



encuentro educativo

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

Vol 5, N°1
JUN-NOV

2024

**Mendoza
Argentina**



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ICE
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ISSNe 2718-8035

Publicación semestral del Instituto de Ciencias de la Educación

Vol 5, N° 1
JUN - NOV 2024

2024
Mendoza
Argentina

Mail INSTITUTO: inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Mail REVISTA: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

SITIO DE LA REVISTA:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>

Datos de Revista - Journal's Information

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación
ISSNe 2718-8035 | v5 n1- JUNIO-NOVIEMBRE 2024

Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (EE) es una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Centro Universitario - Ciudad de Mendoza (5500) - Casilla de Correo 345 – Provincia de Mendoza, Argentina

e-mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE): inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Web FFYL: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

ICE en facebook: <https://www.facebook.com/iceffyluncuyo/>

Envíe su trabajo a: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/submissions>
revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- Que sea publicado en el sitio web oficial de "ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación", de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido o hasta que el autor notifique su voluntad de retirarlo de la revista.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aún después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Encuentro Educativo considera para su publicación artículos inéditos y originales, los que serán sometidos a evaluación. La calidad científica y la originalidad de los artículos de investigación son sometidas a un proceso de arbitraje anónimo externo nacional e internacional. El proceso de arbitraje contempla la evaluación de dos jueces, que pertenecen a distintas instituciones y universidades. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas informen los juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informará al autor la factibilidad de la publicación de su trabajo. Encuentro Educativo se reserva el derecho de no enviar a evaluación aquellos trabajos que no cumplan con las indicaciones señaladas en las "Normas para la publicación", además se reserva el derecho de hacer modificaciones de forma al texto original aceptado. La revista se reserva el derecho de incluir los artículos aceptados para publicación en el número que considere más conveniente. Los autores son responsables por el contenido y los puntos de vista expresados, los cuales no necesariamente coinciden con los de la revista.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESE. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Comité de redacción y el Editor de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en Encuentro Educativo conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: "Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades" (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento "Guide lines on Good Publication Practice" (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#)

Política de preservación: La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zi", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lecto-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recuperado ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Email ARCA: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar

Facebook: [@arca.revistas](https://www.facebook.com/arca.revistas) | Instagram: [@arca.revistas](https://www.instagram.com/arca.revistas) | LinkedIn: ARCA – FFYL | Twitter: [@ArcaFFYL](https://twitter.com/ArcaFFYL)
Youtube: [área de revistas científicas ARCA](https://www.youtube.com/channel/UC...) | blog: <https://arcarevistas.blogspot.com/>

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, se trata de una publicación periódica de dicho Instituto, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Tiene como propósitos promover la circulación del conocimiento y aportar con ello al debate científico, académico y profesional del campo educativo nacional e internacional. Publica artículos originales e inéditos que resultan de la investigación y de experiencias que contribuyan al debate de problemáticas educativas relevantes desde el punto de vista pedagógico, social y cultural, que resultan de interés a los diversos actores educativos. Es una publicación semestral, organizada en secciones: Dossier temático, propuesto por un investigador-coordinador, específico para cada número; Miscelánea, sección que agrupa artículos científicos que responden a la diversidad temática del campo educativo, Entrevistas y Proyectos ICE. Su alcance iberoamericano convoca a investigadores y profesionales del ámbito educativo en general. Las contribuciones se publican en idioma español y portugués. La responsabilidad por las opiniones emitidas en los artículos corresponde exclusivamente a los autores.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> (CC BY-NC 4.0), salvo los elementos

específicos publicados dentro de esta revista que indiquen otra licencia. Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su Portal de Revistas Digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.

Staff

DIRECCIÓN: **Dra. Lorena Cruz**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

EDICIÓN TÉCNICA GENERAL

Beatriz Barchini, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

GESTIÓN OJS

Facundo Price, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

ESTILO

Revisión idioma portugués: **Mery Jeanne Coelho Assis**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Revisión idioma inglés: **Justina Massini**, Instituto de Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Clara Luz Muñiz, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Maqueta de este número: Juan Marcos Barocchi Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Dra. **Elena Barroso**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Mariela Lourdes González**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter **Néstor Navarro**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. **Daniel Suárez**, Universidad Buenos Aires, Argentina

Dra. **Ana María Zoppi**, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. **José Luis Medina**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **Patricia Silva**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **José Reinaldo Martínez Fernández**, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dr. **Francisco Imbernón**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **María Cristina Martínez Pineda**, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. **Carolina Guzmán Valenzuela**, Universidad de Tarapacá, Chile

Dr. **José Miguel Garrido**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. **Marcos Cupani**, Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Dra. **Liliana Sanjurjo**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. **Cristina Rinaudo**, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Dra. **Ida Lucía Morchio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter. **Lía Stella Brandi**, Investigador independiente, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Dr. **Juan Pablo Queupil**, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Dra. **Vania Schubert Backes**, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. **Serafín Antúnez**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **Oscar Flores**, Universidad de Lleida, España

Dra. **Alicia Rosa Caporossi**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Mgter. **Marcelo Vitarelli**, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Dr. **Francisco Muscará**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Cristina Rochetti**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Marisa Fazio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Hilda Difabio de Anglat**, Universidad Nacional de Cuyo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Pares evaluadores del VOLUMEN 5 N° 1

Valeria de los Ángeles Bedacarratx Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Santa Cruz

Teresa Fernanda Cabezas Universidad Nacional de Cuyo

Carolina Erica Gómez Universidad de Mendoza

Silvana Alicia Peralta Universidad Nacional de San Juan

Javier Osimani Universidad Nacional de Cuyo

Isabel Torrigiani Universidad Autónoma de Entre Ríos

Índice

Presentación	9
<i>Presentation</i>	10
<i>Apresentação</i>	11

MISCELÁNEA

Competencias digitales docentes: creación y uso del video educativo en la práctica profesional en Educación Primaria | *Teaching Digital Competences: Creation and Use of Educational Video in Professional Practicum in Primary Education* | *Ensino de competências digitais: criação e utilização de vídeo educativo na prática profissional no Ensino Básico*

Esteban Francisco Ibarra Vargas, Hazel Castro Araya 13

Redes sociales y transformación educativa | *Social media and educational transformation* | *Redes sociais e transformação educacional*

María Belén Domínguez, Marcela Rivarola 47

La relación con el saber en la escuela secundaria desde narrativas de estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación | *The relationship with knowledge in high school from narratives of students of Educational Sciences degrees* | *A relação com o conhecimento no ensino médio. As narrativas de estudantes da carreira universitária de Ciências da Educação*

Liliana Marisol Martin, Yanina Tulián, Mariano Daniel Perez..... 71

ENTREVISTA

Entrevista con María Sol Couto, Por Lorena Cruz. La subjetividad digital: una entrevista con Sol Couto, investigadora educativa del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Cuyo | *Digital subjectivity: an interview with Sol Couto an educative researcher from the Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo* | *Subjetividade digital: uma entrevista com Sol Couto, pesquisadora educacional do Instituto de Ciências de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo*

PROYECTOS DEL ICE

Entre maestras mendocinas: conversaciones para la visibilización de otras memorias en torno a la historia de la educación de Mendoza | *Between mendocinian teachers: conversations for the visibilisation of others memories concerning the history education in Mendoza* | *Entre professoras de Mendoza: conversas para a visibilidade de outras memórias sobre a história da educação em Mendoza*

Directora: Mercedes Cecilia Barischetti, Codirectora: Paula Cristina Ripamonti..... 109

La historia de la educación en Mendoza desde la perspectiva de género. Análisis a partir de las propuestas pedagógicas para la mujer en la segunda mitad del siglo XIX: oportunidades de participación en la esfera pública y de ascenso social | *History Education in Mendoza from a gender perspective. An analysis of a pedagogical project for women in the second half of XIX century: opportunities of participation in public scene and social mobility* | *A história da educação em Mendoza desde uma perspectiva de gênero. Análise a partir das propostas pedagógicas para as mulheres na segunda metade do século XIX: oportunidades de participação na esfera pública e ascensão social.*

Directora: Ana Beatriz Fabre Kenny, Codirectora: Claudia Beatriz Lucena..... 115



Presentación

Lorena Cruz¹

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, planteamos la posibilidad de crear esta publicación científica a la que hemos denominado *Encuentro Educativo* inspirados en el propósito del encuentro de perspectivas y de conocimiento que se construyen desde la diversidad de los procesos de investigación educativa. Nos parece importante recoger y hacer visible avances y resultados de investigaciones educativas que reflejen el abanico complejo y enriquecido no solamente de la diversidad de fenómenos objeto de investigación sino también de las distintas formas de construir el conocimiento. Además, no sólo ponemos la mirada en el resultado sino también en el proceso de cómo se ha llegado a esa construcción, sus tensiones, dilemas y reflexiones.

Tenemos como objetivo contribuir al intercambio, al debate, a la discusión y a la reflexión a partir de las publicaciones tanto de artículos de investigación como de experiencias pedagógicas, que revelan las inquietudes, las preocupaciones y la agenda actual de la educación en nuestra región y en toda Iberoamérica.

Esperamos ofrecer a la comunidad educativa interesada, desde hoy y por mucho tiempo, un espacio de encuentro que le permita interpelar e interpelarse para transformar.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>



Presentation

Lorena Cruz¹

From the Institute of Sciences Education, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, we consider the possibility of creating this scientific publication called **Encuentro Educativo**. We are inspired by the purpose of exchanging perspectives and knowledge that is built from the diversity of the processes of the educative investigation

We believe it is important to gather and make visible advances and results of educative investigations that reflect the complex spectrum and enriching not only the diversity of phenomena as a study subject but also the different ways of building knowledge. Besides, not only putting the regard in the results but also in the process of how we achieve that construction, its tensions, dilemmas and reflections.

Our aim is to contribute to the exchange, debate, discussion and reflection from the publications as much as investigation articles and pedagogic experiences, that reveals the concerns, preoccupations and current agenda of education in our region making it extensible to all Iberoamerica.

We hope to offer the educational community interested, from now on and for a long time, a meeting point that allows interpellation to transform.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>



Apresentação

Lorena Cruz¹

Desde o Instituto de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Cuyo propomos a possibilidade de criar esta publicação científica a qual denominamos **Encuentro Educativo**, inspirados no propósito do encontro de perspectivas de conhecimento que se constroem a partir da diversidade de processos de pesquisa educacional.

Consideramos importante coletar e tornar visíveis os avanços e resultados da pesquisa educativa que reflitam a gama complexa e enriquecida não só da diversidade dos fenômenos objetos de investigação, mas também das diferentes formas de construir o conhecimento. Além disso, não só olhamos para o resultado, mas também para o processo de como essa construção foi alcançada, suas tensões, dilemas e reflexões.

Nosso objetivo é contribuir para o intercâmbio, o debate, a análise e a reflexão a partir das publicações, tanto de artigos de investigação como de experiências pedagógicas, que revelam as inquietações, as preocupações e a atual agenda da educação em nossa região, tornando-o extensível a toda a Ibero-América.

Esperamos oferecer à comunidade educativa interessada, hoje e por muito tempo mais, um espaço de encontro que lhes permita questionar e questionar-se para transformar.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>

MISCELÁNEA

Competencias digitales docentes: creación y uso del video educativo en la práctica profesional en Educación Primaria

Teaching Digital Competences: Creation and Use of Educational Video in
Professional Practicum in Primary Education

Ensino de competências digitais: criação e utilização de vídeo educativo na
prática profissional no Ensino Básico

Esteban Francisco Ibarra Vargas¹

Hazel Castro Araya²

Resumen

Se analiza el tema de las Competencias Digitales Docentes (CDD) relacionadas con la creación y uso del video educativo como recurso didáctico, en el contexto de la Práctica Profesional Docente (PPD) (modalidad híbrida debido a las restricciones ocasionadas por la pandemia de la COVID-19) de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica (UCR), Sede Rodrigo Facio, desarrollada en Escuela Nueva Laboratorio Emma Gamboa (San Pedro de Montes de Oca, San José), durante el II Ciclo 2021. El estudio se circunscribe al concepto de CDD, sus niveles de desempeño y las dimensiones para su desarrollo por parte del personal docente, además, se describen las etapas del proceso de construcción del video

¹ esteban.ibarra@ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

 <https://orcid.org/0000-0001-5915-5101>

² hazel.castroaraya@ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

 <https://orcid.org/0000-0003-1875-5770>

educativo en el marco del desarrollo de la PPD. La investigación, de corte cualitativo, recolectó información mediante el estudio de casos, aplicando cuestionarios a estudiantes practicantes y personas docentes colaboradoras del proceso. Los resultados aluden a las competencias digitales y pedagógicas docentes para la creación de videos, así como los beneficios y limitaciones del proceso y del uso del video educativo como recurso didáctico en la virtualidad. Entre las principales conclusiones destaca que el estudiantado practicante enfrentó retos y comenzó un proceso de familiarización con la tecnología que transitó, parcialmente, hacia la adaptación e integración; a pesar de que la PPD se ejecutó en modalidad híbrida, la dinámica de construcción y el uso del video educativo como recurso didáctico se vieron fortalecidos por diversos aspectos relacionados con las dimensiones de las CDD; como beneficios se señala el uso pedagógico y la calidad del recurso, mientras que como limitantes resalta el tiempo (extenso), la necesidad de contar con equipamiento, herramientas y recursos digitales, especialmente para procesos de edición, además de la generación de estrategias educativas para la PPD en modalidad híbrida.

Palabras Clave: enseñanza primaria, estudiante de prácticas, competencias digitales docentes, material didáctico, video educativo

Abstract

The topic regarding Digital Teaching Competencies (DTC) related to the creation and use of educational video as a teaching resource is analysed, in the context of the Professional Education Practice (PED) (hybrid modality due to the restrictions caused by the pandemic Covid-19) of the Primary Education Career of the University of Costa Rica (UCR), Rodrigo Facio branch, held at Escuela Nueva Laboratorio Emma Gamboa (San Pedro de Montes de Oca, San José), during the II Cycle 2021. The study is limited to the concept of DTC, its performance levels and the dimensions for its development by the teaching staff. In addition, the stages of the construction process of the educational video are described within the framework of the development of the PTD. The research, of a qualitative nature, collected information through case studies, applying questionnaires to practicum students and teachers collaborating in the process. The results allude to the digital and pedagogical teaching skills for the creation of videos, as well as the benefits and limitations of the process and the use of educational video as a didactic resource in virtuality. Among the main conclusions, it stands out that the practicing students faced challenges and began a process of familiarization with

the technology that partially transitioned towards adaptation and integration; despite the fact that the PTD was carried out in a hybrid modality, the construction dynamics and the use of the educational video as a didactic resource was strengthened by various aspects related to the dimensions of the DTC; as benefits, the pedagogical use and the quality of the resource are indicated, while as limitations, the (extensive) time stands out, the need to have equipment, tools and digital resources, especially for editing processes, in addition to the generation of educational strategies for PPD in hybrid modality.

Keywords: primary education, practicum student, digital teaching competencies, didactic material, educational video

Resumo

Analisa-se o tema das Competências Digitais (CDD) relacionado à criação e utilização de vídeo educativo como recurso didático, no contexto da Prática Profissional Docente (PPD) (modalidade híbrida devido às restrições causadas pela pandemia da COVID-19) da Carreira de Ensino Fundamental da Universidade da Costa Rica (UCR). Sede *Rodrigo Facio*, desenvolvida na *Escuela Nueva* Laboratório *Emma Gamboa* (San Pedro de Montes de Oca, San José), durante o II ciclo 2021. O estudo se limita ao conceito de CDD, seus níveis de desempenho e as dimensões para seu desenvolvimento pelo corpo docente, além disso, descrevem-se as etapas do processo de construção do vídeo educativo no âmbito do desenvolvimento do PPD. A pesquisa qualitativa coletou informação por meio de estudos de caso, aplicando questionários a alunos estagiários e professores colaboradores do processo. Os resultados referem-se às competências digitais e pedagógicas docentes para a criação de vídeos, bem como aos benefícios e limitações do processo e do uso do vídeo educativo como recurso didático na virtualidade. Dentre as principais conclusões, destaca-se que os alunos estagiários enfrentaram desafios e iniciaram um processo de familiarização com a tecnologia que transitou, em parte, para a adaptação e integração; apesar de o PPD ter sido implantado na modalidade híbrida, a dinâmica de construção e o uso do vídeo educativo como recurso didático foram fortalecidos por diversos aspectos relacionados às dimensões das CDD; como benefícios, assinala-se o uso pedagógico e a qualidade do recurso, enquanto as limitações são o tempo (extenso), a necessidade de contar com equipamentos, ferramentas e recursos digitais, principalmente para processos de edição, além da geração de estratégias educativas para a PPD em modalidade híbrida.

Palavras-chave: ensino fundamental, aluno estagiário, competências digitais dos docentes, material didático, vídeo educativo

Tema objeto de estudio

Uno de los aspectos fundamentales en la formación inicial docente es la práctica profesional. Esta se trata de un espacio que brinda la oportunidad para que el futuro profesorado afiance sus conocimientos y habilidades, ejecutando los aprendizajes adquiridos del plan de estudio de una carrera universitaria. En este artículo se analizan las Competencias Digitales Docentes (CDD) del Estudiantado Practicante (EP) para la creación y uso del video educativo en la Práctica Profesional Docente (PPD) en la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio, durante el II Ciclo 2021.

Se toma el caso de la PPD efectuada por seis estudiantes en la Escuela Nueva Laboratorio Emma Gamboa, ubicada en San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica. Se trató de un proceso que promovió procesos de reflexión constante en los cuales cada practicante, junto a una persona tutora (supervisora), una mentora (docente a cargo de un grupo escolar) y una mediadora (colaboradora), estas últimas dos identificadas en este artículo como Profesorado Mentor y/o Mediador (PMM), planificó, ejecutó y evaluó su quehacer docente. En concreto, debió construir videos y aplicarlos de manera virtual con los grupos escolares previamente asignados y que eran atendidos de manera presencial en la institución.

El estudio se circunscribe a la situación de pandemia ocasionada por la COVID-19, lo cual representó una adaptación de los procesos de desarrollo de la PPD en su modalidad virtual, planteando un modelo de trabajo híbrido, el cual, según Castro-Rivera (2020), combina recursos en línea con educación presencial. En este caso particular el EP organizó las actividades de forma remota, mientras que los y las escolares se encontraban de forma presencial

en la institución educativa. Los momentos de encuentro para las clases se desarrollaron por medio de las plataformas Zoom o Microsoft Teams.

Como respuesta al reto de desarrollar la práctica en el contexto y escenario descrito, se propuso al EP en el programa de curso Práctica Docente en Educación Primaria, cuya aprobación es un requisito indispensable para obtener el título de Bachillerato en Educación Primaria, el desarrollo de una estrategia que incluyó la producción de videos educativos como objetos de aprendizaje para así facilitar la adquisición de saberes en la modalidad híbrida de trabajo.

En un estudio efectuado por el Programa de Tecnologías Educativas para el Aprendizaje (PROTEA) de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR), se indica que es necesario investigar más a profundidad los aspectos relacionados con el “usar, crear y adaptar el material con nuevas propuestas pedagógicas para la mejora de los ambientes de aprendizaje” (Orellana-Guevara y Castro-Araya, 2021, p. 179). Algunos elementos que las autoras mencionan como relevantes son: incidencia en el rendimiento académico, influencia en la motivación de la persona docente, tiempo que invierte, ventajas y desventajas, y herramientas que mejoran la generación de las propuestas pedagógicas.

Por lo anterior, esta experiencia es una oportunidad para abordar la situación problema: la necesidad de identificar las CDD requeridas para proyectar los ejercicios propios de la Práctica Profesional hacia la atención de los retos que enfrentan aquellas modalidades educativas que involucran algún grado de virtualidad. En consecuencia, el estudio intenta responder a la interrogante ¿cuáles son las CDD necesarias para la construcción y el uso del video educativo como objeto de aprendizaje en una modalidad de trabajo híbrido?

Para ello, se plantean los siguientes objetivos:

- a) Identificar las Competencias Digitales Docentes requeridas por el Estudiantado Practicante para la creación de videos educativos como recurso didáctico.
- b) Determinar los beneficios y las limitaciones del uso del video educativo como recurso didáctico en ambientes de aprendizaje con algún grado de virtualidad.

Antecedentes y fundamentación teórica

Competencias digitales docentes (CDD)

Las competencias digitales, reconocidas como habilidades o aptitudes digitales (Cowad et al., 2018), son cada vez más importantes, especialmente en los diversos ámbitos de la vida en los cuales se requiere de conocimientos o competencias para llevar a cabo tareas de los campos personal, laboral y educativo. Por ello, se deben orientar esfuerzos en la formación de personas que tengan un perfil que responda a la nueva ciudadanía digital.

Desde hace varias décadas y en diversos estudios se vienen haciendo esfuerzos por la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los espacios educativos. Por ejemplo, en el Informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), desarrollado por la UNESCO en el 2014, se indica la necesidad de una “integración genuina de las TIC que apunte a un mejoramiento de la calidad educativa y de la innovación pedagógica” (Badilla-Saxe et al. 2012, p. 14). De igual manera, se menciona que, debido a la pandemia ocasionada por la COVID-19 “se refleja la fragilidad y la falta de preparación de los sistemas educativos de hoy en día en todo el mundo” (UNESCO, 2021), lo cual se podría relacionar directamente con el factor tecnológico y la formación docente. Por ello, el desarrollo de las CDD es relevante.

En la Reunión Global sobre la Educación, organizada por la UNESCO en el 2020, los gobiernos y la comunidad internacional identificaron cinco prioridades de acción urgente, entre las cuales figura “la inversión en las

competencias del docente” como una de las más importantes. (UNESCO, 2021). En Costa Rica, según el Octavo Informe del Estado de la Educación, la perspectiva de las CDD en el sistema educativo público costarricense es deficitario, al respecto, se menciona que más de la mitad del cuerpo docente no cuenta con formación especializada ni capacitación en temas de educación remota o a distancia con uso de TIC. Pues se encuentran en los niveles iniciales de manejo de TIC (exposición y familiarización). (Programa Estado Nación, 2021, p. 193)

Como resultado, entonces, es necesario reflexionar en la forma en que se desarrollan las CDD desde los procesos de formación profesional, tomando en cuenta el perfil requerido para los nuevos espacios de aprendizaje cada vez más digitalizados. En ese sentido, tal como indican Tejada-Fernández y Pozos-Pérez (2018) se debe profundizar “en la estructura competencial digital de los profesores para después reajustar el sentido de la formación para los mismos en la misma dirección del desarrollo profesional, tanto a través de la formación inicial como la formación continua” (p. 25).

Lo citado compete al trabajo conjunto de las universidades, desde lo que se plantea en las mallas curriculares de la formación inicial docente, así como de las instituciones educativas que fungen como empleadoras, las cuales deberían fortalecer, posterior a la formación inicial, los procesos de actualización docente.

