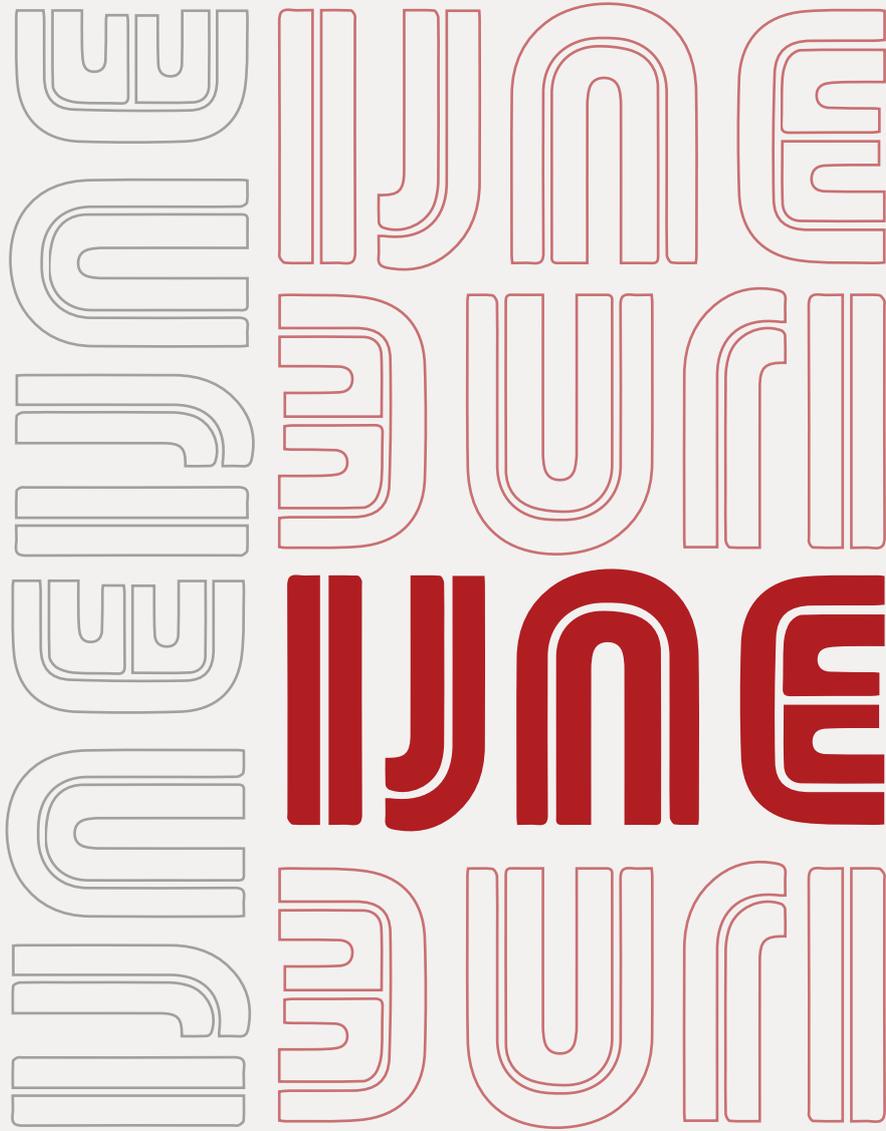

International Journal of New Education



núm.

12

Diciembre 2023

ISSN: 2605-1931



La tradición de los Movimientos de Renovación Pedagógica
en los Comunes Educativos. Un estudio de casos

CRISTINA SERVÁN MELERO, BEATRIZ GALLEGO NOCHE, LUCÍA DEL MORAL 5-23

Perceptions of students about augmented reality as a didactic resource of náhuat
linguistic heritage: a case study with a control and experimental group

WALTER SÁNCHEZ, ALFREDO PINA CALAFI, GABRIEL RUBIO NAVARRO 25-53

Homogeneidad y segregación escolar en escuelas situadas en contextos
socioeconómicamente desafiantes. Visión de la comunidad educativa

IRENE MORENO-MEDINA 55-68

Education and structural racism: teachers' views on racial discrimination
experienced in the workplace

SHEILA STOLZ, LIANA BARCELOS PORTO 69-79

Construcción del sentido de vida y responsabilidad social.
Encuentros y desencuentros en la formación universitaria

AMELIA CARO-BELTRÁN, CÉSAR CORREA-ARIAS 81-101

Artículo eliminado de publicación

La comunicación pragmática en TEA grado 1 asociado al síndrome
de Asperger en la segunda infancia

ELENA MUÑOZ SÁNCHEZ, MÓNICA BELDA-TORRIJOS, ALBERTO SÁNCHEZ PEDROCHE 123-146



La educación sexual como marco de discusión e implementación
de prácticas inclusivas en la pedagogía universitaria

MARÍA BEATRIZ DELPECH 147-164

Aproximaciones del enfoque de género en la educación superior
dominicana. Percepciones y actitudes del alumnado universitario

YOLANDA GUILLÉN MAESTRE, ROSAURA GUTIÉRREZ VALERIO, FERNANDO CERÓN VALENCIA 165-178

Concepciones de discapacidad y educación inclusiva.
Una mirada desde la pedagogía

MIRTA YOLIMA GUTIÉRREZ-RÍOS, ADRIANA DEL ROSARIO PINEDA ROBAYO,
LILIANA MARÍA CASTRO ÁLVAREZ 179-194

La tradición de los Movimientos de Renovación Pedagógica en los Comunes Educativos. Un estudio de casos

Enviado: 2 de agosto de 2023 / Aceptado: 14 de septiembre de 2023 / Publicado: 1 de abril de 2024

CRISTINA SERVÁN MELERO

Universidad de Cádiz, España
cristina.servanmelero@mail.uca.es

 [0000-0001-7915-0084](https://orcid.org/0000-0001-7915-0084)

BEATRIZ GALLEGNO NOCHE

Universidad de Cádiz, España
beatriz.gallego@uca.es

 [0000-0001-8978-7222](https://orcid.org/0000-0001-8978-7222)

LUCÍA DEL MORAL ESPÍN

Universidad de Cádiz, España
lucia.delmoral@uca.es

 [0000-0001-6733-5831](https://orcid.org/0000-0001-6733-5831)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17419

RESUMEN

Este artículo propone articular las relaciones entre la propuesta de los Comunes Educativos (CE) y los planteamientos de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Los CE, enfoque pedagógico basado en planteamientos teórico-prácticos de los comunes (Ostrom, 1990; Laval y Dardot, 2015), aspiran a desarticular las relaciones de poder que se dan en los actos educativos institucionalizados, entendiendo la práctica educativa como un bien común producido, reproducido y gobernado comunitariamente sobre los principios de igualdad, democracia, libertad y participación activa creativa. Por su parte, los MRP, que tienen su origen en el cambio educativo producido durante la transición política española y en los primeros años de la democracia, suponen la organiza-

ABSTRACT

The Tradition of Movements for Pedagogical Renewal in the Education Commons. A Case Study

This article proposes articulating the relationships between the Educational Commons (EC) proposal and the assumptions of the Movements for Pedagogical Renewal (MRP). The EC, a pedagogical proposal based on theoretical-practical approaches to the commons (Ostrom, 1990; Laval & Dardot, 2015), aspire to disarticulate the power relations that occur in institutionalised educational acts, understanding educational practice as a common good produced, reproduced and governed communally on the principles of equality, democracy, freedom and active, creative participation. For their part, the MRPs, which have their origin in the educational change produced during the Spanish political transition

ción y puesta en práctica de acciones de movilización comunitaria en torno a los principios de la pedagogía crítica y el compromiso democrático (Rogero, 2010). Nuestra investigación, enmarcada en el proyecto europeo Smooth (Proyecto desarrollado en el marco del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea mediante el acuerdo de subvención 101004491), está basada en un estudio de casos sobre un conjunto de talleres que ponen en práctica la filosofía de los CE. Concretamente, en este trabajo identificamos posibles diálogos y sinergias que se establecen entre los CE y los MRP en torno a tres ejes: la gobernanza, la participación y la acción en el espacio público desde las prácticas artísticas.

Palabras clave: Renovación Pedagógica; Comunes educativos; Educación No Formal; Participación; Gobernanza Democrática.

and in the early years of democracy, suppose the organisation and implementation of community mobilisation actions around the principles of critical pedagogy and democratic commitment (Rogero, 2010). Our research, framed within the European Smooth Project (Project developed within the framework of the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme through the grant agreement 101004491), is based on a case study of a set of workshops that put the EC philosophy into practice. Specifically, this paper identifies possible dialogues and synergies established with the MRP around three axes: governance, participation and action in the public space from artistic practices.

Keywords: *Pedagogical Renewal; Educational Commons; Non-Formal Education; Participation; Democratic Governance.*

1. INTRODUCCIÓN. LOS MRP COMO GERMEN PARA UNA CONSTRUCCIÓN CONTEXTUALIZADA DE LOS COMUNES EDUCATIVOS

El contexto de progresiva privatización del sistema educativo público en España acusa la problemática de las desigualdades sociales. Junto a ello, la consolidación de un modelo social y educativo basado en la productividad, la competitividad, la falta de justicia ecológica y social, entre otros, son un aliciente para abordar cambios educativos dirigidos al fortalecimiento de los Derechos Humanos, la equidad y la democracia (Gallego y Vázquez, 2023; Gallego-Noche, 2019). En este escenario es fundamental recuperar y poner en valor la memoria de lucha y participación que representan los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en el cambio educativo que tuvo lugar durante la transición política española tras la dictadura militar (Martínez-Bonafé, 2021) y en los primeros años de la democracia. Sus raíces están ligadas a referentes de gran significatividad como la Institución Libre de Enseñanza (1876) y a las Misiones Pedagógicas de la Segunda República, que ampliaban la concepción del sistema educativo estatal, descentrando el poder institucional de la escuela y promoviendo la educación popular (Pericacho, 2021). Durante los años 60 y 70, surge un impulso y compromiso del profesorado (principalmente de Educación Infantil y Primaria) que defiende una transformación de la educación hacia un modelo público,

democrático, inclusivo, crítico y de calidad (Santamaría-Cárdaba et al., 2018). Los MRP construyeron espacios sociales de resistencia al incipiente capitalismo y a sus desigualdades en el territorio concreto de la escuela, promoviendo un modelo de educación comprometida socialmente (Martínez-Bonafé, 2002). Es en este ámbito en el que encontramos sinergias entre la movilización social y la educativa, entendiéndose como una relación lógica e inseparable.

El posicionamiento crítico y emancipador de las luchas que han impulsado los MRP (Rogero, 2010), actúan como potentes referencias previas para la construcción del bien común hoy, también a través de la educación. Esto implica el compromiso de reaccionar contra las desigualdades que genera un modelo de escuela basado en lógicas mercantilistas, productivistas y segregadoras. Implica, así mismo, una apuesta por el cambio hacia fórmulas de gobernanza comunitarias y por situar la renovación pedagógica en la toma de conciencia sobre el poder y la gobernanza horizontal (Collet, 2021).

En este deseo de transformación situamos la construcción de los comunes (commons). Este concepto, propone el desarrollo de un sistema de valores y acciones sustentado en una forma diferente de construir y vivir los contextos, basada en los intereses de la comunidad y en torno a la producción, reproducción y/o mantenimiento de bienes colectivos. Su estructura está definida por tres elementos fundamentales y entrecruzados: 1) los recursos o bienes comunes, tangibles o intangibles (educación); 2) las instituciones, entendidas como prácticas de gobernanza; y 3) las comunidades implicadas en la producción y reproducción del bien específico (Bollier & Helfrich, 2015). La construcción de lo común (communing) persigue desarrollar acciones que trasciendan las instituciones o el mercado (Ostrom, 1990; Benkler & Nissenbaum, 2006; Hardt & Negri, 2012). Tal y como señalan George Caffentis y Silvia Federici (2015), esta es una forma de lucha contra las desigualdades y una resistencia comunitaria a las acciones y consecuencias del sistema capitalista. Se trata de promover dinámicas que reviertan los cercamientos resultantes de la acción acumuladora del mercado mediante estrategias de autogestión de la propia comunidad (Di Masso et al., 2022). Para Laval y Dardot (2015) utilizar el significante “común” supone ya en sí mismo la oposición a la apropiación de bienes característica del modelo socioeconómico de nuestro tiempo. Federici (2020) destaca, además, el papel imprescindible de la comunidad afirmando que sin comunidad no hay comunes siendo característica la condición relacional (Linebaugh, 2009). Entendemos que el concepto de bienes comunes es un enfoque imprescindible para tomar el control sobre la educación cómo impulso para la revolución social y política (Pérez Rueda, 2022).

En esta relación educación-movilización social para la transformación social basada en la justicia, libertad, sostenibilidad y protección de la vida en general, se encuentra la emergente

construcción de estrategias en la esfera educativa, configurando lo que se ha venido a denominar Comunes Educativos (Educational Commons) (Arciniega et al, 2022; Bourassa, 2017; Cappello y Sinno 2023; Korsgaard, 2019; Pechteliadis & Kioupiolis, 2020). El concepto de Comunes Educativos (CE) afecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la propia construcción de conocimientos y a su relevancia para la comunidad, lo que nos lleva a conceptualizarlos como relaciones y prácticas de creación y de reconocimiento de saberes y cultura por y para la comunidad, con la finalidad de accionar la justicia ecosocial.

Además, como elementos centrales del “hacer común”, abordamos los comunes educativos desde tres ejes fundamentales: el Cuidar, el Compartir y el Cooperar, integrando el uso de lo que Illich (1973) denomina Herramientas Convivenciales. Los CE tienen la singularidad de aspirar a desarticular las relaciones de poder que se dan en los actos educativos institucionalizados, entendiendo que, es la comunidad mediante relaciones libres y equitativas, la que debe generar la creación de conocimientos y decidir sobre qué aprenden y para qué lo aprenden. Así, entendemos que la apuesta hermenéutica que suponen los CE está alimentada de los principios y prácticas constituyentes fundamentales de los MRP: la gobernanza democrática de la comunidad educativa (estudiantes, familias, profesorado, agentes sociales), y la posibilidad de contribuir a la transformación social y política desde la educación (Ortiz et al., 2018; Esteban, 2016).

