escalado.

Por oposición y como rasgos negativos, cabe adicionar que, para esta cohorte, el éxito se asocia con lo material y la posibilidad de distinguirse a través del consumo y acumulación de bienes. Se los reconoce como la generación de la tarjeta de crédito. De naturaleza competitiva, este grupo suele apreciar los símbolos de estatus ligados a objetos materiales, conjuntamente con beneficios como incrementos salariales o participación en la toma de decisiones.

Diferenciar a los miembros Baby Boomers de una comunidad educativa implica responder a esas características distintivas y esenciales. En lo laboral, su naturaleza competitiva los puede llevar a buscar perfeccionamiento profesional en forma continua para destacarse y a necesitar ser reconocidos públicamente por sus contribuciones.

Adicionalmente, suelen preferir un plan de carrera ascendente y valorar, además, las instancias de capacitación centradas en el docente y sus áreas de conocimiento.

Los Baby Boomers generalmente priorizan la colegialidad y el consenso y aprecian aquellos beneficios que implican estatus o privilegio. Por ello, ciertas decisiones los hacen sentirse especialmente considerados, como ser ofrecido una mejor oficina, un aula más amplia o más luminosa, un mejor lugar en el estacionamiento, etc. (Zemke et al, 2000). Igualmente valoran todo tipo de reconocimiento público que los destaque o posicione en situaciones de excepción o privilegio.

El feedback que se ofrezca a este grupo debe ser, en lo posible, claramente documentado, y de ser viable, comunicado al finalizar el año lectivo, ya que seguimientos más personalizados o del tipo informal se interpretan como cargados de animosidad y no como forma de aprendizaje continuo. Este grupo valora especialmente la posibilidad de seguir vinculados a las instituciones más allá de la jubilación siempre que se les modifiquen ligeramente las condiciones laborales para acomodarlas a sus necesidades (Lancaster & Stillman, 2002).

## La Generación X y lo que su nombre denota

La generación X, también llamada 'Generación Perdida'<sup>11</sup>, comprende a los nacidos entre 1965 y 1976 (Behrstock & Clifford, 2009), con algunos autores extendiendo el período hasta 1980. Esta generación es la menos numerosa a nivel mundial como resultado de cambios culturales (avances en anticoncepción, divorcio, planificación familiar) y su ingreso a la profesión se ubica entre los años 1986 y 2000.

---

<sup>11</sup> Esta cohorte recibe su nombre de la obra de Douglas Coupland 'Generación X' (1991). Relato de tipo enmarcado, transcurre en California y narra la historia de un personaje principal que se siente identificado con los miembros de su generación.

Los X crecieron en los conflictivos 70' década de derrumbe económico mundial, crisis del petróleo y de rupturas de paradigmas dominantes. En numerosos casos, sus padres que perdieron sus trabajos, sus ahorros, o sus casas como producto de la crisis y que se vieron abandonados por sus empleadores o el estado. Convivieron, en ocasiones, con familias quebradas por separaciones y divorcios, donde aprendieron a sobrevivir en el caos y a convivir con la ambigüedad (Lancaster & Stillman, 2002). Por ello, descreen de las instituciones, prefieren la independencia y sólo apuestan a sí mismos, aspirando al balance entre la vida personal y el empleo y priorizando los proyectos personales que favorezcan a la familia.

En la Argentina, los X transcurrieron su infancia con ajustes, devaluaciones e hiperinflación. Crecieron independientes, autosuficientes y escépticos, frente a un mundo donde las grandes instituciones podían colapsar. Los rasgos decisivos de su personalidad generacional se forjaron en una etapa donde el amor podía matar a través del S.I.D.A. y donde ni los referentes de las máximas instituciones como el Sumo Pontífice, -Juan Pablo II-, o el presidente de los Estados Unidos, -Ronald Reagan-, estaban seguros y exentos de ser baleados en un atentado.

La generación X vivió una etapa formativa complicada, con tiempos financieros, familiares y sociales difíciles (Tolbize, 2008), conviviendo en sus ansias juveniles con libertades civiles cercenadas y amenazas de conflictos bélicos: por una lado, la amenaza de una guerra con Chile por la soberanía sobre las islas Picton, Lennox y Nueva en el canal de Beagle y, por el otro, el conflicto armado con Gran Bretaña por las islas Malvinas.

En su infancia y adolescencia esta cohorte también presenció como los liderazgos políticos se derrumbaban y se buscaba desestabilizar a las instituciones o derrocar un gobierno por medio de una dictadura cívico-militar que elevaba el poder de policía del Estado a fuente de temor, represión e incertidumbre. Por eso, los X desconfían, pare-

cen no comprometerse más que con ellos mismos y como protección se repliegan sobre sí mismos (Molinari, 2013). Estas características deberían ser consideradas a la hora de realizar una gestión escolar inclusiva de esta generación.

Otros eventos internacionales que delinearon el A.D.N. generacional de este grupo etario y que ayudan a comprender su singular mirada fueron el fin de la guerra fría y la disolución de la Unión Soviética, la Guerra del Golfo, la caída del muro de Berlín, conjuntamente con la explosión del Challenger, el suicidio masivo de Jonestown y el advenimiento de la MTV y Plaza Sésamo como fenómenos televisivos novedosos.

En consecuencia, los X no busquen ídolos o referentes que intenten cambiar el mundo ya que ellos crecieron con cambios de paradigmas. Al contrario, sus ídolos son personalidades conflictivamente humanas, con grandes fortalezas y grandes debilidades expuestas en forma pública (Lancaster & Stillman, 2002; Erickson, 2010), y que se muestran controvertidos, audaces y/o camaleónicos: Madonna, Maradona, Bill Gates, Michael Jackson, Tom Cruise, entre otros.

Los artefactos que caracterizan a esta cohorte, implican un salto a mayor libertad y espacios para creatividad como el Walkman y la computadora personal. Y es, más concretamente, el advenimiento de los videojuegos, el fenómeno que, claramente, contribuye a delinear la personalidad generacional de los X, en especial en cuanto al feedback o frente a las dificultades. Según Erickson (2010), los X desarrollan una mentalidad de *video game*, donde ante las vicisitudes que se les presentan en la vida, reaccionan como lo hacían en su videojuego preferido: dan por finalizado ese partido y comienzan una nueva jugada.

Todas las características antes mencionadas le permiten desarrollar a los individuos de esta generación una gran flexibilidad y capacidad de adaptación. Se muestran creativos, emprendedores y autosuficientes con nuevas concepciones del tiempo y espacio laboral. Los X no ansían

símbolos de estatus ni buscan proyectos a largo plazo. Para ellos, una mejor oficina o el aula más luminosa no necesariamente implican reconocimiento o son esperados en sí. No obstante, apuntan a recibir esos símbolos visibles en igualdad de condiciones que sus pares (Zemke et al, 2000)

La generación X construye un vínculo especial con las instituciones a las que pertenece. Respetan a sus líderes cuando se los consulta e incluye como colaboradores pero resisten la autoridad y jerarquías tradicionales. Prefieren controlar el diseño de su carrera laboral y perfeccionamiento y valoran todos aquellos conocimientos que se les ofrecen, especialmente aquellos que les garantizan mayor empleabilidad o la posibilidad de combinar el desarrollo profesional y personal. Suelen desarrollar carreras portables y paralelas (Lancaster & Stillman, 2002) que les permiten encontrar seguridad adicional frente a eventualidades y buscar credenciales que los distinguan de sus pares en cuanto a su idoneidad laboral.

Los X encuentran su foco es el resultado de sus tareas, y no en el proceso de realizarlas y, a consecuencia, les resulta difícil cumplir, por ejemplo, con horarios o pautas muy marcadas cuando su tarea ha sido finalizada. De igual manera, tienden a elegir actividades del tipo individual, aunque por lo general, manifiestan lograr un buen vínculo con las nuevas cohortes que se incorporan a las instituciones.

Diferenciar a la generación X potenciando sus rasgos generacionales, implica validar su mirada escéptica y previsor, que puede ayudar a prevenir futuras dificultades o a generar planes alternativos. También incluye estar abiertos a sus contribuciones personales que, por momentos, parecen inconvenientes o irrespetuosas y brindarles *feedback* inmediato, ya que esperan información sobre la repercusión de sus actos como forma de reconocimiento.

Los X aspiran a poder realizar lo que les gusta como recompensa más deseada y a balancear su vida laboral con la personal (Gravett & Throckmorton, 2007). Comprender su naturaleza individualista tanto en su forma de trabajar

como en su manejo de los tiempos, donde la libertad y la confianza se conciben como el mejor premio, es una manera de responder a esas características esenciales también.

Motivar a la generación X implica, en consecuencia, generar espacios de confianza y apertura a la creatividad, con asignación de múltiples proyectos y ofrecimiento de feedback constructivo constante o regular. Para atraerlos, resulta tentador apuntar a beneficios que implique un buen balance entre vida laboral y personal (Lovely & Buffum, 2007), con poca injerencia laboral en sus tiempos personales y donde se les otorgue espacios de creatividad, libertad y que tengan foco en el producto, más allá del proceso para alcanzarlo.

El desarrollo profesional puede ser un objetivo para esta cohorte desde su mismo A.D.N generacional ya que buscan seguridad en su carrera y construir un

“portfolio de habilidades y experiencia” (Lancaster & Stillman, 2002)

De ahí la necesidad de ejercer un liderazgo empático con este grupo, para potenciarlos en busca de su máxima capacidad laboral.

## **Entendiendo a la generación ‘Y’ y su visión de la realidad**

La generación Y abarca a los individuos nacidos entre 1977 y 1995 y que comenzaron a alcanzar la mayoría de edad o ingresaron al mundo laboral a partir del año 2000, recibiendo por ello, también, el nombre de Millennials. Son un grupo demográfico sumamente numeroso como consecuencia de un nuevo pico de natalidad, lo que también les valió el nombre de Eco-Boomers.

Las circunstancias socio-político-económicas de su niñez, delinearon a este grupo muy particularmente. Entre los acontecimientos internacionales determinantes de su

personalidad generacional, se pueden mencionar la globalización y el multiculturalismo, la Guerra del Golfo, el ataque terrorista del 11 de septiembre en Estados Unidos y sucesivos hechos de violencia y terrorismo como ser, por ejemplo, el tiroteo de la escuela secundaria de Columbine.

En el ámbito nacional, es una generación que creció en un clima de libertad civil dentro de un contexto democrático y que atravesó en sus épocas de infancia o adolescencia, la crisis del 2001 y sus consecuencias posteriores o la primera masacre escolar ocurrida en Argentina en Carmen de Patagones.

Esta cohorte protegida, deseada y pionera en ser criada por apego, encuentra a sus referentes dentro del círculo familiar más íntimo y consecuentemente señala como ídolos o modelos a sus padres y abuelos en primer lugar. Su mirada del mundo, los lleva a identificarse también, con personajes como Barney, las Tortugas Ninja, Pokemon y Harry Potter por su foco en el equipo y con series como Los Simpsons y Sex and the City por su mirada realista de la sociedad. Y es, precisamente, esa mirada realista de su mundo circundante lo que lo diferencia de las generaciones precedentes.

Los Y fueron educados en el aprendizaje continuo (Lancaster & Stillman, 2002) y en un ambiente de altos estándares de exigencia por sus padres Baby Boomers, quienes que eligieron planificar cuidadosamente cada uno de sus espacios. Se muestran eficientes, innovadores y resilientes y como crecieron monitoreados, acompañados, premiados y exigidos, reaccionan en forma muy positiva frente al estímulo formal o informal tanto en aspectos positivos como negativos. No obstante, no aspiran a embarcarse en una relación laboral que perdure por treinta años como hicieron sus padres (Richardson, 2008).

La tecnología contribuye claramente a delinear a este grupo etario que el autor Marc Prensky llamó 'nativos digitales', ya que es la primera generación que creció a la par de la tecnología. El advenimiento del teléfono celular, las



consolas de videojuegos portables y la expansión de Internet, determinaron rasgos distintivos de su personalidad colectiva, como ser la inmediatez y la hiper-conectividad y contribuyeron a transformar a los Y en ciudadanos del mundo.

Los Millennials se sienten cómodos en la diversidad sexual, racial y cultural. Igualitarios, integrados, confiados, adolescentes prolongados y protegidos por sus padres, buscan destacarse rápidamente y ser reconocidos en sus capacidades, aun apartándose de los estereotípicos roles de género. Son cultores de la comida de autor y del cuidado corporal y estético y valoran las oportunidades de encuentro y celebración como así también aquellas que les reporten bienestar general. Estas variables deberían ser consideradas a la hora de incluirlos generacionalmente.

El desarrollo de Internet y su acceso irrestricto a la red desde temprana edad, también forjó en ellos una percepción especial sobre la accesibilidad a datos e información y la manera de tornarlos conocimiento. Su teléfono inteligente, es casi un 'apéndice corporal' donde cabe 'todo el mundo' (Shaw, 2013). Se los identifica como la generación del tutorial y no conciben el conocimiento como escalonado y piramidal sino horizontal y paralelo, lo que los motiva a formarse en áreas muy diversas en forma simultánea.

Entre los rasgos negativos que se le atribuyen a esta generación, cabe mencionar su mentada falta de compromiso o resistencia a esforzarse, su falta de formalidad o previsión y su cortoplacismo. Se les cuestiona que abandonen carreras y trabajos estables en pos de emprendimientos inciertos o viajes y aventuras. A eso se suma su cuestionamiento del *statu quo* y su facilidad para la dispersión de las tareas centrales y sus repetidas ausencias por cuestiones que abarcan desde situaciones menores a constantes viajes, lo que puede llegar a afectar el funcionamiento de las instituciones.

Los Y manifiestan una importante necesidad de acompañamiento y escucha atenta de sus líderes, no sólo en lo que respecta al ámbito laboral, sino también en lo concerniente al personal. Manifiestan sus cuestionamientos con naturalidad y

“no se impresionan con títulos ni se sienten intimidados por ellos” (Tolbize, 2008)

No es extraño que los Y se acerquen a sus directivos en búsqueda de consejo o para compartir situaciones familiares que los preocupan. Y en ese aspecto demuestran una importante necesidad de ser escuchados y tener vínculos del tipo más personal, con jefes que se interesen por ellos en situaciones no precisamente de índole laboral (Richardson, 2008)

Liderar diferenciando a la generación Y involucra implementar un seguimiento individualizado y continuo del tipo informal del desempeño de estos docentes. Se sugiere, a modo de ejemplo, efectuar visitas frecuentes a la clase para reafirmar conductas deseables e identificar hábitos a mejorar. Realizar encuentros cortos en ámbitos reales o virtuales (email, WhatsApp, etc.) en forma casi inmediata, se torna indispensable para comunicarse efectivamente con esta generación que vive conectada.

Los Millennials responden con mayor compromiso cuando encuentran significado a lo que están haciendo y lo ejecutan de manera divertida o en grupo. Por ello, es beneficioso generar ámbitos relajados de trabajo en equipo para que puedan encarar mejor, por ejemplo, tareas de planificación de naturaleza muy burocrática. Asimismo, rotación de tareas, propuestas de nuevos aprendizajes y actividades a realizar en forma colaborativa o grupal contribuyen también a motivarlos, aumentando así su sensación de pertenencia y, en consecuencia, su posibilidad de permanencia.

Su naturaleza informal y su experiencia más limitada en el aula, puede incidir negativamente en la manera en que se vinculan con padres o terceros interesados. Resulta útil dotar a los Millenials de herramientas para encarar situaciones posiblemente complicadas o en las que se vean potencialmente expuestos en su idoneidad frente a referentes de otras generaciones. De este modo, es conveniente ensayar posibles diálogos, a través del juego de roles y simulaciones escritas u orales (por ejemplo de comunicaciones a padres o boletines de calificaciones, etc.) para evitar ahondar los conflictos.

Realizar procesos de inducción cuidadosamente planificados, asignando un mentor más experimentado que pueda guiar a los Y en su proceso de inserción, es un recurso sugerido. Vale aclarar que, en ese sentido, la generación Y suele demostrar mayor interés en trabajar con Baby Boomers que con miembros de la generación X (Edge, 2014). Entre los objetivos a trazar para esta propuesta de colaboración académica, se podría mencionar: ayudarlos a ordenarse y cumplimentar los requisitos formales de la profesión; entrenarlos en el desempeño de sus tareas y brindarles pautas claras y explícitas que les permitan balancear las demandas de la vida profesional escolar con sus numerosos intereses sociales personales.

Para afianzar la pertenencia de los miembros Y del staff, dado que esperan ser inmediatamente reconocidos en su talento individual, resulta de utilidad generarles oportunidades de liderazgo tan pronto como sea posible, en actividades o proyectos a corto plazo que les permitan desarrollarse desde un primer momento, sin demasiada exposición (Gravett & Throckmorton, 2007). Por su personalidad generacional, se sienten capacitados para hacer su contribución desde el momento mismo de su incorporación a una organización, demandando de sus líderes profesionalidad y coherencia. Ante una performance destacada, esperan reconocimiento público y les gusta recibir bonos por

proyectos o productividad en forma inmediata. Al efecto, resulta de utilidad también, ofrecer algún tipo de distinción diseñada *ad hoc*.

También se sugiere diferenciar a esta generación para acomodarlos a los requerimientos de la institución escolar con cuestiones puntuales. Se busca así adecuarlos a la estructura institucional sin paternalismo, con indicaciones y expectativas concretas sobre que se espera de ellos en cada una de sus roles o tareas, lo que lleva a indicarles desde la manera de enfocar la corrección o el tipo de vocabulario a utilizar con pares y alumnado hasta el tipo de contacto a tener con ellos en espacios reales y virtuales.

Establecer un andamiaje que ayude a esta generación a consolidar su práctica pedagógica a través de medidas de la más variada índole, contribuirá a motivar a estos docentes y a ayudarlos a arraigarse en las escuelas. Generar espacios de cambio o nuevos aprendizajes dentro de diversos sectores o aéreas de la institución también redundara en menor deserción a sus puestos de trabajo y en mayor compromiso con las instituciones a las que ya ‘comienzan a dejar su marca’ (Coggshall et al, 2009) y en las que se perfilan como la primera generación de auténticos cultores del aprendizaje permanente (Lancaster & Stillman, 2002).

## Conclusión

Son indiscutibles las tensiones que hoy día afectan a la institución escolar en lo que respecta a rupturas y continuidades, cambio y tradición. Y es también innegable su convocatoria social a introducir, consolidar y difundir modelos de inclusión necesarios para la vida actual en sociedad. En ese aspecto esencial, las escuelas están llamadas a liderar.

Dada la trascendencia de dicha tarea, urge continuar verificando empíricamente la potencial utilidad del enfoque presentado y sus posibles implicancias para mejorar el vínculo familia-escuela, conformar equipos multi-

generacionales de trabajo para equipar a las organizaciones escolares o desarrollar profesionalmente a los docentes conforme su A.D.N. generacional, sus deseos y necesidades.

Si el verdadero compromiso con la diversidad comienza desde arriba, un equipo directivo que reconozca y contemple las diferencias generacionales como componente esencial de la cultura institucional y entienda la pluralidad como una ventaja competitiva, podría resultar mejor equipado para acompañar el cambio de paradigma educativo y alcanzar el fin propuesto por el plexo normativo actual. Su conocimiento generacional le permitiría hacer uso de estrategias apropiadas para prevenir los desacuerdos, reducir los puntos de conflicto y contribuir a fortalecer a sus instituciones en función del bien común.

En consecuencia, y a la luz de los argumentos antes expuestos, el liderazgo generacional se presentaría como una herramienta invaluable de gestión para transitar con efectividad y eficiencia el camino de la verdadera inclusión de todos los actores escolares.