También en el informe del Estado de la Educación (2021) ya señalado se determinan niveles de desempeño de las CDD como exposición, familiarización, adaptación, integración y transformación, los cuales son fundamentales en cuanto permiten atender las necesidades de formación docente de cara, en este caso, a la construcción de recursos didácticos, tales como el video educativo.

En la figura 1 que sigue, se describen los niveles adaptados de Zúñiga et al. (2021) a partir del CIEB (2019).



Figura 1. Niveles de desempeño de las CDD. *Fuente:* Estado de la Educación (2021) a partir del CIEB (2019).

Las CDD, por lo tanto, van más allá del conocimiento de las tecnologías como apoyo a la enseñanza, pues deben enfocarse en el uso que se hace de ellas de forma transformadora en las prácticas de aula, participando de una cultura de innovación en los centros educativos. En consecuencia, se requiere de acciones concretas para desarrollarlas. Es así que, en este estudio, como se observa en la figura 2 (página siguiente), de acuerdo con Rangel-Baca (2015), se considera fundamental describir las dimensiones para desarrollar las CDD, trascendentales por sopesar aspectos clave involucrados en el quehacer docente, incluyendo la construcción de recursos didácticos.

Sumado al tema de las dimensiones, por su parte, Díaz-Arce y Loyola-Illescas (2021) mencionan un trabajo elaborado por Pérez-Escoda et al. (2020) que compara el tema del desarrollo de las CDD de maestros en Costa Rica y

España. Al respecto, se revela que las personas docentes tienen dificultades en las competencias de las áreas informacional, comunicación y creación.



Figura 2. Dimensiones para desarrollar las CDD. Fuente: Rangel-Baca (2015, p. 14).

Al considerar lo descrito, en este estudio es importante meditar sobre el nivel de desempeño que tienen las personas docentes para integrar las tecnologías en los espacios educativos, para así generar estrategias que posibiliten el desarrollo de las dimensiones de las CDD en la creación de materiales digitales y que, de esta manera, sea posible hacer un uso innovador y eficiente de estas. Asimismo, resulta fundamental el análisis del papel que desempeñan las universidades en la formación inicial y permanente que recibe el estudiantado que ejercerá, a futuro, la función docente, por ejemplo, incluyendo en sus planes de estudio un perfil

profesional que considere el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con las dimensiones citadas.

Finalmente, en España, en un estudio desarrollado por García-Martín y García-Martín (2021) a 108 docentes, durante la pandemia ocasionada por la COVID-19, se determinó que las herramientas más utilizadas “fueron las plataformas educativas, Moodle y Google Classroom, (...) seguido del uso de herramientas de edición de contenido colaborativo entre docentes, de encuestas en línea y de grabación de audio y video” (p. 166); a su vez, las autoras concluyen que la pandemia ha producido cambios importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en concreto aluden a la digitalización educativa.

Por lo anterior y por la necesidad de encontrarse preparado para asumir los retos que afronta la educación, este estudio es relevante para comprender la forma en que el estudiantado universitario que se encuentra en proceso de formación desarrolla sus propias CDD para la creación de recursos digitales, en especial, los videos educativos, los cuales se identifican como uno de los más utilizados durante la situación de pandemia (García-Martín y García-Martín, 2021).

Video educativo como recurso didáctico

Se entienden los videos educativos como medios audiovisuales útiles para el proceso de aprendizaje. Al respecto, Barros-Bastida y Barros-Morales (2015) indican que estos son auxiliares didácticos en la práctica docente y que su empleo “permite que el alumno asimile una cantidad de información mayor al percibir de forma simultánea a través de dos sentidos: la vista y el oído” (p. 28). Por su parte, Orellana-Guevara y Castro-Araya (2021) aluden que “estimula los sentidos, recrea imágenes, palabras y sonidos, al tiempo que refuerza el aprendizaje significativo” (p. 175).

En este estudio se asumen los videos educativos como recursos didácticos digitales que posibilitan el desarrollo de contenidos curriculares de una manera flexible y motivadora y que, tal como cita Real-Torres (2019), fomentan “la autonomía de los estudiantes y la interacción, (...) suelen conllevar un componente de gamificación, por lo que resultan altamente motivadores; y, por último, actúan también como herramientas de evaluación” (p. 17).

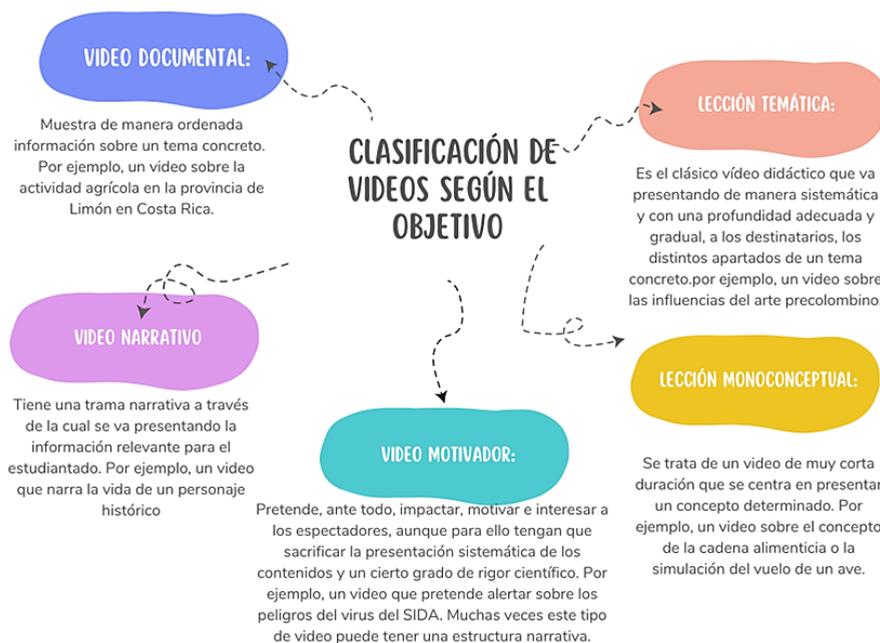


Figura 3. Clasificación de videos según su objetivo. Fuente: Elaboración propia adaptado de Marqués (2010, p.1)

Su implementación, por lo tanto, rompe con la educación más tradicional para brindar espacio a otros recursos más adaptables a las realidades educativas que innovan en el ejercicio de la planificación del quehacer docente, lo que implica pensar en el video educativo como un material que requiere contextualizarse. Desde esta perspectiva, dependiendo del objetivo

con el cual se crea el video, existe una propuesta para su clasificación (figura 3), la cual es fundamental para comprender que el estudiantado en formación docente necesita adquirir competencias para su construcción.

En este estudio, al respecto, se espera identificar el tipo de video educativo creado por el EP, con el objetivo de realizar las recomendaciones pertinentes para que en los procesos de formación sea posible dinamizar su construcción, según los objetivos de aprendizaje dispuestos para los y las escolares.

Etapas generales de construcción y aplicación del video con carácter educativo en el contexto de la PPD

En la figura 4 que sigue, se describen brevemente las etapas generales de construcción y aplicación del video con carácter educativo en el contexto de la PPD objeto de análisis en este estudio.



Figura 4: Etapas generales de elaboración y aplicación del video con carácter educativo.

Fuente: elaboración propia adaptada de Castro y Ríos (2017, p.13)

Tales etapas se guiaron por procesos debidamente planificados en el programa de curso de la PPD, transitando por espacios de asesoría en el Seminario de Práctica Profesional Docente y con el apoyo de un docente tutor y el PMM. Cabe destacar que la construcción del video educativo constituyó, dentro del proceso, un recurso que formó parte de la elaboración de minutas de trabajo híbrido (planificación didáctica) con los y las escolares.

Diseño y metodología

Se empleó el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, ya que el estudio pretendió obtener información contextualizada acerca de las CDD necesarias para el uso del video como recurso didáctico, en el marco de la propuesta de trabajo de la PPD en Educación Primaria, con la intención de proporcionar “información valiosa para emitir recomendaciones para la práctica” (Artavia-Medrano y Gurdíán-Fernández, 2020, p. 44). Para ello se utilizó el estudio de casos, la cual se considera una metodología de “investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (López-González, 2013, p. 140).

La población estuvo conformada por el EP que cursó la PPD en la Carrera de Educación Primaria de la UCR, Sede Rodrigo Facio, durante el II Ciclo-2021, así como el PMM. Los criterios básicos de inclusión para la selección de la muestra fueron:

- 1- EP: estar matriculado en el curso Práctica Profesional Docente en Educación Primaria, en la Sede Rodrigo Facio de la UCR, realizar la PPD en la Escuela Nueva Laboratorio Emma Gamboa, y planificar y ejecutar actividades incluyendo el uso del video educativo como recurso didáctico.
- 2- PMM: participar como guía y colaborador en el trabajo didáctico planificado por el EP y sus respectivos momentos de ejecución con el grupo escolar (incluido el video educativo).

De acuerdo con los criterios preestablecidos, la muestra de este estudio se compuso por seis estudiantes (cuatro hombres y dos mujeres), cada cual estaba a cargo de un grupo escolar por nivel (de primero a sexto) y siete personas docentes (tres mediadoras y cuatro mentoras). Se trata de una muestra homogénea de estudiantes practicantes y docentes, identificada como de casos tipo, debido a que el objetivo de este estudio se enfocó en “la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández et al., 2014 p. 387).

Para la recolección de la información se utilizó el cuestionario, un instrumento “útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos” (García-Muñoz, 2003, p. 2), situación característica de la muestra del estudio, ya que la PPD implicó un alto grado de virtualidad y, por lo tanto, no existió confluencia en espacio y tiempo de todas las personas participantes.

El instrumento para el PMM incluyó preguntas abiertas sobre las CDD demostradas y/o que necesita desarrollar el EP durante la planificación y el diseño de los videos educativos, mientras que el instrumento aplicado al EP las incluyó de forma específica para las siguientes CDD: resolución de problemas, selección de la información, seguridad, creación de contenidos y axiología, comunicación y uso pedagógico. Aunado a ello, se le solicitó al PMM valorar la calidad de los videos en cuanto al diseño estético, la estructura, y los efectos visuales y de audio, entre tanto, al EP el nivel que obtuvo en la creación de estos. Cada cuestionario incluyó el debido consentimiento informado y las personas participantes aceptaron hacerlo de manera voluntaria y confidencial.

El análisis incluyó un proceso de codificación (Hernández et al., 2014) en dos etapas, una abierta para crear las categorías de manera exploratoria y la otra axial donde se interpretaron los datos, se establecieron patrones, relaciones,

entre otros. Se utilizó el programa Atlas.ti para desarrollar un análisis exploratorio y así establecer los códigos, las categorías y las notas de los datos suministrados por el EP y el PMM. A continuación, en la figura 5 se presentan las unidades de análisis y las categorías definidas en el estudio.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
Competencias digitales para la creación de videos educativos	Retos iniciales Fuente de los materiales digitales Selección de la información Derechos de autor y licenciamiento Herramientas Proceso para compartir video
Competencias pedagógicas para la creación de videos educativos	Necesidades del contexto Planificación Tipo de uso del video educativo Proceso de mediación
Beneficios y limitaciones del uso video educativo como recurso didáctico en la virtualidad	Beneficios Limitaciones

Figura 5. Unidades y categorías de análisis definidas para el estudio. *Fuente:* elaboración propia

Resultados y discusión

En esta sección se ejecuta la descripción y análisis de los resultados a la luz de las unidades y categorías que dirigen el estudio. Se presentan figuras que sintetizan los principales datos por analizar y se elabora la discusión respaldada teóricamente. Dentro de las figuras, EP significa Estudiante Practicante y D, docente; el número representa a cada persona participante.

Competencias digitales para la creación de videos educativos

En la figura 6 se presentan algunos de los resultados obtenidos de la consulta efectuada al EP.

Categorías	Segmentos del contenido
Retos iniciales	EP.1: "saber las distintas funciones que tenía cada una de las aplicaciones utilizadas". EP.3: "conocimientos en el área tecnológica, conocimientos técnicos para la elaboración y desarrollo de cada video, conocimiento académico relacionado a los contenidos por abordar"
Fuente de los materiales digitales	EP.1: "las plantillas utilizadas, las imágenes, alguna música y demás de internet, mientras que los audios yo mismo los grababa". EP.3: "algunas imágenes tomadas de internet, previamente revisadas, y los audios y videos de la explicación son creaciones propias".
Selección de la información	EP.3: "en muchas ocasiones era difícil encontrar material referencia o dicho material no era adecuado para la población". EP.6: "muy complicado, principalmente porque uno no cuenta con materiales educativos en físico (teóricos), o bien, porque en internet no se encontraba la información que se necesitaba para abordar los contenidos".
Derechos de autor y licenciamiento	EP.2: "no tengo información de los derechos de autor". EP.3: "se debe mejorar la aplicación de los derechos de autor".
Herramientas	EP.2: "Canva, Filmora y YouTube". EP.4: "Canva, PowerPoint, Inshot, Capcut y Cámara AR emoji".
Proceso para compartir video	EP.1: "los videos eran subidos a la plataforma YouTube, puesto que era más sencillo para la revisión por parte de los docentes, al momento de la aplicación, se cargaba previamente el video y se compartía pantalla para que las alumnos pudieran visualizarlo". EP.7: "yo compartí mis videos por medio de Drive, fue muy ágil y sencillo, ya que si por ejemplo, debía eliminarlo y volverlo a subir se hacía rápido".

Figura 6. Resultados: competencias digitales para la creación de videos educativos según el EP, 2022. *Fuente:* Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado al EP (2022).

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, el EP, en su mayoría, indicó como retos la selección de la herramienta más adecuada para crear videos y explorar el funcionamiento de esta. Por consiguiente, esto requirió de un proceso de prueba y error para aprender de edición, uso de audios e imágenes. Respecto a ello, se encuentra relación directa con los conocimientos básicos que el EP necesitaba adquirir, los cuales están relacionados con la competencia tecnológica, asociada con el "funcionamiento de las TIC, las redes, el manejo de los programas de productividad" (Rangel-Baca, 2015, p. 14). Tales conocimientos son relevantes porque para integrar las tecnologías en el contexto educativo se debe saber sobre herramientas para la generación de recursos y actividades educativas en las cuales estas puedan ser utilizadas.

En este sentido, es importante mencionar que, según las competencias digitales indicadas por el CIEB (2019), el profesorado debe pasar de un nivel de exposición, donde se percibe a las tecnologías como un instrumento de

uso personal, a un nivel de familiarización, donde debe empezar a conocer la forma en que las tecnologías pueden apoyar la enseñanza. Esto quiere decir que, de acuerdo con estos niveles, el EP inició un proceso de familiarización con la tecnología para crear los videos y transitó hacia la adaptación e integración.

Según el nivel de competencia digital de familiarización, el proceso de creación de un video educativo requiere de varios aspectos mencionados por el EP, a saber, búsqueda de materiales digitales, la selección de información, uso de herramientas, alternativas para compartir el video y derechos de autor. A continuación, se retoman estos aspectos, su relación con las dimensiones de las competencias digitales y el ejercicio de creación y aplicación del video educativo en la PPD.

En cuanto a la búsqueda, es importante recalcar que se requiere de fuentes confiables. Para Rangel-Baca (2015) la dimensión informacional de las competencias digitales involucra aspectos relacionados con la “búsqueda, selección, almacenamiento, recuperación, análisis y presentación” (p. 14). Al respecto, el EP mencionó la utilización de los recursos disponibles en las plataformas donde se crean los videos, como, por ejemplo, Canva; sin embargo, indicó que también se utilizaron imágenes y música de la web, además de que los audios fueron, principalmente, de elaboración propia.

En cuanto a la selección de la información, la mayoría del EP indicó buscar materiales en la web; no obstante, algunas personas señalaron que tuvieron dificultades para encontrar fuentes confiables y que encontraron pocos materiales pertinentes y con referencia. Se mencionó, además, que fue un proceso arduo que demandó mucho tiempo. Este aspecto requiere, según Pérez-Escoda et al. (2020), mencionados por Díaz-Arce y Loyola-Illescas (2021) de “la organización y análisis de la información para determinar su finalidad y relevancia” (p. 137). Es por esto que el proceso de selección y

planificación toma tiempo y, en este caso, el PMM indicó que fue una de las fortalezas de los videos educativos elaborados por el EP.

Respecto al uso de varios programas o herramientas *online* para la edición de videos, el EP mencionó que optó por las que fueron de más fácil uso y con mayores opciones de edición. Entre las más utilizadas, de mayor a menor en preferencia, se citaron: Canva, YouTube, Power Point, Powtoon, Filmora, Inshot, Capcut, Cámara AR emoji, Adobe Premiere Pro, entre otras. Destacaron, asimismo, algunas limitantes: las versiones gratuitas restringían las opciones de uso, problemas con el audio y el tiempo que requería explorar las funciones de las herramientas.

En relación directa con la dimensión de la competencia digital comunicativa, la cual, según Rangel-Baca (2015) busca el desarrollo de “conocimientos y habilidades necesarios para establecer y mantener contacto con alumnos, expertos o colegas, con el propósito de compartir ideas, conocimientos y experiencias que enriquezcan el proceso educativo” (p. 14), el EP mencionó que, para compartir los videos requerían de una plataforma que fuera fácil de cargar y visualizar, por esta razón la mayoría los subió a YouTube. Al respecto, mencionaron haber utilizado Canva o Filmora para descargar el video y luego subirlo a YouTube. Solo un caso mencionó que lo subió a Drive, lo cual se describe como una alternativa ágil y sencilla.

Ahora bien, tomando en cuenta que el EP mencionó que los recursos digitales seleccionados no contaban con el licenciamiento necesario, además de que los videos educativos creados fueron de su propia autoría, pero que no contaban con información acerca de los derechos de autor, se considera como necesario mejorar sus conocimientos sobre este asunto (derechos de autor), tanto en los procesos de búsqueda como de selección de materiales digitales. La importancia de ello radica en la relación del tema con el desarrollo de competencias digitales desde la dimensión axiológica, la cual

se relaciona con los “valores y principios que aseguran un uso socialmente correcto de la información y de la tecnología” (Rangel-Baca, 2015, p. 14).

Competencias pedagógicas para la creación de videos educativos

En la figura 7 se presentan algunos de los resultados obtenidos de la consulta efectuada al EP y al PMM.

Categorías	Segmentos del contenido
Atender las necesidades del contexto	EP.1: “el tema de interés del estudiantado, el contexto en el que se encuentran y las metodologías que más les resultaban llamativas”. EP.5: “determinar en qué momento de la planeación de clases era más apropiado el video educativo, según la metodología de cada materia: Resolución de Problema, Metodología de Taller, Método de Indagación o Introducción, Desarrollo y Conclusión”.
Planificación	EP.6: “sí favoreció, pues le permitía a uno como docente comprender qué decir y para qué realizar el video educativo”. D.2: “me parece que sí mostró bastante planificación en la elaboración de cada uno de los videos así como la dedicación y creatividad que puso en cada uno de ellos”.
Tipo de uso del video educativo	EP.2: “en mi caso, yo realicé algunos otros videos donde se desarrollaba un cuento, una canción y otros”. D.6: “me parece que es una herramienta muy útil que atrae a los estudiantes y logra potenciar el análisis”.
Proceso de mediación	EP.4: “video servía para poner en práctica los conceptos mediante diversas problemáticas”. D.1: “nunca se limitó el video como único recurso, pues a pesar de la virtualidad, la estudiante conversaba con ellos y realizaba otras actividades metodológicas que se imprimían en la clase”.

Figura 7. Resultados: competencias pedagógicas para la creación de videos educativos según el EP y el PMM, 2022. *Fuente:* Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados al EP y al PMM (2022).

De acuerdo con el planteamiento del CIEB (2019), según adaptación de Zúñiga et al. (2021), el nivel de familiarización de desempeño de las CDD, se relaciona con el conocimiento de la forma en la que las tecnologías pueden apoyar el proceso de enseñanza, lo cual se relaciona, en este caso, con la creación de los videos educativos como recurso para apoyar el ejercicio de la PPD en la modalidad híbrida. Es así que, para este trabajo, se consideraron varios aspectos relacionados con la dimensión pedagógica planteada por Rangel-Baca (2015): “conocimiento sobre las implicaciones del uso y las posibilidades de aplicación de las TIC en la educación. Conocimientos y habilidades para diseñar recursos y ambientes de aprendizaje utilizando las TIC” (p. 14).

Para desarrollar la dimensión pedagógica de la competencia digital y en este caso particular para el uso de los videos educativos (recursos necesarios para la incorporación de las tecnologías en la educación primaria) en el ambiente híbrido, se establecieron de manera inductiva las siguientes categorías: necesidades del contexto, planificación, uso del recurso y proceso de mediación.

Respecto a la atención de las necesidades del contexto, este se trata de un aspecto relevante porque, tal y como lo indica Hernández-Ramos et al. (2021), los contextos y las necesidades vigentes pueden coadyuvar en la adaptación de la enseñanza. Ante ello, se halló que existió un gran interés del EP por responder a las necesidades de la población estudiantil, dando relevancia a que el video fuera de un tema de interés del estudiantado, se planificara para trabajarse en un momento específico de la clase, considerara contenidos curriculares apropiados a la edad y el nivel, y que complementara el uso de metodologías activas tales como resolución de problemas, talleres, indagación, entre otros, de manera que el recurso didáctico fuera atractivo y pertinente.

En cuanto a la planificación, esta se considera como un elemento clave que ejecuta la persona docente (en este caso el EP) para generar un recurso educativo de calidad, incluidos los digitales. Al respecto, Orellana-Guevara y Castro-Araya (2021), indican que la creación de estos recursos “requiere de una persona docente capaz de utilizar las herramientas tecnológicas para transformar los contenidos y la didáctica en materiales personalizados” (p. 175), lo que implica que el estudiantado en formación docente necesita desarrollar habilidades y destrezas para el uso, pero también para la planificación didáctica adecuada de los recursos digitales.

En esta experiencia se adaptó el proceso de planificación planteado por Castro y Ríos (2017), en el cual se hace énfasis en la necesidad de plantear un objetivo pedagógico, así como considerar el contexto y el público para

diseñar el guión del video. En este sentido, el EP manifestó que tal proceso favoreció el desarrollo de los videos y permitió cumplir con los indicadores de aprendizaje asignados por el PMM, además de responder a las necesidades e intereses de cada grupo escolar. Asimismo, el PMM coincidió en que la planificación fue un gran aporte para que el estudiantado evidenciara un recurso planificado, sustentado, armonizado, creativo y de calidad.