Retomando los inicios de los MRP, en los que las Misiones Pedagógicas hacen de la educación un fenómeno existente más allá de los límites de la escuela (Pericacho, 2021), encontramos a los espacios educativos no formales como espacios educativos de acción en y desde los movimientos sociales (Pastor, 2001). De la misma forma que las Misiones Pedagógicas posibilitaron la formación del profesorado rural, la educación no formal es capaz de incorporar corrientes pedagógicas diversas, situadas en las necesidades y aspiraciones de los grupos que participan en las iniciativas educativas (Patagua y Zinger, 2019).

La educación no formal se configura, así, como espacio para la labor y la lucha de las organizaciones sociales, más próximas a las necesidades de la comunidad. En este sentido, destacamos la claridad con la que los MRP han concebido que, “lo educativo en un sentido pleno, nunca puede ser autónomo e independiente de lo sociopolítico y las condiciones materiales de la sociedad donde se inserta” (Hernández-Díaz, 2019, p. 284). Martínez y Rogero (2021) señalan la importancia de la conexión entre la educación formal, no formal e informal en la construcción de una comunidad educativa —ciudad educativa— con perspectiva emancipadora, arraigada en el territorio y sustentada en culturas y experiencias vitales. A su vez, Gallego y Castrillón (2008) señalan la relación entre las necesidades sociales y el propósito

de atenuar las desigualdades desde una pedagogía crítica desplegada desde la acción de la educación no formal.

Nuestra investigación tiene lugar en el marco del proyecto europeo más amplio¹ que aborda la materialización de los comunes educativos en distintos territorios y escenarios pedagógicos. Concretamente se trabaja con el alumnado de secundaria vinculado a dos programas de educación no formal y con organizaciones sociales que intervienen en territorios catalogados como Zonas Desfavorecidas por parte de la Junta de Andalucía. Participa el alumnado de secundaria vinculado a programas extraescolares de las entidades sociales, Save the Children en Sevilla y CEAIN-Proyecto Comunitario Zona Sur en Jerez (Cádiz).

Entre marzo de 2022 y marzo de 2023, se desarrollan los dos estudios de caso en dos rondas de tres meses de duración cada una, la primera de marzo a junio de 2022 y la segunda, tras un periodo de reflexión y reformulación, entre octubre de 2022 y marzo de 2023.

Con cada grupo se implementó un programa común de talleres diseñados en base a las metodologías pedagógicas de los comunes educativos organizados por la Asociación Tekeando², una entidad que sitúa su actividad en el inicio y acompañamiento de procesos desde una perspectiva de transformación ecosocial, mediante el desarrollo de propuestas cooperativas, apoyándose en el uso de las pedagogías críticas, la co-creación artística y la tecnología.

Los talleres fueron diseñados, implementados, reformulados e implementados nuevamente, siempre en torno a los principios de los comunes educativos. Estos principios suponen incorporar metodologías pedagógicas basadas en el enfoque de Reggio Emilia (Vecchi, 2013), estableciendo un tema específico de trabajo en la primera ronda; el agua y sus connotaciones en la vida colectiva y en la segunda ronda al bienestar (del propio alumnado y con el entorno). Las pedagogías se articularon para la creación de un bien educativo pensado desde el “hacer artístico” situado en el desarrollo de prácticas artísticas colaborativas. Estas prácticas buscan una implicación con el contexto social, siendo el objetivo un beneficio o mejora en la comunidad más allá de cualquier logro estético, favoreciendo a su vez la cohesión de la comunidad implicada (López, 2016).

1 “Smooth Educational Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities through educational commons” (<https://smooth-ecs.eu/>), es un proyecto de investigación en desarrollo desde marzo de 2021 hasta febrero de 2024, realizado en colaboración con partners de ocho países que desarrollan un total de cincuenta y cuatro casos de estudio. Este proyecto ha recibido financiación de Horizonte 2020 de la Unión Europea. Programa de Investigación e Innovación en virtud del acuerdo de subvención n.º 101004491.

2 Para conocer los trabajos de esta entidad en mayor profundidad recomendamos consultar su página web: <https://www.tekeando.net/>

Además de esta introducción, que incluye el planteamiento teórico de la investigación, este artículo contiene tres secciones. En el siguiente apartado presentamos el enfoque metodológico aplicado en la investigación. A continuación, se plantean los resultados a partir de las diferencias y semejanzas encontradas y finalmente se cierra este artículo con un apartado de discusión y conclusiones.

2. METODOLOGÍA

La metodología de investigación corresponde a la etnografía crítica, adoptando un cuestionamiento de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género, asumiendo que las relaciones están atravesadas por desigualdades de poder, aplicado al estudio de caso de un proceso educativo (Vargas-Jimenez, 2016). Implementamos un estudio de casos, enfoque con amplia trayectoria en la investigación y evaluación de programas sociales y educativos y que resulta especialmente útil para abordar procesos y dinámicas de cambio (Simons, 2009) al tiempo que proporciona información del qué y cómo se desarrolla el fenómeno educativo incluyendo las cuestiones de contexto como elementos fundamentales para comprender el fenómeno (Yin, 2003).

La investigación en torno a dos casos de estudio desarrollados en paralelo (lo que Stake, 2010, denomina estudio de caso colectivo) permite la identificación sutil de patrones que aportan una mayor riqueza en la comprensión del fenómeno. Es necesario centrarse en las diversas experiencias de las infancias y en las diferencias de poder, superando la uniformidad y los silencios políticos que las homogeneizan (Aitken, 2004). Se trata de superar tres de las principales resistencias de los estudios de infancia (Gaitán-Muñoz, 2019); el reconocimiento del saber experto de niñas y niños, la desarticulación de las jerarquías generacionales y la contribución de la apertura de las estructuras de la propia institución académica. La “infancia” no es una experiencia universal y homogénea (James & James, 2012). Al contrario, es una experiencia constituida por las dinámicas particulares de género, raza, etnia, discapacidad, sexualidad, clase y geografía. Por ello, es fundamental incorporar la interseccionalidad en los estudios sobre la infancia proporcionando nuevos ángulos de visión sobre las instituciones sociales, las prácticas y los problemas sociales.

Las consideraciones éticas de la investigación han supuesto la incorporación de instrumentos para preservar el anonimato, la privacidad y el derecho a recusar la participación por parte de las adultas, las niñas, los niños y las personas jóvenes. Se han establecido mecanismos para recabar el consentimiento informado y consciente para la participación en la investigación,

clarificando el sentido y objetivo de la misma, siendo esta voluntaria y reversible en todo momento. Tal y como plantean Nunes de Almeida y Delicado (2019), la obtención del consentimiento de acceso no cierra la posibilidad de modificación durante el transcurso de la investigación. La reflexión crítica de la metodología adoptada en el proceso investigador supone un distintivo de la validación metodológica que trata de mejorar la autoconciencia y minimizar el posible daño social (Kumsa et al., 2015) derivado de la asimetría de poder que se produce como consecuencia de los privilegios intergeneracionales. Este enfoque ha sido especialmente relevante durante los debates y reuniones periódicas del grupo facilitador conformado por 3 investigadoras de la UCA, 2 educadoras de Tekeando y las trabajadoras y educadoras sociales de las otras entidades colaboradoras (5 de CEAIN-Proyecto Comutario Zona Sur y 4 de Save the children). En estas reuniones se produce un cuestionamiento al papel de las adultas en todas y cada una de las fases del trabajo tanto de diseño de investigación, ejecución de talleres, como en el análisis de resultados, reformulación y retorno al grupo de participantes. El análisis de datos se realiza a partir de voces y escenarios diversos que tratan de reducir los sesgos previsible tanto por la posición privilegiada de las investigadoras, como de las educadoras o bien de las identidades más próximas a los perfiles hegemónicos. Así los datos corresponden a una amplia diversidad de fuentes tal y como se detalla en el apartado siguiente.

2.1. Técnicas e instrumentos de producción de datos

La complejidad del hecho que se investiga lleva a la utilización de diferentes estrategias e instrumentos para la producción de los datos que prioricen la presencia de las voces de las y los participantes y la diversidad de caminos para su expresión. Así, se han llevado a cabo las siguientes estrategias para la recogida de información:

- El diario de campo, de carácter etnográfico y colaborativo. Los registros en el diario de campo corresponden a las sesiones realizadas en cada ronda y caso de estudio. La narración se ha construido en base a tres dimensiones abiertas: descriptiva, interpretativa y reflexiva. En este instrumento se han incorporado, además, las voces de las tres investigadoras presentes en las sesiones, así como contribuciones al registro de las educadoras de Tekeando, generando un instrumento coral y dialogado. Esta fórmula plantea un equilibrio entre subjetividad y triangulación de la memoria colectiva. En concreto se han registrado en total 57 sesiones de talleres, 25 de las cuales se han realizado en la primera ronda; 12 en el caso de Sevilla, 12 en el caso de Jerez y una sesión compartida entre los grupos. En la segunda ronda, se realizan 32 sesiones; 15 en el caso de Sevilla, 16 en Jerez y de nuevo, una sesión conjunta en la que se promueve la interacción entre ambos grupos de jóvenes.

- El análisis de los materiales creados por las y los jóvenes en torno a la temática del agua desarrollada en la primera ronda, tales como recipientes de barro, dibujos y diseños para la creación de tablero del juego del agua (juego de mesa), diseño de las tarjetas y fichas, clips audiovisuales utilizando la técnica de stop-motion. En la segunda ronda se analizan objetos compuestos entre jóvenes a modo de creación artística colectiva, murales o historias contadas a través del estilo viñeta o cómic, diseño de carteles y folletos para las actividades públicas, pequeños obsequios pensado para “sentirse mejor cada día”, en los que el alumnado desarrolla conceptos y situaciones construidas en torno al concepto de bienestar colectivo e individual.
- El registro y análisis de las reuniones del grupo facilitador que comprende a investigadoras universitarias del proyecto, las educadoras de la Asociación Tekeando y las trabajadoras y educadoras sociales de las entidades, Save the Children y CEAIN-Proyecto Comunitario Zona Sur. Durante el desarrollo del trabajo de campo se han realizado un total de 18 reuniones periódicas. Estos encuentros han proporcionado espacios de comunicación de necesidades, expectativas y percepción del proceso necesarias para la reformulación, reflexión y análisis, que han sido registrados y analizados colectivamente.
- La elaboración y análisis de los contenidos del blog narrativo de los talleres. Se trata de un blog creado y actualizado por las facilitadoras de la Asociación Tekeando que, a través de la web narran con voz propia el proceso a modo de cuaderno de bitácora (<https://elmanual.tekeando.net/2022/02/17/capitulo-ii-aguita/> en la primera ronda, <https://elmanual.tekeando.net/2022/10/17/capitulo-iii-y-silavidafueraunafiesta/> en la segunda ronda). Cada actividad ha sido narrada con texto, imágenes, videos o audios que recogen y enfatizan tanto los contenidos como el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La documentación pedagógica, que se ha realizado conjuntamente por el equipo facilitador y los y las jóvenes mediante la realización de fotografías, vídeos y audios durante las sesiones.
- Las entrevistas semiestructuradas entre jóvenes. Se desarrollaron sesiones de trabajo con los grupos de jóvenes sobre la técnica de la entrevista y sobre el guion de una entrevista entre pares para conocer la experiencia de los comunes educativos. En la última sesión de cada una de las dos rondas, organizada para el trabajo con los dos grupos (Jerez y Sevilla) se propuso al grupo de jóvenes realizar estas entrevistas para conocer su valoración sobre la experiencia de los talleres. Estas fueron realizadas por parejas y alternando los roles persona entrevistada-persona entrevistadora³.

3 La codificación de estas entrevistas sigue la siguiente pauta: Ciudad donde el/la joven participa en los talleres, ronda I o II, chico/chica, número asignado.

2.2. Análisis de la información

El análisis de datos se ha realizado en base a la metodología cualitativa clásica que propone la codificación y categorización (en *continuum*) de forma sistemática desde el inicio de la recogida de datos para la organización, jerarquización, sistematización, saturación y reducción para su análisis (Miles et al., 2019; Gurdián, 2007). Afrontamos la ineludible subjetividad investigadora a través de la multidisciplinariedad que compone la formación de las investigadoras participantes, favoreciendo el cuestionamiento crítico de los resultados. Así mismo, adoptamos la intersubjetividad como principio metodológico. La realización de los dos estudios de caso en el mismo periodo temporal y en dos rondas ha posibilitado la comparación reiterada favoreciendo la profundidad en los elementos de diferenciación y semejanza.

Las dimensiones de análisis han proporcionado un marco adecuado para la comprensión del fenómeno combinando la teoría de partida con la generación inductiva y la comparación constante. Así, partiendo de categorías iniciales basadas en la estructura tripartita de los comunes; comunidad, gobernanza y bien educativo, el proceso de análisis da como resultado las dimensiones siguientes:

- Gobernanza democrática. Referida a prácticas relacionadas con la gestión democrática, comprendiendo el espacio, desarrollo de las actividades y gestión de conflictos entre iguales.
- Participación. Se refiere a las fórmulas que sitúan el protagonismo en el alumnado, incluyendo las barreras que condicionan la desigualdad en la participación.
- Acción creativa-artística en el espacio público. Relativa a las actuaciones desarrolladas con y por las jóvenes en cuestiones que señalan el uso del espacio público como espacio de socialización y construcción de comunidad.

3. RESULTADOS. PRACTICANDO LOS COMUNES EDUCATIVOS

Existen diferencias y semejanzas sutiles entre los dos casos de estudio planteados que ofrecen la posibilidad de destacar elementos singulares en los resultados obtenidos. Ambos grupos están compuestos por jóvenes con perfiles identitarios diversos; diferentes edades, nacionalidades, cultura, género, capacidades físicas y cognitivas diversas o dominio de la lengua castellana. La asistencia de las jóvenes a los talleres durante las dos rondas ha fluctuado entre seis a quince participantes, en cada uno de ambos grupos, generando una continua adaptación al

número y características de las personas participantes en cada sesión. Se da la presencia de jóvenes procedentes de otros países como Marruecos, Argelia, Malí, Honduras, Argentina, Brasil o Venezuela, aunque la mayor parte del alumnado es de nacionalidad española.