---

## Referencias Bibliográficas

- Arsenault P. (2004) 'Validating generational differences: A legitimate diversity and leadership issue', *Leadership & Organization Development Journal* n° 2, vol.25, pp.124-14.
- Behrstock, E. & Clifford, M. (2009) 'Leading Gen Y teachers: Emerging strategies for school leaders'. Disponible en: <http://goo.gl/aHF5SZ> [accedido junio 2016]
- Bentley, P. (2003) 'Continuing professional development: views from the front', *Professional Development Today*, n° 1, vol. 6, pp. 57-62.
- Berk, R. (2009) 'Teaching strategies for the net generation. Transformative Dialogues' *Teaching & Learning Journal*, n° 2, vol. 3, pp. 1-23. Disponible en: <http://goo.gl/KivlSy> [accedido junio 2016]

- Berry B. et al (2008) 'Understanding Teacher Working Conditions: A Review and Look to the Future'. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality. Disponible en: <http://goo.gl/i7gzrz> [accedido junio 2016]
- Coggsall, J. G., Ott, A., Behrstock, E., & Lasagna, M. (2009) 'Retaining teacher talent: The view from Generation Y'. Naperville, IL & Washington, DC: Learning Point Associates & Public Agenda; Hill, Jeffrey, McWalters, Paliokas, Seagren, & Stumbo. Disponible en: <http://goo.gl/gWVqn4> [accedido junio 2016]
- Deal J. (2007) *Retiring the Generation Gap: How Employees Young and Old Can Find Common Ground Center For Creative Leadership*. John Wiley & Sons Inc. Jossey Bass San Francisco, California.
- Doss, G. A. (2014) 'A generational perspective of teachers' perceptions of principals' leadership practices' *Dissertations, Theses and Capstone Projects*. Paper 622. Disponible en: <http://goo.gl/4KKeEF> [accedido mayo 2016]
- Dussel I. & Southwell M. (2007) 'La escuela entre el cambio y la tradición'. *El Monitor de la Educación Revista del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación*. n° 14, 5ta época septiembre/octubre 2007
- Edge, Karen (2014) 'A review of the empirical generations at work research: implications for school leaders and future research'. *School Leadership and Management*, n° 2, vol. 34. Disponible en: <http://goo.gl/40eIAt> [accedido mayo 2016]
- Erickson, T. (2010) *What is Next, Gen X?* Harvard Business Press, Boston, Ma. (electrónico)
- Fox A., Bledsoe, C., Zipperlen, M. and Fox T. (2014) 'Cross-Generational Differences: Benefits and Challenges among Teaching Professionals'. *The Texas Forum of Teacher Education*, vol. 4 pp. 42-62. Disponible en: <http://goo.gl/AbKbEN> [accedido mayo 2016]
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1996) *La Escuela que Queremos: Los Objetivos por los que Vale la Pena Luchar*. Primera edición, primera reimpresión.

- Trad. de Federico Villegas. Amorrortu Editores Fullan, M. (2011): 'Choosing the wrong drivers for whole system reform' *CSE Seminar Series* paper n° 204, May, Centre for Strategic Education, East Melbourne.
- Gravett L. and Throckmorton R. (2007) *Bridging the Generation Gap. How to Get Radio Babies, Boomers, Gen Xers, and Gen Yers to Work Together and Achieve More*. Career Press
- NJ.Lancaster L. and Stillman, D. (2002) *When Generations Collide: Who They Are. Why They Clash. How to solve the Generational Puzzle at Work*. Collins Mobipocket Reader
- Lovely S. (2005) 'Creating synergy in the schoolhouse: changing dynamics among peer cohorts will drive the work of school systems'. *School Administrator*, n° 8, vol.62, p. 30, sep. 2005. Disponible en: <http://goo.gl/DxP5pk> [accedido 7 Junio 2016]
- Lovely S. and Buffum A (2007) *Generations at School: Building an Age-Friendly Learning Community*. Corwin Press. California.
- Mannheim K. (1952) 'The Problem of Generations' *Essays on the sociology of Knowledge*' London. Routledge & Kegan. Disponible en: <https://goo.gl/7O7cr3> [accedido mayo 2016]
- Martin, M (2008) 'La Teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: una lectura del siglo XXI' *Tiempo y Espacio*, año 17, vol. 20, pp. 98-110 Disponible en <http://goo.gl/uotNCz> [accedido mayo 2016]
- Molinari, P. (2013) *Turbulencia Generacional* (3ra edición) Buenos Aires.
- Temas Grupo Editorial Ortega y Gasset, J. (1983) *El tema de nuestro tiempo*. Alianza Editorial. Revista de Occidente, Madrid

- Pantelides, A. (1989) La fecundidad argentina desde mediados del siglo XX. Cuaderno del CENEP, 41, Buenos Aires. Disponible en: <http://201.231.155.7/www-wis/bv/cuadernos%20cenep/CUAD%2041.pdf> [accedido junio, 2016]
- Pilcher J. (1994) 'Mannheim's sociology of generations, an undervalued legacy'. *The British Journal of Sociology*, n° 3, vol. 45, pp. 481-495, 1994. Disponible en: <http://goo.gl/zrEy5E> [accedido mayo 2015]
- Reeves, D. (2009) *Leading Change in your School. How to Conquer Myths, Build Commitment and Get Results*. Virginia. USA. ASCD. Alexandria.
- Shaw, H. (2013) *Sticking Points: How to Get 4 Generations Working Together in the 12 Places They Come Apart* Tyndale House Publishers, Inc.
- Strauss, W. & Howe, N. (1991) *Generations: The History of America's Future. 1584 to 2069*. Harper Perennial New York. William Morrow
- Tolbize, A. (2008) 'Generational differences in the workplace'. Research and Training Center on Community Living, University of Minnesota. Disponible en: <http://goo.gl/zNHxQG> [accedido junio 2016]
- Zemke, R., Raines, C., & Filipczak, B. (2000) *Generations at Work: Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your workplace*. New York, NY: AMAPublications.
- Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional (LEN) Disponible en: <http://goo.gl/EKYIV> [accedido mayo 2015]



## El círculo virtuoso<sup>1</sup>

### *De la auto-evaluación institucional y la formación profesional continua<sup>2</sup>*

MARTÍNEZ RIBAYA, PEDRO<sup>3</sup>

#### Resumen

La formación profesional continua constituye un aspecto de suma importancia para el mejoramiento escolar. Sin embargo, no siempre resulta efectiva, útil o generadora de cambios reales en las prácticas de la escuela y del aula. La auto-evaluación institucional de la escuela, generando información valiosa y objetiva de manera sistemática puede contribuir enormemente a la eficacia de las políticas y planes de capacitación y desarrollo docentes. No sólo para el diseño de los mismos, sino también en la consideración de su eficacia y formas para mejorarlos en el futuro. El presente trabajo aborda la relación entre la auto-evaluación institucional y la formación profesional continua a través de dos investigaciones realizadas por el autor en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su área metropolitana. En primera instancia presenta una

---

<sup>1</sup> The virtuous circle.

<sup>2</sup> Of school self-evaluation and professional development.

<sup>3</sup> Universidad de Cambridge, Facultad de Educación; Universidad Austral, Escuela de Educación - pedromartinezribaya@gmail.com.

investigación que vincula cuantitativamente ambos conceptos a través de las percepciones de una muestra representativa de los directores de secundario de la ciudad de Buenos Aires. Luego, ilustra esta relación significativa presentando el estudio del caso de la gestión del tiempo de cinco directores de escuelas secundarias de la Zona Norte del área metropolitana de Buenos Aires a través de un análisis mixto, cuanti-cualitativo. La ponencia concluye, convergiendo ambas investigaciones y a la luz de la bibliografía, que fortaleciendo la relación entre ambos conceptos se genera un círculo virtuoso capaz de contribuir significativamente al mejoramiento escolar.

Palabras clave: auto-evaluación institucional, formación profesional continua, Buenos Aires, escuela, directores, secundario, gestión del tiempo.

---

## Introducción

La formación profesional continua del docente constituye un factor fundamental en el camino hacia el mejoramiento escolar (Ghamrawi, 2013; Guskey, 1999; Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010), ya que son los docentes los actores principales que llevan adelante cualquier cambio pedagógico que quiera introducirse a fin de mejorar la educación (BurrIDGE & Carpenter, 2013). Sin embargo, lograr que tal formación sea efectiva y brinde los conocimientos y herramientas necesarias para impactar con contundencia en la dinámica escolar es un desafío permanente (Ghamrawi, 2013; Guskey, 1999). El tiempo y la reflexión inherentes a la formación profesional efectiva (BurrIDGE & Carpenter, 2013; King & Newmann, 2000), se contraponen con la lógica de rendición de cuentas gerencial que plantea Møller (2009). De acuerdo a esta dinámica, las normas que pretenden regular y estimular las capacitaciones docentes, pueden vaciarlas de contenido e importancia al

constituirlas en meros requerimientos que deben ser cumplidos (Møller, 2009). Así, la formación docente abandona el lugar natural de aliado del docente para transformarse en una pesada carga burocrática, al resultar más relevante la cantidad y frecuencia de las capacitaciones a las que un docente atiende, que su contenido y las consecuencias reales que estas producen para mejorar las actividades diarias y concretas de la escuela. De acuerdo con Møller (2009) el desafío consiste, entonces, en lograr que predomine la responsabilidad profesional por sobre la lógica gerencial, apuntando a una motivación intrínseca en los docentes (Montecinos, Madrid, Fernández, & Ahumada, 2014) como disparador para la formación profesional. Pero, ¿cómo se puede apalancar a las capacitaciones docentes para que estas respondan a su objetivo primero de mejorar la enseñanza y el aprendizaje? ¿De qué manera se puede contribuir a la eficiencia de la formación docente continua? ¿Cómo lograr que los contenidos de las capacitaciones resulten valiosos y significativos para la práctica docente?

Esta ponencia, si bien no pretende responder acabadamente a estas preguntas, intenta contribuir, iluminar e invitar al debate, vinculando la capacitación docente con la auto-evaluación institucional (AEI). En efecto, esta última es capaz de orientar y moldear a la formación docente de modo de tornarla relevante, apropiada y significativa, y a su vez, evaluar su efectividad (Guskey, 1999; MacBeath, 1999). Para ello, se presentarán de manera complementaria dos investigaciones realizadas por el autor. La primera, en torno a la percepción de los directivos de secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) sobre la AEI, realizada en el marco de los estudios de maestría en la Universidad de Cambridge, Reino Unido, vinculará los conceptos de AEI, formación docente y mejoramiento escolar. La segunda, sobre la gestión del tiempo de los directivos de secundario, realizada en el marco de los estudios de maestría en la Universidad Austral, Argentina, ilustrará, con un ejemplo

concreto, cómo los resultados de un instrumento de AEI pueden contribuir con una formación profesional tendiente al mejoramiento escolar.

## Desarrollo

### 2.1 La articulación entre la AEI y la formación profesional

Esta sección pretende establecer el vínculo entre la AEI y la formación profesional. Para ello, se presentará en una primera instancia el concepto de AEI y luego se describirá brevemente la investigación que el autor llevó adelante en la ciudad de Buenos Aires en el marco de su tesis de maestría en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, Reino Unido, en el año 2016. Así, se busca vincular estos dos conceptos, no sólo a través de la literatura sino a través de las percepciones concretas de los directores de escuelas de nivel secundario de esta ciudad.

#### 2.1.1 La auto-evaluación institucional (AEI)

La noción de auto-evaluación institucional en las escuelas surge en la década de 1970 reivindicando la autonomía escolar y la responsabilidad de sus miembros en el mejoramiento de las mismas (James, 2013; Pedder & MacBeath, 2008). Podría definirse como la exanimación sistemática, a conciencia e integral de la escuela, mediante la recopilación de información suministrada directamente por quienes la componen (maestros, profesores, directivos, alumnos, padres, entre otros) y llevada adelante por ellos mismos con el objetivo de mejorar su funcionamiento (Guskey, 1999; MacBeath & McGlynn, 2002; MacBeath, Oduro, & Lightfoot, 2005). Esta idea, implica el desarrollo de una práctica escolar en la cual la reflexión sobre la propia práctica y la consideración de alternativas para mejorarla constituyan parte de las tareas y responsabilidades cotidianas

(James, 2013; James et al., 2007). Detrás de esta práctica subyacen los conceptos de eficiencia escolar y de mejoramiento escolar, ambos íntimamente relacionados (Guskey, 1999). En efecto, mientras la eficiencia escolar, como área de investigación, indaga en las características que debería presentar una 'buena' escuela para considerarse como tal, el mejoramiento escolar aborda los procesos que le permiten a la escuela encaminarse hacia ese ideal (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons, & Teddlie, 2015). La AEI recoge lo producido por ambas disciplinas con el objetivo de tomar mejores decisiones, sustentadas en información objetiva y confiable, y mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2012; MacBeath et al., 2005) considerando siempre las particularidades de la "plural y compleja comunidad" (MacBeath, Boyd, Rand, & Bell, 1996, p. 9) presente en cada escuela.

Habiendo descrito la naturaleza y el propósito de la AEI, se describirá, en la siguiente sección la metodología utilizada para llevar adelante la investigación.

### 2.1.2 Metodología de la investigación

#### **Marco teórico**

Adoptando el marco para la AEI desarrollado por MacBeath *et al.* en 1996, se llevó adelante una investigación en el año 2016 con el objetivo de indagar en la percepciones que los directores del nivel secundario de las escuelas de CABA tienen sobre la AEI. Dicho marco fue desarrollado en el Reino Unido, considerando las opiniones de los actores escolares clave (directores, docentes, alumnos, padres, personal no docente, etc) de diez escuelas, sobre los aspectos que constituían a una buena escuela como 'buena'. Las opiniones fueron contrastadas con los lineamientos de la política educativa local, y corroboradas en diálogo con la literatura especializada, dando lugar a diez indicadores directrices de la auto-evaluación escolar. Los indicadores comprenden:

clima escolar, relaciones, clima áulico, apoyo al aprendizaje, apoyo a la enseñanza, tiempo y recursos, organización y comunicación, equidad, reconocimiento de los logros, y, por último, el vínculo entre la escuela y la familia. Cada indicador es desglosado en el modelo presentando sus cinco características fundamentales. A los fines de la ponencia, se considerarán las características implicadas en el apoyo a la enseñanza: (i) aprendizaje y enseñanza deben encontrarse en el corazón del desarrollo escolar y las políticas escolares, (ii) los docentes deben recibir apoyo efectivo de los directores, (iii) el tamaño de las clases debe permitirle a los docentes enseñar eficazmente, (iv) los docentes deben compartir sus logros y dificultades unos con otros, y (v) los padres deben ser considerados como socios en el aprendizaje de los alumnos. Estos puntos, refuerzan, directa o indirectamente la importancia de la formación profesional permanente. En efecto, el hecho de que aprendizaje y enseñanza se encuentren en el corazón de la escuela, implica también considerar a los docentes en un constante aprendizaje (Guskey, 1999; MacBeath, 1999; MacBeath & Dempster, 2008). A su vez, la formación profesional constituye una forma explícita en que los directores pueden respaldar a los docentes brindándoles las herramientas necesarias para que puedan desempeñar mejor su labor (Alexandrou & Swaffield, 2014). Apoyar la enseñanza, es apoyar a los docentes, y darles las herramientas necesarias para que puedan responder satisfactoriamente a los nuevos desafíos que su tarea conlleva (MacBeath, 1999).

### **Diseño metodológico**

La investigación presentó una metodología de encuesta, con un diseño mixto combinando las estrategias de correo electrónico y sitio web (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Dillman, Smyth, & Christian, 2009). Un cuestionario original, diseñado específicamente para la investigación, y fuertemente basado en el modelo de auto-evaluación desarro-

llado por MacBeath *et al.* (1996), se alojó en el sitio web especializado Survey Monkey ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)) y posteriormente se distribuyó por mail entre las 493 escuelas secundarias de CABA para ser respondido por los directores de nivel secundario. El cuestionario fue sometido a una prueba piloto y finalmente su última versión presentó principalmente preguntas cerradas en escala Likert bipolar de cinco puntos (Cohen et al., 2007; Creswell, 2014; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Si bien inicialmente no se conformó una muestra sino que se consideró a toda la población, finalmente se obtuvo una muestra dado que no todos los directores accedieron a contestar el cuestionario.

## **Análisis de la información**

La información recogida en el cuestionario se procesó cuantitativamente utilizando el programa SPSS de IBM (versión 22) y AMOS también de IBM (versión 22). Se realizaron análisis descriptivos para conocer las percepciones de los directivos e ilustrar el estado de situación, y análisis de inferencia, como el análisis de confirmación de factores, para determinar si los datos, agrupados de acuerdo al modelo teórico, presentaban entre sí suficiente cohesión como para constituir un único factor (Brown, 2006; Harrington, 2009).

### **2.1.3 Resultados<sup>4</sup>**

#### **Muestra resultante**

La muestra resultante presentó un total de 142 directores, un 29% del total, ubicándose dentro de los estándares de entre 20% y 30% de respuestas para este tipo de

---

<sup>4</sup> Cabe mencionar que se presentarán únicamente los resultados que se consideren relevantes a los fines de la presente ponencia.

investigaciones (Cohen et al., 2007; Denscombe, 2010). No se identificaron sesgos ni tendencias entre quienes sí respondieron al cuestionario, y la muestra presentó un alto grado de representatividad, de acuerdo a los parámetros comparativos entre población y muestra (Tablas 1 a 3).

Tabla 1 – Proporción de escuelas de gestión estatal y privada

Gestión	Población	Muestra
Privada	68,6%	75,9%
Estatal	31,4%	24,1%

Tabla 2 – Distribución geográfica de escuelas en las 15 comunas

Comuna	Población	Muestra
1	7,1%	7,8%
2	5,1%	6,0%
3	7,3%	6,0%
4	7,7%	4,3%
5	5,5%	3,4%
6	6,3%	2,6%
7	6,5%	6,0%
8	5,9%	5,2%
9	5,5%	7,8%
10	5,9%	9,5%
11	6,5%	5,2%
12	7,9%	9,5%
13	10,3%	12,1%
14	8,3%	7,8%
15	4,3%	6,5%

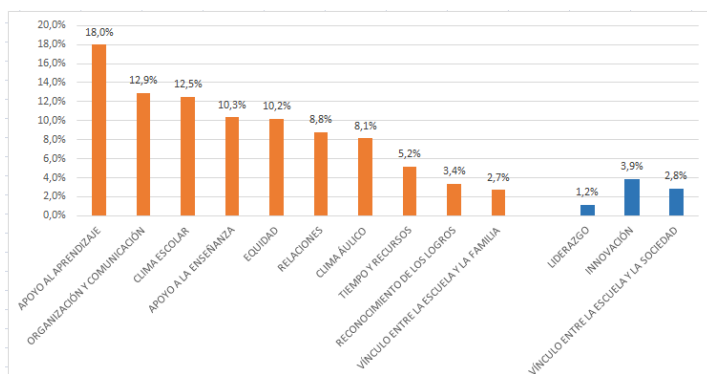


Bachiller - Técnica	2,6%	1,7%
Comercial	11,2%	4,3%
Comercial - Técnica	0,2%	0,9%
Técnica	7,9%	6,9%
No especificado	3,0%	0,0%

## Consideraciones generales

La primera pregunta del cuestionario solicitaba a los directores listar las cinco características que consideraran debía presentar una 'buena' escuela. Las más de 750 características se agruparon de acuerdo a los indicadores presentados por el marco teórico adoptado (Gráfico 1). El apoyo a la enseñanza, es decir, el apoyo a los docentes en su tarea cotidiana, en el compromiso con su desarrollo y su formación profesional continua, se ubicó como cuarta característica más repetida, agrupando a más del 10% de las características mencionadas.