Ahora bien, acerca del uso dado al video educativo, es importante destacar la clasificación propuesta por Marquès-Graells (2010): motivador, monoconceptual, temático, narrativo y documental. Tomando en consideración tal clasificación y según el uso indicado por el EP: explicar, introducir o reforzar un tema de manera audiovisual, con canciones, cuentos, entre otros, se puede señalar que los videos elaborados, producto de valoración en este estudio, se clasifican como de uso motivador, monoconceptual y temático. Al respecto, el PMM indicó que el uso dado al video respondió al planeamiento didáctico y que permitió captar la atención, motivar un tema, despertar interés en los y las escolares, así como informar, generar interrogantes y una mayor participación, además, aludió que el uso del video como recurso fue pertinente y productivo por la modalidad híbrida en la cual se desarrolló la PPD.

En referencia a la mediación docente, entendida como “la acción realizada por el docente, para lograr que el conocimiento y, por consiguiente, el aprendizaje sea significativo para los discentes” (UNAN, 2011, p. 37), se indica que la efectuada por el EP se orientó a la enseñanza y el refuerzo de algún concepto, por lo que requirió del uso de instrucciones adicionales que permitieran desarrollar otras actividades. El PMM, por su parte, indicó que las actividades propuestas por el EP no se limitaron al uso del video sino que se complementaba con otros ejercicios y que, a pesar de que la PPD se ejecutó con un alto grado de virtualidad por motivo de las restricciones por

la pandemia, se logró captar la atención de las y los escolares, por ende, tal profesorado consideró, en general, que los videos educativos fueron activos, pertinentes, prácticos y eficientes.

En síntesis, tomando encuenta la propuesta del CIEB (2019), se infiere que el personal docente (en este caso el EP), para el nivel de familiarización, debe profundizar en la forma en que las tecnologías pueden apoyar la enseñanza. En este sentido, para desarrollar las dimensiones de la competencia digital según Rangel-Baca (2015), se requiere de conocimientos en las dimensiones tecnológica, informacional, comunicativa, axiológica y pedagógica, tal como se ha mencionado anteriormente.

Beneficios y limitaciones del uso de video educativo como recurso didáctico en la virtualidad

En la figura 8 se muestran algunos resultados de la consulta realizada al EP y al PMM.

Categorías	Segmentos del contenido
Beneficios	P.6: "en algunos casos, los estudiantes reafirmaban lo que se iba viendo en el video, mientras que en ocasiones, aprendían cosas nuevas que no habían visto todavía". D.4: "sus videos fueron claros, llamativos y con excelente información".
Limitaciones	P.2: "la computadora fue ese factor que impedía un poco la elaboración de cada video". D.1: "la presencialidad es lo que los estudiantes requieren y los practicantes también

Figura 8. Resultados: beneficios y limitaciones del uso del video educativo como recurso didáctico en la virtualidad, 2022. *Fuente:* Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados al EP y al PMM (2022).

Según Orellana-Guevara y Castro-Araya (2021), es relevante que las personas docentes conozcan las "ventajas y desventajas de crear sus propios MDD (Materiales Didácticos Digitales) para el ejercicio de aula" (p. 177), por lo que, en este estudio, de acuerdo con la percepción del EP y el PMM, en cuanto a la creación, uso y calidad de los videos educativos para estudiantes de Educación Primaria, se describen algunos de sus beneficios y limitaciones. En

las figuras que siguen se muestra la síntesis de la valoración efectuada por las personas participantes respecto al uso pedagógico de los videos. Para valorar cada aspecto se utilizó una escala que va de 1 a 5, donde 5 es excelente, 4 muy bueno, 3 bueno, 2 regular y 1 deficiente.

Beneficios

Como se observa en la figura 9, para todos los aspectos relacionados con el uso pedagógico de los videos (explicación de conceptos, duración de los videos, reforzamiento de contenidos, lenguaje apropiado, exposición de conceptos, secuencia lógica, producto final y desarrollo de habilidades), en general, el PMM los valoró con criterios que oscilan entre excelente o muy bueno.

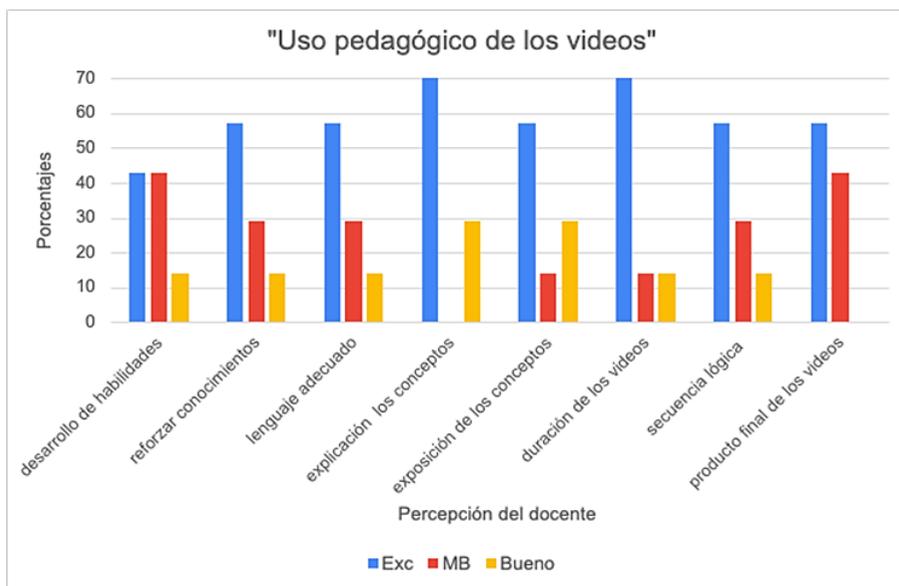


Figura 9. Valoración del uso pedagógico de los videos educativos por parte del PMM de la PPD en Educación Primaria, 2021. *Fuente:* Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado al PMM (2022).

De acuerdo con los datos de la figura anterior, se demuestra que la creación de videos educativos como material didáctico digital coincide con la apreciación de Orellana-Guevara y Castro-Araya (2021) al referirse a la creación y el uso de estos “como un medio de apoyo a la enseñanza para reforzar el aprendizaje” (p. 176). Por ende, este aspecto es considerado como un primer beneficio: el valor pedagógico y tecnológico que representa la creación de videos para el quehacer docente.

Otros beneficios del uso del video educativo como recurso didáctico en la virtualidad citados por el EP fueron que: a) permitieron reforzar habilidades o conceptos, b) los y las escolares reafirmaban o aprendían nuevos contenidos, c) los y las escolares recordaban ejemplos de los videos durante el desarrollo de las clases, y d) facilitó aclarar dudas durante las lecciones. El PMM, por su parte, mencionó que los videos permitieron motivar y captar el interés del estudiantado, que fueron pertinentes y productivos, claros, llamativos y con excelente información.

Por consiguiente, se aprecia que el uso pedagógico dado a los videos educativos es un beneficio para los y las escolares, tanto desde la percepción del EP como del PMM, aspecto que podría ser transferible, en general, al estudiantado en formación y al personal docente en función de sus labores, ya que dicho uso ha adquirido mayor relevancia en los últimos años debido a la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente por la reciente situación de pandemia enfrentada.

Un beneficio más del uso del video educativo está relacionado con la valoración que hizo el EP y el PMMM respecto a la calidad de los videos creados y utilizados en la PPD. En las figuras 10 y 11 (página siguiente), se observan los resultados de la consulta hecha respecto al diseño estético, la estructura, y los efectos visuales y de audio de los videos.

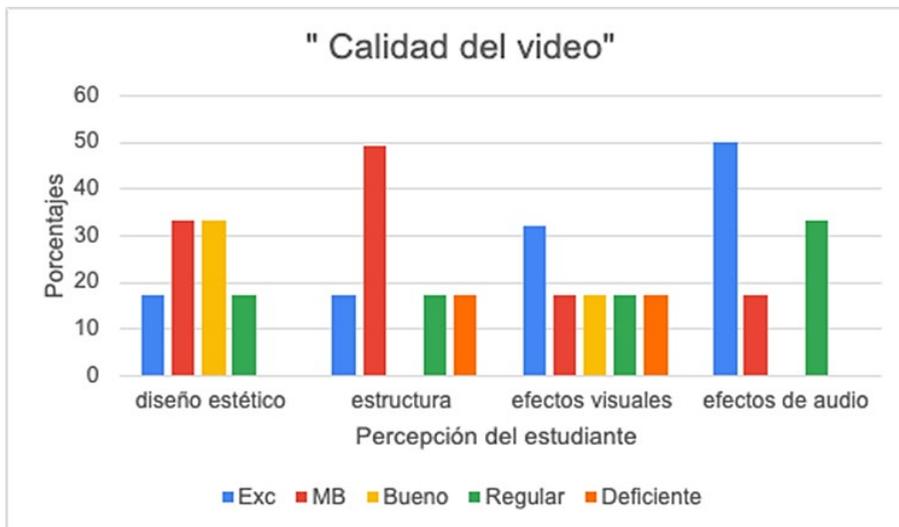


Figura 10. Valoración de la calidad de los videos educativos creados por parte del EP en Educación Primaria, 2021. *Fuente:* Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado al EP (2022).

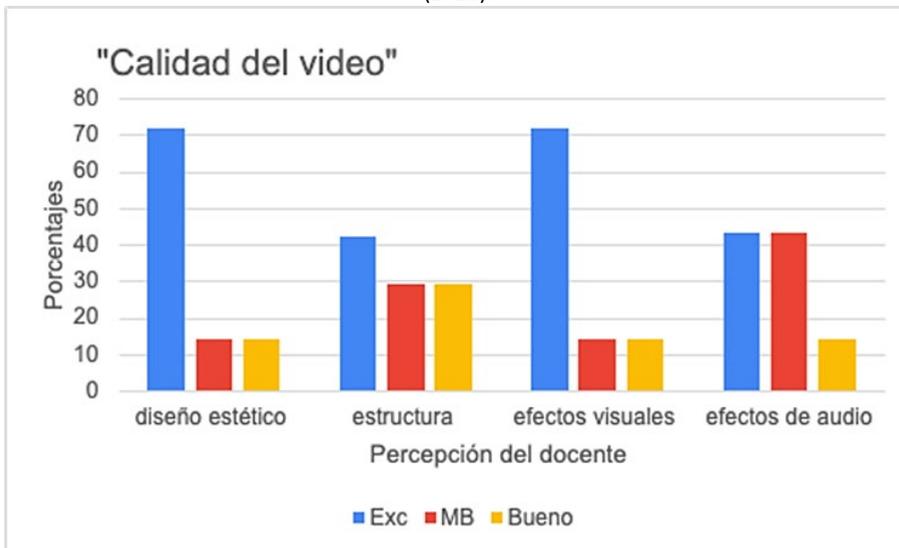


Figura 11. Valoración del PMM de la calidad de los videos educativos creados por el EP en Educación Primaria, 2021. *Fuente:* Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado al PMM (2022)

En cuanto a la apreciación del EP, en la figura 10 se observa que, en cuanto al diseño estético, la mayoría lo valoró con los criterios muy bueno y bueno, en cuanto a la estructura, bueno, y respecto a los efectos visuales y de audio, mayoritariamente con excelente y muy bueno. En contraste, de acuerdo con la figura 11, el PMM valoró todos los aspectos con los criterios excelente o muy bueno. En consecuencia, se observa que la calidad de los videos creados y utilizados en el proceso de PPD tiene una percepción positiva entre estudiantes y docentes participantes del estudio.

Limitaciones

De acuerdo con Orellana-Guevara y Castro-Araya (2021) es relevante conocer “la relación entre el tiempo que se invierte en la elaboración de materiales didácticos digitales y el tiempo real con que dispone un docente para preparar el desarrollo de sus lecciones” (p. 177). En este caso, se solicitó al EP indicar el tiempo dedicado para la creación de los videos. Según los resultados reflejados en la figura 12, este oscila, en su mayoría, entre seis o más horas (62 % del EP). Solo un 17 % del EP indicó dedicar entre tres a cinco horas y, de igual manera, otro 17 % indicó dedicar entre una a tres horas.

De acuerdo con lo descrito, se halla que la dedicación de tiempo fue un aspecto importante para la creación de videos educativos como materiales didácticos digitales complementarios al planeamiento de clases, aspecto considerado por el EP como una limitante, especialmente por las tareas de planeación del recurso y la exploración de herramientas para su edición.



Figura 12. Valoración del tiempo dedicado para la creación de los videos educativos por parte del EP en Educación Primaria, 2021. *Fuente:* Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado al EP (2022).

Otras limitaciones mencionadas por el EP fueron:

- A) El equipamiento, porque obstaculizó en algunos casos la edición de los videos. Al respecto, el EP considera relevante para la creación de videos educativos, el contar con recursos tecnológicos adecuados y con buen Internet que permita el trabajo de edición.
- B) La necesidad de contar con fuentes confiables de información, la búsqueda de materiales digitales y audiovisuales pertinentes, y resolver problemas con el audio (edición del video).
- C) La generación de estrategias educativas para la práctica híbrida, ello debido a la complejidad que requiere pensar recursos digitales para incorporarlos como complemento a la presencialidad con actividades concretas.

Finalmente, se señala que el PMM indicó que la PPD en modalidad presencial es la mejor opción para el EP debido a los retos que plantea la virtualidad. Por ello, se podría indicar que, para el profesorado en mención, la virtualidad representa una limitante, especialmente por las actividades prácticas que lleva a cabo el EP al asumir las funciones docentes en una institución educativa.

Conclusiones

Este estudio muestra algunos de los retos, beneficios y limitaciones enfrentadas por estudiantes de la PPD en Educación Primaria (modalidad híbrida a causa de las restricciones suscitadas por la pandemia de la COVID-19) al crear e implementar el video educativo como recurso didáctico con grupos de estudiantes de primero a sexto nivel.

En las etapas iniciales del estudio, de índole más teórico, se logró determinar que, para adquirir las CDD relacionadas con la creación de videos educativos, se debe pasar de un nivel de exposición, en el cual se percibe a las tecnologías como un instrumento de uso personal, a un nivel de familiarización que permita empezar a conocer la forma en que estas pueden apoyar la enseñanza. En este sentido, se halló que el EP inició un proceso de familiarización con la tecnología para crear los videos, específicamente para seleccionar información, explorar el funcionamiento de herramientas, buscar materiales digitales, usar herramientas, compartir el video y aplicar los derechos de autor; pero, además, transitó hacia la adaptación e integración.

Ahora bien, tomando en cuenta las dimensiones que impactan sobre el quehacer docente (papel que desempeña el EP) para el desarrollo de las CDD, se concluye que:

- La *tecnológica*, el EP la fortalece por medio del uso de varios programas o herramientas *online* para la edición de videos, por lo que este opta por aquellas que sean gratuitas y de más fácil uso, además de que tengan más opciones de

edición. En orden de mayor a menor preferencia, entre las herramientas más utilizadas por el EP se tienen: Canva, YouTube, Power Point, Powtoon, Filmora, Inshot, Capcut, Cámara AR emoji, Adobe Premiere Pro, entre otras.

- En la *informacional* el EP presentó dificultades para encontrar fuentes confiables referenciadas, por lo que debe mejorar en cuanto a la búsqueda y selección de materiales digitales (licenciamiento).
- En la *axiológica* el EP indicó que los materiales son de su propia autoría, pero que no contaron con información acerca de los derechos de autor y el licenciamiento, por ello, se trata de aspectos que se deben mejorar en la formación docente.
- Respecto a la *comunicativa*, para compartir videos el EP requirió del uso de una plataforma que fuera fácil de cargar y visualizar, por tal razón, la mayoría los subió a YouTube, pero también se mencionó el uso de Canva o Filmora para descargar el video y luego subirlo a YouTube o Drive. Por ello, se medita en la importancia de que el estudiantado en formación docente conozca y pueda utilizar otras herramientas de edición y publicación de videos.

En el caso de la dimensión *pedagógica*, para responder a las necesidades de la población estudiantil, el EP procuró que cada video fuera de un tema de interés del y la escolar, se utilizara en un momento adecuado de la planificación de la clase, considerara el uso de contenidos curriculares apropiados y que se complementara con el uso de metodologías activas tales como la resolución de problemas, los talleres, la indagación, entre otros.

En cuanto a la planificación, esta se trata de un aspecto que favoreció el desarrollo de los videos, ya que permitió cumplir con los indicadores de aprendizaje asignados y responder a las necesidades e intereses de los y las escolares. Además, según el PMM fue un gran aporte para que el EP evidenciara un video planificado, sustentado, armonizado, creativo y de calidad.

Respecto al uso que dio el EP al video educativo, este se caracterizó por servir para explicar, introducir o reforzar un tema de manera audiovisual, con

canciones, cuentos, entre otros. Ello permite concluir que los videos se clasifican como de uso motivador, monoconceptual y temático. En suma, según el PMMM el uso dado al video respondió a la planificación didáctica, lo cual posibilitó en los y las escolares despertar interés, captar la atención, motivar un tema, informar, generar interrogantes y aumentar su participación. En consecuencia, se reflexiona en la necesidad de profundizar el conocimiento, creación y uso de otros diferentes tipos de video en los procesos de formación docente, de manera que estos apoyen en la planificación y ejecución de lecciones con escolares.

En torno a la mediación efectuada por el EP, esta se orientó, en general, a la enseñanza o el refuerzo de conceptos; sin embargo, no se limitó solo a su uso particular, sino que se acompañó de procesos más interactivos en los cuales los y las escolares debieron seguir instrucciones y desarrollar otras actividades complementarias. En general, el EP y el PMM consideró que los videos fueron activos, pertinentes, prácticos y eficientes. Ante ello, a pesar de que la PPD se desarrolló en modalidad híbrida, se concluye que la dinámica de construcción y el uso del video como recurso didáctico fue pertinente y productivo, pues permitió, en general, captar la atención de las y los escolares.

En otro orden de ideas, por un lado, entre los beneficios del uso del video educativo en la enseñanza híbrida en la educación primaria se menciona el uso pedagógico dado por el EP, ya que este fue valorado por la mayoría del EP y el PMM con los criterios excelente y muy bueno. En concreto, se resaltan aspectos positivos de su uso tales como refuerzo de habilidades, aprendizaje de nuevos contenidos, recordar ejemplos presentados en los videos, aclaración de dudas durante el desarrollo de las lecciones, motivación e interés en las y los escolares, además de convertirse en recursos atinentes y productivos, claros, llamativos y con excelente información. En cuanto a la calidad de los videos, se halló que el EP y el PMM tienen una percepción

positiva, la cual osciló entre los criterios muy bueno y excelente, esto en cuanto a aspectos como diseño estético, la estructura, efectos visuales y de audio.

Por otro lado, el EP aludió limitantes en la creación de videos:

- a) El tiempo dedicado a su construcción (en promedio seis o más horas).
- b) El equipamiento, las herramientas y los recursos digitales disponibles para la edición.
- c) Contar con fuentes confiables de información.
- d) Búsqueda de materiales digitales y audiovisuales pertinentes.
- e) Resolver problemas referentes al audio.
- f) La generación de estrategias educativas para la PPD en modalidad híbrida.

Por lo antedicho, se reflexiona sobre la necesidad de que el estudiantado en formación docente pueda contar con los conocimientos y las herramientas necesarias para la creación y el uso adecuado de los videos educativos: conocer diferentes aplicaciones y plataformas para el diseño de videos, disponer de buena señal de Internet, contar con dispositivos tecnológicos, reconocer el valor del uso pedagógico de los videos dentro de las planificaciones didácticas que incluyan tanto la modalidad de enseñanza virtual como presencial, entre otros.

Finalmente, a pesar de que el PMM aludió que la PPD presencial es la mejor opción para el EP, en razón de los retos que plantean los modelos híbridos, se discurre sobre la importancia de la inclusión de videos educativos de diversos tipos (experiencia concreta desarrollada en la PPD descrita en este estudio) como recursos digitales de alta valía que coadyuvan en la planificación de clases por parte del personal docente (con intencionalidad formativa) y en la adquisición de aprendizajes por parte de los y las escolares.

En sintonía con las conclusiones generales del proceso descrito, se consideran como alcances importantes la exploración, a nivel teórico, de las CDD, así como su relación práctica vinculada con la construcción y el uso del vídeo educativo como recurso didáctico en los procesos de formación docente (PPD) y en los modelos de enseñanza híbrida (grado de virtualidad). En suma, se valida la experiencia del proceso de la PPD aquí descrito como un importante insumo que favorece la promoción de otras posibles usanzas de recursos digitales en los procesos de aprendizaje de estudiantes de todos los niveles educativos.

Según lo antedicho, como posibles líneas alternativas de investigación emergentes de este estudio, se mencionan: la percepción del estudiantado en cuanto al uso de los videos educativos y cómo este recurso apoya su adquisición de aprendizajes; el diagnóstico sobre las CDD que promueven los planes de estudio y las mallas curriculares de las carreras de educación y cómo estas se aplican en los ejercicios prácticos propios de la formación docente; la integración curricular como vía para fortalecer el quehacer docente en relación con el uso que se hace de las herramientas tecnológicas, ello con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias para la vida en el estudiantado, algo que trasciende la adquisición de saberes disciplinares; entre otros.

Referencias bibliográficas

Artavia-Medrano, A. y Gurdíán-Fernández, A. (2020). *Fundamentos de investigación cuantitativa en educación*. Costa Rica: UNED.

Badilla-Saxe, E., Chacón-Ramírez, S. y Francis-Salazar, S. (2012). Una Universidad que aprende: Formación y Evaluación Docente en Red. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (1), 1-27 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363006>

Barros-Bastida, C. y Barros-Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 7 (3). pp. 26-31. <http://rus.ucf.edu.cu/>

Castro-Rivera, C. (abril, 2020). *Blended Learning: Más que una tendencia de aprendizaje*.

<https://forwardteacher.com/2020/04/blended-learning-mas-que-una-tendencia-de-aprendizaje-una-alternativa-de-educacion-innovadora-parte-i/>

Castro, H. y Ríos, K. (junio, 2017). *Aprovechar los dispositivos móviles en la clase: video educativo como estrategia colaborativa centrada en el alumno*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Internacional: Innovación y Tecnología en Educación a Distancia. UNED, San José Costa Rica. <https://bit.ly/2VtfelG>

Centro de Innovación Educativa Brasileña (CIEB). (2019). Competencias para educadores y multiplicadores para uso de TIDCs. Nota técnica n. 8. Sao Paulo. <https://cieb.net.br/cieb-notas-tecnicas-8-competencias-de-professores-e-multiplicadores-para-uso-de-tics-na-educacao/>

Cowad, Ch., Wedake, S., Anderson, A., Teltscher, S., Letamo, H. y Eun-Ju., K. (2018). Guía de usuario de competencias digitales de la Comisión de Unión Europea. Unión Internacional de Telecomunicaciones. <https://n9.cl/protea>

Díaz-Arce, D., y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120-150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>

García-Martín, J. y García-Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 151–173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>

García-Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: Instrumentación*. Almendralejo. http://www.etpcb.com.ar/documentos/sitios/evaluacion_intitucional/8_el_cuestionario.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. McGraw-Hill.