Las educadoras de la Asociación Tekeando trabajaron con los dos grupos en ambas rondas dinamizando, aplicando y reformulando en cada sesión las actividades diseñadas conforme la escucha retornaba propuestas y reacciones de las jóvenes participantes. Así mismo, con cada grupo intervienen las trabajadoras o educadoras sociales de los programas educativos de las entidades Save the Children, en Sevilla, y CEAIN, en Jerez. Esta participación se ve afectada por la rotación o incluso la carencia de personal en las entidades según la propia duración de los programas de acción social específica y/o proyectos con financiación.

En el caso de la actividad de Save the Children en Sevilla, destaca el carácter anual —con asistencia de lunes a jueves— del programa refuerzo escolar con el alumnado. Así, los talleres realizados para la investigación se desarrollaron cada lunes dentro del marco de la planificación semanal de la entidad. En cambio, el grupo de CEAIN en Jerez, se constituyó específicamente para asistir a los talleres propuestos semanalmente sin que esta asistencia estuviera conectada con otro programa de actividades durante la semana.

3.1. Gobernanza democrática. Dificultades y oportunidades de un escenario educativo cargado de complejidad

Los talleres se han desarrollado utilizando una metodología democrática radical que se opone a los métodos escolares tradicionales experimentados (a diario) por el grupo. Por una parte, todas las propuestas parten de una consulta auténtica sobre la voluntad de participar en las actividades concretas que se realizan en los talleres. Por otra parte, el espacio de asamblea va ganando presencia e importancia a lo largo del proceso como momento de diálogo y sobre todo de decisiones.

Sin embargo, principalmente los chicos, pero también las chicas, parecen interesados en desafiar lo que perciben como una representación de la autoridad adulta. Interpretan la acción de las educadoras/facilitadoras en los códigos del papel tradicional del profesorado, aunque la metodología sea siempre no autoritaria, llena de actitudes de respeto y cuidado durante los talleres.

La adopción de normas y límites concretos para la gestión del grupo se presenta irrelevante en cuanto al sentido de las fórmulas de gobernanza presentes. Los y las jóvenes parecen esperar, aguardar una intervención adulta que no llega. Como resultado, con el tiempo, son cada vez más los momentos en que son ellos y ellas quienes reaccionan o aíslan la actitud de los

compañeros y compañeras no cooperativas. Cuando se les pregunta tanto en las entrevistas entre pares como en el grupo, los y las jóvenes reconocen la presencia de la democracia en la gestión de la gobernanza y la sitúan dentro de su experiencia. Así lo demuestra la recopilación de respuestas de alumnado del grupo de Sevilla y Jerez en la entrevista entre pares realizada el 4 de febrero de 2023:

Jerez Ronda2, Chico1: *¿Cómo se toman las decisiones en los talleres?*

Sevilla Ronda2, Chica1: *Las decisiones las tomamos todos en grupo, lo debatimos y llegamos a un acuerdo.*

Sevilla Ronda2, Chica2: *Grupalmente y a veces por separado y con los profesores.*

Sevilla Ronda2, Chica3: *En asamblea.*

Jerez Ronda2, Chica1: *Haciendo un grupo y... pues dicen lo que quieren y tenéis que estar como se dice esto. tenéis que estar unidos.*

Sevilla Ronda2, Chico1: *Las tomamos bastante bien, en grupo.*

Jerez Ronda2, Chica2: *Pues validando la opinión de todos en general y decidiendo al final.*

Sin embargo, no es un proceso que se mantenga exento de obstáculos y conflictos. Son recurrentes las dificultades con las que las facilitadores y educadoras se encuentran en el desarrollo de las sesiones con los grupos, llegando a menudo a absorber gran parte del tiempo disponible, como muestra el siguiente extracto del blog de Tekeando_ Capítulo Agua animada: *Se han dado varios momentos de violencias entre lxs jóvenes. Podríamos decir que mitad del tiempo dedicado ha consistido en acompañar las creaciones, la otra mitad la hemos destinado a resolución de conflictos.*”

3.2. La participación, un desafío frente a la apatía del alumnado que se da a pesar de las desigualdades

La presencia de jóvenes con carencias en las competencias lingüísticas en español se dio durante la primera ronda en ambos grupos. Este factor supuso una barrera en la participación de estas jóvenes que se abordó a través de la incorporación de su lengua (árabe) en la elaboración de los materiales, la participación de una mediadora-intérprete de lengua árabe en las sesiones del estudio de caso de Jerez y la colaboración entre las jóvenes para traducir las conversaciones e instrucciones durante las actividades. La diversidad cultural era manifiesta y se planteó la responsabilidad de identificar y reducir las barreras para la participación en igualdad en los talleres. En este sentido destaca la gestión de las educadoras de Tekeando para favorecer la participación de quienes encontraban una mayor dificultad para expresarse generando

materiales específicos, potenciando la escucha también entre jóvenes o acogiendo propuestas entre otras. No obstante, son recurrentes los momentos en los que alumnado se mostraba resistente a la escucha del resto del grupo, la opinión general del alumnado al ser preguntado por su impresión sobre cómo eran tenidas en cuenta sus opiniones, resultó bastante positiva, tal y como reflejan las respuestas recogidas de las entrevistas entre pares:

Sevilla Ronda 2, Chica 3: *¿Crees que tu opinión es tenida en cuenta en el grupo? Pon un ejemplo.*

Jerez Ronda2, Chica 2: *Sí porque muchas veces cuando hablo y a lo mejor están hablando muchas personas a la vez, pues como que tratan de callarlos [las educadoras de Tekeando] para que yo pueda expresar mi opinión.*

Sevilla Ronda2, Chico2. *Sí, por ejemplo, cuando... cuando... dije que si podía hacer yo un juego para jugar todos y, pues fuimos [todos a jugar].*

Por otro lado, el alumnado reacciona positivamente a la invitación a participar en el proceso de toma de fotos, grabación de audio, etc. (documentación pedagógica), favoreciendo su participación e interés en la tarea. Esta activación participativa en el proceso de aprendizaje diluye también los roles convencionales profesorado-alumnado, generando un escenario en el que aumentan los grados de libertad y equidad dentro del grupo.

En el desarrollo de los talleres se hacen visibles las desigualdades y su intersección concernientes a los distintos perfiles raciales, migratorios o de capacidades. La presencia de bromas o comentarios hacia quienes tienen la piel oscura o de carácter racista aparece a menudo entre las jóvenes del grupo de Sevilla. No obstante, el alumnado considera que no hay ofensa en estas actitudes y quienes son objeto de las actitudes discriminatorias a menudo no reaccionan mostrándose aludidos o aludidas por los comentarios, invisibilizando posibles malestares al grupo. Las desigualdades con respecto al género se manifiestan claramente en la distribución del alumnado en el espacio, así como en los comportamientos diferenciados entre chicos y chicas. Así, se observa un comportamiento más contenido en el caso de ellas, aunque no exento del efecto de figuras de liderazgo desde el género femenino que condicionan el comportamiento del resto, en connivencia con otro más orientado a la exaltación de los estereotipos de masculinidad en el caso de los jóvenes. Esta desigualdad, de nuevo parece no ser identificada o reconocida por el grupo que manifiesta enfáticamente no percibir a priori una situación diferenciada, como recoge el siguiente fragmento de entrevistas entre pares:

Sevilla Ronda1, Chico1: *Esta [pregunta] es muy clara. Mira, te voy a volver a hacer la pregunta. ¿Crees que las chicas suelen encargarse de las tareas de grupo?*

Jerez Ronda1, Chico1: *¡Mentira!*

Sevilla Ronda1, Chico1: *No, ¿por qué no?*

Jerez Ronda1, Chico1: *Esta es una ciudad no sexista.*

3.3. Intervención en el espacio público, un hacer educativo desde el juego y el arte.

La reflexión por el equipo de educadoras de Tekeando tras la primera ronda alrededor de la temática del agua plantea la necesidad de impulsar procesos de participación que permitan una conexión más significativa de las y los jóvenes participantes con el territorio y la comunidad con el propósito explícito de aumentar su bienestar de forma colectiva. Del enfoque de “agüita” de la ronda inicial pasamos a “¿Y si la vida fuera una fiesta?” en la segunda. En ambas rondas, la utilización del enfoque artístico en la acción pedagógica funciona como una expresión subversiva, desafía el convencionalismo de las acciones educativas tradicionales. Las manifestaciones creativas son el centro de la metodología, al tiempo que permiten la expresión de la diversidad sin juzgarla.

En la segunda ronda, la autoconciencia sobre el impacto de su aprendizaje y participación en la esfera pública se refleja en la conexión entre grupos y el entusiasmo con el que participan en los dos eventos de participación comunitaria. En Jerez, se celebra “*la caca fiesta*”; una actividad pensada colectivamente y desarrollada por los y las jóvenes del grupo en el parque público cercano, en la que se señalan las cacas de perro que colman el terreno impidiendo su disfrute. Y en Sevilla se desarrolla “*la montaña de las quejas*”, con una vocación de denuncia semejante, en la que los y las jóvenes siembran en sus deseos y quejas en un suelo cuyo uso está en disputa.

Ambas acciones constituyen un saber creado colectivamente desde un enfoque participativo y consciente con las necesidades de uso y disfrute de lo público. Las metodologías artísticas colaborativas empleadas, basadas en la resignificación de los espacios, toman como propios los elementos del territorio para cuestionarlos. El alumnado acoge las actividades adquiriendo roles activos en la ejecución de las tareas necesarias para el desarrollo de los eventos. En general disfrutaban con estrategias basadas en el juego desde un punto de vista crítico y rebelde. También recuperan el espacio público para crear escenarios para la acción propia en los que las prioridades relacionales de los jóvenes pueden desarrollarse en el marco de la actividad comunitaria. Las respuestas del alumnado sobre las actividades concretas reflejan con claridad el sentido y utilidad percibido de forma diversa, pero conectada con los propósitos planteados. Así se describe en las entrevistas entre pares:

Sevilla Ronda2, Chica2: *¿Para qué pueden servir actividades como la cacafiesta (Jerez)?*

Jerez Ronda2, Chico2: *Pues poner bengalas en las cacas, hacer carteles y ponerlos en los árboles para*

que la gente lo lea y las tire a la basura para que la gente se dé cuenta de que el mundo esté limpio.

Jerez Ronda2, Chico3: *Te enseña a cómo hay que eliminar las cacas, no pueden existir y para que no existan debes llevar una bolsa para guardarlas y tirarlas a la basura.*

Jerez Ronda2, Chica2: *Supongo que para trabajar más en equipo y pasárselo mejor.*

Jerez Ronda2, Chico1: ***¿Para qué pueden servir actividades como la montaña de las quejas en Sevilla?***

Sevilla Ronda2, Chica1: *Pues, yo creo que puede que. servir para... es que no sé explicarlo, para decir nuestras quejas y nuestros deseos, lo que pensamos, no?*

Sevilla Ronda2, Chica3: *Para divertirse más y para hablar sobre más cosas de tu barrio o algo.*

Sevilla Ronda2, Chica2: *La montaña de las quejas puede servir para desahogarte, no. Escribir lo que quieres y lo que quieres cambiar.*

El planteamiento artístico de ambos eventos sitúa el conflicto existente con el medio ambiente y sus posibilidades de afrontamiento, en un escenario diferente a los planteamientos convencionales. Las actividades actúan invirtiendo los papeles subalternos; no consiste en limpiar caca o habitar un espacio sino en reaccionar para generar conciencia colectiva. Esto proporciona a los jóvenes nuevas herramientas para afrontar los conflictos y movilizarse.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el apartado anterior, hemos planteado la descripción de los resultados obtenidos a partir de tres ejes de análisis: gobernanza, participación e intervención en el espacio público. Estos ejes posibilitan establecer un diálogo entre la teoría basada en los comunes educativos y la tradición de los MRP.

En cuanto al primer eje, los resultados obtenidos se alinean con otros trabajos que demuestran que el modelo de los Comunes Educativos implementa fórmulas no autoritarias en las que los y las estudiantes encuentran reconocimiento a sus opiniones y saberes con los que construyen colectivamente conocimientos (Arciniega et al., 2022, Cappello & Sinno, 2023). Así mismo, se trata de un modelo que plantea una educación democrática, en la que la participación de todas las personas es requisito indispensable, generando comunidad y un bien compartido (Pechtelidis & Kioupiolis, 2020). En este sentido el estudio de casos analizado corresponde a una propuesta coherente con los MRP pues, como apuntan Ortiz de Santos et al. (2018), la mejora que persiguen los MRP es posible a través de la consolidación de experiencias educativas democráticas.

Desaprender los modelos educativos autoritarios supone un desafío no solo para el profesorado, que debe afrontar los retos de una práctica pedagógica exigente en cuanto a compromiso crítico y guía de los procesos de construcción de conocimientos, sino también para el alumnado, que debe adoptar un papel participativo en las responsabilidades del hecho educativo y de la toma de decisiones. En los resultados obtenidos apreciamos las dificultades para el desempeño de este papel y para la adopción de acuerdos. Esta realidad supone la oportunidad de generar una experiencia de heterogeneidad radical que posibilita manejarse en términos de democracia radical. En lugar de evitar estas dificultades, hay que permitir las y aprender procesos de gestión democrática (Biesta, 2017).

En cuanto a la participación, podemos señalar a partir de los resultados obtenidos, que los comunes educativos se presentan como una oportunidad con la que impulsar cambios en el ámbito educativo desde la educación no formal, señalando precisamente la relevancia de la conexión con las necesidades y aspiraciones de los participantes (Patagua y Zinger, 2019). Encontramos resultados relevantes en cuanto a la visibilización y abordaje de los enfoques interseccionales (Cappelo y Sinno, 2023), las desigualdades, la incorporación de fórmulas de gestión de la participación e implementación de alternativas pedagógicas comprometidas socialmente que valorizan y potencian la presencia de diversidad entendida como riqueza común. Rasgos que comparte con los supuestos y experiencias de los MRP (Contreras y Arnau, 2021; Díez-Gutiérrez et al., 2023) con una clara intención transformadora desde idénticos postulados.