Gráfico 1 - Características de una 'buena escuela'<sup>5</sup>



La Tabla 4 presenta algunas consideraciones generales de los directores de secundaria de CABA, alrededor de la relevancia de la AEI para el funcionamiento de la escuela.

<sup>5</sup> Se identificaron, además de las características propuestas por el modelo teórico, tres aspectos originales: liderazgo, innovación y vinculación entre la escuela y la sociedad.

La escala Likert utilizó una valoración de 1 a 5, donde 1 indica “absolutamente en desacuerdo”, 5 “absolutamente de acuerdo”, y 3 una posición neutral.

**Tabla 4 – Consideraciones generales sobre la AEI**

	Promedio	Desvío estándar
La auto-evaluación institucional puede mejorar significativamente el funcionamiento de mi escuela	4,4648	0,59145
Las mejores decisiones son aquellas que se toman basadas en información objetiva	4,1831	0,77752

Los directores de secundario de las escuelas de CABA, consideran que la AEI puede impactar significativa y positivamente en el funcionamiento concreto de la escuela, y ratifica que mejores decisiones pueden ser tomadas si se cuenta con información objetiva y confiable.

### **Consideraciones sobre el apoyo a la enseñanza**

Respecto al rol que la AEI desempeña en torno a la forma en que se apoya a la enseñanza, y por ende, al docente, los directores de escuelas secundarias de CABA consideran que es una herramienta que puede impactar positivamente en estas cuestiones (Tabla 5). En efecto, la AEI es considerada como una herramienta efectiva para centrar a la escuela entorno a la enseñanza y el aprendizaje, para mejorar el apoyo que reciben los docentes en su tarea cotidiana, y para contribuir a un mayor intercambio y cooperación entre los docentes.

	Promedio	Desvío estándar
La auto-evaluación institucional puede contribuir a que el apoyo a la enseñanza y al aprendizaje se encuentre en el marco de políticas institucionales y los planes de desarrollo escolar	4,0713	0,47687
La auto-evaluación institucional puede contribuir a mejorar el apoyo que los docentes reciben de los directivos	4,2636	0,57986
La auto-evaluación institucional puede ayudar a que los docentes compartan sus logros, problemas y desafíos unos con otros	4,2481	0,55945

Por medio de un análisis de confirmación de factores, se corroboró a través de los datos recogidos, que la AEI puede contribuir significativamente a que la escuela apoye a la enseñanza, potenciando y respaldando el rol del docente, brindándole herramientas que le permitan ejercer su trabajo de una manera eficiente y efectiva. La consideración general de los directores, respecto a la capacidad de la AEI de contribuir en este sentido arrojó una media de 4,0713 y un desvío estándar de 0,47687. De los diez factores considerados por el modelo teórico adoptado en la investigación, fue precisamente el de apoyo a la enseñanza quién suscitó mayor consenso entre los directores, respecto del aporte que la AIE puede realizar para mejorar la eficiencia de la escuela en este aspecto.

#### 2.1.4 Conclusiones

Esta sección vinculó la AEI con la formación profesional, como elemento constitutivo de un apoyo real y concreto a la enseñanza a través del apoyo al docente. Esta vinculación, se presentó tanto en el plano teórico de la literatura específica, en particular a través del modelo presentado por MacBeath *et al.* (1996), como en el plano concreto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de la voz de los directores de nivel secundario.

La consideración del apoyo a la enseñanza y al docente como elemento de suma importancia para el mejoramiento escolar contemplado por el modelo teórico (MacBeath *et al.*, 1996), se vio reflejado en las opiniones de los directivos que lo mencionaron como un factor clave que toda 'buena' escuela debe presentar. A su vez, los directores consideraron que la AEI constituye una herramienta importante para orientar y hacer más eficiente el apoyo a la enseñanza y al docente. Ciertamente, esta herramienta es considerada capaz de impactar positivamente en la escuela,

y de favorecer una mejor toma de decisiones a través de la información objetiva y sistemática que pueda ofrecer. Es justamente esta información quien puede iluminar las capacitaciones docentes, en atención a los requerimientos y necesidades puntuales del cuerpo docente y a las particularidades de la escuela. A su vez, es el mismo proceso de AEI quien puede determinar fehacientemente la efectividad y calidad de la formación docente brindada.

Sin embargo, más allá de las positivas percepciones de los directores y de la abundante bibliografía vinculando la AEI con la capacitación profesional, queda abierta la pregunta sobre cómo estas consideraciones abstractas pueden darse en la práctica concreta. En la próxima sección se presentará una investigación que presenta el estudio de un caso que evidencia concretamente cómo una reflexión sistemática sobre la propia práctica puede apalancar las decisiones de gestión en general, y en particular aquellas referidas a la capacitación profesional.

## 2.2 La gestión del tiempo en directivos de secundario

En esta sección se presentará, a modo de ejemplo ilustrativo de cómo la AEI puede contribuir con la formación profesional, una investigación que el autor de esta ponencia condujo en el marco de su tesis de maestría en la Escuela de Educación de la Universidad Austral, Argentina, en el año 2015.

### 2.2.1 La gestión del tiempo

El tiempo es el recurso más valioso y más escaso con el que cuenta un directivo (Drucker, 2004). En efecto, es el único recurso que no puede ser almacenado, extendido, reciclado ni reemplazado (De Titto, Mesyngier, & Ciancio, 1999). Tal es su importancia que debe ser administrado (Drucker, 1976), y exige, casi paradójicamente, que se le dedique tiempo a la reflexión y a la planificación sobre cómo administrar

tan importante recurso. Desde que se concibió al tiempo como recurso escaso, su gerenciamiento fue evolucionando en busca de la eficiencia en su disposición (Covey, 2003), arribando a un conjunto de reglas que pretenden orientar la administración del tiempo (Acosta Vera, 2006; Fontaneda González, Camino López, & González Alcántara, 2010; Serzo, 1983; Universidade de Vigo, 2006). Estas reglas concluyen en la imperiosa necesidad de contar con un abordaje integral a fin de desarrollar herramientas y métodos que tiendan a la optimización temporal.

A la objetiva dificultad para su gestión, el tiempo conlleva inherentemente una dificultad adicional: la forma en que el tiempo es percibido. Tanto desde la psicología, como desde las neurociencias, se advierten las particularidades que conlleva la percepción del tiempo y como ésta puede desvirtuarse o alejarse de la realidad objetiva cuando es analizado e interpretado por el sujeto (Asch, 1987; Correa, Lupiáñez, & Tudela, 2006; Gastélum Vargas, 2011; Jaspers, 1997; Katz, 1973; Manes & Niro, 2014). De esta manera, la administración del tiempo, requiere de una reflexión y un análisis adicional para determinar el grado de correspondencia entre el tiempo como fenómeno objetivo y el tiempo percibido por el sujeto (Vásquez Echeverría, 2011).

La próxima sección presentará la investigación realizada a fin de profundizar en la comprensión de la gestión del tiempo de los directores escolares.

## 2.2.2 Metodología de la investigación

### Marco teórico

El objetivo de la investigación consistió en ahondar en la forma en que los directores de secundario gestionan su propio tiempo. Para ello, se tomó como punto de partida la recomendación de Peter Drucker para tomar conciencia de la administración del tiempo: dejar asentado en qué se cree que se utiliza el tiempo y en qué efectivamente

se utiliza, y contrastar ambos registros (Drucker, 1976). Así se establecieron las categorías de lo real, como aquello objetivo que existe más allá de la interpretación subjetiva que alguien pueda llevar a cabo, y lo percibido, como la personalización del objeto real, como la subjetivación por medio de la interpretación (Asch, 1987; Jaspers, 1997; Katz, 1973; Manes & Niro, 2014). Adicionalmente se definió una tercera categoría, lo ideal, como expresión de la realidad inexistente pero deseada, anhelada, buscada. La bibliografía proveniente tanto del ámbito de la psicología como del ámbito de las neurociencias, coinciden al afirmar que entre estas tres categorías existen brechas y diferencias significativas, y que sólo abordadas en el plano de la conciencia se pueden reducir (Asch, 1987; Correa et al., 2006; Dehaene, 2015; Jaspers, 1997; Katz, 1973; Manes & Niro, 2014; Vásquez Echeverría, 2011).

Para determinar cómo lo ideal, lo real y lo percibido se relacionan en concreto en la gestión del tiempo de un director escolar, se clasificaron a las actividades inherentes a su función en cinco categorías. La primera diferencia entre las actividades operativas, tácticas, y estratégicas, de acuerdo al impacto en el tiempo que tendrá la actividad desarrollada. Mientras que las operativas son concretas y puntuales, las tácticas se centran en cómo conseguir ciertas metas preestablecidas, y las estratégicas son aquellas que mediante un proceso sistematizado orientan a la organización en su conjunto y definen el rumbo futuro (Consorcio para la educación compensatoria y la formación ocupacional de Gipuzkoa, 2001; Drucker, 1981). La segunda categoría distingue entre las actividades internas, es decir, aquellas que involucran directamente a los miembros de la comunidad escolar, y las externas o aquellas vinculadas a instituciones o actores que no pertenecen a la comunidad de la escuela (Carriego, 2006). En tercer lugar se clasifican las actividades de acuerdo a la anticipación de las mismas: planificadas o coyunturales. Las primeras se desarrollan en el marco de lo previsible, fueron preparadas y forman parte de una

agenda de trabajo, mientras que las últimas encuentran al directivo sorprendidamente y desprevenido (Antúnez & Gairín, 2009; Drucker, 1981). La cuarta categoría presenta a las actividades en su carácter pedagógico o administrativo. Mientras las pedagógicas se relacionan directamente con la enseñanza y el aprendizaje, las administrativas se refieren a las tareas subsidiarias de las pedagógicas pero sin relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje (De Titto et al., 1999). Por último, se hallan las actividades delegables, aquellas susceptibles de ser realizadas por alguien más que no sea el director, o indelegables, es decir, aquellas que necesariamente deben ser realizadas por el director mismo (De Titto et al., 1999; Frigerio, Poggi, Tiramonti, & Aguerro, 1999; Mañú, 2005). Estas cinco categorías no son mutuamente excluyentes, por el contrario toda actividad que realice un director puede caracterizarse simultáneamente de acuerdo a cada una de las categorías previstas.

### **Diseño metodológico**

La investigación desarrolló un diseño mixto, cuantitativo explicativo secuencial (Hernández Sampieri et al., 2010) para el estudio de un caso conformado por cinco directores de escuelas secundarias privadas del partido de San Isidro, de la Zona Norte del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. La elección se realizó siguiendo el criterio de conveniencia, priorizando la riqueza, la profundidad y la calidad de la información a recoger, considerando las posibilidades de acceso a directores del investigador y en atención a que en general las escuelas privadas presentan mayor autonomía de gestión (De Titto et al., 1999; Tenti Fanfani, 2011). Dentro de este universo se procuró constituir una muestra diversa en cuanto al nivel socio-económico, la extensión de la jornada, el bilingüismo, la diferenciación por sexo, y la confesión religiosa.

La recolección de información se realizó en tres etapas, cada una implicando un encuentro entre el investigador y cada uno de los directores. Se diseñaron tres cuestionarios consecutivos, con el objetivo de recoger la distribución del tiempo del director de acuerdo a las categorías de ideal, percibido y real, de acuerdo a la clasificación de las actividades previamente presentada. Los dos primeros se completaron en el primer encuentro, y el tercero, avocado a recopilar la utilización del tiempo real del directivo, se completó entre el primer y el segundo encuentro. Finalmente, el tercer encuentro consistió en una entrevista semi-estructurada (Hernández Sampieri et al., 2010), donde se le presentó a cada director los resultados comparativos de los cuestionarios anteriores y se profundizó en la comprensión y análisis de estos resultados.

### **Análisis de la información**

La información proveniente de los cuestionarios se condensó gráficamente en gráficos de barras permitiendo una rápida aproximación visual de los resultados. Por cada director se obtuvieron cinco gráficos, de acuerdo a la clasificación de las actividades, con tres barras cada uno, indicando la distribución del tiempo ideal, la percibida y la real. Adicionalmente se realizó un análisis comparativo de los resultados de los directores.

Las entrevistas se grabaron en formato MP3, se transcribieron y luego se las analizó de acuerdo al aporte realizado a cinco categorías pre-establecidas: importancia de la gestión del tiempo, formación profesional, pérdidas de tiempo, conciencia de las brechas entre lo ideal, lo percibido y lo real, y futuro en la gestión del tiempo.



## 2.2.3 Resultados

### Cuestionarios

Los cuestionarios evidenciaron la existencia de brechas significativas en torno al tiempo (ideal, percibido y real) que debe dedicarle un director a sus actividades de acuerdo a la clasificación propuesta. Se presentan a continuación los resultados más significativos en cada categoría.

#### Tareas operativas, tácticas y estratégicas

Si bien varió la consideración sobre la distribución del tiempo en el plano ideal, cuatro de los cinco percibían que lo operativo les insumía más tiempo que el deseado. La realidad corroboró en todos los casos que se dedica más tiempo a las tareas operativas que lo considerado ideal. Lo contrario sucede con las tareas estratégicas: la realidad da cuenta que se dedica mucho menos tiempo que el considerado ideal al abordaje de actividades de carácter estratégico.

#### Tareas internas y externas

En el plano de lo ideal, todos los directores coincidieron en reflejar la preponderancia de las actividades internas. La percepción de la distribución del tiempo en actividades de esta naturaleza varió en cada director, y mientras algunos consideraban que dedicaban menos tiempo que el ideal, otros percibían lo contrario. La realidad mostró que en todos los casos los directores dedicaban casi la totalidad de su tiempo a tareas de índole interna.

### Actividades planificadas y coyunturales

Se registraron brechas significativas entre la distribución ideal del tiempo, la percibida y la real, en todos los casos. En el plano ideal, tres directores consideraron que debería dedicársele más tiempo a lo planificado, y dos directores consideraron que debería dedicársele igual tiempo que a lo coyuntural o imprevisto. Cuatro directivos percibían que lo coyuntural les insumía más tiempo que el deseado.

Sin embargo, la realidad indicó que en algunos casos los directivos sí dedicaron mucho más tiempo que el ideal a lo coyuntural (hasta 52%) pero en otros casos incluso menos que lo percibido o lo considerado ideal.

## **Actividades delegables e indelegables**

En esta categoría se advirtieron brechas significativas. La realidad proporcionó información que contrastó con las consideraciones ideales y percibidas presentadas por cada uno de los directores.

### **Actividades pedagógicas y administrativas**

Los cinco directivos consideraron que las actividades de carácter pedagógico deberían insumir la mayor cantidad de su tiempo. Las percepciones de cada uno variaban: algunos percibían que dedicaban menos tiempo que el deseable a lo pedagógico y otros consideraban lo contrario. El tercer cuestionario evidenció que en la práctica real lo pedagógico les insume más tiempo a los directivos, originando brechas entre lo considerado ideal y la percepción sobre la distribución de su propio tiempo.

### **Tiempo disponible y tiempo utilizado**

Con la información provista por los cuestionarios se determinó, para cada director, la relación entre el tiempo disponible con el que contaba cada uno de ellos, y el tiempo registrado en las actividades realizadas. Los cinco directores utilizaban en sus actividades menos tiempo del disponible, con diferencias porcentuales que oscilaron entre los 10 y los 38 puntos. Es decir, que los directores utilizaron para sus actividades entre un 10% y un 38% menos que el tiempo con el contaban.

## **Entrevistas**

Los resultados arrojados por las entrevistas se presentan a continuación, en las cinco categorías preestablecidas.

### **Importancia de la gestión del tiempo**

Los cinco directores coincidieron al expresar la importancia de realizar una gestión del tiempo efectiva, siendo que la administración de este recurso constituye una cuestión absolutamente prioritaria y central para el trabajo de un director escolar, puesto que impacta directamente en sus actividades cotidianas. A su juicio, esta importancia debería traducirse y plasmarse en acciones concretas y no quedar en el plano de lo deseable o lo teórico.

#### Formación profesional

Sorpresivamente, a pesar de la importante valoración de los directivos a la gestión del tiempo, ninguno de ellos contó con capacitación al respecto en sus estudios académicos. Frente a este panorama, algunos directivos optaron por recurrir a formación profesional adicional y complementaria, estando ya en el cargo directivo, mientras que otros consideraron que aprendieron de la práctica, con las dificultades y errores que ello conlleva.

#### Pérdidas de tiempo

En reiteradas oportunidades los directores se refirieron a las situaciones que sustraen su tiempo, aún contra su voluntad. Todos manifestaron que esas situaciones dificultaban una gestión eficaz del tiempo y consideraron menester trabajar para disminuir su probabilidad de ocurrencia. Conciencia de las brechas entre lo ideal, lo percibido y lo real

Los directivos pudieron reflexionar críticamente a partir de los gráficos presentados por la investigación donde se evidenciaron las brechas entre lo ideal, lo percibido y lo real. Esta toma de conciencia respecto de las brechas, les ayudó a observar su escuela de modo distinto buscando las razones de las diferencias en la gestión del tiempo, a conceptualizar una realidad no identificada hasta el momento, y a renovar el compromiso con la mejora continua y permanente.

Futuro en la gestión concreta del tiempo

Todos los directores consideraron valiosa la experiencia y coincidieron al afirmar que sería importante para cada una de sus escuelas considerar la gestión del tiempo a través de acciones e instrumentos concretos, buscando incluso que trasciendan a los directores y alcancen a todos los niveles y personal de la escuela.

#### 2.2.4 Conclusiones

Esta sección presentó la investigación realizada por el autor de la ponencia sobre la gestión del tiempo de los directores escolares. Se presentó, no porque se pretenda indagar sobre la gestión del tiempo específicamente, sino como ejemplo concreto de cómo un instrumento de auto-evaluación puede colaborar con la clarificación de un área o un tema en particular, y generar información valiosa que propicie la reflexión crítica y oriente las decisiones a tomar.

Esta investigación muestra cómo un instrumento sencillo, aplicado metódicamente puede generar información valiosa para propiciar la reflexión y la toma de decisiones. En efecto, los directores pudieron realizar un ejercicio de reflexión sobre su propia práctica, y vislumbraron acciones potenciales que podrían tomarse para mejorar la realidad observada.

La información suministrada por los instrumentos podría tomarse, por ejemplo, para diseñar o planificar estrategias de capacitación profesional que respondan a las necesidades concretas y reales de la comunidad educativa en general, y de cada uno de los actores en particular. Esta investigación, por ejemplo, evidenció una carencia en la capacitación sobre la gestión eficiente del tiempo del directivo que quizás hubiera pasado inadvertida sin la información suministrada por el instrumento. Al ser esta cuestión expuesta con información objetiva y sistemática, permite que se la aborde de manera consciente, racional e integral, colaborando con la mejora de la práctica profesional.

Adicionalmente, contar con una descripción o estado de situación basado en información objetiva y sistemáticamente recolectada, permite considerar con mayor precisión el impacto de las decisiones tomadas a partir de ella. Así, los resultados de un programa o una política en el marco del desarrollo profesional de una escuela, puede evaluarse más efectivamente, y retroalimentar el proceso de reflexión, generando un círculo virtuoso capaz de contribuir significativamente al mejoramiento escolar.