Hernández-Ramos, J. P., Martínez-Abad, F., y Sánchez-Prieto, J. C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.449321>

López-González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>

Marquès-Graells, P. (2010) Los videos educativos: tipología, funciones y orientaciones para su uso. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB. <http://www.peremarques.net/videoori.htm>

Orellana-Guevara, C. y Castro-Araya, H. (2021). Materiales didácticos digitales: proceso de creación de un video animado como apoyo al quehacer docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 166-179. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3195>

Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A., Meléndez-Rodríguez, L. y Berrocal-Carvajal, V. (2020). Competencia digital docente para la reducción de la brecha digital: Estudio comparativo de España y Costa Rica Teacher's Digital Competence for Reducing Digital Divide: Comparative Study Between Spain and Costa Rica. *Tripodos*, 46, 77–96. http://www.tripodos.com/index.php/Facultat_Comunicacio_Blanquerna/article/view/790

Programa Estado Nación. (2021). *Octavo Estado de la Educación*. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf

Rangel-Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 235-248. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.15>

Real-Torres, C. (2019). Materiales Didácticos Digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8(2), 12-27. <http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.12-27>

Sección de Educación Primaria. (2021). Programa de curso FD-1046 Práctica Docente en Educación Primaria (versión para estudiantes ubicados en la Escuela Nueva Laboratorio Emma Gamboa). Universidad de Costa Rica.

Tejada-Fernández, J. y Pozos-Pérez, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (1), 25-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620>

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN). (2011). Modelo Educativo de la UNAN, Managua. http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/DISENOCURRICULARMAESTRIA15DEJUNIO/document/7-_Materiales_complementarios/Modelo_Educativo19_de_septiembre.pdf?cidReq=DISENOCURRICULARMAESTRIA15DEJUNIO&id_session=0&gidReq=0&origin=

UNESCO. (2021). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. <https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>

Zúñiga, C. M., Núñez, S. O., Matarrita M. S., y Arce, K. P. (2021). *Competencias digitales de los docentes: Desafíos y ruta de acción para lograr un uso efectivo y sostenido de las TIC al servicio del mejoramiento educativo*. Octavo Informe Estado de la Educación 2021. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/8168>

Redes sociales y transformación educativa

Social media and educational transformation

Redes sociais e transformação educacional

María Belén Domínguez¹

Marcela Rivarola²

Resumen

En la era digital, la educación ha experimentado una transformación significativa debido al impacto de la tecnología. Esto coincide con desafíos globales en la educación, impulsados por la globalización y la demanda de habilidades del siglo XXI. Las redes sociales han surgido como herramientas prometedoras para mejorar la calidad educativa y adaptarse a las expectativas cambiantes de los estudiantes actuales. Plataformas como Facebook, Twitter e Instagram, han evolucionado de simples medios de comunicación a herramientas educativas dinámicas que fomentan la participación activa y el aprendizaje colaborativo. En el marco de un proyecto de investigación en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, se administraron encuestas a docentes y a estudiantes de cinco instituciones de nivel superior con el objetivo de explorar las percepciones y utilización de las redes sociales en la enseñanza en general y en inglés en particular. Este estudio proporciona una perspectiva empírica sobre las posibilidades de aplicación de las redes en el aula, se destaca las ventajas del uso educativo de las mismas, así como los desafíos y

¹ mbdomin@gmail.com Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

² rivarola.marcela@gmail.com Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

riesgos asociados, comprendiendo la importancia de conocer las opiniones de docentes y estudiantes para una integración efectiva de estas tecnologías en entornos educativos.

Palabras clave: educación superior, redes sociales, potencialidades, riesgos, percepciones

Abstract

In the digital age, education has undergone a significant transformation due to the impact of technology. This aligns with global challenges in education, driven by globalization and the demand for 21st century skills. Social media has emerged as a promising tool to improve educational quality and adjust to the changing expectations of today's students. Platforms, such as Facebook, Twitter and Instagram, have evolved from simple media to dynamic educational tools that encourage active participation and collaborative learning. In the context of a research project at the Faculty of Engineering and Agricultural Sciences of the National University of San Luis, Argentina, surveys were administered to teachers and students from five higher level institutions with the aim of exploring the perceptions and use of social media in teaching in general and in English teaching in particular. This study provides an empirical perspective on the possibilities of applying networks in the classroom, highlighting the advantages of their educational use as well as the associated challenges and risks, and understanding the importance of knowing the opinions of teachers and students for effective integration of these technologies in educational environments.

Keywords: higher education, social media, potentials, risks, perceptions

Resumo

Na era digital, a educação passou por uma transformação significativa devido ao impacto da tecnologia. Isso coincide com os desafios globais na educação, impulsionados pela globalização e pela procura de competências do século XXI. As redes sociais surgiram como ferramentas promissoras para melhorar a qualidade educacional e adaptar-se às novas expectativas dos estudantes de hoje. Plataformas como Facebook, Twitter e Instagram evoluíram de simples meios de comunicação para ferramentas educativas dinâmicas que incentivam a participação ativa e a aprendizagem colaborativa. No âmbito de um projeto de pesquisa na Faculdade de Engenharia e Ciências Agrárias da Universidade Nacional de San Luís, Argentina, foram aplicados questionários a professores e alunos de

cinco instituições de nível superior com o objetivo de explorar as percepções e o uso das redes sociais no ensino em geral e no inglês em particular. Este estudo fornece uma perspectiva empírica sobre as possibilidades de aplicação de redes em sala de aula, destacando as vantagens do seu uso educativo, bem como os desafios e riscos associados, compreendendo a importância de conhecer as opiniões de professores e alunos para uma integração eficaz dessas tecnologias em ambientes educacionais.

Palavras-chaves: ensino superior, redes sociais, potencialidades, riscos, percepções

Introducción

En la era digital, la tecnología ha transformado prácticamente todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. Una de las áreas más impactadas por esta revolución tecnológica es la educación. Este cambio tecnológico se ha producido en un momento crucial, ya que la educación enfrenta desafíos significativos en todo el mundo. La globalización, la rápida evolución de la información y la creciente demanda de habilidades del siglo XXI han impulsado la necesidad de transformar los métodos de enseñanza y de aprendizaje. En este contexto, las tecnologías emergentes, en particular las redes sociales, han surgido como una herramienta prometedora para mejorar la calidad de la educación, al tiempo que se adaptan a las cambiantes expectativas de los estudiantes y se abordan los desafíos de la era digital.

Las redes sociales han pasado de ser simples plataformas de comunicación a herramientas educativas dinámicas que pueden fomentar la participación activa, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades de aprendizaje autodirigido en entornos educativos formales e informales. Las redes sociales, como Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp y LinkedIn son aplicaciones que emplean internet y permiten a los usuarios integrar comunidades, establecer relaciones y contactarse con diferentes personas en diversos lugares y en tiempo real; también acceder a información y

noticias, desde los dispositivos personales y ser protagonistas creando contenido en variados formatos (Rama Devi y Nayak, 2013; Martínez-Martínez, 2020). También se ha definido a las redes sociales como plataformas digitales formadas por comunidades de individuos con intereses, actividades o relaciones en común, que permiten el contacto entre las personas y funcionan como un medio para comunicarse e intercambiar información (Redes sociales, s/f). Su atractivo radica en su accesibilidad, su capacidad para llegar a una amplia audiencia y su flexibilidad en términos de contenido compartido.

En la actualidad, las redes sociales desempeñan un papel significativo en la vida cotidiana de los estudiantes, y su uso en el ámbito educativo sigue siendo un tema de interés creciente. A medida que las tecnologías de la información continúan evolucionando, es crucial comprender el potencial impacto positivo que las redes sociales pueden tener en la educación, así como los desafíos que enfrenta su integración efectiva en los entornos educativos. En este sentido, conocer la mirada de docentes y estudiantes acerca del uso de estas redes en su vida cotidiana, en su quehacer educativo y desde su propia experiencia, nos permite tener un panorama empírico sobre las posibilidades reales de aplicación de las redes en el aula, sus potencialidades y desafíos.

La presente investigación forma parte de las actividades previstas en el marco de un proyecto de investigación denominado “Prácticas tecnopedagógicas disruptivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la universidad”, perteneciente a la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, el cual ha sido evaluado a través del comité de investigación y ética dependiente de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNSL. Entre las tareas llevadas a cabo para conocer acerca de los usos y aplicaciones de las redes sociales en el ámbito educativo superior, se pidió a docentes y

estudiantes de 5 instituciones de educación superior del medio que dictan inglés como lengua extranjera, que colaboran con responder sendas encuestas.

El objetivo de esta investigación fue explorar y reflexionar acerca de las potencialidades y desafíos del uso de redes sociales en la educación, a partir de la mirada de estudiantes y docentes. Más específicamente, buscamos conocer las percepciones de estudiantes y docentes de nivel superior acerca del impacto del uso de redes sociales en la educación en general y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de inglés, en particular.

Fundamentación teórica y antecedentes

Las actividades académicas en la actualidad se desarrollan en dos espacios diferentes. Los ámbitos educativos presenciales se configuran en espacios físicos, de tiempos sincrónicos, con la presencia física de los sujetos, con cierta proximidad entre los cuerpos, los cuales se reconocen mutuamente y pueden establecer interacciones comunicativas caracterizadas por la inmediatez y simultaneidad, y se retroalimentan a través de las miradas, los gestos y las palabras. Mientras que los ámbitos educativos virtuales se constituyen como un “territorio” no marcado por un espacio físico sino por las relaciones que éste es capaz de desplegar (Martínez, 2020); es un contexto que ha visto sus muros caer (Gros, 2015) y que, si bien no determina, condiciona las maneras de enseñar y aprender (Pérez Gómez, 2020). Ambos espacios se ven, aunque de diferente manera, atravesados por las tecnologías digitales.

La transformación educativa impulsada por las redes sociales es un proceso en constante evolución, y esta investigación busca arrojar luz sobre cómo esta evolución podría beneficiar en la educación. A medida que avanzamos en la era digital, es fundamental comprender y aprovechar el potencial de las redes sociales como herramientas educativas.

Entre las principales características y potencialidades de las redes sociales se destaca la posibilidad de comunicarse por diversos motivos y con usuarios alrededor del mundo, mantenerse informado y compartir información y opiniones varias. Según Lazcano-Peña et al. (2023), los jóvenes utilizan principalmente las redes sociales para informarse, ya sea de forma incidental o activa. Actualmente, se destaca que Instagram es una de las plataformas más utilizadas por la audiencia joven. En el ámbito educativo estas posibilidades, enmarcadas en un proyecto pedagógico acorde, pueden ser generadoras de una construcción activa y colaborativa de aprendizaje, ya que promueven otro tipo de interacción interpersonal que favorece el aprendizaje (Hodges et al., 2020). Al respecto, Rheingold (2012) señala que las redes sociales pueden motivar a los estudiantes a participar más activamente en el proceso de aprendizaje al proporcionarles un espacio para discutir, compartir ideas y colaborar en proyectos. En esta misma línea, Siemens (2004) argumenta que las redes sociales fomentan este rol activo al proporcionarles el control sobre la información que consumen y cómo la consumen. A través de la curación de contenidos, los estudiantes pueden buscar, filtrar y organizar la información que mejor se adapte a sus necesidades de aprendizaje, lo que contribuye a un aprendizaje más personalizado. Además, las redes aportan dinamismo a la comunicación e intercambio de información, en tanto se agilizan los tiempos de interacción.

Asimismo, las redes sociales son fuente de entretenimiento y distensión, especialmente entre jóvenes, quienes crean comunidades de usuarios con intereses afines. Kreijns et al. (2003) sugieren que las redes sociales pueden servir como un medio eficaz para la colaboración entre estudiantes, permitiendo la creación de comunidades de aprendizaje en línea. Los estudiantes pueden compartir recursos, discutir conceptos y trabajar en proyectos conjuntos sin las limitaciones geográficas que suelen existir en el aprendizaje tradicional. Asimismo, las redes pueden ser un factor motivacional importante como generador de espacios sociales de

acercamiento, contención e integración de estudiantes. Además, la relativamente fácil accesibilidad a través de dispositivos como tablets, celulares o computadoras las torna omnipresentes. La inmediatez con la que se comparten los contenidos, las hace atractivas, en especial para los jóvenes tanto lectores como generadores de contenidos, y, por ende, cobran potencial para ser implementadas en el sistema educativo (Tarullo y Frezzotti, 2021).

Los jóvenes además consideran a las redes sociales como entornos propicios, accesibles e importantes para el aprendizaje de idiomas y especialmente del inglés. Como señalan Martínez-Martínez (2020), los jóvenes estiman que las redes sociales son un ámbito especial para entrenarse en el aprendizaje de un idioma ya que pueden conectarse e interactuar con otros aprendices y/o con hablantes nativos, según sus necesidades y niveles de aprendizaje, a la vez que marcan su propio ritmo para hacerlo. Existen redes sociales especializadas para este tipo de aprendizajes, tales como Duolingo, Baby, Babble.com, entre otras, a las cuales los jóvenes recurren asiduamente. Por su parte, cada vez más docentes de idiomas vienen utilizando tecnologías en sus prácticas áulicas para motivar en sus estudiantes el desarrollo de un aprendizaje activo y dinámico, incluyendo desde hace un tiempo el uso de redes sociales y otros recursos de la Web 2.0, lo que ha transformado su clase en un ambiente más afín a las prácticas que usualmente realizan los estudiantes en dichas redes (Mantilla et al., 2020). Esto sucede al mismo tiempo que más personas se suman a las redes, “un espacio donde aprenden juntos, colaborando y proponiendo acciones y conocimientos para ser compartidos por otros” (Mariño Benítez, 2022, p. 42). En esta línea, otros investigadores que han experimentado con el uso de redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés han concluido que los diversos medios y redes sociales permiten a los estudiantes ampliar su acceso a fuentes de información, gestionar sus procesos de aprendizaje y motivarlos

hacia un aprendizaje más activo y participativo (Ariza y Pons, 2021; Mukhtar y Nur, 2019).

Si bien se han detallado las principales ventajas de las redes sociales y las potencialidades de su aplicación en el campo educativo, no pueden dejar de considerarse los riesgos asociados al mal uso o uso indebido de las mismas. En un estudio realizado por Barrezueta-Cabrera et al. (2023) se analizaron los principales riesgos asociados al uso de las redes sociales con el objetivo de diseñar un instrumento de medición. Entre estos se destacan: 1) acceso a información errónea, por ejemplo información médica o nutricional que puede ocasionar problemas de salud; 2) exposición a actividades peligrosas como los retos creados por prosumidores que ponen en riesgo la integridad física de quienes quieran llevarlos a la práctica, lo que suele darse por el afán de los jóvenes de pertenecer a comunidades; 3) exposición a contenidos de violencia o inapropiados, que puede despertar sentimientos de sadismo o gozo por el dolor ajeno; 4) ciberacoso o contacto con propósitos dañinos o peligrosos; 5) acceso a contenido humorístico que se solapa con intenciones sarcásticas, tendenciosas o perniciosas. En este escenario, se torna fundamental el rol de la mediación que ejercen los docentes para minimizar estos riesgos, haciendo de filtro, a través de propuestas pedagógicas que incluyan la vigilancia y control de contenidos, así como a través de la promoción de la alfabetización digital, tanto de estudiantes como de docentes.

Metodología

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa en tanto se centra en comprender e interpretar la realidad construida y compartida por los sujetos a través de las búsquedas de significados que dan a sus propias prácticas en las situaciones en las que actúan (Abero et al., 2015). Es decir, que se enfoca en las valoraciones y percepciones de los sujetos involucrados,

privilegiando el análisis en profundidad de los sentidos que los/as mismos/as le otorgan a su propia experiencia en su contexto específico. El análisis e interpretación de datos presenta un alcance descriptivo, ya que pretende describir el comportamiento de fenómenos bajo estudio, “proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (Sabino, 1992, p. 47).

Este enfoque se seleccionó para obtener una comprensión integral y enriquecedora de las percepciones de las redes sociales en la educación, así como para abordar la complejidad del tema desde diversas perspectivas.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la encuesta. La encuesta es un método de recolección de datos primarios muy utilizado en las ciencias sociales que, además, permite conocer sobre el comportamiento, vivencias, etc. de las personas de la manera más directa posible; “trata por tanto de requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos” (Sabino, 1992, p.77).

Se realizaron dos encuestas. Una se aplicó a docentes de inglés de todas las instituciones educativas de nivel superior de Villa Mercedes, San Luis, Argentina, ámbito en el que se desarrollan nuestras actividades académicas y en que se pretende formalizar la aplicación de redes sociales. La otra se realizó a estudiantes de carreras de nivel superior de cualquier disciplina que hayan cursado la asignatura Inglés en sus respectivos planes de estudios. Dado el objetivo de la investigación, la selección de participantes se basó en un muestreo de tipo intencional que implicó un relevamiento previo tanto de las instituciones de nivel superior en la localidad, como de los docentes de inglés de dichas instituciones. El objetivo de ambas encuestas fue conocer sus percepciones acerca de las potencialidades y desafíos del uso de redes sociales en educación en general y en la enseñanza y el aprendizaje de inglés,

en particular. Estas se crearon en Formularios de Google y se distribuyeron a los docentes previamente relevados y a los estudiantes por intermedio de estos docentes.

La encuesta a docentes constó de 19 preguntas, divididas en tres secciones: datos demográficos, percepciones generales sobre uso de redes en la educación, percepciones acerca del uso de redes en la enseñanza y el aprendizaje de inglés desde su experiencia docente. La encuesta a estudiantes consistió en 18 preguntas, divididas en tres secciones: datos demográficos, uso de redes en la vida personal, uso de redes en el ámbito académico y experiencias en el aprendizaje de inglés. Ambas encuestas combinaron preguntas de tipo abiertas, que implican el desarrollo de ideas por parte del encuestado, y preguntas cerradas, de tipo opción múltiple y escalas de valoración. Se realizaron de forma anónima de modo de resguardar la libertad de expresión de los participantes. Vale aclarar que la sección 3 de cada encuesta, no era de respuesta obligatoria debido a que inquirió sobre la experiencia real adquirida por los encuestados en el uso de estas redes en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Resultados

En esta sección se presenta el análisis de los datos obtenidos de ambas encuestas.

Encuesta a Docentes

Un total de 12 docentes de inglés como lengua extranjera respondieron la encuesta. De estos, 3 son hombres y 9 mujeres, cuyas edades oscilan entre 30 y 59 años y con un rango de entre 10 y 33 años de experiencia docente.

En cuanto al uso de las redes sociales en la vida cotidiana, el 100% de los docentes expresaron utilizarlas, siendo Instagram, Facebook y WhatsApp las tres más usadas, seguidas por YouTube, TikTok, Twitter y Snapchat.

En la sección 2 de la encuesta se indagó sobre las percepciones acerca del uso de redes sociales en la educación en general. El 92% de los docentes afirmó utilizar redes sociales con fines pedagógicos y didácticos en sus clases. Según sus experiencias, la red más usada es WhatsApp (83%), seguida por Instagram (50%), Facebook (33%), YouTube (25%) y TikTok (1%). Estos primeros datos nos permiten advertir que todos los docentes usan una o más redes en su vida cotidiana, y que, aunque el índice se reduce, casi todos utilizan al menos alguna red en sus clases.

Respecto a las percepciones, se preguntó, en primer lugar, sobre la significancia de las redes sociales para los jóvenes. De las respuestas de los docentes se puede advertir que la totalidad coincide en que las redes son muy significativas para los jóvenes. Destacan los siguientes aspectos:

- Las redes sociales son parte esencial de la vida cotidiana de los jóvenes; las tienen incorporadas en su vida como algo propio y natural.
- Las usan para mantenerse en contacto con personas, incluso más que cara a cara; interactúan, se informan, socializan, resuelven actividades y problemas o dudas diarias.

Luego, respecto al uso de las redes como favorecedor del aprendizaje formal e informal, los docentes coincidieron en que pueden ser facilitadoras de aprendizaje significativo siempre y cuando se haga un uso correcto, cuidadoso y guiado. Entre las razones que sustentan esta opinión se destacan: que los estudiantes se ven “atrapados” por las redes porque encuentran información al instante, porque les permite “comprender el mundo desde una óptica más abierta y completa”, porque se pueden conectar con sus intereses, realizar “transacciones” y encontrar nuevas y más

motivadoras formas de conocer. Estas condiciones habrían posibilitado el aprendizaje ubicuo, tanto formal como informal. Otras ventajas reportadas por los docentes son: 1) permiten el acceso a recursos educativos adicionales (100%), 2) fomentan la colaboración entre estudiantes (83%), 3) ayudan a estudiantes a desarrollar habilidades digitales, y 4) facilitan la comunicación entre docentes y estudiantes.

Cuando se les preguntó específicamente sobre la participación activa, el 60% consideró que las redes la han mejorado ligeramente, el 25% que la han mejorado significativamente, mientras que el restante 15% consideró que no ha mejorado.

Sin embargo, varios docentes advirtieron que la sola incorporación de las redes a la educación no necesariamente conlleva un mejor aprendizaje, sino que gran parte del éxito depende del uso cuidadosamente planificado, con objetivos claros predefinidos y controlado por parte de los docentes. Un aspecto que el 50% de los docentes recomendó considerar es la facilidad de distracción de las actividades académicas por parte de los estudiantes, dada la accesibilidad a las redes y la dificultad de control por parte de los docentes. Por otro lado, recomendaron no hacer un uso excesivo de redes en tanto esto podría ser contraproducente y generar aburrimiento. Una preocupación expresada por el 75% de los docentes es que el uso de redes sociales en las clases puede excluir a quienes no tienen acceso. Además, el 60% de los docentes señaló el riesgo de seguridad y privacidad, así como la falta de control sobre el contenido.

La Sección 3 indagó acerca del uso de redes en la enseñanza y el aprendizaje de inglés desde la experiencia docente. Se obtuvieron 11 respuestas.

En lo relacionado con la frecuencia en el uso de estas redes en la actividad educativa, un 60 % de los docentes manifestó que las utilizan “Regularmente”, mientras que 40% lo hacen “Ocasionalmente”, lo que indica

que lo hacen en forma complementaria, integrándolas esporádicamente con las actividades planificadas y/o que pueden no haber considerado su integración al momento de la planificación.