En tercer lugar, en cuanto a la intervención en el espacio público y el uso de herramientas artísticas, los resultados obtenidos reflejan un claro impacto en el desarrollo de aprendizajes y participación en la esfera pública con un enfoque crítico y subversivo. Investigaciones paralelas han demostrado la oportunidad de los CE para trabajar en el entorno público digital (Cappello y Sinno, 2023) y mediante el lenguaje audiovisual (Arcinerga et al., 2022). Un interés que ha estado presente en la historia y actualidad de los MRP. De hecho, hay grupos de trabajo específicos, como Enter-Arte, que abordan procesos de investigación e innovación en torno a las posibilidades de la educación artística como espacios de expresión, emoción, interiorización, creación y exposición pública, estableciendo relaciones creativas entre la comunidad educativa y los entornos sociales y culturales en los que se imbrican (Abad y Pérez, 2005). En este sentido también son significativas las experiencias que integran el arte urbano, el espacio público y la educación (Chamizo-Nieto et al., 2022; Alcántara, 2018).

En definitiva, podemos concluir que a través de los resultados de investigación, se constata el encuentro de los principios teóricos de los CE que han sustentado el diseño de los

estudios de caso, con los fundamentos de los MRP. Los MRP dota de solidez la conceptualización y comprensión de los comunes educativos, ya que, como movimiento en favor de los comunes, reivindican y ponen en práctica procesos de descercamiento frente al modelo de privatización de bienes públicos que se está ejerciendo sobre la educación. Otra especificidad relevante de los CE, compartida por los MRP (Moscoso, 2011), es que no siguen una única doctrina pedagógica, sino que incorporan una diversidad de prácticas organizadas desde abajo (Petchelitis, 2020), lo que los sitúa lejos de modelos excluyentes y segregadores de abordar la educación, y como una propuesta posible para contribuir a la inclusión educativa y social mediante la redistribución del poder (Collet, 2021), la fuerza de la comunidad y de lo comunitario, y el desarrollo de relaciones democráticas, equitativas y creativas.

Es importante señalar algunos retos y limitaciones de esta investigación. Uno de ellos ha sido las exigencias del calendario de implementación que necesariamente ha de seguir todo proyecto europeo y que, en ocasiones ha dificultado la atención a todas las necesidades de las personas participantes (jóvenes, educadoras, trabajadoras sociales e investigadoras), especialmente considerando las diferentes posiciones de estabilidad o precariedad laboral y vital en las que se encontraban. Otro reto ha sido la dificultad de implicar a la comunidad (barrio, familias), pero también a las entidades participantes en las acciones propuestas por las personas jóvenes. Sin embargo, esta cuestión, más allá de como una limitación puede verse como un ejemplo claro de la necesidad de seguir desarrollando y profundizando en propuestas como la analizada en este artículo.

No nos cabe duda de que, en el actual contexto de consolidación de un modelo social y educativo basado en la productividad, la competitividad, la falta de justicia ecológica y social, los comunes educativos, apoyados en nuestro contexto por la tradición de los MRP pueden convertirse en una herramienta significativa para abordar cambios educativos dirigidos al fortalecimiento de los Derechos Humanos, la equidad y la democracia. Por ello, continuaremos profundizando en esta línea de trabajo apenas explorado.

5. REFERENCIAS

- Abad Molina, J., y Pérez Fernández, A. (2005). Enter-Arte: Aprender creando, crear aprendiendo. Proyecto 2004-2005: «SujetObjetoS». *Pulso. Revista De educación*, (28), 157–177. <https://doi.org/10.58265/pulso.4937>
- Aitken, S. (2004). Placing children at the heart of globalization. In Janelle, D. et al. (eds.) *WorldMinds. Geographical perspectives on 100 problems*. Dordrecht: Kluwer, p. 579-583.

- Alcántara, A. (2018). Arte urbano, espacio público y educación. Elementos para la transformación social. *Quaderns d'animació i educació social*, 27 http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintisiete/index_htm_files/Arte%20urbano.pdf
- Arciniega M., Palacios M. J., Páez de la Torre S. y Figueras-Maz M. (2022). La metodología participativa audiovisual como recurso para la emergencia de espacios de resistencia. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 109-122. <https://doi.org/10.5209/soci.83992>
- Benkler, Y. & Nissenbaum, H. (2006). Commons-based peer production and virtue. *Journal of political philosophy*, 14(4).
- Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Bollier, D. & Helfrich, S. (2015). *Patterns of Commoning*, Amherst: Levellers Press.
- Bourassa, G. N. (2017). Towards an elaboration of the pedagogical common. In A. Means, D. R. Ford, & G. Slater (Eds.), *Educational commons in theory and practice* (pp. 75-93). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Caffentzis, G. & Federici, S. (2015). Comunes contra y más allá del capitalismo. *El apantle. Revista de estudios comunitarios*, 1. 51-72.
- Cappello, G. & Sinno, M. (2023.) Media education and educational commons for youth civic engagement. A case study from the Horizon 2020 project SMOOTH. *Frontiers in Sociologt*. 7:1108229 doi: 10.3389/fsoc.2022.1108229
- Chamizo-Nieto, F. J., Martín-Alonso, D., & Sánchez-Ávila, J. (2022). Estudio de caso sobre procesos participativos en una intervención artística en el espacio público a través de la educación artística. *ARTSEDUCA*, (31), 209-222. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6066>
- Contreras, J., y Arnaus, R. (2021). En los márgenes. La educación alternativa como apertura pedagógica. En *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 109-138). Morata.
- Collet, J. (2021). Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. En *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 225-250). Morata.
- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas-López, V., Arregui-Murgiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La Renovación Pedagógica Hoy: Transformación y Defensa de lo Público y el Bien Común. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49.
- Di Masso, M., Rivera, M. y Ezquerria, S. (2022). Introducción en Comunes Reproductivos Comunes reproductivos. En *Cercamientos y descercamientos contemporáneos en los cuidados y la agroecología* Coord. por Sandra Ezquerria, Marina Di Masso, Marta G. Rivera. Ed. Catarata.

- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259–284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de sueños.
- Gallego, J. I. y Castrillón, B. B. (2008). Pedagogía crítica y movimientos sociales: apuntes para el debate de una educación no formal crítica. *Uni-pluriversidad*, 8(1), 21-21.
- Gallego-Noche, B. (2019). *El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gallego Noche, B. y Vázquez Recio, R. (2023). *Educación Infantil y Bien Común. Por una práctica educativa crítica*. Morata.
- Gurdián, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Colección IDER. PrintCenter.
- Hardt, M. & Negri, A. (2012). *Declaration*. Akal.
- Hernández-Díaz, J. M. (2019). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia De La Educación*, 37, 257–284. <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Illich, Ivan (1973). *Tools for Conviviality*. Calder and Bacon.
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Palgrave Macmillan.
- Korsgaard, M. T. (2019). Education and the Concept of Commons. A Pedagogical Reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory* 51 (4): 445–455 <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485564>
- Kumsa, M. K., Chambon, A., Yan, M. C., & Maiter, S. (2015). Catching the shimmers of the social: from the limits of reflexivity to methodological creativity. *Qualitative Research*, 15(4), 419–436. <https://doi.org/10.1177/1468794114538897>
- Laval, L. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución del siglo XXI*. Barcelona, Gedisa.
- Linebaugh, P. (2009). *The Carta Magna Manifesto. Liberties and commons for all*. Berkeley. University of California Press.
- López, M. (2016). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 209-234. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51693
- Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué significan hoy los Movimientos de Renovación Pedagógica? Cuadernos de Pedagogía, 311, 85-89.

- Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Miles, M., Huberman, A. & Saldaña, J. (2019). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Sage.
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 255-267.
- Nunes de Almeida, A., Delicado, A. (2019). Dilemas éticos en la investigación con niños y niñas. *Infancia y Bienestar*. En Galvez, L., Del Moral, L. (Coords). *Infancia y Bienestar. Una apuesta política por las capacidades y los cuidados*. (pp. 85-118) Deculturas.
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L., y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 7(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Ostrom, E. (1990) *Governing the Commons*. Cambridge University Press.
- Pastor, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 525-544. <http://www.jstor.org/stable/23765896>
- Patagua, P. y Zinger, S. (2019). Caminar hacia una pedagogía emancipadora: Reflexiones recientes sobre el potencial decolonial de los espacios educativos en organizaciones sociales. Jujuy Argentina. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (22), 74-97. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1450>
- Pechtelidis, Y. & Kioupiolis, A. (2020) 'Education as Commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community,' *Democracy and Education*, 28(1).
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166.
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego, L., & Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. doi:10.15366/tp2018.32.013
- Simons, H. (2009). *Estudio de Casos. teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R.E. (2010). *Investigaciones con estudio de casos*. Morata.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.

Perceptions of students about augmented reality as a didactic resource of náhuat linguistic heritage: a case study with a control and experimental group

Enviado: 15 de noviembre de 2023 / Aceptado: 15 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

WALTER SÁNCHEZ

Universidad Don Bosco, El Salvador
walter.sanchez@udb.edu.sv

ALFREDO PINA CALAFI

Universidad Pública de Navarra, España
pina@unavarra.es

 [0000-0002-7877-3690](https://orcid.org/0000-0002-7877-3690)

GABRIEL RUBIO NAVARRO

Universidad Pública de Navarra, España
gabrielmaria.rubio@unavarra.es

 [0000-0002-3176-2791](https://orcid.org/0000-0002-3176-2791)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17888

ABSTRACT

This article presents the results of a study on the impact of incorporating an augmented reality textbook and android mobile applications on the teaching-learning process of the náhuat language in public schools in El Salvador. To verify the first hypothesis, statistical inference was applied to determine the significance of the mark values between the control and experimental groups through the Mann-Whitney test and Brunner–Munzel’s test, previous verification of parametric assumptions of these tests, in total participated 150 students. To verify the second hypothesis, the results of student perception corresponding to the usage of the resources aforementioned, are also

RESUMEN

Percepciones de estudiantes sobre realidad aumentada como recurso didáctico de patrimonio lingüístico náhuat: un caso de estudio con un grupo de control y experimental

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre el impacto de la incorporación de un libro de texto de realidad aumentada y aplicaciones móviles android en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua náhuat en escuelas públicas de El Salvador. Para verificar la primera hipótesis, se aplicó inferencia estadística para determinar la significancia de los valores de las calificaciones entre los estudiantes de un grupo de control

shown, administering questionnaire surveys to 113 students in total, through two questionnaires scored on a 5-point Likert scale statements and semantic differential scale items for additional data collection related to each Likert scale statement in the questionnaire. The results show that students perceive specific advantages linked to the usage of the náhuat augmented reality textbook and mobile android applications in the náhuat language teaching-learning process. This study leads to the conclusion that students enrolled in náhuat courses in public schools in El Salvador for this case study, greatly value the teaching-learning process mediated by augmented reality technology and mobile applications.

Keywords: Augmented reality; náhuat linguistic heritage; endangered languages.

y experimental mediante la prueba de Mann-Whitney y la prueba de Brunner-Munzel, previa verificación de los supuestos paramétricos de estas pruebas, en total participaron 150 estudiantes. Para verificar la segunda hipótesis, se muestran los resultados de la percepción de los estudiantes correspondiente al uso de los recursos antes mencionados, para tal fin fueron administradas encuestas a 113 estudiantes en total, a través de dos cuestionarios con escala de Likert de 5 puntos y frases con escala de tipo diferencial semántica para la recopilación de datos adicionales relacionados para cada pregunta de tipo escala Likert antes mencionado. Los resultados muestran que los estudiantes perciben ventajas específicas vinculadas al uso del libro de texto de realidad aumentada y de aplicaciones móviles android en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua náhuat. Este estudio permite concluir que los estudiantes matriculados en cursos de náhuat en escuelas públicas de El Salvador que participaron en este estudio, valoran mucho el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnología de realidad aumentada y aplicaciones móviles.

Palabras clave: Realidad aumentada, herencia lingüística náhuat; lenguas en peligro de extinción.

1. INTRODUCTION

The pipil náhuat language is a critically endangered language, as states the Atlas of the world's languages in danger (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010), a study conducted by UNESCO in 2010 that proposes six degrees of endangerment for a language in the following order, safe (5), vulnerable (4), definitely endangered (3), severely endangered (2), critically endangered (1) and extinct (0).

In El Salvador, a small group of linguistic researchers has worked to safeguard the pipil náhuat linguistic heritage, including Alan Roy King, a pioneering researcher of the pipil náhuat language who wrote in 2011 the book "Timumachtikan!: Curso de lengua náhuat para principiantes adultos" (King, 2011). Another notable researcher is Werner Hernández who published in 2016 the náhuat-spanish dictionary "Nawat Mujmusta" (Hernandez, 2016), and doctor Jorge Lemus, a linguistic and researcher who wrote the textbook "Ne Nawat,

Tutaketzalis Amachti 2” (Cortéz et al., 2009), furthermore has written the paper “Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuat-pipil de El Salvador” (Lemus, 2008). In this study, doctor Lemus states that there are at least 200 pipil elders who still speak the pipil náhuat language.

According to the results of another research conducted by Jorge Lemus in 2015, entitled “El pueblo pipil y su lengua de vuelta a la vida” (Lemus, 2015), there are approximately thirty eight public schools in El Salvador where the náhuat language is taught.

Since 2017, The Ministry of Education of El Salvador published the náhuat textbook “Titaketzakan Nawat!” to be used in public schools (Ministerio de Educación de El Salvador [MINED], 2017).

The náhuat cradle, is a immersive project for children, where the linguistic immersion in náhuat is intended to be total, since the approach is completely oral (Colectivo El Salvador Elkartasuna, 2023).

A Summary of the main traditional printed náhuat textbooks aforementioned, are shown in table 1.

Table 1. Summary of main traditional printed náhuat textbooks in El Salvador.

Book title	Authors	Target audience	Publication year	Reference
Ne Nawat, Tutaketzalis Amachti 2	Carlos Cortez, Jorge Lemus and Allan King	Children (three to five years old)	2009	(Cortéz et al., 2009)
Titaketzakan Nawat!	Ministry of Education of El Salvador	Children (seven to sixteen years old)	2017	(MINED, 2017)
Nawat Mujmusta	Werner Hernández	Adults	2016	(Hernández, 2016)
Timumachtikan!	Alan R. King	Adults	2011	(King, 2011)

Source: Created by the authors.