### **Conclusión general**

Constantemente se está evaluando a la escuela y a lo que sucede dentro de ella. Tanto docentes como directivos, padres o alumnos, emiten permanentemente juicios sobre la escuela en sus conversaciones cotidianas (Guskey, 1999; MacBeath & McGlynn, 2002). Basta sentarse brevemente en la sala de maestros, o pararse junto a los padres a la salida de la escuela para confirmar que en efecto es siempre objeto de evaluación. Consciente o inconscientemente, es esta evaluación, informal y asistemática, la que en general informa la toma de decisiones y guía el accionar de la escuela. En particular, las decisiones referidas a la formación profesional continua, definiendo temas, estableciendo prioridades y desarrollando planes a corto, mediano o largo plazo (Guskey, 1999). Esta misma clase de evaluación se lleva a cabo para considerar la efectividad del plan de formación profesional en general, como de los cursos o programas que lo conforman en particular.

Sin embargo, esta forma de evaluación, no permite encaminarse hacia el mejoramiento escolar (Guskey, 1999). No contribuye, por bienintencionadas que sean las motivaciones, a la efectividad y calidad de la formación profesional. En efecto, el desafío consiste en transformar la evaluación casual, informal y subjetiva, en una evaluación sistemática, que recoja metódicamente información objetiva, que nutra significativamente la auto-reflexión y fomente

el diálogo constructivo (Boudett, 2013; MacBeath, 2008). Este tipo de evaluación, conforma junto a la formación profesional un círculo virtuoso. En el mismo los resultados de la evaluación informan al diseño y la planificación de la formación profesional continua, antes de que se implemente la capacitación profesional. Luego de la misma, será el mismo mecanismo de auto-evaluación quien determine su grado de efectividad, el nivel del impacto producido, y en última instancia, cómo puede mejorársela en el futuro.

Esta ponencia, no sólo verifica con información empírica y reciente la profunda vinculación descrita por la bibliografía existente, sino que ubica al binomio 'autoevaluación – formación profesional' en el contexto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su área metropolitana. En efecto, la primera investigación presentada, rescata desde la mirada de los directores de secundaria la capacidad de la AEI de mejorar y orientar la formación profesional, considerada esta última como uno de los aspectos más relevantes que toda 'buena' escuela debe presentar. La segunda investigación presentada en el presente trabajo, ilustra, tomando el ejemplo de la gestión directiva del tiempo, cómo un instrumento concreto de auto-evaluación puede proporcionar información valiosa para la reflexión y la toma de decisiones. El sencillo instrumento realizado para ello, confirma lo postulado por Guskey (1999) que para que una evaluación sea efectiva no es necesaria sofisticación en los instrumentos utilizados, sino objetividad en la información recogida y agudeza y profundidad en la reflexión.

Ciertamente la AEI tiene mucho que ofrecer para el mejoramiento de la calidad de la formación profesional y continua en las escuelas, ya que la reflexión crítica sobre la propia práctica constituye un elemento fundamental para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Durand, Hopf, & Nunnenmacher, 2016; James et al., 2007) . Es real, a su vez, que la práctica de la evaluación constante, reflexiva y sistemática puede generar temores y sensación de incapacidad entre docentes y directivos (Guskey, 1999). Sin

embargo, para que la AEI sea fructífera, no hacen falta grandes saberes o sofisticados instrumentos, sino más bien encuadrar la reflexión cotidiana y (casi) natural del docente sobre su tarea profesional, dentro de un marco que sistematice, registre y profundice dichas consideraciones (Boudett, 2013; Guskey, 1999; MacBeath & McGlynn, 2002). En este sentido, y para afianzar el vínculo entre la AEI y la formación profesional continua, el cómo conducir una AEI e integrarla a la dinámica cotidiana de la escuela, podría constituir un tópico a ser abordado por la formación y el desarrollo profesional, brindándoles a los docentes las herramientas necesarias para poder llevarla adelante satisfactoriamente. Quizás así, esta capacitación pueda transformarse en el puntapié inicial que haga girar el círculo virtuoso de la auto-evaluación institucional y la formación profesional continua.

---

## Referencias bibliográficas

- Acosta Vera, J. M. (2006). *Marketing personal: el camino al éxito*. Madrid: ESIC.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task [Haciendo las escuelas efectivas para todos: repensando el asunto]. *School Leadership & Management*, 32(3), 197–213. <http://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Alexandrou, A., & Swaffield, S. (2014). *Teacher leadership and professional development [Liderazgo docente y desarrollo profesional]*. London: Routledge.
- Antúnez, S., & Gairín, J. (2009). *La Organización escolar: Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Asch, S. E. (1987). *Social psychology [Psicología social]*. Oxford: Oxford University Press.

- Boudett, K. P. (2013). *Data Wise: A Step-by-step Guide to Using Assessment Results to Improve Teaching and Learning* [Información acertada: una guía paso a paso para la utilización de los resultados de evaluación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje]. Harvard Education Press.
- Brown, T. A., 1960-. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* [Análisis de confirmación de factores para investigación aplicada]. New York; London: Guilford Press.
- Burridge, P., & Carpenter, C. (2013). Expanding Pedagogical Horizons: A case study of teacher professional development [Expandiendo los horizontes pedagógicos: un caso de estudio del desarrollo profesional docente]. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 10–24. <http://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n9.3>
- Carriego, C. B. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 4.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (2015). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice* [El manual internacional Routledge de efectividad y mejoramiento educativo: investigación, política y práctica]. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* [Métodos de investigación en educación] (6th ed). London; New York: Routledge.
- Consorcio para la educación compensatoria y la formación ocupacional de Gipuzkoa. (2001). *Planificación y desarrollo de la intervención con menores y jóvenes en medio abierto*. Gipuzkoa.
- Correa, Á., Lupiáñez, J., & Tudela, P. (2006). La percepción del tiempo: una revisión desde la neurociencia cognitiva. *Cognitiva*, 145–168.
- Covey, S. R. (2003). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* [Investigación educativa: planificando, conduciendo y evaluando investigaciones cuantitativas y cualitativas] (4th edition). Harlow, Essex: Pearson International.
- De Titto, R., Mesyngier, L., & Ciancio, R. (1999). *La escuela exigida: la gestión escolar*. Buenos Aires, Argentina: Temas Grupo Editorial.
- Dehaene, S. (2015). *La conciencia en el cerebro. Descifrando el enigma de cómo el cerebro elabora nuestros pensamientos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: for small-scale social research projects* [Una buena guía de investigación: para proyectos de investigación social de pequeña escala] (4th ed.). Maidenhead, England: McGraw-Hill/Open University Press.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2009). *Internet, mail, and mixed-mode surveys: the tailored design method* [Encuestas por internet, correo y de metodología mixta: el método de diseño a medida] (3rd edition). Hoboken, N.J.: Chichester: John Wiley.
- Drucker, P. (1976). *El ejecutivo eficaz*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Drucker, P. (1981). *La gerencia. Tareas, responsabilidades y prácticas*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Drucker, P. (2004). Qué hace eficaz a un ejecutivo. *Harvard Business Review – América Latina*, 48–53.
- Durand, J., Hopf, M., & Nunnenmacher, S. (2016). Potentials and challenges of video-based self-reflection for the professionalisation of early childhood education and care professionals [Potencialidades y desafíos de la auto-reflexión basada en videos para la profesionalización de profesionales de la educación y el cuidado de la infancia temprana]. *Early Child Development and Care*, 186(1), 23–41. <http://doi.org/10.1080/03004430.2015.1031124>

- Fontaneda González, I., Camino López, M. Á., & González Alcántara, Ó. J. (2010). El tiempo, un recurso escaso. *Anales de Mecánica Y Electricidad*, 26–31.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo, I. (1999). *Las instituciones educativas Cara y Ceca*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Gastélum Vargas, M. (2011). Recuperado el 12 April 2015, de <http://www.centrolombardo.edu.mx/MelinaPonencia.pdf>
- Ghamrawi, N. (2013). Teachers Helping Teachers: A Professional Development Model that Promotes Teacher Leadership [Docentes ayudando a docentes: un modelo de desarrollo profesional que promueve el liderazgo docente]. *International Education Studies*, 6(4). <http://doi.org/10.5539/ies.v6n4p171>
- Guskey, T. R. (1999). *Evaluating Professional Development [Evaluando el desarrollo profesional]*. Corwin Press.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis [Análisis de confirmación de factores]*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta edición). México D.F.: McGraw Hill.
- James, M. (2013). *Educational assessment, evaluation and research: the selected works of Mary E. James [Apreciación, evaluación e investigación educativa: trabajos seleccionados de Mary E. James]*. New York: Routledge.
- James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M. J., Fox, A., ... William, D. (2007). *Improving learning how to learn: classrooms, schools and networks*. London; New York: Routledge.
- Jaspers, K. (1997). *General psychopathology [Psicopatología general]*. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press.
- Katz, D. (1973). *Manual de Psicología*. Madrid: Morata.

- King, B. M., & Newmann, F. M. (2000). Will Teacher Learning Advance School Goals? [¿Mejorarán los objetivos de la escuela gracias al aprendizaje docente?]. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576–80.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research [Síntesis de estudios en busca de factores escolares: implicancias para la teoría y la investigación]. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807–830.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation [Las escuelas deben hablar por ellas mismas: el caso para la auto-evaluación institucional escolar]*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school [Conduciendo el aprendizaje en la escuela que se evalúa a sí misma]. *School Leadership & Management*, 28(4), 385–399. <http://doi.org/10.1080/13632430802292332>
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., & Bell, S. (1996). *Schools speak for themselves: towards a framework for self-evaluation [Las escuelas hablan por sí mismas: hacia un marco para la auto-evaluación]*. London: Quality in Education Centre, University of Strathclyde & National Union of Teachers.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.) (2008). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice [Conectando el liderazgo y el aprendizaje: principios para la práctica]*. Hoboken: Taylor & Francis.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools? [Auto-evaluación: ¿qué puede ofrecerle a la escuela?]* London: RoutledgeFalmer.
- MacBeath, J., Oduro, G. K.T., & Lightfoot, S. (2005). *Inspection & self-evaluation: a new relationship? [Inspección y auto-evaluación: una nueva relación?]* London: National Union of Teachers.

- Manes, F., & Niro, M. (2014). *Usar el cerebro*. Buenos Aires: Grupo Planeta.
- Mañú, J. M. (2005). *Equipos directivos para centros educativos de calidad*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability [Liderazgo escolar en una época de rendición de cuentas: tensiones entre la responsabilidad gerencial y la profesional]. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37–46. <http://doi.org/10.1007/s10833-008-9078-6>
- Montecinos, C., Madrid, R., Fernández, M. B., & Ahumada, L. (2014). A goal orientation analysis of teachers' motivations to participate in the school self-assessment processes of a quality assurance system in Chile [Un análisis de orientación de metas sobre las motivaciones de los docentes para participar de la auto-evaluación escolar en el proceso de aseguramiento de la calidad en Chile]. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(3), 241–261. <http://doi.org/10.1007/s11092-014-9190-5>
- Pedder, D., & MacBeath, J. (2008). Organisational learning approaches to school leadership and management: teachers' values and perceptions of practice [Aproximaciones del aprendizaje organizacional al liderazgo y gerenciamiento escolar: valoración y percepciones de la práctica por parte de los docentes]. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 207–224. <http://doi.org/10.1080/09243450802047899>
- Serzo, H. (1983). Cyril Northcote Parkinson. *Management Today En Español*, 35–36.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

- Universidade de Vigo. (2006). Grupo de Ingeniería de Organización. Recuperado el 18 April 2015, de <http://gio.uvigo.es/asignaturas/gestioncalidad/GCal0405.DiagramaPareto.pdf>
- Vásquez Echeverría, A. (2011). Experiencia subjetiva del tiempo y su influencia en el comportamiento: revisión y modelos. *Psicología: Teoría E Pesquisa*, 215–223.

## **Colegio Buen Consejo (Barracas): Un cambio de paradigma para las escuelas<sup>1</sup>**

*De la conducción jerárquica al trabajo en equipo<sup>2</sup>*

GONZÁLEZ, ÁLVARO GUSTAVO<sup>3</sup>

### **Resumen**

Las conducciones jerárquicas de las escuelas deben dejar lugar a conducciones con un liderazgo participativo que promueva el trabajo en equipo. En la práctica diaria del colegio Buen Consejo, se busca poner en práctica esa metodología de conducción y de trabajo fundamentado en cuatro pilares sobre los que se apoya la cultura institucional referida a los directivos y maestros.

Palabras clave: Poder. Servicio. Proyecto. Unidad. Comunicación. Liderazgo participativo. Equipo.

---

<sup>1</sup> Good Counsel School (Barracks): A paradigm shift for schools.

<sup>2</sup> Driving hierarchical teamwork.

<sup>3</sup> Colegio Buen Consejo - algugonzalez@gmail.com.

## Introducción

Desde el año 1989 el colegio Buen Consejo desarrolla un proyecto de inclusión e integración destinado 960 alumnas y alumnos de los ciclos inicial, primario y secundario. Un 65% de los estudiantes provienen de la Villa 21-24 y el otro 35% de los barrios vecinos (Barracas, La Boca, Constitución) y de los partidos linderos del conurbano sur (Avellaneda, Lanús y Lomas de Zamora). Actualmente el Colegio cuenta con dos sedes y en los últimos seis años ha logrado que el 100% de sus egresados realicen estudios superiores con posibilidad de acceso a empleos de calidad.

En esta ponencia se intentará mostrar que para lograr el objetivo de la promoción de los alumnos con los conocimientos necesarios para ingresar al Nivel Medio, es necesario cambiar la manera de conducir las escuelas dejando el *modelo piramidal*, que es el modelo de dirección tradicional de las instituciones educativas, entendido como la conducción jerárquica del que ejerce el poder desde la distancia de la altura sin conocer bien lo que piensa y necesita el resto de la escuela. Desde la praxis cotidiana de nuestro colegio pensamos en una manera alternativa de dirección que podría facilitar el cumplimiento de los objetivos didácticos y humanos propios de una escuela. Nuestra propuesta de *modelo horizontal* de dirección comprende la conducción del trabajo en equipo e involucra simbióticamente al Equipo Directivo con el Equipo Docente.

## Marco teórico

Como en toda institución, la escuela refleja relaciones de poder. Tanto en la práctica como en la teoría, adherimos al concepto de poder que desarrolla Romano Guardini y donde hace referencia que el único que ejerce poder es el hombre en sentido estricto, porque cuenta con la energía

y la conciencia para cambiar las cosas, por eso las fuerzas de la naturaleza no tienen poder en el sentido propio de la palabra:

Así, pues, solo puede hablarse de poder en sentido verdadero cuando se dan estos dos elementos: de un lado, energías reales, que puedan cambiar la realidad de las cosas, determinar sus estados y sus recíprocas relaciones; y, de otro, una conciencia que esté dentro de tales energías, una voluntad que le dé unos fines, un facultad que ponga en movimiento las fuerzas en dirección a estos fines.<sup>4</sup>

Pero ese poder debe no debe ser entendido como la sujeción de la voluntad del otro a la propia voluntad, cayendo en un autoritarismo, que no sabe explicar las razones de lo que propone sino que impone lo que piensa porque cree siempre tener la razón, tanto en el saber cómo en el hacer. Como refiere el Cardenal Jorge Bergoglio:

Siempre es necesaria la conducción, pero esto significa participar de la formalidad que da cohesión al cuerpo, lo cual hace que su función no sea tomar partido propio, sino ponerse totalmente al servicio<sup>5</sup>.

Así escuchando en una oportunidad a un funcionario público en una conferencia dijo que los organigramas de las escuelas se deben dar vuelta, ponerlos al revés, con la idea de que la autoridad sostenga al resto del personal de la escuela. Esa imagen gráfica es la propuesta del poder como servicio.

En lo que respecta cuestiones prácticas de la actuación del equipo directivo y el equipo docente se toma como referente a José Manuel Mañú:

---

4 Guardini, Romano (1963) *El poder. Un intento de orientación*. Ediciones Guadarrama. Madrid, p. 23.

5 Bergoglio, Jorge (2007) *El verdadero poder es el servicio*. Editorial Claretiana. Buenos Aires, p. 39.



El trabajo en equipo es mucho más eficaz que el trabajo individual. Es necesario formar equipos y trabajar en equipo. Tan importante es esto que la tarea principal de un director es formar, encauzar y dirigir a su equipo [docente]. Una sola persona, por excepcionales dotes que posea, no es capaz de dirigir con eficacia y continuidad una institución educativa<sup>6</sup>.

Según el diccionario de la Real Academia Española en su segunda acepción de la palabra poder dice que es:

Dominio, imperio, facultad y jurisdicción que alguien tiene para mandar o ejecutar algo<sup>7</sup>.

Podemos afirmar de esta manera que la definición de poder que nos propone Guardini, y termina de aclarar el Cardenal Bergoglio, se pone en acción en las propuestas que plantea Mañú. El poder entendido como servicio, se pone en práctica formando parte de un equipo que necesita de su colaboración no solo de las directrices propias de quien ejerce un cargo de conducción.

## **El poder como servicio y la obediencia como fuerza**

Decíamos en la introducción que generalmente las instituciones educativas están dirigidas a través de lo que suele llamarse un modelo piramidal, donde el poder y la autoridad se ejercen de arriba hacia abajo, en lo que suele denominarse en los pasillos de las escuelas como “bajada de línea”. Generalmente se les da esta denominación porque no suelen estar fundamentadas en la realidad no es lo que la escuela precisa en ese momento o porque al tomar la decisión de manera “aislada” sin la participación de las partes implicadas, no llega “al corazón” de los docentes que

---

<sup>6</sup> Mañú, José Manuel (2005). *Equipos Directivos. Para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp, p. 10.

<sup>7</sup> <http://goo.gl/Jldgef>.

deben ponerla en práctica. Podríamos decir que este modo de tomar decisiones es autoritaria y son muy difíciles de llevar a la práctica.

El director o el Equipo directivo que dirige desde la soledad del escritorio y no tiene conocimiento cercano y acabado de las problemáticas que ocurren en su escuela, podemos decir que ejerce el poder desde el anonimato que permite de algún modo hacerse inicu a las consecuencias que puedan tener estas decisiones, porque de alguna manera no es responsable de lo que suceda por su medida. Como afirma Romano Guardini:

Se tiene la impresión de que esto ocurre cada vez más frecuentemente, pues en el decurso de la evolución histórica el ejercicio del poder se hace de día en día más anónimo [...] hasta suprimir el carácter de la responsabilidad, y de desligar el poder de la persona, convirtiendo su ejercicio en un fenómeno natural. En realidad, el carácter esencial del poder, en cuanto es una energía de la que responde una persona, no queda suprimido, sino sólo perverso<sup>8</sup>.

Este tipo de ejercicio del poder que separa a la toma de decisiones de sus consecuencias a través de medidas autoritarias, pueden tener efecto en el corto plazo y hacer “como si” se hace lo solicitado, pero en realidad no mueve voluntades más allá de un breve lapso de tiempo, mientras está la mirada del director puesta en lo pedido. Es otro tipo de ejercicio del poder el que conduce las voluntades de manera real, en la que se hace propio el rumbo trazado, esté o no puesta la mirada del directivo en la realización de la tarea. Este ejercicio del poder es el que se produce a través del servicio.

---

<sup>8</sup> Guardini, Romano (1963) *El poder. Un intento de orientación*. Ediciones Guadarrama. Madrid, p. 26-27.