Cuando se consultó a los docentes sobre cuál era su motivación para usar las redes sociales en sus clases, varios indicaron que lo hacían para mejorar la comunicación con sus estudiantes, ya sea para mantener un contacto más fluido con respecto a la asignatura en sí y su dinámica, complementando las vías tradicionales, o para poder “acercarse”, es decir, lograr una conexión más íntima con sus estudiantes. Otros mencionaron las potencialidades de usar estas redes y aprovecharlas, porque, según los docentes, estos son espacios en los que los estudiantes están integrados constantemente. También señalaron que las redes se constituyen como espacios colaborativos especialmente apropiados para la enseñanza y aprendizaje de idiomas debido a que se puede compartir de forma ágil materiales de diversa índole, variedad de canales y fomentar el desarrollo de habilidades tales como la escucha, la lectura, la escritura y oralidad, promoviendo el protagonismo de los estudiantes. Otros comentaron que sirven para motivar a los estudiantes porque son medios más dinámicos, permiten la realización de actividades variadas que salen de lo tradicional, como por ejemplo las lúdicas. Otra motivación que reiteran es que las utilizan porque son una forma de fomentar una participación activa.

Con respecto a las motivaciones de los docentes para el uso de redes sociales, la mayoría coincidió en que las usan para compartir recursos, generar debates e interactuar con los estudiantes. Uno de los docentes indicó que las usa como espacio de entrega de tareas y para atender consultas sobre su asignatura. Otros propósitos poco mencionados son incentivar el aprendizaje ubicuo, “networking”, atender consultas y brindar instrucciones para trabajos con proyectos; “informar sobre algún evento en

particular, recordatorios, compartir información relevante a la asignatura, socializar en el contexto de la asignatura”.

Cuando se les pidió que citaran ejemplos específicos positivos y/o negativos de cómo las redes han impactado en su experiencia docente, solo 8 docentes respondieron. La mayoría de los ejemplos citados indican impactos positivos. Los ejemplos más destacados son: 1) influir en la mejora del aprendizaje de la fonética, ya que permite a los estudiantes escuchar e imitar diferentes acentos; 2) facilitar el acceso gratuito a materiales bibliográficos específicos producidos por autores que los socializan en estas redes; 3) exponer a los estudiantes a la pluralidad de miradas sobre diversos aspectos del conocimiento y de la experiencia humana; 4) acceder a variedad de contenidos; 5) facilitar la interacción y comunicación inmediata, 6) promover una mayor motivación hacia el aprendizaje.

Tres docentes señalaron impactos negativos: “el desborde de mensajes cuando se utiliza una red como WhatsApp, por ejemplo. Si no hay límites claros y precisos en cuanto a los propósitos de su uso y en cuanto a horarios, puede ser bastante abrumador.” Un segundo aspecto negativo también estuvo relacionado con el uso de WhatsApp y aludió a los problemas ocasionados si no se centralizan los temas a trabajar. Como otro impacto negativo reiteraron la falta de control sobre los contenidos a que acceden los estudiantes y sobre la autenticidad de las producciones de los estudiantes.

Cuando se les interrogó acerca de cómo se podría mejorar la integración de las redes en educación, el total de los docentes coincidió en que se les debería brindar mayor capacitación y orientación que les permita poder integrarlas. Por otro lado, 70 % coincidió en dos aspectos más: que debería haber mayor inversión en tecnología y acceso a internet para todos los estudiantes y que se debería desarrollar la creatividad pedagógica para hacer un uso efectivo de las redes en las tareas académicas. Finalmente, un 60%

indicó que es importante fomentar la colaboración entre docentes y estudiantes en la toma de decisiones sobre el uso de estas redes.

Encuesta a Estudiantes

Un total de 36 estudiantes de entre 18 y 48 años respondió la encuesta, de los cuáles 20 fueron mujeres y 16 hombres. La mayoría de los estudiantes (20) estudian carreras pertenecientes al Área de las Ciencias Sociales, mientras que los restantes (16) estudian carreras de Ingeniería o Tecnicaturas de las Ciencias Exactas o Tecnológicas.

La totalidad de los estudiantes dijeron usar las redes sociales en su vida personal; el 77,5% las usa todos los días, el 17% las usa regularmente y el 5,5% ocasionalmente. En orden de mayor a menor, las más usadas son Instagram, Facebook, WhatsApp, TikTok y Twitter.

En cuanto a los usos que expresan hacer de las redes sociales en su vida personal, se destacan el mantenerse entretenido (89%), mantenerse en contacto con personas (83%), mantenerse informado (80%), aprender cosas nuevas (75%), desarrollarse académicamente (64%), compartir intereses y pasiones (39%), entablar conexiones sociales (30,5%), pertenecer a grupos o comunidades de diversa índole (22%) y desarrollarse económicamente (19%). Ahondando en los usos y motivaciones del uso de redes sociales, se corroboran los datos obtenidos de la pregunta anterior, y se advierte entonces que los cuatro usos principales son mantenerse entretenidos, mantenerse comunicados con familiares y amigos, mantenerse informados sobre lo que sucede en la actualidad local y del mundo y aprender cosas nuevas, ya sea de sus carreras o sobre otros temas de interés personal.

A la primera pregunta de la Sección 3 que relaciona a las redes con su actividad académica, la mayoría de los estudiantes indicó que emplea las redes sociales para sus actividades académicas, siendo Instagram, YouTube,

WhatsApp y Facebook las que atraen mayor cantidad de usuarios mientras que LinkedIn, X y Classroom, las que menos convocan. Con respecto a la frecuencia de uso de las mismas, los estudiantes manifestaron usarlas Ocasionalmente (52%), Regularmente (45%) e incluso uno de ellos (3%) indicó que las usa en todas las clases.

En relación con las asignaturas en que han usado las redes sociales, sobresalen Inglés, Derecho, Gestión y Prácticas Discursivas.

Cuando se les pidió elegir de una lista de propósitos/tipos de tareas en los que utilizaban o utilizan las redes, la mayoría seleccionó: acceder a recursos de aprendizaje (79%); buscar información académica (75%); aprender conceptos nuevos (75%); consultar sobre dudas o inquietudes (68%). Por otro lado, los menos elegidos fueron: participar en discusiones o debates educativos y participar en grupos de estudio o comunidades de aprendizaje (ambos con 21%); desarrollar competencias de escritura, desarrollar competencias digitales (ambos con 18%) y desarrollar competencias sociales (14%).

Asimismo, se les preguntó en qué aspectos habían experimentado un aporte de las redes sociales en sus experiencias educativas y los más elegidos de los propuestos fueron: mejor aprendizaje autodirigido/autónomo (64%), mejor aprendizaje de contenidos y mejor conocimiento de otras culturas/realidades incrementando su empatía (ambos con 57%); mayor motivación para aprender (50%) y mayor participación/involucramiento en tus tareas (43%). Los menos elegidos fueron: mayor disposición al trabajo colaborativo/en equipo (25%); mayor práctica de habilidades de conversación (18%) y mejor establecimiento de relaciones sociales (14%).

Cuando se les pidió seleccionar en qué aspectos han experimentado desventajas en el uso de las redes en sus clases, la mayoría eligió menor

atención/distracción frecuente y aumento de la dependencia tecnológica y el menos elegido fue aumento de la brecha digital.

Al referirse al impacto de las redes sociales en su aprendizaje, el (60%) señaló que tienen un impacto positivo, bueno o muy bueno; el 7% señaló que el impacto es negativo; el 3,5%, que no es “ni bueno ni malo” y el 10% manifestó que estas redes han sido claves y han tenido un impacto fuerte en su aprendizaje del inglés. Citamos algunas apreciaciones de los estudiantes que enriquecen el análisis:

“el contenido audiovisual puede reproducirse casi en cualquier momento y lugar y eso me permite verlo varias veces o por partes, cosa que en clases presenciales no sucede”.

“hay acceso a información que por ahí con un libro no es suficiente, hay videos de youtube (...) que te enseñan a hacer cosas paso a paso y sirven mucho, o que te explican un contenido que de otra manera no era fácil de aprender.”

“excelente, siempre aprendo algo nuevo”.

“siento que con muchas cosas que nos aportan las redes y el internet y todas las plataformas en general, hoy en día se puede trabajar muy bien en equipo de manera remota”.

Como aspectos negativos algunos estudiantes mencionaron la distracción, la creciente dependencia de los dispositivos, la necesidad de verificar la información que encuentran, la renovación/actualización constante de los dispositivos.

También se les pidió sugerencias sobre cómo las instituciones educativas podrían aprovechar mejor las redes sociales para enriquecer las experiencias de aprendizaje; la mayor cantidad de sugerencias estuvo relacionada con mejorar el contenido subido en los perfiles de las redes que las instituciones

ya poseen y en este caso en particular, un estudiante sugirió específicamente que se integre contenido multimedia como complemento de los contenidos de las asignaturas y que se desarrollen juegos y encuestas que promuevan la participación y la reflexión de los estudiantes sobre los diversos temas abordados. Otra sugerencia que hicieron varios estudiantes fue proveer capacitación para docentes y estudiantes en el uso de estas redes con fines académicos, y en particular, en cómo curar los contenidos; relacionado con esto, también sugirieron el uso de foros, chats y grupos en las redes sociales para fomentar el aprendizaje social, es decir, el compartir ideas, experiencias y conocimiento al socializarlos por estos medios. Además, señalaron las siguientes propuestas: que se provea un servicio de internet con la potencia acorde para trabajar sin inconvenientes durante las clases que desarrollen actividades empleando redes sociales; fomentar el uso de las redes para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, en especial en el caso del inglés; facilitar la colaboración en proyectos y discusiones académicas. Por otro lado, uno de los estudiantes señaló que no se debería prohibirlas sino “buscar la forma de poder llevar a cabo el aprendizaje mediante las posibilidades que ofrecen las redes sociales”. Otro estudiante sugirió que los agentes detrás de las instituciones desarrollen un acercamiento más espontáneo y acorde a los reales intereses académicos de los estudiantes, ya que de la forma en que se realiza hasta ahora resulta artificial y poco atractivo y termina “alejándolos” o no despierta su interés. Finalmente, otro estudiante resaltó que el hecho de no emplear las redes sociales con fines académicos se puede constituir en una desventaja en su formación ya que “como futuros profesionales muchas veces estamos en desconocimiento de los recursos”.

Cuando se les preguntó si habían usado redes sociales en alguna clase de inglés, la mayoría respondió afirmativamente (80%) y, entre los fines que mencionaron, los que obtuvieron mayores porcentajes son “Practicar escuchar”, “Aprender contenido como vocabulario”, “Practicar hablar”. Las

competencias menos desarrolladas fueron: “Practicar leer” y “Consultar dudas”.

También se les preguntó el impacto del uso de estas redes en el aprendizaje de este idioma y, como puede que no todos hayan tenido esa experiencia específica, las respuestas disminuyeron a 22. Aquí los estudiantes en su mayoría manifestaron que el impacto había sido positivo (64%); uno de ellos expresó: “todo mi aprendizaje ha sido autodidacta. Desde hace 10 años, busco contenido en inglés que represente mi interés por alguna cosa específica, de esa forma me puedo entretener mientras estoy en contacto con el idioma”. Otro estudiante puntualizó: “note durante la cursada que algo tan común como ver "memes" o algunos videos puntuales como por ejemplo entrevistas en inglés (con subtítulos) me ayudó a ampliar mi vocabulario, algo que me resultó útil para no depender tanto del diccionario”. Varios señalaron que los aspectos en los que las redes los han ayudado han sido: mejorar la pronunciación y la comprensión/escucha, aprender vocabulario nuevo, aprender sobre las culturas anglosajonas.

Conclusiones

De las percepciones y experiencias expresadas por docentes y estudiantes, se ofrecen a continuación algunas conclusiones en cuanto a puntos de coincidencia y divergencia, así como desafíos a asumir por docentes interesados en el empleo de redes sociales para enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje en sus asignaturas.

En cuanto a las coincidencias, tanto docentes como estudiantes resaltan el rol significativo de las redes tanto en la vida personal como académica, enfatizando la importancia del aprendizaje formal, informal, y en ambientes ubicuos, en tanto favorecen el acercamiento de los estudiantes al conocimiento, propician la participación activa, incrementan la motivación y facilitan la comunicación. En relación con la vida académica, y en línea con lo

expresado por Lazcano et. al. (2023), las identifican como canales primordiales para la comunicación, la interacción social, la resolución de problemas y la obtención de información instantánea, elementos que son esenciales en un entorno educativo dinámico, flexible y en continua evolución. Consideran que las redes tienen una gran importancia en la educación ya que las utilizan principalmente para acceder a recursos educativos de diversos tipos y formatos, a través de diferentes canales, para buscar información, aprender conceptos nuevos y consultar dudas e inquietudes. En concordancia con lo señalado por Siemens (2004) y Ariza y Pons (2021), tanto docentes como estudiantes coinciden asimismo en que estas han impactado positivamente en el aprendizaje autónomo de contenidos y en optimizar su conocimiento de otras culturas. Un punto de desventaja en el que se observa coincidencia es en que las redes pueden provocar una menor concentración o mayor distracción al desarrollar las actividades académicas. El factor distracción, como una de las desventajas frecuentes del uso de las redes en educación, ha sido destacado por docentes y estudiantes en concordancia con la literatura (Rheingold, 2012). Asimismo, coinciden en que es importante que se realice un control de los contenidos disponibles en las redes, con el fin de minimizar riesgos de autenticidad y credibilidad de información. Con respecto a sugerencias de mejora, ambos docentes y estudiantes concuerdan en que necesitan capacitarse en el uso de redes sociales para poder obtener un mayor beneficio en sus actividades académicas y desarrollar prácticas apropiadas. Específicamente, en el ámbito de enseñanza y de aprendizaje del inglés y tal como se previó en la fundamentación teórica (Martínez-Martínez, 2020), coinciden en que la riqueza de las redes radica en el acceso a materiales y contenidos auténticos, el acercamiento a la lengua en uso y en contextos reales y la posibilidad de entablar conversaciones con hablantes nativos de la lengua.

En cuanto a las divergencias, es posible advertir una brecha más amplia entre las opiniones de docentes y estudiantes en algunos aspectos. Se destacan,

por ejemplo, la participación activa, aspecto que los docentes enfatizan como una importante ventaja de las redes, mientras que solo para una minoría de estudiantes resulta un aspecto importante. Algo similar ocurre con la motivación, a la que los docentes consideran también un aspecto destacado en tanto que solo para la mitad de los estudiantes es de importancia. Otro tanto sucede con el trabajo colaborativo, la práctica de habilidades de conversación y el establecimiento de relaciones sociales, aristas que para los estudiantes parecieran ser menos importantes que para los docentes, al menos en el ámbito académico. Según la literatura, una ventaja importante de las redes es su potencial para fomentar la participación y el trabajo colaborativo. Sin embargo, si bien los docentes adhieren a esta conceptualización, la mayoría de los estudiantes no lo perciben así. Esto podría relacionarse con que no hayan tenido buenas experiencias de uso de redes en el ambiente educativo que impliquen la colaboración y participación activa y por lo tanto no lo hayan podido apreciar como ventaja. El último aspecto sobre el cual las apreciaciones tampoco coinciden es el de la brecha digital, debido a que varios docentes lo señalaron como preocupante mientras que solo un estudiante lo indicó.

Los estudiantes por su parte plantearon sugerencias sobre cómo las instituciones pueden renovarse en su uso de las redes para tareas académicas entre las que se destacan mejorar los contenidos publicados y desarrollar un acercamiento más genuino y acorde a sus intereses académicos reales. También señalaron que consideran el desarrollo de prácticas académicas apropiadas utilizando redes sociales como una competencia deseable y beneficiosa en su formación, o una brecha, en el caso de que no se lleve adelante.

Para finalizar, nos preguntamos en qué sentidos puede el uso de redes sociales transformar la educación. Los hallazgos de esta investigación, en conjunto con la literatura indagada, revelan, en primer lugar, un panorama

complejo en el que las redes sociales ofrecen oportunidades significativas para enriquecer el aprendizaje. Estas redes pueden transformar la educación al facilitar el acceso a recursos educativos globales, fomentar la colaboración entre estudiantes y profesores, permitir el intercambio de ideas y la participación activa, personalizar el aprendizaje según las necesidades individuales, promover la alfabetización digital, romper barreras geográficas y culturales, preparando a los estudiantes para el mundo digital actual. Sin embargo, de los resultados obtenidos es posible advertir la necesidad de asumir algunos principales desafíos a la hora de pensar el uso de redes sociales en la educación. Un desafío se relaciona con la gestión del acceso a información confiable y cuestiones de seguridad y privacidad que pudieran poner en riesgo a los estudiantes y docentes. Otro se relaciona con generar estrategias didácticas y pedagógicas para evitar o minimizar tanto la dependencia tecnológica, como las frecuentes distracciones a las que los estudiantes se encuentran expuestos. El control, la gestión del tiempo en redes, las consignas precisas, los límites claros en diversos aspectos como el tipo de contenidos, el tipo de tarea, la concientización sobre los riesgos de las redes, entre otros, resultan aspectos fundamentales a considerar por parte de los docentes. La generación de consignas innovadoras y desafiantes, las preguntas que los docentes hacen a los estudiantes, se constituyen como estrategias para evitar una de las preocupaciones de los docentes que es la posibilidad acerca de la autenticidad de las producciones de los estudiantes, factor que a menudo conlleva a evitar el uso de redes. Así, y como señalan Hodges et al. (2020), una implementación exitosa requiere un equilibrio entre la innovación pedagógica y la cuidadosa gestión de los posibles desafíos. Sin dudas, la innovación pedagógica es el mayor desafío a asumir por los docentes en tanto les cabe la responsabilidad de generar propuestas que pongan al estudiante a pensar, reflexionar, debatir, evaluar, discernir, elegir y crear, en tiempos en los que parece que todo está ya creado.

En cuanto a las limitaciones, las conclusiones referidas en este estudio no serían representativas de la población estudiantil a la que se pretendía originalmente alcanzar debido al escaso número de respuestas obtenidas de los estudiantes, lo que podría deberse al momento del año en que se mandaron las encuestas. Como futura línea de acción, por un lado, nos planteamos la necesidad de enviar encuestas similares en el año en curso a nuevos grupos que estén participando en las asignaturas con las que se trabajó durante el desarrollo de la presente investigación con el fin de ampliar la perspectiva acerca del uso de redes en la educación en general. Asimismo, por otro lado, sería interesante revisar la muestra de encuestados y realizar entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes que aborden la enseñanza y el aprendizaje de inglés con fines comunicativos. Es decir, sería relevante indagar acerca de las estrategias específicas que docentes de inglés utilizan para favorecer la comunicación en inglés a través del uso de redes sociales, así como los aprendizajes que los estudiantes adquieren sobre la lengua extranjera mediante las redes, tanto en el ámbito formal como informal. Esto no solo redundaría en enriquecer la investigación, sino que permitiría la generalización de algunas conclusiones y la aplicación de estrategias didáctico-pedagógicas concretas a grupos similares que pudieran ser beneficiosas tanto para estudiantes como para docentes interesados en la temática.

Referencias bibliográficas

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S. y Rojas Soriano R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Contexto S.R.L.
- Ariza, R. y Pons, L. (2021). Medios y redes sociales en la enseñanza-aprendizaje del inglés: valoraciones de estudiantes universitarios. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias y Educación*, 20(43), 129-148. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/941>
- Barrezueta-Cabrera, T., Renés-Arellano, P. y Hernando-Gómez, Á. (2023). ¿Están seguros los jóvenes en redes sociales? Diseño de un instrumento para medir la competencia mediática frente a los riesgos de redes sociales. *Contratexto* 40, 29-54. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6448>

- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *EKS*, 16(1), 58-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757005>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kreijns, K., Kirschner, P. y Jochems, W. (2003). Identifying the Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: A Review of the Research. *Computers in Human Behavior*. 19. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2)
- Lazcano-Peña, D., Bustamante, G., Lagos, C. y Cabalín, C. (2023). “Me enteré por Instagram” Consumo y competencias mediáticas de jóvenes de sectores populares y medios en Chile. *Revista Contratexto*, 40, 238-256. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6393>
- Mantilla, L. F. C., Narváez, C. A. V., Carillo, M. A. R. y Arrobo, J. M. C. (2020). Uso de redes sociales en el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41(37), 235-243. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n37/20413719.html>
- Mariño Benítez, M. E. (2022). Las redes sociales en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 7(1), 41-47. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/333>
- Martínez, M. (2020). Los virtuales de la escuela. *Revista Ignorantes*. Especial fin del mundo. <https://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>
- Martínez-Martínez, A. L. (2020). Las redes sociales y la enseñanza del inglés. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria de Ixtlahuaco*, 2(3), 22-24. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/5066>
- Mukhtar, S. y Nur, R. (2019). Using Social Media in English Teaching and Learning Process. <http://dx.doi.org/10.31219/osf.io/bnfp>
- Pérez Gómez, A. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis educativa*, 24 (3), 1-24. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240302>
- Rama Devi, V. y Nayak, M. (2013). Go Social, Be Universal. *Indian Journal of Applied Research*. 3(10), 1-3. [https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-\(IJAR\)/fileview/October_2013_1493104526__134.pdf](https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-(IJAR)/fileview/October_2013_1493104526__134.pdf)
- Redes sociales. (s/f). En *Enciclopedia Concepto*. Recuperado el 5 de noviembre de 2023, desde <https://concepto.de/redes-sociales/>
- Rheingold, H. (2012). *Net Smart: how to Thrive Online*. The MIT Press. <https://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/rheingold-net-smart.pdf>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de Investigación*. Lumen.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. Traducción de Diego E. Leal Fonseca. <https://docplayer.es/75071865-Conectivismo-una-teoria-de-aprendizaje-para-la-era-digital.html>
- Tarullo, R. y Frezzotti, Y. (2021). Ver no siempre es creer: el uso juvenil de Instagram como canal de información y noticias falsas sobre COVID-19. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (136), 37-53. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi136.5039>

La relación con el saber en la escuela secundaria desde narrativas de estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación

The relationship with knowledge in high school from narratives
of students of Educational Sciences degrees

A relação com o conhecimento no ensino médio. As narrativas
de estudantes da carreira universitária de Ciências da Educação

Liliana Marisol Martin¹

Yanina Tulián²

Mariano Daniel Perez³

Resumen

En el presente artículo damos a conocer una experiencia de formación basada en narrativas que nos ha permitido repensar la *relación con el saber* en la escuela secundaria, contenido de la asignatura Problemática Pedagógico-Didáctica I, que

¹ marisolmartin09@gmail.com, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

² ymtulian@gmail.com, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

³ marianodpz@gmail.com, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

se cursa en el cuarto año del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública de la región central de la República Argentina.

Las narrativas como dispositivo pedagógico nos posibilitaron que las y los estudiantes realicen un trabajo de reflexión sobre sí mismos y las propias trayectorias de formación, a la vez que nos permitió hacer foco en algunos elementos conceptuales sobre algunas características de la enseñanza y las relaciones que se generan con el conocimiento en las escuelas secundarias, en un año en que el trabajo de campo en las instituciones educativas se vio interrumpido a causa de la pandemia por covid-19.