Some initiatives have been implemented using computer technologies for the safeguarding of the náhuat language in El Salvador, or other endangered languages, as listed below:

- Interactive e-book. This project was developed to reinforce literacy learning for language minority students enrolled in elementary schools (Phadung, 2015).
- Náhuatl language. This project is a website that implements an online mexican náhuatl-spanish dictionary, which has a total of 9500 mexican náhuatl terms (Valera, 2015).
- Náhuat language program. This is a website where náhuat lessons are provided, developed by Monica Ward from Ireland, in total there are twelve lessons, the content has short audio tracks (Ward, 2016).

- Náhuatl App. A mobile application focused to teach mexican náhuatl that also includes the most common greetings, the náhuatl alphabet, numbers from 1 to 100, fundamental grammar, and a word game (Juárez, 2015).
- Secwepemctsin language project. David Lacho, a master student in Canada developed an AR application to support the revitalization of the Splantsin's dialect (Lacho, 2018).
- Kusunda project. It is a interdisciplinary project for the revitalization of the linguistic heritage of the Kusunda Indigenous community in Nepal (Galeazzi et al., 2017).

1.1. Hypotheses and research objectives

AR technology has been implemented in a wide range of fields since the 1990s, engineering, education, tourism, medicine, as well as cultural heritage (Peddie, 2023), and has boosted in importance and usage since then.

Research projects have proved that this technology is useful for the preservation of cultural heritage. AR is applied in the cultural heritage field for the following benefits, a) user experience improvement on site, b) culture and language preservation (Okonovic et al, 2022), and c) revitalization (Ching, & Ong, 2023).

Research suggests that AR technology and usage of mobile applications hold vast pedagogical potential (Bower et al., 2014; Wójcik, 2020).

Taking those studies context as reference, research questions are proposed on students' perception of the implementation of the AR and mobile applications in the náhuatl teaching-learning process, as well as the impact of incorporating this new didactic context generated with the usage of the AR náhuatl textbook and the associated náhuatl mobile applications, compared to traditional didactic resources used in public schools where the náhuatl language is taught in El Salvador.

What is the impact of incorporating the new náhuatl AR and android mobile resources aforementioned on the náhuatl teaching-learning process and students' perception in public schools in El Salvador? Does the incorporation of these new AR resources and methodological changes entailed lead to improvements on student academic performance over traditional didactic processes used in public schools in El Salvador?

These research questions lead to a notional answer in the form of a research hypotheses summarized as follows:

Hypothesis 1: AR and mobile applications could have a positive impact on the náhuat teaching-learning process in public schools, improving the students' academic performance.

Hypothesis 2: Incorporating AR and mobile applications, could have a positive impact on the náhuat teaching-learning process, improving students' perceptions of motivation, information quality, information richness, usability, cutting-edge technology, linguistic, language heritage promotion and dissemination, compared to traditional academic activities and printed material.

Considering the hypotheses aforementioned, this study is understood as an initial exploratory approach to implementing educational technology resources linked to the náhuat teaching-learning process applying AR and mobile applications in public schools.

Based on the analysis of the náhuat students' perception and academic students' performance, the following objectives are proposed:

- a. To analyze the student's academic performance impact of incorporating an AR náhuat textbook and android mobile applications on the teaching-learning process of the náhuat language, applying statistical inference to determine the significance of the mark values between students of control and experimental groups in public schools in El Salvador.
- b. To study the students' perception of the impact of implementing náhuat AR resources on the náhuat teaching-learning process, based on the following constructs and factors, motivation, information quality, information richness, usability, cutting-edge technology, linguistic, language heritage promotion and dissemination. Table 2, in section 2.5 Experimental design, shows a summary of the constructs and their indicators for data collection and data analysis listed in this objective.

2. MATERIAL AND METHOD

2.1. Náhuat AR textbook

This textbook uses images as AR markers, and through the related AR android mobile application, users get access to 2D náhuat animations in cartoon format to learn the correct náhuat pronunciation of the náhuat dialogues in a playful way, as shown in figure 1. This textbook has twenty chapters that are organized in structure as follows:, a) communicative resources, b) grammar resources, c) lexical resources, d) cultural and intercultural resources, according to the reference levels of the Cervantes Institute Curriculum Plan (Centro Virtual Cervantes [CVC], 1997).

Figure 1. AR markers for the main dialogues of chapters uno, four and five.



2.2. AR náhuat mobile application and 2D náhuat animations in cartoon format

Each of the twenty chapters of the náhuat textbook has at least one 2D náhuat animation in cartoon format as multimedia content that can be accessed using the AR náhuat mobile application as shown in figure 2.

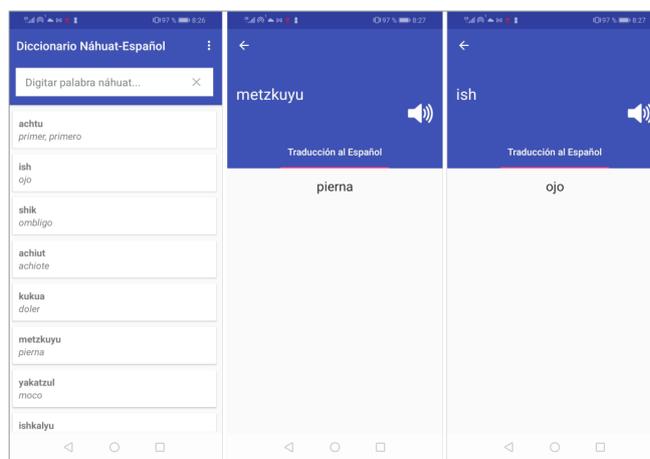
2.3. Náhuat-spanish dictionary android mobile application

The náhuat-spanish dictionary mobile application was developed as a support resource for the náhuat AR textbook. This dictionary has four hundred náhuat entries with audio and Spanish translation, as shown in figure 3.

Figure 2. AR náhuat mobile application and the respective náhuat AR textbook.



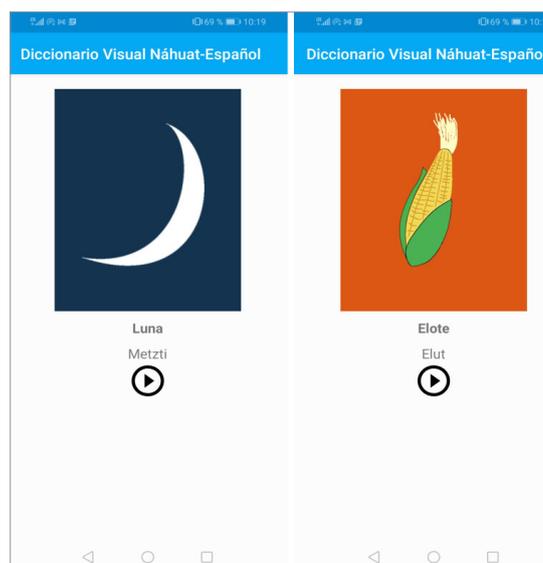
Figure 3. Náhuat-spanish dictionary android mobile application.



2.4. Náhuat-spanish visual dictionary mobile application

The visual náhuat-spanish dictionary mobile application was developed as a support resource for the náhuat AR textbook, each entry has an image, the spanish translation, and the náhuat pronunciation audio, as shown in figure 4.

Figure 4. Náhuat-spanish visual dictionary mobile application.



2.5. Experimental design

To verify hypothesis 1, control and experimental groups were conducted in public school Complejo Educativo Alberto Varela to corroborate the impact of incorporating an AR náhuat textbook and android mobile applications on the náhuat teaching-learning process. Statistical inference was applied to determine the significance of the mark values between the students of the control and experimental groups. This section of the research procedure employed the model proposed by Tuckman as a reference to establish experimental research with control and experimental groups (Tuckman & Harper, 34).

To verify hypothesis 2, questionnaire surveys were conducted with students in two public schools, Complejo Educativo Alberto Varela and Instituto Nacional San Luis Talpa INSAL, to analyze the students' perception of the impact of implementing the náhuat AR resources and mobile applications on the teaching-learning process and the contribution to promoting and disseminating the náhuat language and culture. This section of the research procedure employed the model proposed by Creswell as a reference to establish a questionnaire survey study (Creswell, 2018).

Table 2 shows the constructs and their related indicators that were used for data analysis as part of the experimental design and methodology used in this study for hypothesis 1 and hypothesis 2.

Table 2. Constructs and indicators for data analysis.

Construct	Definition	Indicator	Indicator code	Data collection approach	Source
Academic performance	The degree of achievement of the educational goals that are raised in the náhuat academic program and measurable based on the mark values obtained.	Mark values	IC1	Students' mark values of control and experimental groups	(Amores & Branch, 2023; García & Pérez, 2006)
Motivation	Adequate attitude to learn, which activates in the student the necessary behaviors to achieve a learning objective.	Playfulness	IC2		(Cabero & Roig, 2019)
Information quality	The quality of the AR resources and mobile applications.	Usefulness	IC3		(Laumer et al., 2017)
		Editorial design	IC4		
		Didactic design	IC5		
Information richness	Capacity of the media to reproduce information to the target audience to better understand the information transmitted.	Interactivity and customization	IC6		(Chao et al., 2020)
Usability	The degree of ease of use of the AR resources and mobile applications.	Learning curve	IC7	Questionnaire surveys	(Johnson et al., 2022)
		Easiness	IC8		
		Efficiency of access	IC9		
		Interface design	IC10		
Cutting-edge technology	The degree of technological contribution to teach náhuat culture and language using AR resources and mobile applications.	Innovation	IC11		(Jenks, 2023)
		Suitability	IC12		
Linguistic and culture heritage promotion and dissemination	The effectiveness of the AR resources and mobile applications to contribute to the promotion and dissemination of the náhuat culture and language.	Language contribution	IC13		(Boboc et al., 2019)
		Culture contribution	IC14		

Source: Created by the authors.

2.5.1. Public school intervention participants

Intervention activities were implemented in Complejo Educativo Profesor Alberto Varela located in San Juan Talpa and also in Instituto Nacional San Luis INSAL located in San Luis Talpa, both municipalities of La Paz. Table 3 show a summary of the intervention activities conducted in both schools aforementioned.

Table 3. Participants in the intervention activities at náhuat public schools.

Public School	Intervention Activities	Náhuat materials used	Students participating in this study
Complejo Educativo Profesor Alberto Varela (CEPAV)	a) Incorporation of android mobile applications and the AR náhuat textbook in the teaching-learning process.	Control groups	150 students in total (CEPAV): first year high school and seventh grade students a) 73 control group students b) 77 experimental group students (also participated in questionnaire-survey activity)
	b) Case study with two control and experimental groups.	a) Traditional náhuat printed materials	
	c) Two questionnaire surveys.	Experimental groups and questionnaire surveys groups	
	d) Náhuat teacher interview.	a) AR náhuat textbook in printed format.	
Instituto Nacional San Luis Talpa (INSAL)	a) Incorporation of android mobile applications and the AR náhuat textbook in the teaching-learning process.	b) Náhuat AR android mobile application.	56 students in total (INSAL): first year high school students (participated in questionnaire-survey activity)
	b) Not case study with control and experimental groups, though the students used the AR resources for questionnaire surveys.	c) Náhuat-spanish dictionary android mobile applications.	
	c) Two questionnaire surveys.	d) 2D náhuat animations in cartoon format.	
	d) Náhuat teacher interview.		
Total student participants for control and experimental group activities (CEPAV)			150
Total questionnaire-survey students (CEPAV and INSAL). The day of the questionnaire-survey, 20 students were absents because of covid19 pandemic			113

Source: Created by the authors.

2.5.2. Data collection conducting questionnaire surveys in two náhuat public schools

Two questionnaire surveys were conducted with a total of 113 students in the public schools aforementioned, as shown and summarized in detailed in table 3.

The questionnaires surveys employed in this research were ad hoc instruments; the design was based on research methods in education, following Bisquerra’s recommendations (Bisquerra, 2014), and based on developing questionnaires for educational research, following Diaz-Barriga’s recommendations (Diaz-Barriga, 2014).

The questionnaire surveys consisted of Likert-style statements, all used a 5-point scale: a) strongly agree, b) agree, c) neutral, d) disagree, and e) strongly disagree. Also, additional items in differential semantic style were used to investigate the reasons that led to choosing the respective answer for each question in Likert-style format in the questionnaire (McCartan & Robson, 2016).

Two questionnaire surveys were conducted to obtain students' feedback at both public schools, corresponding to information related to the following resources and materials used in this study:

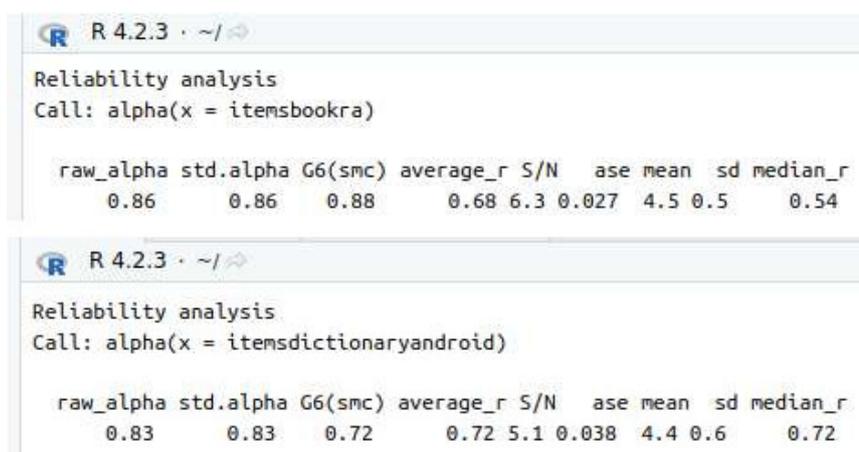
- a. Náhuat AR textbook and AR android mobile application.
- b. Náhuat-spanish dictionary android mobile application.