El poder humano y el dominio proveniente de él tienen sus raíces en la semejanza del hombre con Dios; por ello el hombre no tiene el poder como un derecho propio, autónomo, sino como un feudo. El hombre es señor por la gracia de Dios, y debe ejercer su dominio respondiendo ante Aquél que es Señor por su propia esencia. El dominio se convierte de este modo en [...] servicio.<sup>9</sup>

Así entendido el poder llega más al centro de la persona que sigue con más facilidad las indicaciones porque le sirven, porque están a su servicio y al servicio de la mejora de la realidad escolar. La acción que conlleva el uso del poder a través del servicio consiste en acompañar la tarea de los docentes, que necesitan de una mirada más allá de lo que sucede en el aula, para actuar de manera coordinada. Así como el faro guía a la flota de barcos para llegar a buen puerto, el Equipo directivo acompaña el camino del Equipo docente mediante el uso del poder como servicio o del servicio como poder, que se ejerce en acciones concretas que movilizan a través del ejemplo de una manera amable.

Se torna más sencillo y más agradable obedecer a quienes ejercen el poder de esta manera. Además las indicaciones se realizan en compañía del que sirve, del que ejerce el poder como servicio y no en la soledad del que tiene que hacer la tarea sólo sin ayuda. Por otro lado, al ponerse al lado del Equipo docente, sin estar parado en “la tarima” del que sólo imparte indicaciones se fortalece el lazo que une al poder con la obediencia. Así como afirma Guardini:

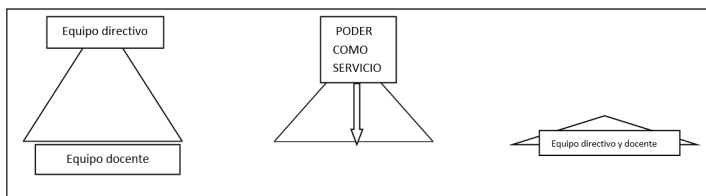
Es la fuerza, no la debilidad, la que aquí obedece. Es la *kiriotes*, es decir, un dominio que se presenta en la figura de siervo. Es un poder que se domina a sí mismo de una manera tan perfecta, que es capaz de renunciar a sí mismo, y ello en medio de una soledad que es tan grande como su soberanía.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>10</sup> Guardini, Romano (1963) *El poder. Un intento de orientación*. Ediciones Guadarrama. Madrid, p. 55.

Así podemos afirmar que la distancia que separa a la punta de la pirámide se acorta a tal punto que puede dejar de ser una pirámide. El Equipo directivo o el director se acercan al Equipo docente, para dejar de ser dos equipos diferentes y formar un *solo equipo* donde uno ejerce el poder como servicio y otro obedece no desde la debilidad sino desde la fortaleza que implica el saber que las decisiones se toman de manera democrática, cercana, realista de quien está cerca de los hechos escolares y no desde la lejanía de la oficina. Así, el modelo horizontal se torna la manera más eficiente de ejercer el poder y de obedecer.



### El trabajo en equipo dentro de un modelo horizontal de conducción

Al lograr el “aplastamiento” de la pirámide mediante el ejercicio del poderoso servicio, la cercanía que se produce entre el Equipo directivo y el Equipo docente, permite trabajar mancomunadamente en pos de la misión de la escuela. Cada maestro como responsable directo de cada grado y el directivo como el responsable de la trayectoria escolar del alumno. Esa trayectoria escolar se concreta en cada grado, de ahí la necesidad del directivo de conocer hasta el detalle lo que pasa en el aula. Por eso podemos decir, que el grado es la célula básica de la que se compone la escuela y donde se concreta la misión de la institución. Si esto no lo tenemos claro, no se puede gobernar con eficacia.

Para gobernar con eficacia es preciso conocer a fondo el trabajo del dirigido. Eso se puede lograr por experiencia propia o porque se aprende a escuchar.<sup>11</sup>

Coincidimos en que es importante escuchar, pero más se aprende por experiencia propia.

Por lo tanto, todo lo que pasa en ese espacio escolar es de suma importancia y debe ser cuidado como merece. No debe caerse en el error común de pensar que la tarea directiva del nivel primario se refiere sólo a una función de gestión administrativa o humana y que lo pedagógico-didáctico corresponde sólo a la esfera docente.

La escuela no se confunde con la familia porque, aunque comparte responsabilidades con ella, tiene una responsabilidad específica, que es la *enseñanza*. La familia entonces recibe, sostiene, contiene y posibilita el crecimiento con el *amor, el cuidado y la alimentación*. Y la escuela, como primer ámbito institucional, *con el amor, el cuidado y la enseñanza*.<sup>12</sup>

La escuela enseña a través de las decisiones que se toman en equipo, entre los directivos y docentes. También enseña a través del modo de relacionarse entre los miembros de la institución. Cuando esas relaciones no son adecuadas, repercute en el clima institucional y por lo tanto en la enseñanza. Un maestro o un directivo que no está cómodo por algo que le sucede en la escuela, no puede ejercer su función de la mejor manera posible.

[...] por la naturaleza del trabajo en un Centro educativo, un alto porcentaje de los problemas son de relación personal. Conjugar la delicadeza con fortaleza no siempre es fácil. Por eso, en algunos centros se cae en el autoritarismo y, en

---

<sup>11</sup> Mañú, José Manuel (2005). *Equipos Directivos. Para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp, p. 80.

<sup>12</sup> Torres, Mirta (2012), *Entre docentes de Escuela Primaria. La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. Ministerio de Educación. Buenos Aires, p. 10.

muchos, en la anarquía: andar mucho y mal o inhibirse ante los problemas. Por circunstancias históricas, ahora es más frecuente lo segundo.<sup>13</sup>

Por lo tanto es necesario hacer hincapié en las relaciones personales de todo el personal, más aún si esas relaciones en contextos desfavorables son inadecuadas en la casa y en el barrio. La función que cumple es tan alta que de no realizarse adecuadamente son muchas las consecuencias negativas que trae aparejadas: no aprender a leer y escribir o hacerlo de manera deficiente conlleva muchos fracasos posteriores a lo largo de la vida, etc.

Ese clima institucional se construye día a día. En el caso del Buen Consejo se sostiene a través de cuatro pilares fundamentales:

- Cuidar las relaciones interpersonales.
- Tener unidad de criterios.
- Servir a todos los actores de la comunidad educativa.
- Fomentar la alegría y el buen humor.

Las relaciones interpersonales, se dan entre personas. Esto quiere decir que cuando hablamos de los maestros, estamos refiriéndonos a personas. Por ese motivo no puede tratarse a la persona como “un robot”, al que se le carga una información, la procesa y realiza la acción o el producto solicitado. Es algo más complejo como tener en cuenta quién es la persona, si lo puede hacer, si lo quiere hacer (no hablo de desobediencia), si está capacitada, si es apropiado el momento para pedírselo, etc. Y algo que requiere tiempo, no es como suele decirse “de un día para otro”.

No se trata de retrasar una decisión o una propuesta pensando en todos los factores que intervienen, pero tampoco en caer en lo simple de pedir algo y que se haga. Y a veces podemos caer en esa trampa habiendo tanto para

---

<sup>13</sup> Mañú, José Manuel (2005). *Equipos Directivos. Para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp, p. 81.

hacer en las escuelas. Este modo de tratar a los docentes, no ayuda al clima institucional. Comienzan así los corrillos de pasillo o de sala de maestros.

La tarea directiva actual no requiere tanto dar órdenes como situar a cada uno en el sitio donde mejor puede desempeñar su trabajo. En muchas ocasiones, el nivel de formación entre el dirigente y el dirigido es similar, e incluso, de su trabajo específico, sabe más el que lo desempeña diariamente.<sup>14</sup>

Tiene que ver con las relaciones interpersonales que las personas estén cómodas en su puesto de trabajo dentro de la institución. El que está incómodo lo manifiesta muchas veces en los modos y maneras de relacionarse con sus pares o superiores.

Empezando por el ejemplo del Equipo directivo y continuando por los docentes, las relaciones interpersonales son un tema de mejora constante. Más aún en una institución que se dedica a enseñar. Esos modos y formas de la convivencia no deben ser impuestos se van forjando en la charla amistosa, en la corrección amable, en la comprensión ante el error y en ocasiones la corrección.

Deberíamos crear un clima en el centro en el que la corrección o la felicitación fueran frecuentes. En ambos casos conviene ser delicado, pero sobre todo en el primero. La verdad es que, habitualmente, la bronca sobra. La corrección debe ser clara y cordial y, posteriormente, dar tiempo y oportunidades para rectificar.<sup>15</sup>

En el colegio Buen Consejo coincidimos con que:

---

<sup>14</sup> Mañú, José Manuel (2005). *Equipos Directivos. Para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp, p. 65.

<sup>15</sup> Mañú, José Manuel (2005). *Equipos Directivos. Para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp, p. 65.

Es imposible lograr unas buenas relaciones humanas en el colegio sin trato personal. Las reuniones son importantes y hay que tenerlas, pero donde se fragua la amistad es en las relaciones personales y para potenciarles se pueden probar algunos medios.<sup>16</sup>

¿Cómo concretar la mejora de las relaciones interpersonales entre maestros? Algunas de actividades son:

- Hablar, en distintos momentos con ocasión o sin ella, sobre la importancia de vivir ciertas normas de convivencia: no hablar mal de nadie, decir lo que nos parece que está mal en un ámbito privado, pedir las cosas de manera amable, etc.
- Reunión semanal de todos los maestros: para hablar sobre la escuela que queremos.
- Almuerzos y recreos: compartidos, donde no se charla de exclusivamente de la escuela.
- Asados cuatro veces por año: a principio de año, a fin de año, para el día del maestro, y otros eventos.
- Grupo de whatsapp: donde se comparte información de la escuela y personales.

Otro de los pilares sobre los que se apoya claramente la institución es la *unidad* de criterios sobre los que debemos seguir construyendo la cultura escolar. Esos criterios son con respecto a distintas áreas que van desde lo pedagógico-didáctico, pasando por los contenidos y terminando en las cuestiones diarias que hacen a las rutinas de una escuela: como organizar la entrada y la salida, como trasladarse de un lugar a otro, que cosas se pueden hacer en los recreos, etc. Poco a poco se busca desde la realidad de la actividad diaria dentro y fuera de la escuela ir plasmando un PEI. La metodología de trabajo adecuada a un modelo de conducción horizontal podríamos denominarla de *subida de línea*,

---

<sup>16</sup> Mañú, José Manuel (2005). *Equipos Directivos. Para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp, p. 87.



queriendo significar con estas palabras que parten de la realidad son propuestas por él o los maestros a la instancia superior para su puesta en consideración. Esa subida de línea permite dirigir la institución sobre supuestos reales y no sobre problemas llenos de subjetividad. Se busca que eso que acordamos perdure en el tiempo y no sea una iniciativa del momento.

Lo negativo de trabajar de esta manera tendría que ver que lleva más tiempo de trabajo acordar con todos y llegar a una síntesis adecuada. No siempre es una solución con las que están todos de acuerdo, pero se busca escuchar todas las voces.

¿Cómo concretar la búsqueda en la unidad de criterios? Algunas actividades posibles son:

- Reuniones semanales con todo el equipo docente: donde se hablan de todos los temas generalmente con una agenda común armada por el vicedirector o por temas que proponen algunos de los maestros donde piensan que nos está *apretando el zapato*.
- Reuniones individuales entre el vicedirector y los maestros: solicitadas por unos o por otros.
- Comunicación informal y formal: en los recreos, en el almuerzo, en la sala de maestros, por los pasillos, por mail, por whatsapp.
- Decir las cosas que no van aunque cueste: se requiere fortaleza para decir lo que no le gusta a la gente escuchar, pero es muy importante hacerlo como a cada uno le salga mejor, en el sentido de decirlo en el momento o después cuando podemos usar las palabras adecuadas. El criterio se usará también de acuerdo a lo que haya que comentar. Aunque “la mayoría de las veces las personas no necesitan tanto una reprimenda como unas palabras de aliento y ánimo.”<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Mañú, José Manuel (2005). *Equipos Directivos. Para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp, p. 107.

El tercer pilar sobre el que se apoya el armado de la cultura de la escuela es el *servicio* entendido como la atención a las necesidades de todos los actores. La escuela está en formación también desde el punto de vista material, por esa razón son muchas las ocasiones que se presentan para ayudar.

Este servicio no entiende de cargo ni de funciones. Por eso puede verse al profesor de educación física secando el patio después de un día de lluvia, o al representante legal ayudando a cargar una donación, o a los maestros cargando sillas o mesas del comedor para utilizarlo como salón de actos, etc. Esa disposición para hacer lo que sea necesario pensando en el bien de los compañeros de trabajo ayuda mucho al clima institucional.

Más que nunca, los alumnos ven estas acciones concretas modelos a imitar. Es así que se hace fácil pedirles que ordenen cuando a uno lo ven ordenar. Pedirles que mantengan limpio el banco o la mesa del comedor cuando a uno lo ven limpiar.

En síntesis, el trabajar las virtudes en la escuela se basa el servicio. ¿Cómo se concreta el servicio en la escuela? Algunos puntos son los siguientes:

- Ayudar al compañero cuando lo necesita: tanto en lo pedagógico-didáctico como en otros temas de la vida.
- Escuchar al compañero.
- Facilitar la tarea del compañero cuando no puede hacerlo solo.
- Cubrir al maestro en las horas especiales, porque no hay personal para hacerlo. Y facilitar el trabajo dejando la carpeta didáctica completa.
- Colaborar haciendo algunos arreglos necesarios para una escuela.
- Ayudar el orden y la limpieza de la escuela facilitando el trabajo al personal de maestranza.

Finalmente podemos decir que la **alegría** y el **buen humor** son unos de los componentes de nuestra cultura institucional. Así se escuchó en varias oportunidades, decir que en la escuela se transmite un ambiente de alegría. Además la complejidad de las problemáticas sociales, son un caldo de cultivo para el mal humor, el enojo, el desánimo, la apatía, etc. Así solemos escuchar, en los pasillos de las escuelas que los maestros hacemos también de psicólogos después de charlar con algún padre sobre temas que nada tienen que ver con lo educativo, ni siquiera con la problemática de su hijo. Por estas y por otras tensiones a las que estamos siempre expuestos en una institución escolar el buen humor hacen llevadera la tarea ardua de la educación, que no por eso deja de ser amada.

¿En qué se observa esa alegría?

- En la sonrisa constante.
- En el chiste que descomprime una situación que parecía más compleja.
- En acompañar al que está más cansado.
- Y porque no en no tocar el timbre de finalización del recreo, porque se observa que los maestros necesitan de un tiempo más prolongado de descanso.

## Conclusiones

Es importante que la escuela no pierda su contacto con la realidad a partir de la relación continua con lo que sucede en su entorno: su contexto más cercano del barrio, lo que sucede en el mundo universitario y laboral, las relaciones que se establecen con instituciones que pueden ayudar a lograr la misión del colegio, etc.

Son tantas las cosas que se esperan de la escuela y tan importante la misión que tiene que esta ardua tarea no puede recaer sobre los hombros de una sola persona por

más cualidades personales que posea. Por eso es necesario *trabajar en equipo*, para lo cual se requieren ciertos puntos sobre los que debe apoyarse esta metodología de trabajo.

En el caso concreto de la sede Río Cuarto del colegio Buen Consejo, son los siguientes:

- Cuidar las relaciones interpersonales.
- Tener unidad de criterios.
- Servir a todos los actores de la comunidad educativa.
- Fomentar la alegría y el buen humor.

No obstante

[...] el trabajo en equipo es mucho más difícil y eficaz de lo que parece a primera vista. Es verdad que genera una sinergia generalmente positiva. Pero también es cierto su contrario, cuando no se respetan las reglas del trabajo en equipo o la calidad de sus componentes es mediocre, los resultados son muy pobres.<sup>18</sup>

Por eso no podemos pensar erróneamente que por trabajar en equipo tenemos todos los problemas resueltos en una institución.

Para poder escapar de ese problema es necesario anclar las bases de la escuela en la realidad de lo que sucede para no caer en la imagen ficticia de lo que debería ser, intentando imponer la teoría sobre la práctica. La práctica cotidiana de la tarea docente, de la formación en las virtudes en el equipo docente y al mismo tiempo en los alumnos, del deseo de seguir aprendiendo de los compañeros y a través de la capacitación continua (que no necesariamente será ir a un curso de capacitación), serán las herramientas para no caer en ese

---

<sup>18</sup> Mañú, José Manuel (2005). *Equipos Directivos. Para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp, p. 48.

anonimato que se da en llamar <<anarquía organizada>>, que viene a ser algo así como: ‘ante la imposibilidad de ir juntos a ninguna parte, coexistamos pacíficamente.’<sup>19</sup>

Como intentamos explicar en esta ponencia es necesario un cambio de paradigma para las escuelas que vaya de la conducción jerárquica al trabajo en equipo pasando por una manera de organizar la conducción institucional de una manera más horizontal, para dejar de hablar de dos equipos, el de conducción y el docente, para hablar del equipo docente que incluye a una persona que los coordina que ejerce un liderazgo participativo.

---

## Referencias bibliográficas

- Bergoglio, Jorge Mario (2005). *La nación por construir. Utopía, pensamiento y compromiso*. Editorial Claretiana. Buenos Aires.
- Guardini, Romano (1963). *El poder. Un intento de orientación*. Ediciones Guadarrama. Madrid.
- Mañú, José Manuel (2005) *Equipos directivos para centros educativos de calidad*, Madrid: Rialp.
- Torres, Mirta (2012), *Entre docentes de Escuela Primaria. La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

---

<sup>19</sup> Ibidem, p. 49.

## Burnout docente<sup>1</sup>

### *Aportes para su superación<sup>2</sup>*

AGUILAR, NURIA – BLAJEROFF NÉSTOR – ANGHILERI, MARÍA TERESA –  
DABAS DANIEL – ACOSTA, SILVIA – BEITÍA, WALTER – ORBEGOZO,  
EDUARDO – PRANDI, JUAN CARLOS – BLAJEROFF, ALEJANDRO LEVI,  
MATILDE – PALACHI, RAFAEL – ACOSTA, MIGUEL ÁNGEL – PORTELLA,  
FLORENCIA – BLAJEROFF, JUAN DAVID<sup>3</sup>

### Resumen

Abordaremos el significado del burnout y del staff burnout como problemática de equipo dentro de las instituciones. Señalaremos las consideraciones de la OMS sobre la problemática del desánimo social y los antecedentes epistemológicos del burnout. Luego cómo se manifiesta esta problemática en los docentes y las consecuencias en la salud. Explicaremos el método de investigación propuesto por la UNESCO, la investigación orientada, que nosotros adoptamos. Analizaremos los factores generadores de burnout y la necesidad de constituir un campo experimental para en él comprobar su resolución. Explicaremos el concepto de personalización como camino resolutorio y su aplicación en nuestro método de trabajo. Describiremos las condiciones

---

<sup>1</sup> Teacher burnout.

<sup>2</sup> Contributions for overcoming it.

<sup>3</sup> FeMEC (Federación Mundial de Ecología Cultural) - walterbeitia@yahoo.com.ar.

personales necesarias para superar el burnout y las acciones realizadas para la resolución de los problemas del ámbito educativo. Finalmente plantearemos la implementación de una pedagogía orgánica y sus características. Y concluiremos explicando el carácter transdisciplinario de nuestra investigación, también propuesto por la UNESCO.

Palabras clave: Burnout. Staff burnout. Investigación orientada. Campo experimental. Personalización. Organismo vincular viviente. Pedagogía orgánica. Transdisciplina.