En el desarrollo del artículo presentamos en primer lugar, el valor que reviste el trabajo con narrativas en la formación docente; en segundo lugar, los modos en que concebimos la relación con el saber. Finalmente, algunos emergentes desde las voces de las y los estudiantes que permiten configurar la idea de la existencia de diversas relaciones con el saber en su trayectoria por la escuela secundaria, afectadas por factores subjetivos, vinculares y pedagógico-didácticos.

Palabras clave: narrativas, relación con el saber, escuela secundaria

Abstract

This article discloses an education experience based on the use of narratives that allowed us to reconsider the *relationship with knowledge* in high school, content of the subject Problemática Pedagógico-Didáctica I. This subject is taken in the fourth year of the Teacher Education and Bachelor's Degree in Educational Sciences at a National University, located in a central region of Argentina.

Narratives are a pedagogical device that enables students to reflect on themselves and their educational trajectories. It also allowed us to focus on some conceptual elements regarding certain characteristics of teaching and the relationships that are generated with knowledge in high schools. The research was carried out in the context of the covid-19 pandemic.

In the development of the article we present in the first place the value of working with narratives in teacher education. Then, in second place, the ways in which the relationship with knowledge is conceived. Finally, some emerging aspects form the voice of the students that allow shaping the idea of the existence of diverse relationships with knowledge in their trajectory through high school, affected by subjective, relational and pedagogical-didactic factors.

Keywords: narratives, relationship with knowledge, high school

Resumo

Neste artigo mostramos uma experiência de formação baseada em narrativas que nos permitiu repensar a relação com o conhecimento no ensino médio, conteúdo da disciplina Problemática Pedagógico-Didática I, matéria do quarto ano da formação de professores e licenciatura em Ciências da Educação de uma universidade pública da região central da Argentina.

As narrativas, como dispositivo pedagógico, permitiram que os alunos refletissem sobre si mesmos e sobre suas próprias trajetórias formativas, ao mesmo tempo em que nos permitiu focalizar alguns elementos conceituais sobre algumas características do ensino e as relações que são geradas com o conhecimento no ensino médio, em um ano em que o trabalho de campo nas instituições de ensino foi interrompido devido à pandemia da COVID-19.

No desenvolvimento do artigo, apresentamos, em primeiro lugar, o valor do trabalho com narrativas na formação docente; em segundo lugar, os modos como produzimos a relação com o conhecimento. Por fim, as reflexões dos estudantes que permitem configurar a ideia da existência de diversas relações com o saber em sua trajetória pelo ensino médio, influenciadas por fatores subjetivos, relacionais e didático-pedagógicos.

Palavras-chave: narrativas, relação com o conhecimento, ensino médio

Introducción

En el presente artículo damos a conocer una experiencia de formación basada en narrativas que nos ha permitido repensar la *relación con el saber* en la escuela secundaria, contenido de la asignatura Problemática Pedagógico-Didáctica I, que se cursa en el cuarto año del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública de la región central de la República Argentina.

Dicha experiencia tuvo lugar durante el año 2021, período excepcional afectado por la pandemia que imposibilitaba el trabajo de campo de las y los estudiantes universitarios en instituciones educativas, y nos desafiaba a

innovar en las prácticas de enseñanza al interior de la asignatura. En este sentido, el trabajo sobre narrativas emergía como una posibilidad de volver sobre sí mismo y las propias trayectorias de formación, a la vez que hacer foco en la enseñanza en las escuelas secundarias y las relaciones que en ellas se generan con el conocimiento, permitiéndonos articular las experiencias subjetivas con algunos elementos conceptuales.

Algunos interrogantes que sirvieron de disparadores de las escrituras narrativas de las y los estudiantes fueron ¿Cómo eran las prácticas de enseñanza y aprendizaje más frecuentes de las que participabas en la escuela secundaria? ¿Qué grado de implicación o involucramiento tenías en relación con las tareas? ¿Qué grado de autonomía y actividad o sujeción y pasividad presentaban tus procesos de aprendizaje? ¿Cómo era tu relación con el saber? ¿de exterioridad? ¿de interioridad?

En el desarrollo del artículo presentamos en primer lugar el valor que reviste el trabajo pedagógico con narrativas en la formación docente y una breve caracterización del dispositivo empleado, en segundo lugar, los modos en que concebimos la relación con el saber en la asignatura, y finalmente algunos emergentes de las voces de las y los estudiantes que permiten configurar la idea de la existencia de diversas relaciones con el saber, afectadas por factores subjetivos, vinculares y pedagógico-didácticos.

El valor de las narrativas en la formación docente

Gilles Ferry (1997) considera que la formación implica el recorrido de un trayecto donde se encuentra involucrada la vida del sujeto y su modo de ser en el mundo. Implica además descubrir los propios procesos de aprender para enseñar a otros, replantearse los significados adquiridos en la formación de grado y previa.

De acuerdo con este autor, la formación es un proceso, un desarrollo personal en que las y los sujetos “adquieren cierta forma” y “van de forma en forma”, en un proceso dinámico que no se dirige de afuera hacia adentro, sino que en gran medida constituye un “darse forma a sí mismos”, en el marco de ciertas condiciones, mediaciones y dispositivos que ofrecen las instituciones educativas. Desde esta concepción resulta particularmente valiosa la generación de condiciones de pensamiento y reflexión sobre la propia experiencia, es decir, el trabajo sobre sí mismo.

De acuerdo con Perrenoud, la reflexión

supone la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis (Perrenoud, 2004, p. 110).

Filloux, además, destaca el valor de la intersubjetividad en la formación aludiendo a un espacio de interacción compuesto por sujetos psíquicos comprometidos, mediado por un/a formador/a que genera las condiciones para un retorno sobre sí mismo, sobre motivaciones, deseos, angustias, miedos. En palabras del autor “no puedo tomar conciencia de lo que soy sino es por intermedio de lo que el otro me devuelve a mí” (Filloux, 1996, p. 37).

Las narrativas, además de constituir actualmente un enfoque de investigación cualitativa importante en el ámbito de la educación, pueden configurarse como un dispositivo que reviste relevancia para la formación en los términos en que la definimos en párrafos anteriores. Su importancia radica en que los textos narrativos permiten expresar una situación vital y atribuirle determinados sentidos a lo que les pasa a las y los sujetos en términos experienciales (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 1998). Pues, como señalan Ripamonti; Lizana y Yori “en las narraciones se puede describir, analizar e interpretar los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos prácticos en los que emergen” (Ripamonti, Lizana y Yori,

2016, p.4). Asimismo, cabe señalar que estas historias que se cuentan, comprometen integralmente a quien narra, en tanto comportan e integran aspectos cognitivos, afectivos y de la acción.

Maggie O'Neill, Brian Roberts y Andrew Sparkes, consideran que las metodologías biográficas se centran en recopilaciones y reflexiones de los relatos de las personas durante su vida o parte de ella, que siempre es en una trama vincular y social, con eventos históricos y experiencias de vida. La investigación y prácticas biográficas ayudan a las personas a dar sentido a lo que ha ocurrido y está ocurriendo en sus vidas y su entorno (O'Neill, Roberts & Sparkes, 2015, p. 22).

Maria Luiza Gastal y Maria Rita Avanzi, en un trabajo realizado desde los aportes del saber de la experiencia de Larrosa con estudiantes de profesorado en la Universidad de Brasilia, enfatizan que trabajar con narrativas durante la formación inicial de profesores permite que aspectos subjetivos emerjan, otorgando sentido a la experiencia vivida y enriqueciendo la formación del docente. El acto de relatar a otros facilita la reconstrucción de la experiencia formativa del narrador, promoviendo su autocomprensión, como también la emergencia de aspectos creativos y reflexivos (Gastal y Avanzi, 2015, p. 150).

Según Gonzalez Alba, Blanco Morett y Sánchez Mesa (2020), existen distintas formas de entender y hacer uso de las narrativas como dispositivo de formación en el aula universitaria, entre las que destacan: como herramienta de diagnóstico para indagar conocimientos previos; como metodología de evaluación de las asignaturas que complementa desde la reflexión y retroalimentación y por último como estrategias en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento que permite desarrollar en el aula procesos de análisis, reflexión personal y colaborativa. Este último uso pedagógico al que refieren las y los autores es el que reviste mayor significatividad para quienes escribimos este artículo, ya que nos

proporciona elementos para fundamentar la experiencia de trabajo con las y los estudiantes. En ella hicimos énfasis en los ejercicios de reflexión a partir de las narraciones, con el objetivo de deconstruir el conocimiento sedimentado con el que las y los estudiantes acceden a la universidad, que es fruto de sus trayectorias vitales y que se sostiene sobre clichés, creencias, estereotipos, prejuicios, temores y rumores (González Alba, Leite Méndez y Rivas Flores, 2018); además configura un imaginario particular sustentado sobre sus respectivas y particulares experiencias y reflexiones acerca de la profesión docente.

Develar este conocimiento sedimentado a través de las narrativas posibilita otorgar a la experiencia y memoria, tanto propia como de otros, un valor formativo. Estos autores, retomando a Rivas, señalan que el uso de biografías en las aulas promueve “(1) posibilidades de compartir la construcción de los relatos y las narrativas; (2) el desarrollo de procesos democráticos y colaborativos que impliquen a todos los participantes; y (3) la deconstrucción ideológica, teórica y práctica a partir de la reflexión” (Gonzalez Alba, Blanco Morett y Sánchez Mesa, 2020, p.196).

En un año pandémico en que el trabajo de campo que solíamos realizar habitualmente en las escuelas secundarias se veía obstaculizado —por el aislamiento y distanciamiento preventivo y obligatorio decretado por el gobierno con fines sanitarios— las narrativas se tornaron un dispositivo formador posible al que recurrir. Nos brindaba dos posibilidades, por un lado, permitía a las y los estudiantes colaborativamente reconstruir, repensar y deconstruir su trayectoria formativa en la educación secundaria, a la vez que nos habilitaba la ocasión para hacer foco, establecer relaciones y conceptualizar, de un modo menos abstracto, a la enseñanza y la relación con el saber, como contenidos del programa de nuestra asignatura. Es decir que el uso pedagógico de las narrativas promovió procesos de construcción-

deconstrucción de conocimiento que integraban la teoría y lo conceptual en la práctica, a partir de las actuaciones reflexivas que se desarrollaron.

El dispositivo pedagógico empleado estuvo compuesto de tres momentos. Inicialmente se solicitó la recuperación de memorias de su paso por la escuela secundaria en una producción escrita, haciendo foco en las clases desde sus experiencias subjetivas como estudiantes, las prácticas académicas de las que participaban; el grado de implicación con la tarea; si esta se realizaba desde el placer o para cumplimentar con requerimientos formales; el grado de autonomía o pasividad involucrado, entre otros aspectos, estimulados desde los interrogantes presentes en la consigna. Estas producciones personales debían compartirse en un foro de la plataforma virtual de la asignatura, de modo tal que todas las contribuciones individuales quedarán a disposición del grupo. En un segundo momento, en el contexto de un encuentro sincrónico virtual en el que se desarrollaron las conceptualizaciones sobre la relación con el saber desde los aportes bibliográficos de la asignatura, se les propuso, además, realizar articulaciones teóricas con las experiencias previamente narradas en el foro, identificando aspectos comunes y divergentes del tránsito por la escuela secundaria. En un tercer momento, ya en la instancia de evaluación del coloquio final, cuando abordaban la temática de la relación con el saber, se recuperaron las articulaciones entre las experiencias narradas y los aportes conceptuales.

Podemos decir que esta experiencia pedagógica en torno a las narrativas permitió poner en común las propias historias, compartir experiencias, contrastar contextos y establecer diálogos entre estudiantes, material bibliográfico y el equipo docente en condiciones de horizontalidad. Al decir de Freire

el verdadero diálogo sólo puede darse desde una dimensión horizontal entre iguales, en tanto que, estimula el encuentro de las personas y de éstas con el

mundo (...) lenguaje en acción, que genera relación con aquellos que descubren el mundo, desde una opción de libertad (Freire, 2005).

Acerca de la relación con el saber en la educación secundaria

Las investigaciones sobre la “relación con el saber” nos ofrecen una mirada interesante, compleja y multidisciplinar para comprender y problematizar las relaciones que las y los sujetos entablan con los saberes en la escuela. Se trata de una noción amplia y de contornos poco definidos, que ha tenido abordajes diversos desde distintas disciplinas. Si bien la relación con el saber obedece, en cierta medida, a factores propios del mundo interno y subjetivo configurado desde la infancia en la interacción en el seno familiar, también se encuentran influenciados por condicionantes externos. Muchos de estos últimos vinculados al tránsito por instituciones exogámicas —del sistema educativo y las de la inserción laboral— que, con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y demandas, parecerían ser oportunidad u ocasión para conmovir, modificar o reforzar la relación con el saber (Versellino, 2019).

La literatura académica viene señalando desde hace tiempo que los procesos de aprendizaje en la secundaria resultan problemáticos. Quiróz (1991) desde una investigación etnográfica en México que se popularizó en Argentina —dadas algunas similitudes en ambos contextos— refería a los obstáculos para la apropiación del conocimiento científico en la escuela y su integración al saber cotidiano de los y las estudiantes. Dichos obstáculos tenían que ver con que, por lo general, el conocimiento escolar no despertaba su curiosidad ni interés, no servía de guía práctica para la acción en su vida cotidiana ni se vinculaba a sus ambientes sociales. El autor señala que en las clases los y las estudiantes suelen darle prioridad a la adaptación a los “usos y lógicas” de las actividades escolares y de las evaluaciones formales más que a la apropiación de saberes, porque se trata de

aprendizajes que terminan siendo los más importantes para “sobrevivir” en la escuela y su lógica. Otros autores más actuales hacen referencia a aprendizajes de escasa relevancia y significatividad para los y las estudiantes (Poggi, 2003) o de baja intensidad (Kessler, 2002) aludiendo al “aburrimiento”, “desenganche”, “desinterés por el estudio” de las y los adolescentes que deviene un proceso acumulativo, dinámico y progresivo de alejamiento de la escuela.

Consideramos que se trata de una cuestión compleja en cuya base se encuentra seguramente el declive institucional de la escuela moderna, pero en la que intervienen también numerosos factores, entre los que nos interesa destacar el desacople del ethos escolar respecto de la cultura contemporánea, por un lado, y los procesos de masificación del nivel que supone el ingreso de nuevos sectores sociales a las escuelas, por otro. Tanto el primer factor como el segundo ponen de relieve la problemática de la actual inadecuación del formato escolar y la necesidad de conmoerlo, repensando sus sentidos y prácticas pedagógicas. Esto es necesario para poder alojar a aquellas y aquellos que son “nuevos” por su condición juvenil contemporánea, y/o “nuevos” por pertenecer a sectores populares para los que no fue pensada la escuela secundaria.

Las investigaciones de Charlot (2014) destacan que más allá de las fuertes correlaciones entre la pobreza y el fracaso escolar, hay situaciones de éxito o fracaso paradójal que anuncian que las experiencias escolares pueden marcar una diferencia. Las mediaciones de las y los docentes y las propias relaciones que estos transmiten con el conocimiento al enseñar su materia pueden coadyuvar a que los y las estudiantes atribuyan más sentido y sientan mayor placer en los aprendizajes. La clave parece estar en lograr que el estudiante desarrolle su *yo epistémico* y se involucre en una actividad intelectual que adquiera sentido y a la vez se anude a su deseo subjetivo.

Desde otra línea de investigación, Nieves Blanco (2006) pone en primer plano, en el marco de las mediaciones docentes, la calidad de las relaciones humanas que se entablan entre las y los sujetos que intervienen en el vínculo pedagógico, así como las relaciones con el conocimiento. De este modo importa la relación que lo/as propio/as docentes tengan con los saberes que enseñan y la medida en que consiguen liberar su deseo al enseñar. Así juega con la etimología de la palabra saber, vinculándola con el sabor y la necesidad de que el o la docente haga una lectura genuina de los conocimientos y “los pase por sí mismo” o los “saboree”.

Por su parte, Anahí Mastache (2013), desde una perspectiva psicoanalítica, y a partir de una investigación que incluye registro de clases en escuelas secundarias en Buenos Aires, señala que en las aulas pueden armarse escenarios diversos en los que emergen “juegos del saber” cuando los estudiantes advienen al lugar de los conocimientos, para desplazarlos, hacerlos propios y dar una respuesta desde sí, como forma implicada y empoderada de conocer. Otras situaciones pueden ser de “encuentro en los saberes del docente” desde un lugar menos activo y un espacio simbólico subjetivo, algo inmóvil. De este modo los aprendizajes, si bien se producen, suelen ser de tipo memorísticos y mecánicos desde una relación de exterioridad. En otras ocasiones los escenarios pueden priorizar una formación con predominio de “saberes para la vida”, es decir aprendizajes ligados a lo cotidiano que, si bien adquieren sentido formativo y pueden constituirse en un interesante espacio de encuentro entre docentes y estudiantes que resulta muy valorado en la actualidad, pueden tornarse problemático al desplazar a los saberes curriculares más académicos o disciplinares.

La misma autora señala que en el aula también puede armarse un escenario de conflicto y franco “desencuentro” entre las y los estudiantes y la propuesta pedagógica del docente. Por lo general en estas ocasiones

advierte que el rechazo o indiferencia que los y las adolescentes muestran hacia la propuesta puede ser comprendido desde las fantasías inconscientes que se proyectan. En este sentido, la apatía estudiantil a veces significa rechazo a alienarse en el deseo del formador, o a la posición y lugar que les toca en relación con el saber en la clase, desde una fantasmática de un vínculo pedagógico educador-educando marcadamente asimétrico, de dominación y sumisión. Así, opera el fantasma de un profesor omnipotente que usa el conocimiento para controlar y exigir, que es frío y desconsiderado, y complementariamente un estudiante impotente, tratado como objeto, limitado a la acción de responder a las exigencias, desde una imagen persecutoria de la evaluación. Desde este marco, los comportamientos de los estudiantes en clase suelen dar cuenta de abierta oposición y enfrentamiento a la tarea o bien de una actitud de indiferencia, como dos modos de mantenerse alejados del saber escolar, no hacer las actividades propuestas, o realizarlas con el menor esfuerzo posible y “zafar”, o la simulación de estar trabajando ante la presencia de la docente. Muchas veces los y las docentes aceptan la evasión de la tarea de sus estudiantes evadiéndola ellos y ellas también, o bien intentan mantener la clase centrada en la tarea desde un control permanente, amenazando con las calificaciones. De este modo, según Mastache, en el juego de proyecciones e introyecciones entre las y los sujetos involucrados, se confirman los contenidos negativos de las fantasías inconscientes.

La misma autora plantea que en otras ocasiones estas fantasías inconscientes tienen que ver con un juego de proyecciones en que el/la docente es concebida como la “madre buena” que cuida y ofrece escucha, afecto y contención pero que se corre de la función pedagógica, generándose situaciones áulicas de “vacío de saber” y desdibujamiento de la tarea, en un clima de anomia que en ocasiones puede resultar cordial pero que también puede presentar conductas violentas o destructivas. Estas situaciones de vacío de saber, frecuentes en las escuelas de sectores populares, deben ser

atendidas y repensadas porque generan un trastocamiento de la función pedagógica que termina siendo funcional a la desigualdad, profundizando la fragmentación del sistema educativo.

La relación con el saber en la Educación Secundaria desde las narrativas de estudiantes de Ciencias de la Educación

Las reflexiones que se ofrecen en este apartado son el producto del trabajo pedagógico en torno a las narrativas realizado entre el grupo de estudiantes de cuarto año de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y el equipo docente de la asignatura Problemática Pedagógico Didáctica I. Las mismas fueron puestas en común, dialogadas y deliberadas en el marco de un encuentro sincrónico y posteriormente retrabajadas y reescritas para este artículo.

Cabe señalar que se trató de un grupo heterogéneo de catorce estudiantes, compuesto por varones y mujeres perteneciente a sectores populares, cuyas edades en su mayoría oscilaban entre los 22 y 27 años y tres estudiantes promediando los 40 años. Sus trayectorias formativas se emplazaron en escuelas públicas locales con orientaciones y modalidades diversas, sin embargo, una de ellas en otra provincia. Esta heterogeneidad se puso de manifiesto en las diversas experiencias narradas, aunque las reflexiones dieron cuenta de aspectos comunes que se priorizaron al momento de realizar las articulaciones teóricas que aquí se presentan.

En las narrativas de las y los estudiantes se alude con mayor frecuencia a relaciones con el saber caracterizadas por la pasividad, emergiendo numerosas experiencias de aprendizajes mecánicos y memorísticos:

“es una edad donde no se si uno se preocupa tanto, solo se quiere aprobar y terminar, creo que no era consciente si aprendía o no... Otra materia que recuerdo es historia, tener

que estudiar de memoria y todas las clases cada alumno pasaba a dar la lección” (C.P)

“siendo honesta no sentía una gran pasión por el estudio, en los primeros tres años, estudiaba lo justo y necesario como para aprobar con siete, recuerdo que estudiaba la noche antes, en realidad volvía a leer varias veces lo trabajado en las clases y a la mañana siguiente le daba la última lectura...” (A.T)

“Siempre se estudiaba de memoria, nunca nos enseñaron diferentes técnicas de estudio”. (M-G)

“Estudiaba de memoria y me olvidaba todo a los días.” (V.C)

Estos relatos refieren a un tipo de aprendizaje memorístico que busca adaptarse a los usos y lógicas escolares, especialmente a las exigencias de la evaluación y acreditación, por lo que no parecieran adquirir significatividad para las y los sujetos. Desde Mastache (2013) podríamos interpretar estas voces como aludiendo a un espacio simbólico subjetivo pasivo, casi inmóvil de parte de las y los estudiantes, produciendo aprendizajes, de tipo memorísticos y mecánicos desde una relación de exterioridad con el saber.

Dentro de las experiencias, reconocen condicionantes institucionales y pedagógico-didácticos:

“estudiando ‘de memoria’ fechas, acontecimientos, etc. que en realidad no lograba apropiarme del todo. Tal vez sea la forma en que veía esos temas, porque generalmente trabajábamos con cartillas y preguntas que, en su mayoría se respondían transcribiendo lo que planteaban los autores, no pudiendo establecer relaciones entre temas o relaciones con situaciones más cotidianas” (F)

“no me interesaba por el estudio ... porque los profesores de esos años, solo entraban al aula, daban la materia y se iban y luego entraba el profesor siguiente, no hubo un vínculo en donde nos invitaran a (re)pensar, a cuestionarnos o incluso reflexionar del por qué veíamos lo que veíamos...”

Los condicionantes institucionales del vínculo pedagógico a los que aluden están relacionados con la forma de contratación docente propia del nivel, que genera que tengan múltiples docentes que “entran y salen del aula” lo que dificulta la generación de un vínculo más estrecho. Asimismo, refieren a prácticas de enseñanza que no contribuirían a generar mayor involucramiento subjetivo con los saberes o conexiones con su vida cotidiana. Estas condiciones institucionales y pedagógicas parecieran obstaculizar el escenario ideal de “Juegos del saber” del que habla Mastache (2013) donde las y los sujetos asumen posiciones más activas e involucradas.