Reliability was also calculated using Cronbach's alpha coefficient (Taber, 2018), the scores achieved are the following as shown in figure 5:

- a. 0.86 for the questionnaire survey related to the náhuat AR textbook and the AR android mobile application.
- b. 0.83 for the questionnaire survey related to the náhuat-spanish dictionary android mobile applications.

Once the questionnaires were structured, those were administered in the classroom of both aforementioned public schools, where seventh grade students and high school students participated.

Figure 5. Cronbach's alpha coefficient of the two questionnaire surveys.



2.5.3. Mark values of control and experimental groups in a náhuat public school

The Intervention activity for control and experimental groups were conducted in the academic year 2022, from march to november. A total of one hundred and fifty students participated in this case study. All the participating students were neophytes in the náhuat language.

The control groups used in the teaching-learning process, the traditional náhuat textbook edited and published by the Ministry of Education of El Salvador, a náhuat textbook that has been used since 2017 by thirty eight public schools in El Salvador.

All experimental groups incorporated in the teaching-learning process, the AR náhuat textbook, the náhuat AR android mobile application and the náhuat-spanish dictionary android mobile applications.

The náhuat classes were taught over a period of ten months, two hours per week, this comprises a maximum of eighty hours of náhuat learning in the classroom during the academic year 2022.

2.5.4. Data collection conducting an interview with the náhuat teacher

As part of the experimental design using a case study approach, the náhuat teacher was interviewed, he stated the following main ideas respect to the intervention activities implemented in the náhuat public schools:

- a. This is the first time that AR technology is used to teach the náhuat language and its culture at public schools in El Salvador.
- b. Based on his 17-year experience teaching náhuat language the teacher stated that this is the first time that 2D náhuat cartoon animation are used to teach the náhuat language.
- c. This multimedia contribution is very important due to the nature of the content of these 2D animated videos, since the students had access to the pronunciation of the náhuat dialogues, present in the AR textbook in an playful way that contribute positively in the teaching-learning process, motivating the students to learn this endanger language, since these multimedia resources reinforce the linguistic skills of listening comprehension and speaking.
- d. Resources developed in the past to teach the náhuat language, only had audio files or no other sound digital media as multimedia resources.

3. RESULTS

All the statistical analyses were conducted using Rstudio 4.2.3 for Linux.

3.1. Control and experimental group statistical analysis

In education research, comparisons between two groups are frequently made to demonstrate that one group has better performance than the other (McMillan & Schumacher, 2005).

To verify hypothesis 1, statistical inference was applied to determine the significance of the mark values between the control and experimental groups through the Mann-Whitney test and Brunner–Munzel’s test, both tests are nonparametric approaches (Karch, 2023).

Although the Welch’s t-test and Student’s t-test are the preferred parametric tests for this purpose (García & Pérez, 2019), in this study, non-parametric methods were necessary to be applied, because the mark values of three student groups, exhibited a distribution distinct from a normal distribution, that is, a continuous probability distribution that is symmetrical around its mean with most values near the central summit of the curve (Tejedor & Etxeberria, 2006). Both Welch’s t-test and Student’s t-test have the following main assumptions, a) data is continuous, b) homogeneity of variance, c) data have a normal distribution (Bonilla, 1992).

Once the parametric assumptions were verified for the mark values of the control and experimental groups using the Shapiro-Wilk test and Levene test respectively (Asencio, 2017), a decision was taken to applied the Mann-Whitney test and Brunner–Munzel’s test instead, since the data did not complied with the assumptions required by the Welch’s t-test and the Student’s t-test.

Mann-Whitney test and Brunner–Munzel’s test have the following mean assumptions, a) data is continuous, b) homogeneity of variance and c) normal distribution is not required.

3.1.1. Results of high school groups

Seventy-three participants were high school students with an average age of fifteen, the control group was comprised of thirty-five students, and the experimental group thirty-eight students. Both experimental and control groups do not comply with normal distribution required by Welch’s t-test and Student’s t-test, verified by the box plot and density plot, shown in Figure 6. To reinforce this result of no normal distribution, the Shapiro-Wilk test was applied. The p-value of Shapiro-Wilk test of both data sets (see figure 7), experimental and control

groups, are less than 0.05 that verifies no compliance of normal distribution. The Levene's test (see figure 8) is applied to check compliance of the homogeneity of variances assumption for both nonparametric tests aforementioned, the p-value is greater than 0.05, this means that this data set meets the homogeneity of variance test.

As the mark values do not have normal distribution, the next stage was the application of the Mann-Whitney test as inferential statistics nonparametric approach, the null hypothesis was set to analyze if the experimental group have greater mark values than the control group since the modifier alternative="greater" is used, the p-value analyzed is less than 0.05 (see figure 8).

To reinforce this result, also the nonparametric Brunner–Munzel's test is applied, as shown in Figure 9. This outcome also supports the results obtained with the Mann-Whitney test, that is, the experimental group have greater mark values than the control group, and the significant difference is confirmed in favor of the experimental group.

Figure 6. Box plot and density plot for experimental and control groups of first year high school.

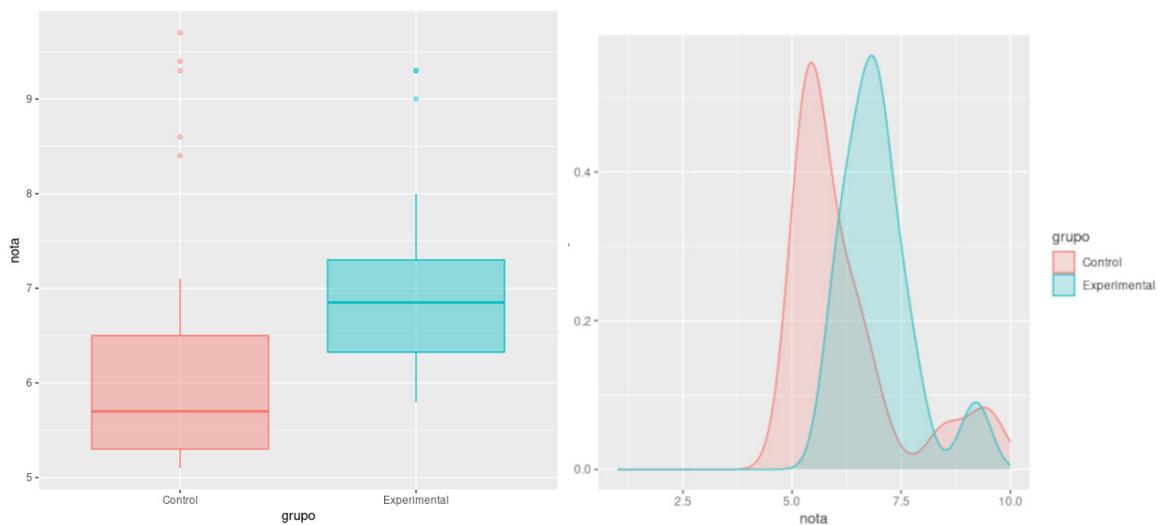


Figure 7. Shapiro-wilk normality test results for experimental and control groups (first year high school students).

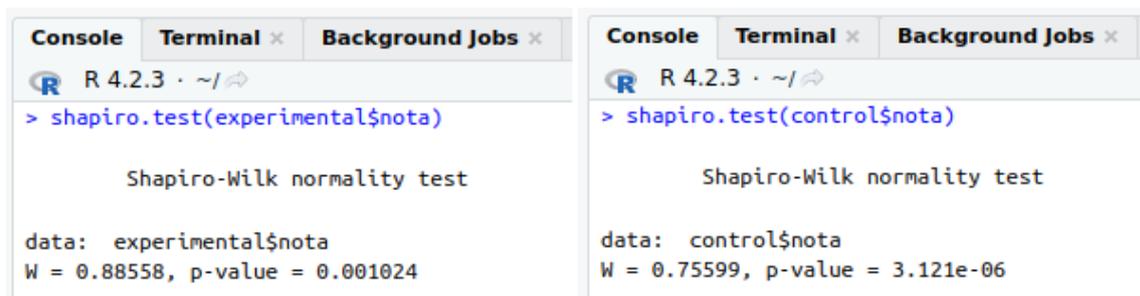


Figure 8. Levene test, Wilcoxon test and mean summary results for experimental and control groups (first year high school students).

```

Console Terminal x Background Jobs x
R 4.2.3 · ~/
> leveneTest(y = notasnahuat$nota, group = notasnahuat$grupo)
Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
  Df F value Pr(>F)
group 1 1.6844 0.1985
      71

R 4.2.3 · ~/
> wilcox.test(x = experimental$nota, y = control$nota, alternative = "greater", paired = F)

Wilcoxon rank sum test with continuity correction

data: experimental$nota and control$nota
W = 1039, p-value = 1.819e-05
alternative hypothesis: true location shift is greater than 0

Console Terminal x Background Jobs x
R 4.2.3 · ~/
> notasnahuat %>% group_by(grupo) %>%
+   summarize(total = n(), mean = mean(nota))
# A tibble: 2 × 3
  grupo      total mean
<chr>      <int> <dbl>
1 Control         35  6.22
2 Experimental    38  6.98
>

```

Figure 9. Brunner-Munzel test results for experimental and control groups of first year high school.

```

Console Terminal x Background Jobs x
R 4.2.3 · ~/
> brunnermunzel.test(x = experimental$nota, y = control$nota, alternative = "greater")

Brunner-Munzel Test

data: experimental$nota and control$nota
Brunner-Munzel Test Statistic = -4.6202, df = 39.314, p-value = 2.03e-05
95 percent confidence interval:
 0.09571957 0.34187442
sample estimates:
P(X<Y)+.5*P(X=Y)
 0.218797

```

3.1.2. Results of the seventh grade groups

Seventy-seven participants were seventh grade students with an average age of twelve; the control group was comprised of thirty-eight students, and the experimental group thirty-nine students.

Both experimental and control groups do not comply with normal distribution required by Welch's t-test and Student's t-test, verified by the box plot and density plot, shown in

Figure 10. To reinforce this result of no normal distribution, the Shapiro-Wilk test was applied. The p-value of Shapiro-Wilk test of both data sets (see figure 11), experimental and control groups, are less than 0.05 that verifies no compliance of normal distribution. As the mark values of the experimental group do not have normal distribution, the next stage in this data analysis was the application of Mann-Whitney test and Brunner–Munzel’s test as inferential statistics nonparametric approaches.

The Levene’s test (see figure 12) is applied to check compliance of the homogeneity of variances assumption for both nonparametric tests aforementioned, the p-value is greater than 0.05, this means that this data set complies with the homogeneity of variance test.

Applying the Mann-Whitney test (see figure 12), the null hypothesis was set to analyze if the experimental group have greater mark values than the control group since the modifier alternative=“greater” is used, the p-value analyzed is greater than 0.05.

To reinforce this result, also the Brunner–Munzel’s test is applied (see figure 13), the p-value analyzed is greater than 0.05, again the modifier alternative=“greater” is used, this outcome also supports the results obtained with the Mann-Whitney test, that is, there is not significant difference between both, experimental group and control group for seventh grade student mark values.

Figure 12 shows that the experimental group have greater mark values than the control groups, since the mean values are 6.13 and 5.79 respectively, but according to inferential statistics that difference is not significant statistically.

Figure 10. Box plot and density plot for experimental and control groups of seventh grade students.

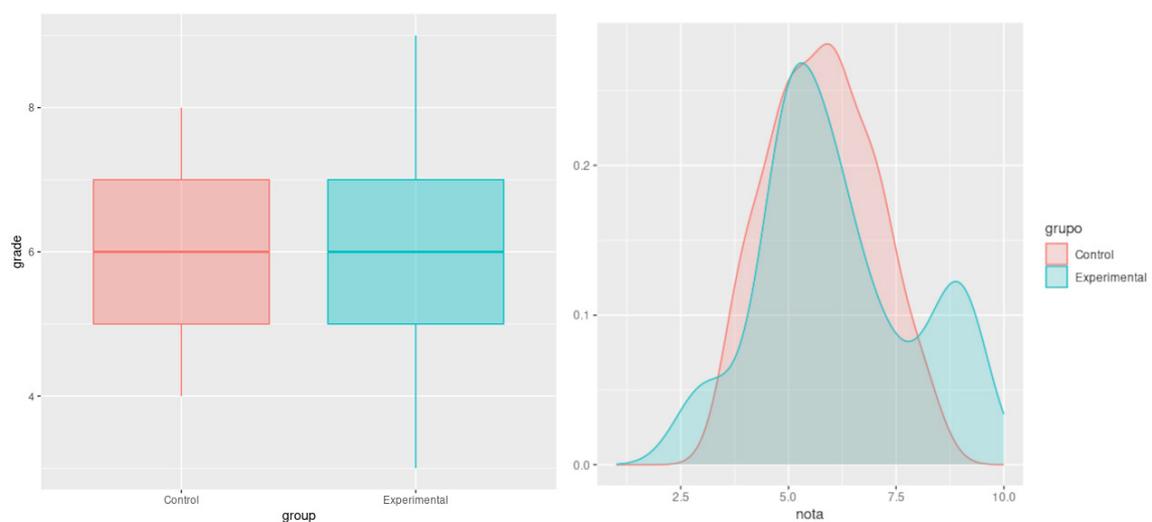


Figure 11. Shapiro-wilk normality test results for experimental and control groups of seventh students.

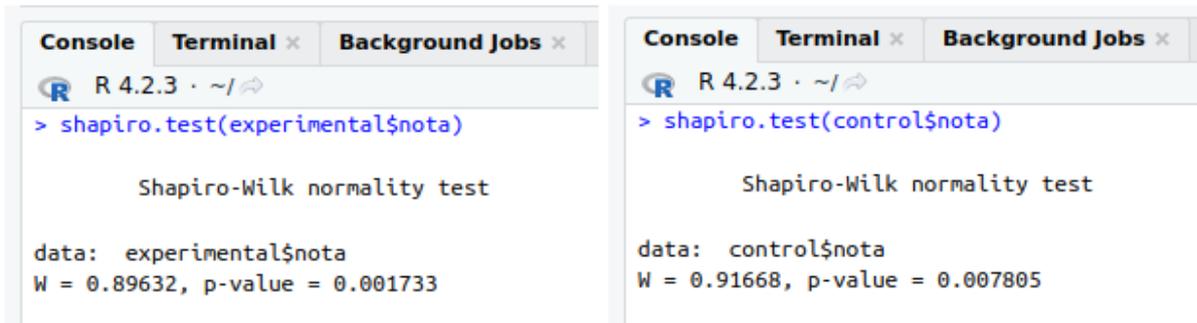


Figure 12. Box Shapiro-wilk normality test results for experimental and control groups of seventh students.