---

## Introducción

Para introducirnos en el tema que hoy nos convoca, permítannos señalar que, junto a otros colegas de distintas profesiones, constituimos una Cátedra Libre de Ciencias de la Cultura de la Salud para capacitar y capacitarnos los investigadores en la problemática del Burnout. Por el desarrollo y necesidades de la propia investigación se ha ido constituyendo las áreas de salud, educación, economía y comunicación. La presencia de estas áreas demandó que la investigación adquiriera ya no solo la posibilidad de desarrollo de una disciplina y una interdisciplinaria, sino que al compartir un método de investigación común nos permitió adquirir una dimensión transdisciplinaria.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y otras prestigiosas instituciones sanitarias globales, dicen que una tercera parte de la humanidad se encuentra afectada por trastornos del estado de ánimo, mientras que otro 50% ya presenta signos de estar en situación de riesgo. En otras palabras, estamos encarando un problema que afecta a 2.300 millones de personas y otros 3.500 millones en situación de riesgo de sumarse a ellos. Si estos datos son ciertos, nos encontramos ante la más fabulosa epidemia y pandemia a nivel global que jamás haya existido, más contagiosa y grave que las que diezmaron a la población europea los siglos

XVI, XVII y XVIII. Dentro de la figura del desánimo social contemporáneo, en trabajos de la misma OMS, aparece el burnout como un aspecto del desánimo que afecta principalmente en el ámbito institucional. Esta afección de naturaleza similar al desánimo global que mencionamos antes, la OMS la sitúa entre las cinco afecciones más graves que en forma más urgente es necesario encarar. En el caso del burnout porque hace a un problema de gobernabilidad global. De este modo, hablar del burnout es hablar de un problema a la vez global y local. Está en todas partes del mundo y al estar el mundo globalizado está también en cada uno de nosotros. Antes decíamos en tal lugar o en tal otro hay un problema, hoy al tener una dimensión civilizatoria global los problemas están en todas partes y por lo tanto en todos. Esto que parece una clave negativa en el proceso de globalización es un acontecimiento extraordinario que nos facilita resolver los grandes problemas que hay hoy en el mundo. Hoy podemos decir, nada de lo humano nos es ajeno.

Este método transdisciplinario fue propuesto por la UNESCO en una reciente publicación “Inter y transdisciplinariedad” y “Corrientes de Investigación en las Ciencias Sociales”, dos obras realizadas hace poco más de 30 años por aproximadamente 200 de los más destacados investigadores y científicos, a cargo del profesor y filósofo Paul Ricoeur<sup>4</sup>. En ella se hace referencia también a un modo de investigación, llamado “investigación orientada” (por participación) y recomendado como uno de los más adecuados para abordar la solución de los problemas sociales más acuciantes de nuestra época.

Cuando la UNESCO se refiere a la investigación orientada, se afirman dos cosas muy importantes que para nuestro propio trabajo investigativo nos sirvieron de guía y de orientación:

---

<sup>4</sup> *Corrientes de la Investigación en las Ciencias Sociales, tomo I.* Raymond Boudon, Pierre de Bie, Stein Rokkan, Eric Trist. Unesco 1981. Editorial TECNOS, S.A., 1981. O'Donnell, 27. Madrid.



La primera es que la investigación ya no se define por una hipótesis como ha sido en la ciencia de la modernidad, sino por el problema a resolver, y que es verdad científica lo que lo resuelve; lo que no lo resuelve no lo es; es decir que la hipótesis o teoría va al final, esto es, cuando la investigación logró resolver el problema planteado.

La segunda es que el investigador tiene pertenencia subjetiva a lo que investiga, es decir, forma parte de la investigación como investigador – investigado, borrándose la tradicional frontera entre el sujeto y objeto investigado y perdiendo vigencia la afirmación clásica del positivismo según la cual, para ser objetivo, hay que mantener distancia del objeto investigado, mirarlo desde afuera; otra premisa derrumbada de la modernidad. Ocurre lo siguiente: el investigar, influye por el mismo instrumento de investigación elegido sobre el objeto observado. Ese instrumento de investigación es uno mismo. Quien investiga, se encuentra, por las respuestas mismas que provoca y recibe, investigado. Y como decíamos antes nos proponemos investigar cómo resolver el burnout docente, nuestra investigación sólo será verdad si nos lleva a resolverlo en nosotros mismos. Como poéticamente alguna vez dijimos: “Reparando alas para seguir volando”

Ahora bien, al iniciar esta exposición, mencionamos que el objetivo de nuestra cátedra de investigación en el área educativa es capacitar investigadores en la resolución del burnout docente. Conviene aclarar a qué nos estamos refiriendo cuando comprendamos el significado del término de burnout.

## Desarrollo

### Burnout y staff burnout

Traducido literalmente, el término inglés *burnout* significa, “quemado por dentro”. Remite a algo que ha quedado intacto por fuera, pero vacío por dentro. Como un pino

quemado desde sus raíces: uno lo ve por fuera y no se da cuenta que ha quedado quemado por dentro. Llevando esta imagen al ámbito docente, diríamos que un docente burnout, por fuera parece un docente, pero por dentro está vacío, desanimado, con sus esperanzas y sus sueños frustrados<sup>5</sup>.

La OMS nos dice que la tercera parte de la población mundial padece trastornos del estado del ánimo y que otro 50% está en condiciones de padecerlo; quiere decir que estamos hablando de más o menos 5 o 6.000 millones de personas. Por lo tanto, hablar del BO es hablar de un problema a la vez global y local. Está en todas partes del mundo y en cada uno de nosotros.

Pero un hecho muy importante a tener en cuenta es que la OMS no considera al burnout como un hecho individual sino que habla de *staff burnout*<sup>6</sup>, una problemática de equipo que afecta al individuo. Porque diferencia entre el desánimo de una persona, que es una cosa, y el *staff burnout*, que es otra. En este último caso no es el individuo aislado el que trae su burnout particular a la institución en donde se emplea, sino que son las reglas de juego burocratizadas de estas mismas instituciones las que generan un burnout en y entre quienes -a menudo en contra de su propia voluntad- las aplican.

---

<sup>5</sup> “Trabajan con desgano, fatigados, deprimidos y desmotivados. Están agotados, física y mentalmente. Y se sienten frustrados. En las escuelas de Capital, provincia de Buenos Aires y de varias ciudades del país crece el síndrome del ‘maestro quemado’, también conocido como ‘burnout’, que los especialistas interpretan como ‘trabajar sin fuego, sin pasión’”. GIOBERCHIO Graciele. Preocupación en las aulas: crece el “síndrome del maestro quemado”. Clarín. 24/11/2006.

<sup>6</sup> “Cuando el mundo globalizado y una entidad médica globalizada como la OMS designa al burnout como “staff burnout”, acepta por primera vez en su historia lo que Carrillo había anticipado 50 años antes: reconocer una entidad colectiva que padece cada persona. Por eso, cuando el burnout se manifiesta como depresión y se lo trata como depresión, o se manifiesta como una afección orgánica (que habitualmente acompaña estos cuadros) y se la trata como tales, no sólo no se los cura, sino que se les hace daño”. Dr. MAGLIO Francisco. IntraMed. Entrevista 08/11/06.

Un ejemplo paradigmático al respecto nos ofrecen los docentes recién recibidos cuando comienzan a trabajar en una escuela. Al principio están llenos de entusiasmo -no pocos de sus colegas dirían “llenos de ilusiones”-, pero relativamente pronto uno los ve desanimados, sumándose al coro de aquellos docentes que piden a gritos que lleguen las vacaciones. Y uno se pregunta ¿cómo puede ser esto, si recién empezaron? o también, con este estado de ánimo, ¿qué estarán provocando en los alumnos? Aquí es necesario recordar que el desánimo es tan contagioso como el entusiasmo.

Según la OMS, las profesiones de servicio son las más afectadas por el *staff burnout*. En coincidencia con las investigaciones efectuadas a nivel mundial por la OMS, nuestra propia investigación nos ha permitido comprobar que, efectivamente, los dos sectores de profesionales más afectados por el *staff burnout* son los de salud y educación.

Vamos a abordar la problemática del burnout desde el ámbito educativo, aunque teniendo en cuenta que la educación y la salud están íntimamente relacionadas<sup>7</sup> entre sí, pues no hay salud sin una educación saludable, y viceversa: no puede haber educación saludable si no hay salud por parte de quienes deberían ejercerla.

---

7 “El mito positivista del orden, del progreso y del dominio humano sobre la naturaleza; la ubicación de la Salud y de la Educación como objetos de consumo al modo de mercancías capaces de propiciar políticas dadoras o de beneficencia más que auténticas políticas de prevención social; la prevalencia de concepciones atomistas y funcionalistas del hombre, con un cuerpo-máquina fragmentable en funciones, aptitudes y capacidades intelectivas; la dualidad vincular de tinte verticalista entre médico-paciente y docente-alumno con exclusión de todo análisis de las dimensiones institucionales y de sus sobredeterminaciones; el dispositivo común de una vigilancia -epistemológica y pedagógica- montada en datos bajo medición estadística presentados como absolutos; y la medicalización de la vida mediante una medicina curativa y asistencial por un lado, y una psicología pedagogizada, ortopédica, tecnista y recetaria, por el otro, constituyen algunos de los tantos oscuros cruces entre Educación y salud”. EMMANUELE Elsa S. *Educación, Salud, Discurso Pedagógico*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina. 1998.

## Antecedentes epistemológicos<sup>8</sup>

El término Burnout lo acuña el Dr. Herbert Freudenberger en 1974, al observar la reiteración de lo que al principio le pareció, una afección profesional. Observó, desinterés, falta de motivación y dificultad en la interacción con los demás colegas. Pasaron más de 20 años en ser reconocida esta problemática. La OMS a mediados de los años 90 lo considera uno de los 5 problemas sanitarios más graves que existen hoy en el mundo. Antes de esta comunicación son pocos los trabajos que acompañaron a Freudenberger en el estudio del burnout. Luego de esta comunicación de la autoridad sanitaria mundial, han sido miles los trabajos que se han publicado acerca de este nuevo síndrome y cada vez más la problemática se ha hecho presente en congresos científicos, bibliotecas psico-médicas, en los medios de comunicación y hasta recientemente incorporado en leyes de síndrome laboral.

Nos tendríamos que preguntar que acontecimiento ocurrió para este reconocimiento de la OMS y qué implica su resolución para la época actual.

Cuando Freudenberger presenta su hallazgo el mundo se estaba debatiendo en la tensión que implica los tres mundos de ese tiempo. Primero, segundo y tercer mundo estaban definiendo quién gobierna. La problemática del burnout estaba en ese momento alejada de esa problemática política. Cuando esa circunstancia se resuelve,

---

<sup>8</sup> “Hay dos definiciones de epistemología. Una es la que estudia las condiciones del propio saber, y otra, que es más profunda, que va más allá de eso, dice: “estudia las condiciones políticas de producción científica y las condiciones científicas de producción política”. Paul Guery dice, integrando estos dos aspectos, que la epistemología cabalga sobre dos historias: la de la ciencia y la de la historia general. Entonces, así se puede entender el burnout. El burnout era absolutamente desconocido hasta que la OMS dice: “Este es el problema más importante”. Ahí se ve bien el enlace que tiene con la política y el efecto que tiene en el campo científico”. Exposición a cargo de: Dr. Néstor F. Blajeroff. UNL - Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Bioquímica y de Ciencias Biológicas (FBCB). Santa Fe, 10 de mayo de 2008.

acontecimiento representado por lo que ha sido el derrumbe del muro de Berlín, una nueva realidad se habilita que es el establecimiento de lo que se ha llamado el New Order. Esta nueva realidad de escala planetaria hace que ya la política este centrada no ya en quien gobierna, sino en cómo se gobierna. Y como el desarrollo civilizatorio actual requiere que se gobierne a través de instituciones, el acontecimiento es que estas instituciones, están en burnout. Es decir que cuando la OMS las publica está afrontando un problema de gobernabilidad, como se mencionó anteriormente. La ingobernabilidad implica la incapacidad para resolver los problemas que acosan el mundo.

Esta es la circunstancia que eleva la preocupación por el “staff burnout” en un lugar central de la investigación actual. Hay que tener en cuenta estas condiciones epistemológicas para un abordaje adecuado de la problemática del staff burnout. Forma parte de nuestra investigación considerar la relación que el burnout tiene con los trastornos del estado de ánimo en la población general, que la OMS también reconoce afecta a la tercera parte de la población mundial y que nosotros, extensivamente, denominamos burnout social.

No vamos a detenernos en este momento a analizar con más detalles aún estas condiciones. Lo único que vamos a mencionar en el contexto ya señalado es algo que para muchos resultará obvio pero cuyas consecuencias permiten situar muy bien las causas del burnout. Todo este sufrimiento que afecta a tanta gente no sólo representa un signo negativo sino uno positivo que es que la extensión a nivel global del padecimiento nos sitúa ante un cambio de época histórica. Los paradigmas que han orientado la modernidad llegaron a su límite y siempre el límite es manifestado no sólo en los ámbitos académicos sino que ese límite se extiende a todo el universo cultural en la que una concepción influye. Hoy esa concepción influye en el mundo entero y su superación tiene que abarcar el mundo entero. El modelo de la modernidad y con ello su perfil educativo, nos han

dado resultados siempre maravillosos, y por los motivos que enunciamos ha llegado a sus límites de validez<sup>9</sup>. Pero lo que nos ha permitido constatar nuestra investigación en nuestro campo experimental es que, con apabullante frecuencia, bajo el pretexto de resolver los límites de una época se mantiene con cambios de forma, el mismo modo de pensar, sentir y actuar de la modernidad<sup>10</sup>. Esta aberración de las ideas nos lleva a una situación como si intentásemos manejar un automóvil mirando por el espejo retrovisor<sup>11</sup>. Lo único que uno puede esperar de esa decisión es un choque, que entre nuestros colegas se manifiesta como burnout y en el alumnado con desmotivación, desinterés, trastornos del aprendizaje y de conductas.

---

9 “En el punto de partida de la reflexión actual sobre el problema de los paradigmas de la investigación socio-educativa, es necesario plantear algunos aspectos generales. En primer lugar, es posible sostener que los paradigmas teóricos vigentes en las últimas décadas están mostrando evidentes síntomas de agotamiento en su capacidad explicativa. En este sentido, la teoría educativa estaría enfrentando un serio problema de fertilidad ya que los aspectos más significativos o más peculiares de la realidad educacional contemporánea caerían fuera del alcance explicativo de las teorías vigentes. Un segundo elemento en el punto de partida de esta reflexión —complementario del anterior— radica en la escasa capacidad de los paradigmas vigentes para orientar y producir acciones destinadas a modificar la realidad en el sentido propugnado por la teoría. Dicho en otros términos, los paradigmas de la teoría educativa enfrentan un serio problema de eficacia para generar estrategias que orienten las decisiones de los distintos actores que ocupan el espacio educativo (el Estado, los diferentes sectores sociales, los docentes, los estudiantes, etc.)”. TEDESCO Juan Carlos. Los paradigmas de la investigación educativa. No. 38 de Contribuciones. Programa FLACSO - Santiago de Chile. 1986.

10 “Frente a un mundo en el que el problema son los cambios de paradigma en todos los aspectos de la sociedad, las reformas educativas se esfuerzan por respetar el modelo clásico escolar introduciéndole nuevos elementos que, al no formar parte del modelo original, no tienen suficiente fuerza como para transformarlo”. ARREDONDO Inés. *El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI*. OEI. Buenos Aires, Argentina. 1999.

11 Cf. Marshall McLuhan. *La aldea global*. 1962.

## Tipos de burnout

Hay dos tipos de burnout radicalmente distintos: Está el burnout de quienes lo padecen y sólo se quejan de sus dolorosas consecuencias, atribuyendo las culpas por sus padecimientos a terceros, o sea, despersonalizándolas; no están dispuestos a hacer algo para que no sigan afectándolos y simple y hasta cómoda e incluso cínicamente esperan que otros resuelven el problema. Y está el burnout de quienes no solo padecen sino que además sufren sus consecuencias, se indignan, buscan superarlo, pero se dan cuenta que solos no pueden hacer nada y piden ayuda y la ofrecen. Nosotros para iniciar la investigación buscamos los segundos, los que por sus actitudes nos muestran un alto sentido vocacional. En ambos casos, los portadores del burnout, de no disponerse a encontrar un camino de resolución, pueden enfermarse gravemente y hasta morir. Trasladado al ámbito docente, son portadores y ejecutores, a menudo inocentes, de un modelo educativo que algunos dicen, para justificarse, que la educación está en crisis, cuando en realidad no lo está. Porque lo degradado, lo inepto por sí mismo no puede estar en crisis. Sólo entra en crisis cuando alguien con nombre y apellido, junto con otros, se ofrece y ofrece un modelo alternativo, moral y pedagógicamente mejor. En ese momento, sí es posible que algunos afectados por el burnout se pongan en crisis porque tendrán que optar entre lo que los mata o lo que les permitiría vivir dignamente. No hay que perder de vista que, en última instancia, lo único que puede entrar en crisis, lo que puede ponerse en crisis, son personas concretas. Pensar las cosas de otro modo, es -más allá de las analogías- despersonalizarlas.

En el ámbito educativo, la degradación moral (vincular) o afección del staff implica una degradación del tipo humano que supone una degradación del modelo educativo, desemboca, indefectiblemente, en una gravísima crisis de autoridad en los cuatro sectores principales que lo constituyen: crisis de autoridad política, de los directivos, de

los docentes, y de los familiares de los alumnos<sup>12</sup>. De este modo en última instancia, todos los problemas que afrontamos en el ámbito educativo tienen su base en esta crisis de autoridad<sup>13</sup>. Esta crisis de autoridad, que como la naturaleza la cultura no tolera vacíos, es aprovechada y ocupada por los medios de comunicación. De este modo los medios se establecen como los verdaderos educadores. Ofreciendo como tipo humano lo más degradado de lo degradado. Un cholulo, egoísta, cultor de una vida consumista donde el valor de la solidaridad solo figura a título de enunciado.

En el campo experimental, que necesitamos establecer para abordar la investigación sobre el burnout docente, hemos corroborado que el camino de la personalización participante es el único camino para producir una desalienación que permita constituir un nosotros que modele la verdadera pedagogía postmoderna.

---

<sup>12</sup> “Da la sensación de que hoy es difícil sostener una imagen de autoridad frente a los alumnos, quienes parecen cuestionar todo dejándonos en una especie de situación de orfandad, en la medida en que entendemos que contar con el atributo de la autoridad frente a nuestros alumnos es una de las condiciones fundamentales que hacen posible que nos paremos frente al aula y podamos llevar a cabo nuestra tarea cotidiana de enseñar... da la impresión de que existen muchos chicos, grupos, familias, etc. para quienes el docente no tiene autoridad alguna (o muy limitada) para imponer los criterios propios del trabajo áulico. O que la sociedad ha modificado los modos de “acreditación de la autoridad llevando las relaciones sociales a un nivel de horizontalidad flagrante y a una debilidad congénita de las normas” (GOT-BETER Gustavo). La construcción de la autoridad en la escuela. Revista 12(ntes), papel y tinta para día a día en la escuela. N°11, marzo 2007. Buenos Aires, Argentina.

<sup>13</sup> “... la autoridad (docente), no la del conocimiento ni la reglamentaria, sino la autoridad moral ha sido cercenada. No somos, ni fuimos nunca, la única fuente de autoridad moral; pero tenemos menos delegación y legalización para representarla... Por supuesto, esta pérdida de autoridad va ligada a varias situaciones..., el docente ha perdido prestigio y no sólo en términos de conocimiento sino también prestigio social... cambio familiar, hay otra estructura familiar, y por lo tanto la relación escuela-familia también ha cambiado y consecuentemente también se modifica nuestra relación de autoridad. Son razones de diferente orden que hablan del cambio de la autoridad en la escuela”. APEL Jorge. Entrevista. Revista 12(ntes), op. cit.