En oposición a este tipo de experiencias emergen otras caracterizadas por mayor involucramiento, desde el placer, la curiosidad y el interés subjetivo:

“Me comprometía mucho cuando había algo que me apasionaba o llamaba mi atención, investigaba, cumplía con la tarea, estudiaba más. Era bastante autónoma a la hora de cumplir con la tarea, lo hacía por mi propia voluntad sin ningún seguimiento, solo cumplía porque me gustaba tener esa única responsabilidad a la cual estaba involucrada... El saber siempre fue un punto importante” (R.A)

“mi vínculo con el conocimiento en la escuela cambió o se (re)construyó cuando comencé el cuarto año, porque cambiaron las materias, eran nuevos profesores, era transitar por una nueva experiencia. Y este cambio se lo debo a la profesora de geografía, no por los contenidos que veíamos en

la materia en sí, sino por las formas en lo que ella los explicaba, ponía tanta pasión explicando cada cosa, nos preguntaba qué pensábamos de tal temática, nos hacía parte de la clase, a diferencias de los profesores de los años anteriores, y fue a partir de allí que mi postura con respecto al estudio cambió, ya no lo hacía por “obligación o por deber” sino que lo empecé a hacer por gusto”... en lengua y literatura de cuarto año, nos seguían haciendo leer libros para trabajar sobre ellos, pero ahora debo admitir que los leía por gusto, por la forma en que la profesora hablaba de cada uno de ellos, generándonos curiosidad e intriga. Y a partir de allí fue que comenzó mi pasión por la lectura, no he parado de coleccionar libros de diferentes géneros, colecciones clásicas y un montón más, desde ese entonces. Y así podría hablar de las diferentes materias, como Historia, Ética, entre otras, en donde también disfruté y aprendí de ellas, por las formas en las que cada profesor nos enseñó ...” (A.T)

“empecé a amar las ciencias sociales, en esto tenía mucho que ver la profe, pues no había clase más linda que esa. Ella amaba su materia y nos contaba que su sueño era viajar y conocer las civilizaciones antiguas, tema apasionante para mí, especialmente “Egipto”. Recuerdo que trabajamos con documentales, imágenes y al finalizar cada tema elaborábamos un pequeño informe”. (C.D)

“habían temas que los docentes explicaban o nos daban y me gustaban por el hecho de ser explicados con mucha pasión (supongo), más si teníamos que investigar, acercarnos más a ese saber” (R.A)

En estas experiencias de mayor involucramiento con el conocimiento están jugando un papel central las mediaciones docentes y la calidad de las relaciones humanas entre los sujetos del vínculo pedagógico (Blanco, 2006). Desde sus voces, destacan el valor de que sea un saber “saboreado” por el docente y “pasado por sí mismo”, lo que despierta en ellos y ellas el gusto e interés que deviene una relación de interioridad y placer con aquello que se aprende. Podríamos decir, en término de Recalcatti que de diversas maneras el amor que el propio docente siente por aquello que enseña, genera el “arrebato erótico” del estudiante. En palabras del autor se trata de que “toda enseñanza que lo sea de verdad impulsa el amor (...) es capaz de generar ese arrebato en el que, en última instancia, consiste el fenómeno que en psicoanálisis llamamos ‘transferencia’” (Recalcatti, 2017, p. 57).

En el marco de sus relatos emergen también otros factores ligados a lo pedagógico-didáctico, y a las estrategias de enseñanza que se despliegan:

“recién cuando llegó la profesora Mariana, de ciencias de la educación hubo un aire fresco (creo que por ella me incline a esta carrera), ella se apoyaba en diferentes herramientas didácticas que no conocíamos, nos dictaba varias materias y así estábamos con ellas varias horas al día” (M.G)

“Las clases solían ser prácticas que implicaban la elaboración de alguna herramienta en base a la teoría que íbamos trabajando. Cómo olvidar el Sistema Circulatorio en Cs. Naturales. Previo a esta clase, habíamos quedado con la profe que llevaría un “corazón” de una oveja que mi viejo me había traído del campo. Esto llamó mucho la atención de los chicos y las chicas, calculo, porque fue la primera vez que veían uno real.” (C.D)

“comencé a lograr mayor autonomía e involucramiento en varias asignaturas a partir del transcurso por el Ciclo Orientado... los contenidos de muchas de ellas, podía visualizarlos en la práctica, mediante visitas a obras edilicias, realización de talleres –de mampostería, instalaciones electricidad, mediciones topográficas, etc.– Asimismo, este grado de autonomía y de implicación en los procesos de aprendizaje lo logré aún más los últimos dos años –6º y 7º año–, ya que al trabajar con proyectos que se elaboraban anualmente para presentarlos en una exposición a fin de año, era necesario apropiarse de los conocimientos vistos en las diferentes materias (Por Ejemplo: Obra Fina, Obra Gruesa, Estructura, Topografía, etc) para poder aplicarlos en ese proyecto en particular” (F).

“en literatura, por el aliento de la profe hasta escribimos y publicamos un pequeño cuento en una edición de un libro que hizo la provincia para impulsar la escritura y la lectura”. (S.M)

Desde estos relatos se advierte la valoración de los repertorios didácticos a los que echan manos las y los docentes, en especial cuando estos involucran la práctica, la elaboración de un producto y el vínculo con la realidad concreta, desde mayores grados de autonomía en el aprendizaje. En este sentido Anijovich (2020) escribe a propósito de la relevancia que vuelven a cobrar metodologías didácticas de raigambre escolanovista en el nivel medio, especialmente por su “capacidad de motivar y desafiar a los estudiantes, proponer aprendizajes significativos y comprometidos, otorgar valor al contexto” (Anijovich, 2020, p 99) entre otras virtudes. Podemos decir que ellas y ellos desde sus voces están refiriendo a este tipo de experiencias pedagógicas que despiertan su interés y por tanto involucramiento genuino con las tareas y el conocimiento.

Finalmente resulta interesante señalar que en sus narrativas emergen representaciones sobre el conocimiento que enseña la escuela secundaria como “difícil”, aludiendo especialmente a las exigencias académicas propias de este nivel:

“en primer año, estaba muy presionado y un poco intimidado, eso fue producto de que en la primaria durante el último año se nos dijera constantemente que el año próximo estaríamos ya en la secundaria y que ahí no se jode, ya no somos niños, vamos a tener que esforzarnos, se ven cosas más difíciles, eso me hizo que de entrada pusiera mucho empeño en aprender, más con las materias que se me hacían más difíciles como Cs. naturales y matemáticas” (L.N)

“El paso de una institución a otra no fue para nada fácil, el cambio fue radical, la exigencia era mucho mayor y los contenidos eran bastante más que en la escuela primaria. Esto me llevó a un obligado cambio de hábitos en mi forma de vincularme con el conocimiento” (A. S)

De algún modo en sus narrativas se hacen eco las marcas de origen de un nivel educativo cuyo contrato fundacional fue selectivo, con un proyecto pedagógico fuertemente meritocrático, academicista y enciclopedista, que ha marcado la matriz organizacional y pedagógica que se consolidó y perduró a través de los años. Si bien, la escuela ha tenido transformaciones a partir de las nuevas políticas y legislaciones tendientes a la inclusión educativa, estos relatos ponen de relieve que este carácter de exigencia y meritocracia aún perduraría, en sus representaciones y clichés de la escuela y el conocimiento que se enseña al menos en los distintos contextos temporales en que estos sujetos transitaron el nivel. De algún modo pareciera estar presente para las y los estudiantes una fantasmática ligada a la sumisión y a la exigencia, una imagen persecutoria del control desde la evaluación.

A modo de conclusión

Como hemos tratado de exponer a lo largo del artículo, el trabajo con las narrativas se configuró en un dispositivo pedagógico de valor para las y los estudiantes, quienes pudieron referirse a su propia trayectoria de formación, construyéndola y deconstruyéndola, a partir de la reflexión colectiva y a la luz de los marcos conceptuales de la bibliografía propuesta por el equipo docente, que adquirirían mayor significatividad en articulación con las experiencias que se relataban.

Si bien fue un año en que no se pudo asistir a la escuela para la realización del trabajo de campo, consideramos que ésta y la complejidad de sus prácticas pedagógicas y de aprendizaje pudieron ser recuperadas y evocadas, a partir de la escritura narrativa en primera persona. Los relatos y diálogos que se pusieron en juego revistieron valor formativo en tanto les ayudaron a reflexionar sobre la enseñanza, el aprendizaje y la relación con el saber; como también en los y las docentes que quieren y no quieren ser, contribuyendo a desedimentar el conocimiento práctico en torno a su biografía escolar y su influencia en las futuras prácticas.

Esta experiencia nos permitió además como docentes repensar la propuesta de formación al interior de la asignatura, reconociendo el valor de la pedagogía de las narrativas; su potencial para recuperar lo subjetivo en el mundo académico; la importancia del retorno sobre sí mismo en los últimos años de formación; la integración aspectos cognitivos, afectivos y de la acción; el desarrollo de vínculos más horizontales en el aula a partir de diálogos más cercanos e implicados entre docentes y estudiantes. Por todo esto, más allá del contexto de aislamiento particular de donde emergió esta experiencia, fue decisión del equipo docente incorporar el trabajo sobre narrativas en los años subsiguientes, como complemento del trabajo de campo presencial en las escuelas secundarias.

Por último, este artículo ha pretendido centrarse en la temática de la relación con el saber, tanto experiencial como conceptualmente, porque para el equipo de cátedra, resulta una reflexión obligada en los tiempos actuales en que la inclusión y democratización de la escuela secundaria y el derecho a la educación no sólo son temas de política educativa macro. Se trata de una cuestión que se juega en las condiciones que se generan en cada espacio microescolar y áulico en que las y los estudiantes se apropian de la cultura, lo que requiere necesariamente de su implicación y participación activa, sin la cual el aprendizaje se encuentra limitado y resulta cada vez más difícil la atribución de sentido a la experiencia escolar.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2020). El sentido de la escuela secundaria. Nuevas Prácticas, nuevos caminos. Editorial Paidós.
- Blanco, N (2006). Saber para vivir en Educación: Nombre común femenino. Editorial Octaedro.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández Cruz, M. (1998): La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Force/Grupo Editorial Universitario.
- Charlot, B (2014) La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. Polifonías Revista de Educación, III (4), pp. 15-35. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf>
- Ferry G. (1997). Pedagogía de la formación. Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1999). Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo. Novedades Educativas.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.
- Gastal, M. L. D. A. y Avanzi, M. R. (2015). Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. Ciência & Educação (Bauru), 21, 149-158. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010010>
- González Alba, B., Blanco Morett, A. y Sánchez Mesa, F. (2020). Narrativas en la formación Superior. Experiencias en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), 192-210. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9288>
- González Alba, B., Leite Méndez, A. E. y Rivas Flores, J.I. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En V. Martín & M. T. Castilla (Coords), Educación, derechos humanos y responsabilidad social (pp. 127-142). Editorial Octaedro.

- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE/ UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129508>
- Mastache, A. (2013). Clases en la escuela secundaria. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Novedades Educativas.
- O'Neill, M., Roberts, B., & Sparkes, A. C. (Eds.) (2015). *Advances in Biographical Methods: Creative Applications*. (1st ed.) (Advances in Sociology). Routledge.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Grao.
- Poggi, M. (2003). La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares en Educación Media para todos. UNESCO
- Recalcatti, M. (2017). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama.
- Ripamonti, P., Lizana, P., & Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 1, 1-23. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticasypracticas/article/view/780>
- Quiróz, R. (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), 45-58.
- Vercellino, S. (2019). La investigación sobre la relación con el saber de los estudiantes ingresantes de ciencias aplicadas de la UNRN. Presentado en 1º Jornadas de Investigadores/as sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/7295/1/ResumenVercellino.pdf>

The background of the page is an abstract composition of overlapping, semi-transparent shapes in various shades of blue, from light sky blue to deep navy blue. These shapes are primarily curved, resembling organic forms or stylized waves. A prominent white curved shape, possibly a thick line or a large, faint letter, is visible in the lower-left quadrant. The overall effect is a modern, clean, and professional aesthetic.

Entrevista

Entrevista con María Sol Couto

Por Lorena Cruz¹

La subjetividad digital: una entrevista con Sol Couto, investigadora educativa del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Cuyo

Digital subjectivity: an interview with Sol Couto an educative researcher from the Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo

Subjetividade digital: uma entrevista com Sol Couto, pesquisadora educacional do Instituto de Ciências de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo

Presentación

Queremos compartir en este número a través de la voz de Sol Couto, investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación, aquellos pasos que llevan a una investigadora novel a iniciar un proceso de construcción de conocimiento en educación como una ciencia social. Estos primeros pasos

¹ lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar, Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>

dan cuenta de aquello que vibra en una investigadora deseosa de comprender la complejidad del fenómeno educativo. Sus intereses nos llevan a la construcción de la subjetividad digital en la sociedad actual, nos permite acercarnos para comprender a los y las jóvenes con los y las cuales interactuamos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sus aportes y proyecciones afianzan y reivindican la importancia de la investigación educativa en el marco de las ciencias sociales. Comprender la complejidad nos permite proyectar herramientas para transformar y promover una sociedad más justa y equitativa.

Sol Couto es docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Su práctica docente se desarrolla en las cátedras de Teorías Contemporáneas de la Educación y Pedagogía. Se ha incorporado recientemente en la cátedra de Investigación educativa I.

Es Profesora de grado Universitario en Ciencias de la Educación, Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por FLACSO y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo

Presentation

We want to share in this journal number through Sol Couto's voice, a researcher from Instituto de Ciencias de la Educación, those steps that allows a novel researcher to begin a process of knowledge construction in education as a social science. These first steps show what vibrates inside a novel researcher's desire to comprehend the complexity of the educative phenomenon. Her interests lead us to a construction of digital subjectivity in today's society, it allows us to be closer to understand the youth with whom we interact in the learning and teaching process.

Her contributions and projections support and claim the importance of educative investigation within the framework of social sciences. Understanding the complexity allows us to project tools to transform and promote a fairer and equitable society.

Sol Couto is a teacher and a researcher in the Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Her teaching practice develops in the chair of Teorías Contemporáneas de la Educación y Pedagogía. She has recently incorporated in the chair Investigación educativa I.

She is a bachelor 's degree teacher in Ciencias de la Educación, specialist in Educación y Nuevas Tecnologías by FLACSO and has in PhD in Ciencias Sociales by the Universidad Nacional de Cuyo.

Apresentação

Nesta edição, queremos compartilhar pela voz de Sol Couto, pesquisadora do Instituto de Ciencias de la Educación, os passos que levam um novo pesquisador a iniciar um processo de construção do conhecimento na educação como ciência social. Esses primeiros passos dão conta do que vibra em um pesquisador ávido por compreender a complexidade do fenômeno educacional. Seus interesses nos levam à construção da subjetividade digital na sociedade atual, permitindo-nos aproximar e compreender os jovens com quem interagimos no processo de ensino e aprendizagem.

Suas contribuições e projeções reforçam e justificam a importância da pesquisa educacional no âmbito das ciências sociais. Compreender a

complexidade nos permite projetar ferramentas para transformar e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Sol Couto é professora e pesquisadora da *Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo*. Sua prática docente é desenvolvida nas cadeiras de Teorias Contemporâneas da Educação e Pedagogia. Ingressou recentemente na Cátedra de Pesquisa Educacional I.

Também é Professora Universitária em Ciências da Educação, Especialista em Educação e Novas Tecnologias pela FLACSO e Doutora em Ciências Sociais pela *Universidad Nacional de Cuyo*.

Lorena: ¿Cómo fueron los inicios de tu trayectoria en investigación educativa?, ¿cómo se despertó tu interés por la investigación?, ¿cómo llegaste a tomar la decisión de iniciar un proceso de investigación doctoral? Lo hiciste en una propuesta de formación doctoral en ciencias sociales, ¿por qué decidiste hacer este proceso?

Sol: En mi caso, el punto de partida fue la curiosidad. En un primer momento, no se trataba de un objeto de estudio en particular, sino de la necesidad de acceder a ciertos saberes o autores que, me parecía, podían ayudarme a explicar tanto la vida cotidiana como el contexto político. En ese sentido, el acercamiento a las organizaciones sociales durante la carrera, o la participación en asambleas, por ejemplo, me hacían dar cuenta de todas las cosas que quería saber o que ignoraba. Desde lo formal, durante la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Cuyo, materias como Sujeto del Aprendizaje 2, Teorías Contemporáneas de la Educación y las metodologías me dieron herramientas para sistematizar la práctica de investigación y me ayudaron a identificar los temas que me interesaban. Es interesante, luego, en el posgrado darse cuenta de todas las herramientas metodológicas que ofrece la formación.

En mi caso, todos estos intereses se materializaron cuando obtuve una beca de investigación en CONICET, una beca que ofrece, además de oportunidades académicas, tiempo para reflexionar, leer, estudiar y escribir. Creo, honestamente, que la investigación no es privativa de ciertos sectores académicos o culturales, sin embargo, hay un factor que es fundamental: el tiempo. En sociedades capitalistas y productivistas, tener tiempo y espacio para estudiar es un gran privilegio.

Decidí hacer el doctorado en Ciencias Sociales porque necesitaba complementar la formación con otras herramientas como la teoría crítica de la comunicación, ampliar la mirada, acercarme a los temas que trabajaba mi director Sebastián Touza. El Doctorado fue una experiencia maravillosa gracias a su filosofía de trabajo, no únicamente fue muy generoso con todos sus conocimientos, sino que me ayudó a disfrutar el proceso, a que la escritura del trabajo final sea una experiencia centrada en el aprendizaje y no en el resultado.

Lorena: Tu trabajo de investigación puso el foco en la construcción de la subjetividad en la sociedad virtual ¿cómo llegaste a este foco?, ¿qué te inquietaba? ¿Cómo construiste el objeto de estudio?, ¿cuál es el significado? Seguramente esta construcción está sustentada y se entrelaza con un posicionamiento ontoepistemológico ¿podrías explicitarlo?, ¿sobre cuál posicionamiento ontoepistemológico construís el objeto de estudio, problematizás el fenómeno educativo y construís conocimiento?

Sol: La construcción del objeto fue un trabajo artesanal, y creo que así debe ser. Es un momento fundamental de todo proceso de investigación porque implica muchísima lectura, pero también la capacidad de hacerle preguntas a esas lecturas que tengan algo que ver con el contexto. En el 2014 cuando iniciamos el proceso de escritura del proyecto de investigación, yo estaba segura que me interesaba pensar las llamadas TIC, pero no desde el punto

de vista técnico o metodológico, sino en las transformaciones que estas tecnologías traían a las formas en las que entendemos el mundo y la relación con los otros/as. En ese momento, las lecturas apuntaban a los usos de tecnologías por parte de jóvenes, aparecía el concepto “cibercultura” de Pierre Levy. Esa categoría, que luego descarté, me ayudó a trazar un camino que me permitió caracterizar el contexto que hoy llamamos sociotécnico digital. No obstante, otros autores fueron clave como Cristina Corea e Ignacio Lewcowitz, que me ayudaron a comprender el concepto de subjetividad mediática que se acercaba más a mis intereses. A partir de allí, pude identificar las categorías para explorarlas teóricamente y relacionarlas en mi propio problema de investigación. Allí aparecieron otros autores del ámbito de la filosofía, de la educación y de la comunicación, que son las tres grandes disciplinas que me interesa relacionar. Este proceso va acompañado por otro punto clave, que es la disconformidad frente a la formulación del objeto de estudio que se experimenta hasta que, como un trabajo artesanal, toma la forma deseada. Y eso implica darle vueltas desde lo teórico, desde la complejidad de las preguntas que se van sumando unas a otras como en un proceso espiralado.

El problema de investigación que abordamos son las relaciones entre los/as jóvenes, la escuela pública y las tecnologías; una problemática que surge de la necesidad de conocer las formas de los/as estudiantes se vinculan consigo mismos, los demás y los dispositivos digitales en el contexto sociotécnico digital. Profundizamos en los modos de construir subjetividad de las/os jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas de la Provincia de Mendoza, particularmente comprender cómo las nuevas tecnologías actúan no sólo como mediadoras de la cultura sino como productoras de una subjetividad epocal.

Cuando definimos que trabajaríamos en torno a la producción de la subjetividad, tuvimos otro problema a dilucidar ¿desde dónde íbamos a

trabajar este concepto? Yo no me sentía capacitada para hacer análisis psicológicos, porque trabajamos desde la perspectiva de las Ciencias Sociales. En este punto, comenzamos a indagar la categoría desde los aportes de la filosofía postestructuralista tomando Foucault, Deleuze o Guattari. Estas decisiones, también fue menester explicitarlas, y tienen que ver justamente con la construcción del objeto.

Nuestro objetivo general fue explicar las formas de producción de subjetividad epocal de los/as jóvenes que asisten a escuelas públicas del Gran Mendoza en torno a los usos, registros, formas de conexión, comunicación, individuación, socialización, producción simbólica y modos de relacionarse consigo mismos y con los demás en el marco de los medios sociales

Trabajamos desde la perspectiva de la investigación educativa intentando desentramar los sentidos que circulan en las escuelas que visitamos y comprender las formas de ser y estar de los/as jóvenes y docentes que habitan las aulas. Nos posicionamos desde una perspectiva crítica. Carr y Kemmis (1988) plantean que los problemas educativos son problemas prácticos, puesto que la educación se diferencia de otras disciplinas por su particular arraigo en las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje. Aquí encontramos una primera definición importante, el campo disciplinar de la educación —y por lo tanto la producción de conocimientos en el mismo— que requiere reflexionar el tipo de interés que moviliza la tarea del docente investigador en el marco de los problemas pedagógicos. Como expresamos, estos intereses requieren revisar las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica. Mientras las ciencias empírico-analíticas o naturales como interés técnico plantean una relación de aplicación de las teorías en la práctica educativa; las ciencias hermenéuticas o interpretativas responden a una relación en donde la práctica informa a la teoría. En el enfoque de las ciencias sociales críticas, donde nos posicionamos, el interés es

emancipatorio, se busca forjar una relación dialéctica entre teoría y práctica que resulte en una praxis educativa. Esto es complejísimo porque a cada rato podés caer en el extractivismo académico... la vigilancia epistemológica debe ser constante para no sostener, sin querer hacerlo, las divisiones dicotómicas entre teoría y práctica.