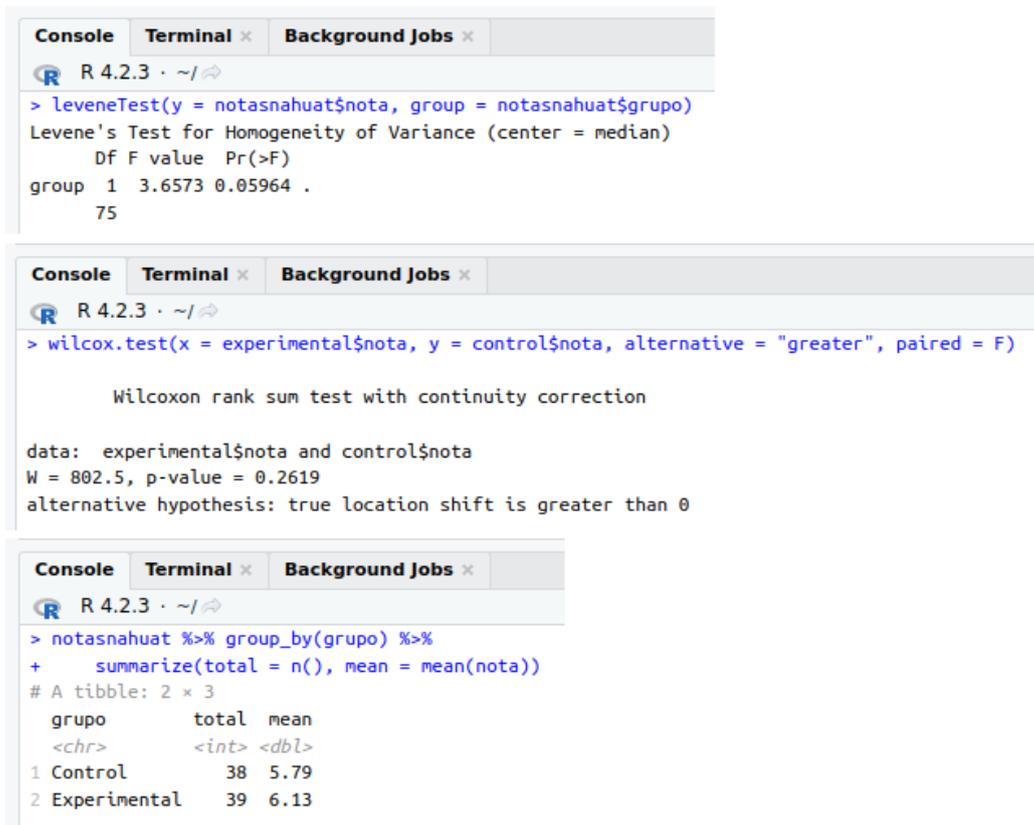


Figure 13. Brunner-Munzel test results for experimental and control groups of seventh grade students.

```
R 4.2.3 · ~/
> brunnermunzel.test(x = experimental$nota, y = control$nota, alternative = "greater")

Brunner-Munzel Test

data: experimental$nota and control$nota
Brunner-Munzel Test Statistic = -0.63591, df = 69.918, p-value = 0.2635
95 percent confidence interval:
 0.3283478 0.5886562
sample estimates:
P(X<Y)+.5*P(X=Y)
 0.458502
```

Table 4. Summary control and experimental groups at Complejo Educativo Profesor Alberto Varela. Source: Created by the authors.

Náhuat group	Result	Nonparametric approach
High school students	The experimental group had greater mark values than the control group, and the significant difference is confirmed in favor of the experimental group, as shown in figure 10, according to inferential statistics.	Mann-Whitney and Brunner–Munzel’s tests
Seventh grade students	According to inferential statistics, there was not significant difference between both, experimental group and control group as shown in figure 14, even though the experimental group have greater marks values than the control groups according to descriptive statistics, since the mean values are 6.13 and 5.79 respectively.	

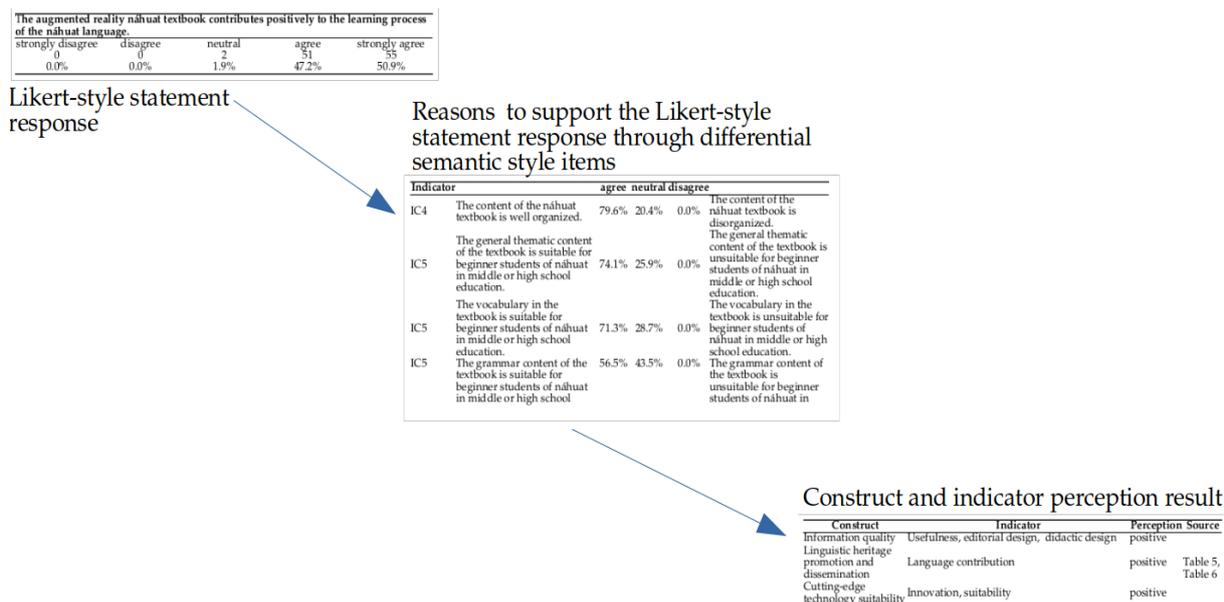
3.2. Questionnaire surveys data analysis

For the questionnaire surveys, the analysis was focused on students’ perception based on the constructs and their related factors listed and explained in table 2. In total participated 113 students of both public schools, summarized in detailed in table 3. Two questionnaire surveys were administered and organized as follows:

- a. Questionnaire survey for náhuat AR textbook and AR android mobile application.
- b. Questionnaire survey for náhuat-spanish dictionary android mobile application.

After answering each Likert-style statement present in the two questionnaire surveys, the students were asked to select one or more reasons through a list of differential semantic style statements to support the answer selected for the Likert-style statement, as shown in figure 14, that summaries the questionnaire survey data analyses approach.

Figure 14. Questionnaire survey data analysis general approach diagram.



3.2.1. Questionnaire survey for the náhuat AR textbook and AR android mobile application

Question 1. Table 6 shows the descriptive statistics of Likert-style statement for question 1. Most students' responses indicate a positive perception since 47.2% and 50.9% have answered that they agreed and strongly agreed respectively, also the standard deviation of this question was low, which indicates that the responses were tightly clustered around the mean value. Table 5 shows a summary of these results for question 1 and for the respective responses of the linked semantic differential style statements (see Table 7).

Table 5. Perception summary for question 1.

Likert Statement	Construct	Indicator	Perception	Source
Question 1	Information quality	Usefulness (IC3), editorial design (IC4), didactic design (IC5)	Positive	Table 6, Table 7
	Information richness	Interactivity and customization (IC6)	Positive	
	Linguistic heritage promotion and dissemination	Language contribution (IC13)	Positive	
	Cutting-edge technology suitability	Innovation (IC11), suitability (IC12)	Positive	

Source: Created by the authors.

Table 6. Descriptive statistics for Likert-style statement, question 1.

The augmented reality náhuat textbook contributes positively to the learning process of the náhuat language						
Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree	Mean	Stándard Deviation
0	0	2	51	55	4.49	0.54
0.0%	0.0%	1.9%	47.2%	50.9%		

Source: Created by the authors.

Table 7. Descriptive statistics for semantic differential statements related to Likert-style statement response for question 1.

Indicator		Agree	Neutral	Disagree	
IC4	The content of the náhuat textbook is well organized.	79.6%	20.4%	0.0%	The content of the náhuat textbook is disorganized.
IC5	The general thematic content of the textbook is suitable for beginner students of náhuat in middle or high school education.	74.1%	25.9%	0.0%	The general thematic content of the textbook is unsuitable for beginner students of náhuat in middle or high school education.
IC5	The vocabulary in the textbook is suitable for beginner students of náhuat in middle or high school education.	71.3%	28.7%	0.0%	The vocabulary in the textbook is unsuitable for beginner students of náhuat in middle or high school education.
IC5	The grammar content of the textbook is suitable for beginner students of náhuat in middle or high school education.	56.5%	43.5%	0.0%	The grammar content of the textbook is unsuitable for beginner students of náhuat in middle or high school education.
IC3	The dialogues of each chapter are very useful for learning the náhuat language.	71.3%	26.9%	1.9%	The dialogues of each chapter are useless for learning the náhuat language.
IC13	The textbook has adequate content to disseminate aspects of the náhuat culture.	50.0%	50.0%	0.0%	The textbook has unsuitable content to disseminate aspects of the náhuat culture.
IC4	The textbook has a graphic design suitable for students of middle education or high school education.	50.0%	48.1%	1.9%	The textbook has a graphic design unsuitable for students of middle education or high school education.
IC2	The textbook uses augmented reality technology that facilitates the learning of the náhuat language in an entertaining way.	61.1%	38.9%	0.0%	The textbook uses augmented reality technology which makes it difficult the learning of the náhuat language in an entertaining way.
IC12	The textbook uses augmented reality technology, which has happened to be suitable for learning the náhuat language.	50.9%	49.1%	0.0%	The textbook uses augmented reality technology, which has happend to be unsuitable for learning the náhuat language.
IC6	The textbook has animations of náhuat dialogues in 2D cartoon format, which facilitates the learning of the náhuat language in an entertaining way.	59.3%	38.9%	1.9%	The textbook has animations of náhuat dialogues in 2D cartoon format, which makes difficult the learning of the náhuat language in an entertaining way.
IC11	The textbook is innovative because it uses augmented reality technology.	58.3%	41.7%	0.0%	Although the textbook uses augmented reality technology, it lacks innovation.
IC11	The textbook is innovative because it has an augmented reality android mobile application.	54.6%	45.4%	0.0%	Although the textbook has an augmented reality android mobile application, it lacks innovation.
IC11	The textbook is innovative because it has náhuat-spanish dictionary android applications.	55.6%	42.6%	1.9%	Although the textbook has náhuat-spanish dictionary android applications, it lacks innovation.

Source: Created by the authors.

Question 2. Table 9 shows the descriptive statistics of Likert-style statement for question 2. Most students' responses indicate a positive perception since 45.4% and 48.1% have answered that they agreed and strongly agreed respectively, also the standard deviation of this question was low, which indicates that the responses were tightly clustered around the mean value. Table 8 shows a summary of these results for question 2 and for the respective responses of the linked semantic differential style statements (see Table 10).

Table 8. Perception summary for question 2.

Likert Statement	Construct	Indicator	Perception	Source
Question 2	Usability	Learning curve (IC7), easiness (IC8), efficiency of access (IC9)	Positive	Table 9, Table 10

Source: Created by the authors.

Table 9. Descriptive statistics for Likert-style statement, question 2.

The náhuat augmented reality mobile application is easy to use for the user						
Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree	Mean	Stándard Deviation
0	0	7	49	52	4.42	0.61
0.0%	0.0%	6.5%	45.4%	48.1%		

Source: Created by the authors.

Table 10. Semantic differential statements related to Likert-style statement response for question 2.

Indicator		Agree	Neutral	Disagree	
IC7	The learning process requires less than 5 minutes.	51.9%	38.0%	10.2%	The learning process requires more than 5 minutes.
IC8	It is easy to access the náhuat 2D animations in cartoon format, which are associated with the printed náhuat textbook.	74.1%	21.3%	4.6%	It is difficult to access the multimedia content of 2D náhuat dialogues in cartoon format, which are associated with the printed náhuat textbook.
IC9	The augmented reality mobile application allows access to 2D náhuat animations in cartoon format, efficiently and quickly.	79.6%	16.7%	3.7%	The augmented reality mobile application is slow, which makes it difficult to access the 2D náhuat animations in cartoon format.

Source: Created by the authors.

Question 3. Table 12 shows the descriptive statistics of Likert-style statement for question 3. Most students' responses indicate a positive perception since 50.0% and 44.4% have answered that they agreed and strongly agreed respectively, also the standard deviation of this question was low, which indicates that the responses were tightly clustered around the mean value.

Table 11 shows a summary of these results for question 3 and for the respective responses of the linked semantic differential style statements (see Table 13).

Table 11. Perception summary for question 3.

Likert Statement	Construct	Indicator	Perception	Source
Question 3	Motivation	Playfulness (IC2)	Positive	Table 12, Table 13
	Information quality	Didactic design (IC5)	Positive	
	Linguistic heritage promotion and dissemination	Language contribution (IC13)	Positive	

Source: Created by the authors.

Table 12. Likert-style statement for question 3.

The 2D náhuat animations in cartoon format contribute positively to the learning process of the náhuat language						
Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree	Mean	Stándard Deviation
0	0	6	54	48	4.39	0.59
0.0%	0.0%	5.6%	50.0%	44.4%		

Source: Created by the authors.