En la conciencia de quienes tienen una auténtica vocación se debate una verdadera lucha agónica y antagónica entre un mundo viejo que se desvanece, que ha dado de sí lo que tenía que dar y que agotó su capacidad de respuesta, y otra realidad que busca con otros una respuesta a los grandes problemas que afectan el mundo. Ambas formas se debaten en la conciencia. Los modos de lo nuevo se presentan como una forma inexplorada de la conciencia como algo preconceptual casi intuitivo. De esta manera nuestra investigación trata de poner en emergencia por participación esos rasgos inexplorados aprendiendo a constituir un nosotros generoso que se dispongan solidariamente a hacer todo lo necesario para reparar el sufrimiento de nuestra época. De esta manera esa posmodernidad que se establece en millones de nosotros aun dispersos, nada tiene que ver con la que suelen exhibir los medios de comunicación de masas cuando hablan de un hombre posmoderno. Los massmedia muestran como posmoderno a un moderno degradado decadente, con el cual nadie puede identificarse, ocultando al verdadero postmoderno que son esos millones de nosotros que constituyen la defensa cultural y social más poderosa que jamás haya existido. ¿Y por qué los medios de comunicación lo hacen? Para ocultar al verdadero posmoderno, porque ese es el que verdaderamente está poniendo en crisis la modernidad degradada, hoy mercantilizada. El camino de la resolución del burnout pasa por transitar el mundo de ese nosotros.

Estos límites de validez están afectando gravemente el orden en todas las instituciones. En el ámbito educativo, la situación conflictiva que generan se personaliza en el burnout de una cantidad cada vez mayor de docentes. Dicen que el gremio docente es el que más licencias psiquiátricas tiene.

## Algunos factores generadores de burnout

Para comprenderlo mejor, citaremos ahora tres factores que lo ilustran y pueden hacernos entender por qué estamos centrando nuestra investigación en los modos y tiempos necesarios para resolverlo, aunque no de una manera general, sino en cada caso concreto, esto es, en cada docente que decide participar de nuestra investigación para superar su propio burnout y solidariamente el de sus colegas.

El primero factor que contribuye a la generación del burnout docente es la pérdida de prestigio por falta de reconocimiento social; el segundo, la despersonalización o burocratización; el tercero, la falta de éxitos profesionales, esencialmente en el aprendizaje y la conducta de los alumnos.

Habría miles de situaciones para ejemplificar estos factores. A continuación les presentamos algunas viñetas que son bastante elocuentes. Una de ellas, muy conocida es la de Emmanuel Chaunu<sup>14</sup>.

En esta situación se ve claramente reflejado el primer factor, la pérdida de prestigio por falta de reconocimiento social. Muchos de los que hoy están acá nos educamos en el marco de la primera imagen, pero todos los que estamos acá padecemos las consecuencias que se ven en la segunda parte de la viñeta. ¿Qué autoridad puede tener esa maestra ante ese niño?

Esta imagen, del genial Cristian Dzwonik<sup>15</sup> (conocido como Nik), refleja la cruda realidad del maestro que siente que a sus alumnos nada les interesa, nada los motiva de lo que él ofrece, y se encuentra ante la evidencia que lo que les interesa y los motiva está dado por los medios de comunicación, no por la Escuela. El docente también

---

<sup>14</sup> Imagen en el hipervínculo.

<sup>15</sup> Imagen en el hipervínculo.

pierde su motivación para enseñar porque pierde su sentido vocacional. Y finalmente terminan siendo los medios de comunicación los que verdaderamente educan, mientras los docentes nos relegamos sólo a transmitir información. Los medios no sólo aprovechan la crisis de autoridad en el ámbito educativo tradicional con fines propios, sino que la provocan y cuestionan con llamativa insistencia, reemplazándola por la autoridad y el prestigio que sin decirlo se auto atribuyen, proponiendo y propagando un modelo cultural afín a las necesidades de una globalización despersonalizada y mercantilizada, por lo tanto, deshumanizante. Una globalización que ilusiona ser para todos pero oculta lo que verdaderamente ofrece, le roba los hijos y el ánimo a los padres y los alumnos y el ánimo a los docentes. Ahí, en ese modelo cultural mediático muchos maestros seguramente se alienan y se ponen de acuerdo con madres también alienadas. Y los niños, como hacen caso, después imitan a los medios con las consecuencias que eso conlleva en su vida personal.

Esta viñeta, de César Da Col<sup>16</sup>, nos presenta un claro ejemplo de despersonalización o burocratización. Una maestra que comienza el año sin motivación alguna, perdiendo el horizonte del sentido más profundo de su vocación<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Imagen en el hipervínculo.

<sup>17</sup> “Centrándonos en los profesionales de la educación el síndrome estudiado se manifiesta a través de la apatía, pérdida de interés y motivación así como también se observa que los docentes experimentan un sentimiento de “sufrimiento” al entrar en clase en donde la relación con el alumnado se percibe como una confrontación de intereses. Los síntomas comienzan con una situación de insatisfacción, ansiedad, angustia ante los problemas de la práctica de la enseñanza; los maestros sienten una incapacidad para enfrentar el grado; y ese sentir entra en contradicción con la imagen del docente “Dios”, con el ideal que tenían de la profesión y terminan con cuadros de stress agudo, trastornos mentales y del comportamiento, abarcando enfermedades como depresión, pánico, fobias y stress postraumático”. Del periódico “Redacción Popular” (Información Alternativa para la Unidad Latinoameri-

Podemos dar ejemplo de otras situaciones que reflejan estos factores que estamos describiendo:

Un diálogo que a todo docente le debe resultar familiar es en el que una madre, previamente citada por la maestra, le dice a la docente: “No me pida que mande a mi hijo a un psicólogo, cuando la escuela no hizo nada por él ni por sus hermanos que al final terminaron abandonando los estudios”. A lo que la docente contesta: “Pero Sra... Por más que intento, su hijo no aprende, yo no puedo hacer milagros”. La madre agrega: “Además no tengo plata; a veces, ni para comer tenemos”.

¿Quién tiene un problema en esta situación? Todos. La docente porque deposita el problema en el chico al decirle a la madre “su hijo no aprende”. En verdad, el problema lo tiene la maestra que no puede con ese chico, y la mamá también porque deposita el problema en la escuela; no se hace cargo. Y hay una profunda desvalorización de la tarea, reflejado en esa queja frente a la escuela que no hizo nada por los hermanos que desertaron. Todos se victimizan: la madre a si misma, la docente y la madre a su hijito. Y la madre cuestiona la autoridad de la maestra y ésta a la autoridad de la mamá que tiene un hijo que no aprende, y ahora se va a sumar a este equipo quejoso el psicólogo que va a decir: ¿y que se puede esperar de este nene con la madre y la maestra que tiene!?

Otro ejemplo, similar al del boletín de la primera viñeta, se da a partir de algo muy frecuente en nuestras instituciones que es el diálogo entre madres en la puerta de la escuela. En esta situación, una le dice a la otra: “A tu nena le tocó Marta?” – “No, no”, dice la otra mamá, “Dios me libre, está con Raquel, ¿sabés el genio de Marta? El nene se me enfermaría”.

---

cana). Síndrome del docente quemado. Enviado por Raúl Isman el 16/07/07. sección: Educación. (Grupo Conciencia Docente). Asociación Libre de Trabajadores.

Acá hay pérdida de prestigio de la maestra por falta de reconocimiento social; hay una desvalorización del docente; hay una autoridad no delegada de la mamá hacia la docente. Supónganse que a esa nena le toca la pobre Marta. Una madre que habla así de Marta, difícilmente su hija aprenda algo con esa maestra. Por más que los niños aprenden de cualquier manera, hay un conflicto de autoridad entre lo que sostiene la madre y Marta a la cual ni siquiera conoce. Se le quita autoridad a la maestra; se la cuestiona, se la desvaloriza.

El último ejemplo que queremos presentar es el que habitualmente se da en la sala de profesores donde, un comentario típico es el siguiente: “A estos pibes no les interesa nada”. Acá, además de poner el problema en el chico, el docente no ve dos temas centrales: primero, el chico esta desmotivado porque el docente a menudo ha dejado de ser el modelo que era, ahora el modelo esta presentado por los medios; son los rockeros, los showman, los astros futbolístico, etc. Y, además, el mismo docente está desmotivado, lo que, obviamente, impide que el chico se motive. Esta situación en la sala de profesores o de maestros, es un claro ejemplo sobre lo que antes decíamos del staff burnout.

## Consecuencias del burnout

Todo esto, que genera un profundo sufrimiento, tiene su directo correlato en la salud, porque *no hay nada que suceda en el campo subjetivo que no se objective corporalmente*[footnote]“Como consecuencia (del burnout): la impuntualidad, la abundancia de interrupciones, la evitación del trabajo, el ausentismo y el abandono de la profesión, son síntomas habituales y típicos de esta patología laboral. En cuanto a los síntomas, diversos autores revelan que se pueden agrupar en cuatro áreas sintomatológicas. • Psicosomáticos: dolores de cabeza, fatiga crónica, úlceras o desórdenes gastrointestinales, dolores musculares en la espalda y cuello, hipertensión y en las mujeres pérdidas de ciclos menstruales. •

Conductuales: ausentismo laboral, conducta violenta, abuso de drogas, incapacidad de relajarse, etc. • Emocionales: distanciamiento afectivo que el profesional manifiesta a las personas a las que atiende, la impaciencia, los deseos de abandonar el trabajo y la irritabilidad. • Defensivos: aluden a la negación emocional. Se trata de un mecanismo que utiliza el profesional para poder aceptar sus sentimientos, negando las emociones anteriormente descritas cuyas formas más habituales son: negación de las emociones, ironía, atención selectiva y el desplazamiento de sentimientos hacia otras situaciones o cosas. También pueden utilizar para defenderse la intelectualización o la atención parcial hacia lo que le resulta menos desagradable”. Del periódico “Redacción Popular” (Información Alternativa para la Unidad Latinoamericana). Op. cit. [/footnote]. Un ejemplo de esto son los datos estadísticos publicados por la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB): unos 21 mil docentes hicieron consultas por stress y fatiga en el último año; el 35% de los docentes padecen nuevos síndromes psicosociales; y concluye sentenciando que se espera para el 2018 que la mitad de las licencias por enfermedad correspondan a esta nueva patología<sup>18</sup>.

Es muy común caer en el error de confundir el burnout con el stress. El stress es un problema de agotamiento individual producto del exceso de tarea mientras que el burnout, si bien tiene una manifestación individual, es un problema de equipo, de staff burnout como lo señala la OMS, que se da y es generado en el ámbito institucional. Se ha visto que un equipo altamente cohesionado es capaz de sostener los más elevados esfuerzos sin ningún signo de agotamiento, sí de cansancio pero no de agotamiento. Por eso, tratar al burnout como stress es equivocar el camino de su resolución. Para el stress puede ser recomendable el descanso, para

---

<sup>18</sup> Revista “Docentes para el cambio”. Año III N° 7. Septiembre 2008.

el burnout no, lo empeora. Profundizaremos este aspecto reflexionando sobre las consecuencias que el burnout genera en nuestra salud.

Creemos que todos podemos dar cuenta de esta afirmación categórica: no hay nada que suceda en el campo subjetivo que no se objective corporal y anímicamente.

*Recuerdo (W.B.) cuando en el año 2003, siendo Vicedirector de la Escuela N° 20 de Escobar, una mamá se presentó en la dirección a una semana de empezada las clases a decirme que un alumno de 5° había abusado de su hijo que estaba en 1°. No voy a entrar en detalles de todo el hecho, sólo voy a mencionar que me tuve que enfrentar, junto con la Directora, a los medios y a toda la investigación que finalmente terminó comprobando que todo era una mentira para ocultar otra problemática de abuso en el hogar del niño. Pero la consecuencia de todo esto para mi salud fue hipertensión y la conclusión del diagnóstico médico: que iba a tener que tomar tres medicamentos por día durante el resto de mi vida. En ese entonces todavía no participaba de la investigación ni del campo experimental que constituye la misma. Mi salud estalló, se produjo en mi intimidad un desgarró muy profundo que anticipaba en mí una vida de invalidez y quizá un retiro temprano. Estaba solo.*

*La contracara de esta situación la viví durante el año de la gripe A, en 2009, pero ya conformando parte de un equipo de investigación del staff burnout. Recuerdo perfectamente que un día se presentaron en la escuela durante la entrada del turno de la mañana aproximadamente unas 50 mamás preocupadas por la situación que se estaba viviendo. Les pedí que me aguardaran a que saludara a los alumnos y que después yo las iba a recibir. Después que los chicos ingresaron a las aulas me quedé hablando con las mamás en el amplio hall de entrada de la escuela. Ellas me preguntaron qué estaba haciendo la escuela en torno a este problema tan grave que era la epidemia de la gripe A. A lo cual yo respondí sobre las medidas higiénicas que estábamos tomando. Entonces, una mamá, aparentemente no muy satisfecha con mi repuesta, me pregunta, temerosa por el peligro de contagio de la Gripe A, por qué no cerrábamos la escuela. Quiero aclarar que la*

*pregunta de la mamá no era caprichosa, en ese momento teníamos un alumno internado con un supuesto diagnóstico de gripe A. Para el chismerío generado, el niño “ya había muerto”; hasta ese punto había llegado el rumor. Por eso, esta mamá me preguntaba por qué no habíamos decidido cerrar la escuela. Yo respondí que si la Dirección General de Escuelas tomaba la decisión de cerrarla, yo la iba a cerrar, pero que, mientras tanto -y lo transmití con seguridad-, yo consideraba que el mejor lugar para que estuvieran nuestros hijos protegidos era la escuela. Y fue muy notable la respuesta de la madre: “Esta bien, y muchas gracias por atendernos, porque antes nadie nos atendía”. Y así se fue tranquila, al igual que todas las demás mamás.*

*Ahora les preguntaría: ¿Qué piensan ustedes? ¿Qué pasó en esa situación? ¿Por qué la mamá se fue tranquila si lo que le dije yo era distinto a lo que los medios de comunicación venían diciendo?*

*En cuanto a la autoridad, hay una cuestión muy importante a remarcar: un director de escuela tiene una autoridad formal, eso no significa una autoridad real; la autoridad real es la que se construye, es la que te da la gente<sup>19</sup>. Entonces, lo que generó esta autoridad, más allá de la persona, es el convencimiento de una postura, y sostener esa postura<sup>20</sup>. Esta vez no estaba solo.*

---

<sup>19</sup> “... lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinvencción del ser humano en el aprendizaje de su autonomía”. FREIRE Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1997. “Sin límites no hay libertad, como tampoco hay autoridad”. FREIRE Paulo. *El grito manso*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1997.

<sup>20</sup> Si bien lo dicho sobre la distinción de la autoridad formal y real es adecuado a como hoy se entiende, cabría preguntarnos si puede existir una sin la otra. Toda autoridad real tiene sus formas pero esas formas sin autoridad real son simulación, es sólo reglamentario. La formalidad sola no significa nada, es cáscara vacía, pero la gente espera de esa formalidad y cuando se encuentra que es cáscara vacía perdió el referente de esa autoridad entonces la gente se dispersa, que es lo que está pasando hoy, pero el problema no es de la formalidad sino de la autoridad real. Por lo tanto, volviendo a lo anteriormente dicho, podríamos afirmar que el problema de hoy es que no existe ni la autoridad real ni la formal, todo es reglamentarismo, porque no hay una confianza profunda.



*Ahora bien, ¿qué diferencia hay entre el primer hecho y el segundo? Dos diferencias fundamentales que son consecuencia una de la otra. Y las voy a remitir al segundo hecho que explicaré por sí sólo al primero. Mi postura ante esas 50 madres no fue una avanzada mesiánica sino que fue posible porque estaba respaldada por un campo experimental que da cuenta y permite sostener esa postura, que nada tiene que ver con el campo político cultural mediático. Y esto tuvo notables consecuencias en mi salud, en lugar de enfermarme, me sentí fortalecido... Pocos meses después estuve disertando en otro país a representantes de toda América las conclusiones de nuestra investigación acerca de la pandemia de la gripe y su impacto social<sup>21</sup>. Lo que quiero dejar claro es que esa postura de seguridad me la dio el tener un fundamento científico y colegas en quien confiar.*

Por eso dijimos al principio que nuestra investigación sólo será verdad si nos conduce a resolver el burnout en nosotros mismos, porque nadie puede llevar a fuera de uno lo que no tiene adentro. Esto es lo que personalmente experimentamos y buscamos que otros amigos y docentes nos ayuden a compartirlo.

Hay que tener en cuenta que nosotros nos proponemos resolver el burnout de todas las personas pero para comenzar esta tarea vincular focalizamos nuestro curso de acción de investigación en aquellas personas con un burnout que tienen tres características específicas:

La primera es que se trata de una persona que es sensible al sufrimiento propio y/o de otro; la segunda, que tiene un alto sentido vocacional; y la tercera, que tiene coraje para pedir ayuda.

Esta última característica es particularmente importante porque compromete tanto a quien pide ayuda como a quien se la pide. Si el pedido es respondido favorablemente, es vinculante, ya que compromete a ambas partes. Y hemos

---

<sup>21</sup> III Congreso Iberoamericano y VII Congreso Nacional de Profesionales y Estudiantes de Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Facultad de Psicología y Trabajo Social. Noviembre de 2010.

descubierto que lo que vincula -como lo es un correcto pedido de ayuda, respondido solidaria y generosamente- es equivalente a una vacuna, extraordinariamente potente, curativa y preventiva contra el burnout.

Si es auténtica, la decisión de encarar esta lucha es exclusivamente de uno, aunque llevarla luego en adelante y sostenerla ya no depende de uno sólo. Requiere la ayuda de otras personas en quienes uno tiene confianza. Nadie se enferma o se desanima solo, como tampoco nadie se cura o se entusiasma solo.

Hasta aquí, nuestra investigación del burnout nos ha demostrado que para poder superarlo se requiere la personalización de los problemas que lo ocasionan. ¿Qué entendemos por ella?

### La personalización

Personalizar significa vincularse, alguien que tiene un problema me elige y ese acto electivo transforma su problema en mi problema. En la resolución de ese problema se juega la vocación de ambos. Cuando se vive así una relación es que se ha personalizado, se ha conformado un equipo<sup>22</sup>.

Hoy mucha gente, y sobre todo los padecientes del burnout, han perdido su capacidad de personalizar. Más aún, el principal inconveniente suele ser que ante los problemas que me desaniman me siento incapaz de resolverlos porque los veo solo. Y quien esta solo ve al otro como enemigo, culpa por los problemas a terceros, los despersonaliza y, por consiguiente, se victimiza. Termina por compadecerse en quejas interminables y se priva así de toda posibilidad de superar los problemas. Sería un serio error -si no demasiada comodidad- esperar, simplemente, a que alguien venga a resolverme los problemas que me

---

<sup>22</sup> Ubicar el valor de esa elección supone ver lo divino que tiene ese acto y, por lo tanto, la persona que lo lleva adelante; es un acto de mutua posesión, de ahí que a partir de la vinculación con esa persona somos capaces de adivinar un futuro posible y deseable.

preocupan. ¶Resolvámoslos nosotros! Nuestra investigación nos ha revelado que en el orden personal siempre se puede, si hay decisión, voluntad, acción y ejercicio de solidaridad personalizada al respecto<sup>23</sup>.