También, al tratarse de una tesis en Ciencias Sociales, tuvimos que explicar y justificar la opción por la investigación educativa en tanto que sistematización de experiencias, relatos, vivencias, saberes y prácticas busca generar nuevos conocimientos históricos, sociales, económicos y políticos que echen luz sobre la compleja realidad educativa y que contribuyan a forjar procesos de reflexión sobre la práctica cotidiana en las instituciones escolares. ¿Qué se puede aprender de nuevo, de significativo acerca de la experiencia educativa que permita comprender, explicar, dar cuenta (tal vez un poco más) de la complejidad de las escuelas públicas en las que no solamente investigamos, sino que también trabajamos, compartimos, y aprendemos con otros y de otros? Aquí es donde aparece la preocupación por (o el ocuparse de) las/ los sujetos en tanto protagonistas de la praxis educativa por sobre las categorías previamente elaboradas. Esto significa que, si lo que interesa es comprender los significados de las prácticas que los/as jóvenes realizan en el marco de las escuelas secundarias públicas, es fundamental el análisis de la actividad de dichos/as estudiantes como hacedores y protagonistas, en su discurso, en su voz, en lo que tienen para decir de su experiencias, también aunque como voces secundarias, en relación con la construcción del objeto de estudio, fue necesario escuchar la voz de algunos docentes referentes y directivos que nos ayudaron a complejizar el análisis y abrirlo hacia otras perspectivas. No se trata, entonces, de acomodar las categorías previamente construidas de manera incómoda y forzada sino de leer lo que esa realidad educativa nos está diciendo más allá de los discursos circundantes.

En cuanto a los aportes, tomo a Felix Guattari (2013), en el libro *Micropolíticas* afirma que las mutaciones de la subjetividad no funcionan sólo en el registro de las ideologías, sino en el propio corazón de los individuos, en su manera de percibir el mundo, de articularse con el tejido urbano, con los procesos maquínicos de trabajo y con el orden social.

Nos arriesgamos un poco más allá del planteo de Guattari y Rolnik y dijimos que las subjetividades en lugar de ser producidas tienden a ser reproducidas, como si se tratase de una creación en masa, un modelo unificado, un molde que se va modificando sutilmente en función de la moda o del nuevo video viral. Lazzarato (2017) explica que la constitución del sujeto como parte de un grupo social llamado público es la forma que mejor expresa la plasticidad y la indiferencia de la subjetividad ya que va creando un lenguaje unificado al que él llama “codificación normativa de la atención” o, más sencillamente, “monolingüismo”. Este monolingüismo —o única lengua— se puede observar en las formas de comunicar de los/as estudiantes en las plataformas, en las ediciones y retoques digitales sobre el cuerpo, en los consumos que realizan y, sobre todo, en la escasa producción de contenidos que se sustituye por la operación de compartir. Estas formas de ser y hacer impuestas por la subjetividad capitalista no reemplazan, dice Lazzarato, a las de las sociedades disciplinarias, sino que se superponen y las intensifican, capturan la multiplicidad y la reducen a la monolengua.

Sin embargo, en el diálogo con los/as estudiantes observamos ciertas tensiones que se muestran como incipientes formas de problematizar los mandatos naturalizados e impuestos por la monolengua. Los jóvenes reconocen que los amigos/virtuales no necesariamente son amigos/as sino que para ello es necesario vincularse a través de una conversación, de la intimidad y de la cotidianeidad. Que no todo es publicable, puesto que existen diferencias significativas entre lo público, lo privado y lo que pertenece al ámbito de la intimidad. Que, a pesar de que la principal

condición para publicar una foto sea salir bien, reconocen que no se sienten cómodos/as con la exagerada edición de los cuerpos. Que el cuidado de sí y de los otros/as, aunque con ciertas dubitaciones al respecto, resulta importante sobre todo cuando se trata de amigos/as. En un dispositivo como la escuela, que reconocemos híbrido, en donde las lógicas de la disciplina (Foucault) y el control (Deleuze) tienden a superponerse, los discursos de los jóvenes aparecen, del mismo modo, en un ir y venir entre la exposición y el cuidado de sí, la viralización y el cuidado de los/as otros/as, matizados de manera que tal que lo que se torna complejo encontrar, si esto fuera posible, son las síntesis superadoras. En nuestro trabajo las denominamos tensiones, y las identificamos en el discurrir de las conversaciones.

Corea y Lewcowitz (2001) nos hablaban de un pasaje de una subjetividad estatal (agotada, desfondada), a una subjetividad mediática que emerge como fluidez, opinión, actualidad. Nosotros encontramos que el dispositivo pedagógico y el mediático están hibridados. Esta hibridación (no en términos didácticos, sino en términos de porosidad, interrelación de los escenarios en las prácticas áulicas o sociales) es lo que explica en algún punto la tensión.

En este sentido, observamos que, al decir de Foucault en los cursos de 1976, no hay una transformación de una subjetividad sobre otra, sino una superposición que se manifiesta en la problematización de los mandatos impuestos por la lógica escolar y por la mediática, aunque no puedan escapar de ninguno de los dispositivos. El primero por lógica disciplinaria y el segundo por lógica de control. No podríamos afirmar, sin embargo, que las tensiones que presentan los estudiantes en el discurrir de las conversaciones provengan exclusivamente de reflexiones que hayan tenido lugar en el ámbito escolar con una clara direccionalidad pedagógica, o que ellos/as mismos/as lo identifiquen como parte de un proceso pedagógico en todos los casos, pero sí podemos reconocer en la presencia de estas tensiones un

espacio productivo para la operación pedagógica. No se trata, entonces, de sustituir una subjetividad por otra, sino de habitar la tensión de preguntas y diálogos que tiendan a superar la monolengua. Aquí aparece la brecha por donde podemos trabajar las/os educadores. La pregunta es si no lo hacemos en las escuelas, ¿entonces dónde? ¿A quién le vamos a delegar estas reflexiones?

Lorena: Tu trabajo de investigación doctoral lo presentaste en 2020, hoy 2024 ¿cuáles son las actualizaciones de la esta problemática que estás o están indagando?

Sol: En este momento estamos trabajando sobre discursos de odio, medios sociales y subjetividades. La expresión “discursos de odio” (DDO) ha sido definida de diferentes maneras y desde diversas posiciones. Desde nuestro lugar los entendemos como expresiones que son utilizadas para acosar, perseguir, segregar, justificar la violencia o la privación del ejercicio de derechos, generando un ambiente de prejuicios e intolerancia que incentiva la discriminación, la hostilidad o los ataques violentos a ciertas personas o grupos de personas; por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica o cualquier otra condición social (Gagliardone, 2019).

Nos interesa pensar cómo se construyen los discursos de odio, por qué las/los jóvenes comparten o viralizan expresiones odiantes a través de piezas digitales como memes, videos, tiktoks o stickers. Entendemos que estas expresiones son los discursos de odio, son favorecidos por las características de la época, pero también por la arquitectura de las redes que promueven la operación de compartir sin mediar muchas veces el impacto de lo que se comparte o analizar la fuente. Nos interesa hacer un aporte que permita comprender el fenómeno que muchas veces trasciende el dispositivo y, junto

con colegas docentes, construir herramientas para trabajarlo y problematizarlo en las aulas.

Lorena: Por último y desde tu recorrido ¿cuál creés que es la importancia de la investigación educativa en la actualidad?, ¿cuál es el aporte que hace la investigación educativa como ciencia social?

Hoy las ciencias, el sistema científico y las ciencias sociales y humanas están siendo cuestionadas desde un discurso de reajuste económico e ideológico. A partir de tu experiencia como investigadora, desde tu formación y desde la investigación que has desarrollado, ¿por qué es importante la investigación educativa como ciencia social?, ¿cómo contribuye a la sociedad?

En relación con el campo disciplinar en el que trabajo e investigo, es interesante repensar estos procesos después de la pandemia porque estamos asistiendo a una profundización de los procesos de digitalización de la vida, las relaciones laborales, los vínculos e incluso los deseos. En este mismo sentido, venimos observando como las plataformas, de una u otra manera, se van apoderando de todas las relaciones, las pedagógicas también... prima un sentido técnico, aplicacionista de las tecnologías sociodigitales o las plataformas educativas que es urgente discutir.

Repensar las subjetividades producidas y reproducidas en la época nos permite en primer lugar, conocer quiénes son los estudiantes que habitan las aulas, pero no para reproducir la falacia del nativo digital que justifica la incorporación de cualquier plataforma o programa por el solo hecho de responder a las necesidades de esta época, sino para comprender cómo se vinculan, como aprenden, cómo se relacionan consigo misma/os y con las/os demás, cómo interpretan el mundo. También para generar espacios de contracultura pero con sentido educativo, de reflexión entre docentes y con las/os estudiantes sobre estos temas.

Otros problemas contemporáneos que afectan, sin ir más lejos a la vida democrática, como organización política y como forma de convivencia con otros: la gubernamentalidad algorítmica, el capitalismo de plataformas, las fake news, el monopolio de la propiedad de las plataformas por donde pasa gran parte de nuestra vida, por nombrar algunos que nos permiten conocer e interpretar las características de la cultura en donde enseñamos y aprendemos, cómo atraviesa nuestras aulas y la vida cotidiana de los/as docentes y de nuestros/as estudiantes. Investigar para comprender y desarrollar herramientas colectivas que nos permitan crear espacios contraculturales y contribuir a la construcción de una sociedad con más y mejor democracia.

Referencias bibliográficas

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.

Contreras, J y Pérez de Lara, N. (2013). Investigar la experiencia educativa. Morata.

Corea, C. y Lewkowicz I. (2011). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós

Deleuze, G (1999). —Posdata sobre las sociedades de control en: El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo. Altamira.

Deleuze, G (2015). La Subjetivación. Curso sobre Foucault. Tomo III. Editorial Cactus

Foucault, M. (2014). La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982). Fondo de cultura económica.

Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T. & Martínez, G. (2015). Countering online hate speech. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Guattari, F. (2013). Micropolítica. Cartografías de deseo. Tinta Limón.

Lazzarato, M. (2017). Políticas del acontecimiento. Tinta Limón

Lévy, P. (2007). Cibercultura. La Cultura de la sociedad digital. Anthropos.



Proyectos del ICE

Entre maestras mendocinas: conversaciones para la visibilización de otras memorias en torno a la historia de la educación de Mendoza

Between mendocinian teachers: conversations for the visibilisation of others
memories concerning the history education in Mendoza.

Entre professoras de Mendoza: conversas para a visibilidade de outras
memórias sobre a história da educação em Mendoza

Directora: Mercedes Cecilia Barischetti¹

Codirectora: Paula Cristina Ripamonti²

Equipo de investigación: Gabrielle Aráoz Miranda, María Cecilia Almonacid ,
Aldo Altamirano, Dámaris Barrera, María Emilia Benedetti Mena, Cintia
Soledad Bonomo, Andrea Calvo, Leire Carrascosa Estenoz, Ana Claudia
Elgueta, Sofía Fader, Cristian Figueroa, Celina Galaguza, Patricia Grippo,
Romina Mozzicafredo, Marcela Naciff, Néstor W. Navarro, María Alejandra
Olaiz, María Milena Quiroz, Clelia Teresa Valdez.

¹ mbarischetti@ffyl.uncu.edu.ar, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

² paulafile70@gmail.com, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Palabras clave: memoria, historia oral, historia de la educación, maestras, Mendoza

Keywords: memory, oral history, history of education, teachers, Mendoza

Palavra chave: memória, história oral, história da educação, professoras, Mendoza

Resumen

Se trata de la continuación de proyectos de investigación anteriores (“Conversaciones con maestras mendocinas: imaginarios, experiencias y políticas en tensión en las prácticas docentes, entre las décadas de 1960 y 1980” y “Más conversaciones con maestras mendocinas: imaginarios, experiencias y políticas en tensión en las prácticas docentes en la segunda mitad del siglo XX”). Se sustenta desde un abordaje metodológico cualitativo y propone hacer lugar a voces de maestras mendocinas jubiladas, documentar y legitimar sus experiencias como saber histórico en torno de las prácticas docentes y los contextos institucionales. Para ello, se ponen en tensión las categorías históricas emergentes de las memorias de maestras mendocinas que se hayan desempeñado profesionalmente en la segunda mitad del siglo XX. La investigación es interdisciplinaria, lo que posibilitará un análisis articulado a través de diferentes categorías, a partir de un corpus común constituido por los discursos recuperados en situaciones de entrevistas en profundidad y de conversaciones grupales.

A partir de las interpretaciones, hallazgos y preguntas, surgen algunas líneas de trabajo que constituyen los ejes de esta tercera etapa:

- 1- Heterogeneidad de los testimonios: es muy heterogénea la actitud de las maestras, lo que rememoran y lo que eligen contar en cada entrevista. En general señalan a la escuela como máximo espacio de referencia o, a veces, a la comunidad educativa de la escuela. En otros casos, los relatos de las maestras se orientan a lo social, lo comunitario micro o incluso lo

familiar o la pareja como contexto de sus derroteros laborales. Esta heterogeneidad exige la necesidad de ampliar experiencias a fin de construir representaciones más variadas, miradas que tal vez no se hayan aún visibilizado.

- 2- Situaciones de salud y disponibilidad de las maestras: la conversación como metodología requiere un vínculo de confianza que se va conformando desde la presencia, la interacción, la gestualidad, la comodidad, el conocimiento del procedimiento (Barischetti, 2021). Resulta importante la para las maestras jubiladas, mujeres que generacionalmente se relacionan desde la presencialidad: el contacto, la conversación, la mirada a los ojos. El uso de las tecnologías es un elemento a considerar: aunque las maestras jubiladas puedan manejarlas, no implica que las usen con naturalidad ni seguridad. El desafío consiste en gestionar dispositivos cómodos, confiables y personalizados, que preserven ciertas condiciones mínimas para "conversar".
- 3- El cruce entre género y trabajo como eje transversal: una de las cuestiones que primero se definió es que esta investigación sólo recuperaría perspectivas de mujeres. Para interpelar la especificidad de nuestro trabajo de investigación, podemos apelar al concepto de experiencia laboral como categoría compleja (Partenio, 2016), entendiéndola como una construcción que reproduce sistemas ideológicos del contexto en el que se viven y que están íntimamente inscriptas en discursos, en tanto algo que necesita ser explicado o interpretado (Rodríguez, 2014). En este marco las maestras, mujeres, trabajadoras, madres, esposas son significadas y resignificadas desde el imaginario social con características que llevan marcas de género y que aparecen en los relatos (Oberti, 2010). Es por ello que es necesario apelar a esta interseccionalidad como categoría compleja para escuchar e interpretar estas memorias (Morgade, 1997).

- 4- La historia oral como metodología del trabajo: el dispositivo de investigación se centra en el diálogo, en la explicación, en la divagación de la conversación como apuesta para encontrar aquellos anclajes (Jelin, 2002) de resistencia a la historia de la educación oficial: sus propias percepciones como alternativas para comprender el pasado educativo y también como lente para mirar el futuro de la educación (D'Antonio y Viano, 2018). Los vivos de youtube del año 2020 ofrecieron saberes de las maestras jubiladas que no son pasado cerrado sino que encierran saberes desde un presente y una perspectiva de futuro como recurso para la formación docente.
- 5- Los objetos como fuentes históricas: las maestras, en los diferentes formatos de conversaciones, apelan al mundo material para sostener o ejemplificar sus testimonios. Ello implica: a) referencia a lugares, personas, escuelas, espacios geográficos o territoriales y b) referencia a objetos: ropa, muebles, útiles, recursos didácticos y recursos no didácticos, etc. Los objetos pueden ser aportados por ellas mismas o por las escuelas y otros espacios en los que se encuentren. Muchas veces estos objetos se encuentran bajo custodia privada con acceso restringido para su estudio y comprensión de la historia de la educación de Mendoza (Chaves, Rodríguez Agüero y Paredes, 2014).
- 6- Mapeos y territorialización de las memorias: se halla en etapa de desarrollo el recorrido de espacios y lugares referidos por las maestras (escuelas, barrios, comunidades, etc.), en lo posible junto con ellas. Esta vivencia permitiría rescatar, a partir de la experiencia de volver a habitar el espacio, testimonios más enriquecidos y completos. La intención es elaborar un mapeo social del territorio mendocino con anclajes en los puntos que las maestras refieren para sistematizar información y complejizar las interpretaciones a partir de los anclajes de las memorias.

Referencias Bibliográficas

Barischetti, M. (2021) Género y dictadura en las conversaciones con maestras mendocinas. E. Mancini y M. Caballero (compl.). *Maestras argentinas (y maestros y maestras). Entre mandatos y transgresiones*. Tomos 3, 4 y 5. Centro Cultural de La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré.

Chaves, P., Rodríguez Agüero L. y Paredes, H. (Compl.) (2014) *Conflictos e identidades en la educación de Mendoza (1969-1976)* Mendoza, Centro de Investigaciones FCPS.

D'Antonio, D., y Viano, C. (2018). A propósito de la historia reciente, la historia de las mujeres y los estudios de género. En. G. Águila, L. Luciani, L. Seminara y C. Viano (comps.). *La historia reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*. Imago Mundi, pp. 19-38

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Siglo veintiuno argentina editores.

Morgade, G. (comp) (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)* Miño y Dávila.

Oberti, A. (2010), "¿Qué le hace el género a la memoria?". En J. M. Pedro y C. Scheibe Wolf (comps.), *Gênero, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul, Florianópolis*. Editora Mulheres, pp.13-29

Partenio, F. (2018), Género, trabajo y experiencia: perspectivas teórico-metodológicas para el abordaje de las narrativas biográficas. En K. Grammático (comp.) *Historia reciente, género y clase trabajadora: cinco estudios para pensar un problema de investigación*. Imago Mundi, pp. 1-13

Rodríguez Agüero, L. (2014). *Maestras y madres. Género y lucha docente en el post Mendozazo (1972-1973)*. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, 1(1), 75-98.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/231>

La historia de la educación en Mendoza desde la perspectiva de género. Análisis a partir de las propuestas pedagógicas para la mujer en la segunda mitad del siglo XIX: oportunidades de participación en la esfera pública y de ascenso social

History Education in Mendoza from a gender perspective. An analysis of a pedagogical project for women in the second half of XIX century: opportunities of participation in public scene and social mobility

A história da educação em Mendoza desde uma perspectiva de gênero. Análise a partir das propostas pedagógicas para as mulheres na segunda metade do século XIX: oportunidades de participação na esfera pública e ascensão social

Directora: Ana Beatriz Fabre Kenny¹

Codirectora: Claudia Beatriz Lucena²

¹ anafabrekenny@hotmail.com, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

² clucena@ffyl.uncu.edu.ar, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Equipo de investigación: Elizabeth Lúquez, Miriam Fernández, Viviana Ceverino, Emmanuel Furlotti, Augusto Vonkunosky y Antonella Álvarez Vazquez.

Palabras claves: historia, educación, mujer, perspectiva de género

Keywords: history, education, women, gender perspective

Palavras chaves: história – educação – mulheres – perspectiva de gênero

Resumen

La Historia de la educación en Mendoza, que se elabora en esta investigación, tiene como principal preocupación la divulgación de cuestiones sobre los roles y espacios de participación social de las mujeres a partir del acceso a la educación. Es por supuesto, recuperar la memoria del pasado con fundamentos y favorecer otros estudios hacia el futuro.

Este material y los próximos avances, sobre la educación de la mujer en Mendoza, pretenden ser un acercamiento, una mirada a esa cara de la historia silenciada en otras épocas.

Esta historia de la educación, desde la perspectiva del género, se publicó a través del primer folleto que se adentra en el Periodo Colonial, en la ciudad de Mendoza. Es un trabajo minucioso, que ha exigido revisión de documentos, en ocasiones dispersos, pero que han evidenciado la necesidad de continuar su estudio y extenderlo hasta las primeras décadas del siglo XX, con las investigaciones que se están llevando a cabo.

Es una etapa que se inicia con la escuela de primeras letras, común o elemental en Mendoza, a fines del Período Colonial hasta el terremoto de 1861, en que todo debió reconstruirse y que en la etapa actual de investigación, se extiende el análisis en el tiempo con el acceso de la mujer a los estudios de enseñanza media y llega hasta comienzo del siglo XX. El desarrollo de la investigación exige preguntarse:

¿Era posible la educación para las mujeres?, ¿Qué consideraciones sostenía la mentalidad de la época sobre la infancia de las niñas?, ¿Qué espacios existían para su formación?, ¿A qué aprendizajes podían acceder?, ¿Quiénes podían enseñarles? Para acercar las respuestas es fundamental explicar la escolarización de esa época y caracterizar cómo ese espacio institucional denominado “escuela”, se constituyó primero, en un elemento de la modernidad y luego, en un producto de la política pública ciudadana.

Hoy, se reconoce que la escuela es sólo una de las formas de la educación masiva pero, para la época que se analiza fue el modo de educación que estableció la relación etnia–sexo–clase, y que hizo posible, desde la perspectiva del género, la acción de una minoría –las mujeres– como sujetos de la historia.

En este rescate de la memoria mendocina la primera etapa del estudio se centró, en las consideraciones sobre la infancia, con una explicación–descripción del primer centro de educación formal para la mujer, en la que se realizó un abordaje desde la perspectiva de complejidad sobre la época colonial.

En esta segunda etapa, se amplía la temporalidad del proyecto de investigación hasta las primeras décadas del siglo XX debido a la relevancia de políticas públicas en relación con la temática estudiada.

Estas razones fundamentan la necesidad de dar continuidad a este trabajo ya que la educación de la mujer en el período abordado (1861-1920) es un objeto de estudio histórico-educativo que tiene escaso análisis en las investigaciones actuales. Por tanto, subrayamos la necesidad de elaborar un recurso didáctico para la comunidad educativa en general. sobre los procesos educativos desarrollados en la Provincia de Mendoza, desde la perspectiva de género en este período.

El tema central se define a partir de un recorte regional que rescata parte de la memoria mendocina y aborda la explicación por descripción de las

características de los centros educativos y de la escolarización de esa época. Se busca demostrar cómo la educación fue un medio de acceso social para la mujer que le permitió desenvolverse y desempeñar roles significativos, en el espacio privado y especialmente en el espacio público.

Este estudio se desarrolla siguiendo los lineamientos de la investigación histórica-pedagógica interdisciplinaria. Se enmarca en el pensamiento complejo de Edgar Morin (2000) y en la ecología de los saberes de De Sousa Santos (2010), y también se cuestiona por el lugar de la mujer en determinado contexto histórico, político y social, dentro del método de explicación por descripción y causalidad de Jerzy Topolsky (1985).

Más que cierre, el presente proyecto plantea necesidades de continuación y ha establecido preguntas para futuras investigaciones.

Es muy significativo reconocer la trama política, social y cultural en interjuego con el protagonismo femenino, entre otros aspectos si se quiere solapados, en el análisis histórico.

Realizar un abordaje desde la perspectiva de género, de la profesión docente, y sus huellas en las generaciones futuras constituye una línea prioritaria de investigación.

Esta se define por su actualidad y por la demanda de visibilizar acciones y procesos protagonizados por mujeres de nuestra historia.

Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el saber*. Ediciones Trilce.

Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Paidós

Topolsky, J. (1985). *Metodología de la Historia*. Cátedra.