Personalizar los problemas que uno no sabe cómo resolver pero que lo indignan y lo hacen sufrir, significa pedir ayuda a quien o quienes me merecen confianza. En otras palabras, significa personalizar el pedido de ayuda

- 
- 23 “Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. (...) La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (...) Es preciso convencerse de que el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino resultado de su concienciación”. FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1970. Los conceptos de opresor y oprimido tienen hoy una connotación diferente a la que Freire plantea en los setenta pero siguen teniendo vigencia si los pensamos como opresores a aquellos que generan las condiciones de la mercantilización o los factores del desánimo, y oprimidos a los que padecen esas causas, hoy el sujeto oprimido es el padeciente de burnout. (N de A) “De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos”. FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1970. Concientización o concienciación: Es el proceso por el cual el hombre no sólo toma conciencia de su realidad, sino que lo hace en forma crítica comprometiéndose con su cambio concreto. (N de A) “Si no hay concientización sin revelación de la realidad objetiva, en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos involucrados en su proceso, tal revelación, aun cuando de ella derive una nueva percepción de la misma realidad desnudándose, no es aún suficiente para autenticar la concientización. Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad”. FREIRE Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1993.

y luego agradecer a la persona que la brindó. Quien no sabe agradecer no puede apropiarse, esto es, hacer propia la ayuda recibida.

## Nuestros Centros de Educación

Entraremos ahora en el último punto de esta exposición, refiriéndonos a nuestra propuesta de trabajo. Sólo por razones didácticas, la vamos a dividir en dos partes, aunque una implica la otra: una remite a nuestros Centros de Educación donde investigamos la resolución del burnout docente. La otra parte se refiere a la propuesta de un modelo educativo a construir sustentado en una pedagogía orgánica, de ahí el título de esta disertación.

También hemos decidido constituir equipos de trabajo fuera de estas instituciones para que se genere entre sus integrantes la necesaria confianza mutua que, sabemos, hoy es muy difícil conseguir en aquellas. Cuando constituís un grupo de trabajo investigativo por fuera de las instituciones educativas, como las personas que vienen, son invitados por alguien, se transfiere la confianza de unos a otros<sup>24</sup>. Nos consta que así sí se pueden constituir equipos -y no meros grupos- de trabajo, capaz de encarar la resolución de los problemas de cada uno de sus miembros.

---

<sup>24</sup> “Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. (...) La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos”. FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1970.

En los que denominamos Centros de Educación procedemos de esta manera<sup>25</sup>: nuestros invitados (vínculos de confianza) plantean los problemas que padecen en el aula o en relación con sus colegas o con los padres de sus alumnos y el personal directivo de la escuela donde se desempeña o inclusive en su propia familia; el que conduce pide la opinión de los miembros del equipo, fundamentalmente para saber cómo están pensando el problema y unificar un mismo modo de pensar. A partir de esto da una orientación para cada problema planteado; y al evaluar la vez siguiente -también en equipo- el resultado conseguido y, de no resultar satisfactorio, corregir el camino elegido hasta acertarlo<sup>26</sup>, descubrimos que no sólo estamos resolviendo los problemas que nos preocupan y ocupan, lo que nos entusiasma cada vez más, sino también, construyendo, poco a poco, lo que podríamos llamar los fundamentos de un nuevo modelo educativo, con un nuevo contenido curricular.<sup>27</sup> No es que desecha, ni mucho menos, la validez

---

25 En el apartado destinado al Centro de Educación profundizaremos la reflexión sobre la trascendencia de esta actividad central en nuestra investigación educativa.

26 “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”. FREIRE Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1997

27 “... la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. (...)Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se “destaca” y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafío. (...)La cuestión fundamental en este caso radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada. (...) Éste es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación que proponemos, como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la inter-

del conocimiento del contenido curricular vigente actualmente en todo nuestro sistema educativo y que se intenta ampliar y perfeccionar con las nuevas tecnologías. A partir de nuestra investigación hemos corroborado que el camino para resolver la problemática del burnout requiere poner el acento en lo vincular<sup>28</sup>.

*Quiero comentarles (W.B.) una experiencia reciente donde yo vi por dónde va esencialmente el rol educativo de la escuela. Un día en que faltó una de las maestras de 5º, como director, fui a trabajar con los alumnos de ese grado. En matemática estaban viendo números romanos. Primero le di unos ejercicios mientras busqué un Clarín para mostrarles un lugar donde aparecen los números romanos. Les muestro que el diario señala los años desde su creación en números romanos. En este caso 66 años. Entonces*

---

acción de sus partes. (...) De esta manera, las dimensiones significativas que, a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad". FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1970. Esa totalidad a la cual se refiere Freire no es sólo un hecho conceptual y racional sino que el sentido de la totalidad es un acontecimiento orgánico que remite a una autoridad real y no formal. En la época en la que Freire escribe este texto era una época (la de los tres mundos) en que toda autoridad estaba cuestionada; habría que investigar cuál es la forma que se da en la época actual. (N de A).

- <sup>28</sup> "... preocupado por las relaciones entre escuelas y familias, venía experimentando caminos que mejor posibilitasen su encuentro, la comprensión de la práctica educativa realizada en las escuelas, por parte de las familias; la comprensión de las dificultades que tendrían las familias de las áreas populares, enfrentando problemas, para realizar su actividad educativa. En el fondo lo que buscaba era un diálogo entre ellas del que pudiera resultar la necesaria ayuda mutua que por otro lado, al implicar una intensidad mayor de la presencia de las familias en las escuelas, pudiera ir aumentando la connotación política de esa presencia en el sentido de abrir más canales de participación democrática a padres y madres en la propia política educacional vivida en las escuelas". FREIRE Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1993 Contemplando que la OMS describe como uno de los problemas del burnout la disociación entre la vida familiar y profesional, hemos verificado en nuestro campo experimental lo adecuado de esto que recomienda Freire porque allí empezamos por nuestra propia familia porque no podemos llevar afuera lo que no llevamos dentro, es decir, no podemos proponer a otros lo que no lo hemos resuelto primero en nosotros mismos. Ver apartado "La Escuelita". (N de A).

un alumno me pregunta: “¿Cuándo se creó el Clarín?”. Y yo le contesté sobre el final de la segunda guerra mundial, en agosto de 1945. En ese momento era la hora de ir al recreo y otro alumno, tengan en cuenta que tienen 10 años, me preguntó: “¿La guerra fría es antes o después de la segunda guerra mundial?”. Imaginen mi sorpresa ante la pregunta. Le contesto que después pero le pregunto de dónde había sacado el concepto de “guerra fría”. Y me contesta que en la play hay un jueguito donde se habla de la guerra fría. Cuando la maestra del otro 5º sale a formar para el recreo le comento la anécdota. Vamos al recreo pero yo me quedo en la dirección. Cuando termina el recreo y salgo veo en el pasillo de la dirección un alumno del otro 5º en penitencia. Le pregunto ¿Qué hiciste? Y él me responde “Nada”. A lo cual le digo que no creía que su maestra lo pusiera en penitencia infundadamente. Y él vuelve a repetirme lo mismo. En ese momento llega la maestra con el grupo y le comento el diálogo que había tenido con el alumno. Y ella me dice: “No sólo yo, sino todos sus compañeros lo vieron cuando lo agarró a uno del cuello y lo tiró al suelo”. Entonces lo llamo al niño y le vuelvo a preguntar lo que había pasado y me vuelve a repetir lo mismo que me había dicho primero. Y yo le digo mirándolo a los ojos: “Cuando uno hace algo mal tiene que hacerse cargo de lo que hizo, pedir disculpas y bancarse las consecuencias. ¿Me entendió?”. Y con los ojos ya llorosos me responde: “Sí, director”. “Pídale disculpas a su maestra y vuelva al salón”. Así lo hizo, pero yo la aparto a la maestra y le digo: “¿Te das cuenta dónde tenemos que educar? No es tan importante la información que le demos sobre la guerra fría o cualquier otro tema, lo importante es que le enseñemos a hacerse cargo de lo que cada uno hace, porque hoy nadie se hace cargo de nada”.

## Conclusión

Consideramos que todos coincidimos en que lo prioritario de un modelo educativo es formar sobre todo buenas personas<sup>29</sup>. Pero tendríamos que preguntarnos en qué consiste hoy ser buena persona. A ver si podemos estar de acuerdo con la siguiente respuesta: Hoy, una buena persona es aquella que tiene una alta capacidad de vincularse con muchas otras; vincularse quiere decir comprometerse con otros; compartir sus sufrimientos y alegrías, ser solidario; implicarse en los problemas que a uno y a nuestros amigos afectan; ser generoso y tener grandeza.

Ser buena persona se puede medir de acuerdo con el grado de vinculación que se tiene con otras, que es igual al grado de autoridad que uno tiene; y el que tiene autoridad tiene prestigio. Y son la autoridad moral y el prestigio social que cada docente tiene es lo que incrementan la eficacia y eficiencia de su educación, y no sólo y prioritariamente sus meros conocimientos.

En fin: a través de nuestra investigación para resolver el burnout docente hemos llegado a la conclusión que lo que hace falta es construir un nuevo modelo educativo basado en un paradigma<sup>30</sup> que tenga en cuenta la realidad integral

---

<sup>29</sup> “... el buen ciudadano es el buen hombreo la buena mujer, y sólo si son buenos hombres y buenas mujeres podrán ser luego buenos médicos o buenos artesanos. Somos gente antes que especialistas. Mi pedagogía sigue siendo una pedagogía de la “gentificación”, de la “gentitud”, apunta a formar buenas personas y no especialistas”. FREIRE Paulo. *El grito manso*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 1997.

<sup>30</sup> “Se requiere un nuevo paradigma educativo que pueda acompañar los nuevos paradigmas que surgen en las demás áreas de la sociedad”. ARREDONDO Inés. Op. cit. “... los paradigmas vigentes en los últimos años tendieron —de una u otra forma— a desvalorizar la función del docente en el proceso pedagógico”. TEDESCO Juan Carlos. Op. cit. Consideramos que si nuestra investigación ayuda a la resolución de los problemas en el ámbito educativo pueda ser un humilde aporte a la constitución del paradigma educativo. (N del A).



del educando como un organismo vincular viviente<sup>31</sup>; con docentes capaces de comprometerse moralmente entre sí, incluso integrando en ese compromiso a su propia familia.

### Hacia una pedagogía orgánica

A partir de nuestras primeras conclusiones en el desarrollo de nuestra investigación comprobamos que el camino seguido para reparar el burnout docente debe ser el fundamento de una pedagogía que lo reproduzca, de ahí que planteemos un modelo educativo cuyo contenido curricular es, en primer lugar, vincular y supone, para alcanzar su objetivo, una pedagogía orgánica. Con la misma organicidad que nos permita constituir un equipo sólido entre colegas ya que no podemos trasladar al alumno lo que no sepamos constituir entre nosotros. Si el hombre es un ser orgánico y constitutivo de un organismo vincular viviente, su proceso educativo también debe serlo. Una pedagogía donde cada uno, directivos, docentes y familia, cumple verdaderamente su rol. Donde se construya y se defienda la autoridad del que la merece. Donde, en definitiva se pueda integrar y proyectar esa pedagogía de la esperanza de la que hablara Paulo Freire, dándole una nueva dimensión como esperanza de la pedagogía. O como él mismo dice en ese libro:

“No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza”.

---

<sup>31</sup> Una persona es lo que es a partir del entorno vincular que lo constituye. Considerar al niño independientemente de ese campo vincular es como cercenarlo. Por lo que no se puede pensar un modelo educativo y una pedagogía que no esté fundamentada en él. (N del A).

## La Escuelita, un poema pedagógico<sup>1</sup>

### *Hacia una Pedagogía Orgánica<sup>2</sup>*

AGUILAR, NURIA – BLAJEROFF, NESTOR – ACOSTA, SILVIA – ANGHILERI,  
MARIA REGINA<sup>3</sup>

#### Resumen

Es una experiencia pedagógica no formal, donde el equipo docente y de salud de la Investigación a la que pertenecemos trabaja junto con las familias que quieren participar de esta experiencia. Se implementa una enseñanza en forma escalonada articulando todas las generaciones donde las mayores enseñan escalonadamente a las menores. Así las abuelas enseñan a las madres Las madres a sus hijos mayores y los mayores a sus hermanos menores. De esta manera logramos la motivación y el entusiasmo de todas las generaciones. Cumpliendo y mejorando una frase del Martín Fierro que decía más que aprender muchas cosas es mejor aprender cosas buenas logramos agregar que las cosas buenas se aprenden de forma buena y eso motiva a aprender muchas cosas. De esta manera se orientan valorativamente por sus madres padres y abuelos articulando adecuadamente la relación familia docente. Los niños más grandes se apropian de sus aprendizajes enseñándoselos a

---

<sup>1</sup> "Little School" An educational poem.

<sup>2</sup> Towards the construction of organic pedagogy.

<sup>3</sup> F.E.M.E.C. - petisilisa@yahoo.com.ar.

los más pequeños, y los más pequeños mejoren su conducta logrando grandes avances. Por su parte las madres adquieren seguridad en la crianza de sus hijos junto a las docentes logrando mostrar una referencia común madre -docente resolviendo la problemática de Bourn Out que tanto afecta en la época actual. Lo notable de esta experiencia pedagógica es que niños con severos trastornos de conducta y patologías infantiles de las más diversas logran con una adecuada orientación terapéutica del equipo de salud recuperaciones muy rápidas y sostenibles en el tiempo.

Nuestro objetivo es formar buenas personas, que supone ser capaces de vincularnos generosamente dando de sí lo mejor que tienen para poder ver lo mejor que el otro tiene para poder emularlo. Formar personas solidarias capaces de trabajar mancomunadamente por el bien común, generando una educación significativa que motive a las jóvenes generaciones a trabajar formando comunidades animadas por el entusiasmo que provoca una adecuada articulación generacional. Estamos aportando lo necesario para producir el cambio de paradigma que requieren los problemas educativos actuales. Nuestro aporte lo denominamos “Pedagogía Orgánica”.

Palabras clave: Pedagogía orgánica. Vincular. Escalonada. Articulación Generacional. Referente moral. Autoridad mutua. Emulación. Generosa

---

## 1. ¿Cuál fue el aprendizaje que obtuvo su Institución?

Que podemos cambiar el imaginario educativo resolviendo el desánimo docente y el desánimo de las madres. Logrando mejoras en los aprendizajes de los adolescentes y niños dentro de las Instituciones, resolviendo el problema de desmotivación, aunando la autoridad de padres y docentes frente

a los alumnos, logrando mejorar la conducta de los niños, la problemática institucional frente a la problemática de B.O. en los equipos docentes detectada por la O.M.S.

## **2. ¿Cuál es el problema que se buscó solucionar?**

Buscamos solucionar el Bourn Out del equipo docente en las Instituciones educativas

## **3. ¿Cuáles fueron los términos de la deliberación institucional sobre alternativas de solución?**

El problema de desarticulación familia-escuela, la burocratización de la practica educativa, la falta de motivación de los alumnos, la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, los problemas de autoridad en las instituciones educativas y la problemática de niños con trastornos de conducta y aprendizaje.

## **4. ¿Qué medidas se implementaron para resolver los problemas?**

Un mismo objetivo con una misma metodología de trabajo estableciendo una resolución transdisciplinaria para resolver los problemas que llegaban a nosotros dentro de ellos estamos nosotros mismos. Trabajando en cuatro áreas salud, educación, economía y comunicación, equipo de Investigación dirigido por el Dr. Blajeroff y la Lic. Nuria Aguilar.

Trabajamos presentando los problemas en equipo, dándoles una orientación y verificándolo en el campo experimental que constituimos para resolverlo las problemáticas planteadas.

## **5. ¿Cuáles fueron los factores de éxito o de fracaso de la iniciativa implementada?**

La capacidad de generar relaciones vinculares de confianza en nuestra experiencia articular nuestra vida profesional con la personal, nos permitió obtener los logros que hoy podemos mostrar, verificando que es verdad lo que resuelve los problemas, tal como lo dice la Unesco en el libro sobre “Corrientes de investigación en Ciencias Sociales”

Los pocos resultados negativos muestran que aún no tenemos el suficiente reconocimiento social para generar la confianza vincular que educa y sana.

## **6. ¿Qué amenazas y problemas hubo que enfrentar en la implementación de la intervención?**

La inhibición de los investigadores para lograr la participación de sus vínculos, pues el drama de esta época, se da en la conciencia de cada uno.

## **7. ¿Qué resultados tuvo?**

Logramos resolver la articulación escuela-familia, y la articulación generacional. Logramos adolescentes y jóvenes motivados por aprender, logramos formar a los adolescentes y niños en la generosidad, logramos resolver los problemas vocacionales apremiantes en esta época en jóvenes y adultos, logramos resolver los problemas de autoridad real, logramos establecer lazos de confianza para formar una verdadera comunidad educativa donde todos queremos el éxito del otro, logramos resolver los problemas de conducta de los niños y la inseguridad de los padres. En esta experiencia cambiamos el imaginario de los docentes y padres realizando un proyecto que busca resolver el desánimo social o Burnout.

# Sobre los directores y coordinadores

## Directores

### Julio C. Durand

Profesor Titular de Administración y Liderazgo Educativo, Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Austral y Director de la Maestría en Dirección de Instituciones Educativas. Graduado como Contador Público (UCA, Buenos Aires), obtuvo su Doctorado en Educación en la Universidad de Navarra, España. Es Coordinador Regional para América Latina y el Caribe del Programa GLOBE de la NASA. Investigador en el campo de la educación superior y la gestión educativa, también se ha desempeñado como asesor y consultor de desarrollo institucional, rankings y posicionamiento internacional, evaluación de la calidad académica, entre otros temas.

### Angela V. Corengia

Doctora, Magíster y Especialista en Educación por la Universidad de San Andrés y Licenciada en Administración por la Universidad Nacional de Cuyo; Postdoctorado en Educación Superior. Especializada en educación con orientación en gestión, evaluación y acreditación educativa, en particular en educación universitaria. Es Directora del Centro de Investigación en Políticas Educativas y Educación Superior de la Universidad Austral, integrante de la Red de Estudios de Educación Superior (REES) y de la Comisión de Ciencia y Técnica del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). Consultora del Ministerio de

Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) para la Autoevaluación y Evaluación Externa de la función de investigación de universidades. Docente Titular de Evaluación de la Calidad Educativa y de Metodología de la Investigación (Universidad Austral). Es directora responsable de diversos proyectos de investigación y de tesis de maestría y doctorado. Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas con referato nacional e internacional, capítulos de libros y libros en temáticas referidas a la Educación Superior. Asimismo, ha sido jurado de tesis de doctorado, de artículos en revistas científicas, en concursos de investigación y en proyectos científicos. Fue becaria doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) y becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En 2013 recibió el premio “*International Travel Award for Distinguished Service in Educational Reform*” que otorga la *Comparative & International Education Society* (CIES).

### **Florencia T. Daura**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), Magíster en Dirección de centros educativos por el Centro Universitario Villanueva (Madrid, España) y Lic. En Psicopedagogía, por la Universidad del Salvador (Buenos Aires, Argentina). Docente adjunta de la Escuela de Educación de la Universidad Austral; fue becaria postdoctoral CONICET-Universidad Austral.

Sus investigaciones se focalizan en el estudio del compromiso académico en vinculación con la perspectiva temporal, y en el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, fruto de la cual publicó numerosos artículos en revistas con referato y ponencias en Congresos nacionales e internacionales.

## **Coordinadora**

### **M. Susana Urrutia**

Licenciada en Análisis de Sistemas de la Universidad Católica de La Plata, realizó un posgrado en Administración de Recursos Humanos en la Escuela Internacional de Negocios de América Latina, y actualmente está cursando la Especialidad en Educación y Nuevas Tecnologías de FLACSO.

Se desempeñó en el ámbito empresarial privado y público, y desde 1990 en instituciones educativas de nivel medio y superior.

Actualmente es Directora de Estudios de la Escuela de Educación de la Universidad Austral.