Table 13. Semantic differential statements related to Likert-style statement response for question 3.

Indicator		Agree	Neutral	Disagree	
IC2	The 2D náhuat animations present the content of the náhuat dialogues in an entertaining way.	81.5%	16.7%	1.9%	The 2D náhuat animations present the content of the náhuat dialogues in an uninteresting way.
IC13	The audio of the dialogues contribute to knowing how the náhuat language is pronounced.	69.4%	30.6%	0.0%	The audio of the dialogues in the náhuat language is incorrect or inefficient.
IC13	The audio of the dialogues contribute to learning the correct pronunciation of the náhuat language.	62.0%	37.0%	0.9%	The audio of the dialogues contributes little to learning the correct pronunciation of the náhuat language.
IC5	The dialogues of the 2D animations teach useful vocabulary.	52.8%	44.4%	2.8%	The dialogues of the animations teach deficient or unhelpful vocabulary.
IC13	The dialogues of the 2D animations contribute to having a first approach to the náhuat language.	54.6%	45.4%	0.0%	For his deficient contribution to contribute to having a first approach to the náhuat language.
IC5	The themes of the dialogues contribute to learning the fundamentals of the náhuat language.	67.6%	31.5%	0.9%	Because the themes of the náhuat dialogues are deficient, which make it difficult to learn the fundamentals of the náhuat language.

Source: Created by the authors.

3.2.2. Questionnaire survey for the náhuat-spanish dictionary android mobile application

Question 1. Table 15 shows the descriptive statistics of Likert-style statement for question 1. Most students' responses indicate a positive perception since 55.8% and 36.4% have answered that they agreed and strongly agreed respectively, also the standard deviation of this question was low, which indicates that the responses were tightly clustered around the mean value. Table 14 shows a summary of these results for question 1 and for the respective responses of the linked semantic differential style statements (see Table 16).

Table 14. Perception summary for question 1.

Likert Statement	Construct	Indicator	Perception	Source
Question 1	Usability	Learning curve (IC7), easiness (IC8), interface design (IC10)	Positive	Table 15, Table 16

Source: Created by the authors.

Table 15. Likert-style statement for question 1.

The náhuat-spanish dictionary mobile application is easy to use for the user						
Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree	Mean	Stándard Deviation
0	0	6	43	28	4.25	0.65
0.0%	0.0%	7.8%	55.8%	36.4%		

Source: Created by the authors.

Table 16. Semantic differential statements related to Likert-style statement response for question 1.

Indicator		Agree	Neutral	Disagree	
IC7	The learning process requires less than 5 minutes.	53.2%	39.0%	7.8%	The learning process requires more than 5 minutes.
IC8	It is easy to translate words from náhuat to spanish.	76.6%	16.9%	6.5%	It is difficult to translate words from náhuat to spanish.
IC10	It is easy to navigate between the windows or interfaces of the mobile application.	62.3%	35.1%	2.6%	It is difficult to navigate between the windows or interfaces of the mobile application.
IC10	The colors used in the design of the different windows or interfaces of the mobile application have appropriate contrast, the colors are suitable.	31.2%	63.6%	5.2%	The colors used in the design of the different windows or interfaces of the mobile application have deficient contrast, the colors are unsuitable.
IC10	The design of the different interfaces of the mobile application is appropriate, because the different components or links of the navigation system are well organized.	49.4%	46.8%	3.9%	The design of the different interfaces of the mobile application is inappropriate, because the different components or links of the navigation system are disorganized.
IC10	The text used in the different interfaces of the application is appropriate in size for the correct usage.	62.3%	36.4%	1.3%	The text used in the different interfaces of the application is inappropriate in size, this makes it difficult to use it correctly.

Source: Created by the authors.

Question 2. Table 18 shows the descriptive statistics of Likert-style statement for question 2. Most students' responses indicate a positive perception since 35.1% and 53.2% have answered that they agreed and strongly agreed respectively, also the standard deviation of this question was low, which indicates that the responses were tightly clustered around the mean value. Table 17 shows a summary of these results for question 2 and for the respective responses of the linked semantic differential style statements (see Table 19).

Table 17. Perception summary for question 2.

Likert Statement	Construct	Indicator	Perception	Source
Question 2	Information quality	Didactic design (IC5), usefulness (IC3)	Positive	Table 18, Table 19
	Cutting-edge technology used	Innovation (IC11), suitability (IC12)	Positive	
	Linguistic heritage promotion and dissemination	Language contribution (IC13)	Positive	

Source: Created by the authors.

Table 18. Likert-style statement for question 2.

The náhuat-spanish dictionary mobile application contributes positively to the learning process of the náhuat language						
Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree	Mean	Stándard Deviation
0.0%	0.0%	11.7%	35.1%	53.2%	4.26	0.59
0	0	9	27	41		

Source: Created by the authors.

Table 19. Semantic differential statements related to Likert-style statement response for question 2.

Indicator	Agree	Neutral	Disagree		
IC5	The vocabulary of the náhuat-spanish dictionary is suitable for náhuat beginner students in middle or high school education.	93.5%	6.5%	0.0%	The vocabulary in the náhuat-spanish dictionary is unsuitable for náhuat beginner students in middle or high school education.
IC13	Each náhuat term or word has its corresponding audio that makes it easy to learn the pronunciation of the náhuat language.	67.5%	27.3%	5.2%	Each náhuat term or word has its corresponding audio, this makes it difficult to learn the pronunciation of the náhuat language.
IC3	The available audio of each term or word in náhuat is correctly pronounced.	55.8%	41.6%	2.6%	The available audio of each term or word in náhuat is incorrectly pronounced.
IC5	The náhuat-spanish dictionary android mobile application has more than 400 náhuat words or terms, suitable for beginner students of the náhuat language.	68.8%	27.3%	3.9%	The náhuat-spanish dictionary android mobile application has more than 400 náhuat words or terms, but are insufficient for beginner náhuat students.

Indicator	Agree	Neutral	Disagree	
IC11	20.8%	74.0%	5.2%	The náhuat-spanish dictionary android mobile application lacks innovation, because there are already dictionary mobile applications for learning the náhuat language.
IC12	58.4%	39.0%	2.6%	Although it is a free dictionary android mobile application, it has the drawback that it is deficient.
IC5	66.2%	32.5%	1.3%	This software application is unsuitable to learn the náhuat language, as a dictionary mobile application to support the náhuat augmented reality textbook.

Source: Created by the authors.

4. DISCUSSION

This study analyzed students' academic performance of two pedagogical models, one based on traditional methodology and traditional náhuat printed materials and the other based on implementing a náhuat AR textbook and android applications.

As well, this study aimed to analyze students' perceptions in terms of motivation, information quality, information richness, usability, cutting-edge technology, linguistic language heritage promotion and dissemination, based on a pedagogical model that implemented AR and android mobile applications, in náhuat courses that took place at Complejo Educativo Profesor Alberto Varela and Instituto Nacional San Luis INSAL.

The results obtained provide evidence that the use of AR, mobile applications and 2D video animations in this náhuat educational context improves some of the different aspects under analysis. Findings of previous studies support the results obtained in the intervention activities in náhuat public schools in El Salvador.

Previous studies have shown that the implementation of educational technology didactic resources in teaching-learning processes, based on AR and mobile applications, leads to methodological changes that students perceive as beneficial compared to traditional teaching and learning environments based on printed materials (Moreno et al., 2020; Kalogiannakis et al., 2021).

In the field of AR, research focused on students' perceptions of technological teaching approaches and AR technology, offers similar conclusions, considering that their usage could

have a beneficial effect on the teaching–learning process. Students in general perceive it as a technological didactic approach that supports their learning process, in the sense of hence being able to stimulate their learning and improve their motivation (Sofianidis, 2022).

As well, previous research has emphasized the pedagogical and didactic potential of visualizing parts of the real world through a mobile device with multimedia information incorporated by AR technology (Lucena, 2022; Cabero & Barroso, 2016; AlNajdi, 2022).

The results show that students perceived specific advantages linked to the usage of the náhuat AR textbook and mobile android applications in the náhuat language teaching-learning process, related to the following constructs, a) motivation, b) information quality, c) information richness, d) usability, e) cutting-edge technology, f) linguistic and culture heritage promotion and dissemination.

5. CONCLUSIONS

With this pedagogical model that has been discussed in this study and implemented in the náhuat courses of two public schools, a door has been opened to improve the teaching learning-process of the náhuat language and culture heritage of the pipil ancestors in El Salvador, using cutting-edge technologies such as AR, android mobile applications, and also multimedia content such as 2D animations in cartoon format, all those resources and the didactic methodological approach were designed and developed, aimed to motivate students to learn the náhuat endangered language, also to promote and disseminate this linguistic and culture heritage in those public schools in El Salvador.

This study contributes to a better understanding of the náhuat students' perception of didactic resources based on the usage of AR resources and mobile applications in the náhuat teaching-learning process, focused on the constructs, a) motivation, b) information quality, c) information richness, d) usability, e) cutting-edge technology, f) linguistic and culture heritage promotion and dissemination. Also these náhuat students great values the teaching learning process mediated by augmented reality and mobile applications.

When placing this study's discussion and conclusions in context, the findings also showed a lack of didactic experiences and research related to the pedagogical use of AR and mobile applications in El Salvador in general, and emphasizing the náhuat teaching-learning process, reflecting a gap with other countries.

6. FUNDING

This research was funded by Fundación Carolina.

7. REFERENCES

- AlNajdi, S.M. (2022). The effectiveness of using augmented reality (AR) to enhance student performance: using quick response (QR) codes in student textbooks in the Saudi education system. *Educational technology research and development*, 70, 1105-1124, <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10100-4>
- Amores, A., & Burgos, D., & Branch, J. W. (2023). The Impact of Augmented Reality (AR) on the Academic Performance of High School Students. *Electronics*, 12(10), 2173. <http://dx.doi.org/10.3390/electronics12102173>
- Asensio, F. (2017). *R en profundidad Programación, gráficos y estadística*. RC Libros.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Boboc, R., Duguleană, M., Voinea, G.D., Postelnicu, C.C., Popovici, D.M., & Carrozzino, M. (2019). Mobile Augmented Reality for Cultural Heritage: Following the Footsteps of Ovid among Different Locations in Europe. *Sustainability*, 11(4), 1167. <http://dx.doi.org/10.3390/su11041167>
- Bonilla, G. (1992). *Estadística II Métodos prácticos de inferencia estadística*. UCA Editores.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education - cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51:1, 1-15, <http://doi.org/10.1080/09523987.2014.889400>
- Cabero, J., & Barroso, J.C. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality. *Journal of New Approaches Educational Research*, 5(1), 44-50, <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2016.1.140>
- Cabero, J., & Roig-Vila, R. (2019). The Motivation of Technological Scenarios in Augmented Reality (AR): Results of Different Experiments. *Applied Sciences*, 9(14), 2907. <http://dx.doi.org/10.3390/app9142907>
- Centro Virtual Cervantes. (1997). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. CVC. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Chao, S. H., Jiang, J., Hsu, C.-H., Chiang, Y. T., Ng, E., & Fang, W. T.(2020). Technology-Enhanced Learning for Graduate Students: Exploring the Correlation of Media Richness and Creativity of Computer-Mediated Communication and Face-to-Face Communication. *Applied Sciences*, 10(5), 1602. <http://dx.doi.org/10.3390/app10051602>

- Ching, A. Y., & Ong, S. K. (2023). *Springer Handbook of Augmented Reality*. Springer Cham.
- Colectivo El Salvador Elkartasuna.(2023). *Entrevista a Jorge Lemus sobre las cunas náhuat*. <https://www.elsalvadorelkartasuna.eus/2023/03/10/entrevista-a-jorge-lemus-sobre-las-cunas-nahuat/>
- Cortez, C., Lemus, J. & King, A. (2009). *Ne Nawat, Tutaketzalis Amachti 2*. Editorial Universidad Don Bosco.
- Creswell, J. W. *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4th ed.). Pearson Inc.
- Díaz-Barriga, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial Díaz de Santos.
- Galeazzi, F., Cambell, E., & Johnston, L. (2017). *Reviving Kusunda*. Anglia Ruskin University. <https://storylabresearch.com/projects/kusunda/>
- García, J. L., & Pérez, R. (2006). *Problemas y diseños de investigación resueltos*. (3rd ed.) Editorial Dykinson.
- Hernández W.(2016). *Nawat Mujmusta*. Tushik. <http://tushik.org/nawat-mujmusta/>
- Jenks, C. J. (2023). *New Frontiers in Language and Technology*. Cambridge University Press.
- Johnson S. G., Potrebny T., Larun L., Ciliska D., & Olsen, N. R.(2022). Usability Methods and Attributes Reported in Usability Studies of Mobile Apps for Health Care Education: Scoping Review. *JMIR Medical Education*, 8, 38259. <https://doi.org/10.2196/38259>
- Juaréz, P. (2015). *Nahuatl App*. Google play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.patriocio.nahuatlapp&gl=ES>
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S., & Zourmpakis, A. (2021). Gamification in Science Education. A Systematic Review of the Literature. *Education Sciences*, 11(1), 22. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11010022>
- Karch, J. D. (2023). bmttest: A Jamovi Module for Brunner-Munzel's Test—A Robust Alternative to Wilcoxon-Mann-Whitney's Test. *Psych*, 5(2), 386-395. <http://dx.doi.org/10.3390/psych5020026>
- King, A.(2011). *Timumachtikan!: Curso de lengua náhuat para principiantes adultos*. Tushik. <http://tushik.org/timumachtikan/>
- Lacho, D. D. (2018). *Developing an augmented reality app in Secwepemctsin in collaboration with the Splatsin Teaching Centre*. University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0363946>

- Laumer, S., Maier, C., & Weitzel, T. (2017). Information quality, user satisfaction, and the manifestation of workarounds: a qualitative and quantitative study of enterprise content management system users. *European Journal of Information Systems*, 26:4, 333-360. <https://doi.org/10.1057/s41303-016-0029-7>
- Lemus, J. (2008). *Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuat-pipil de El Salvador*. Unavarrá. http://www.unavarra.es/digitalAssets/172/172558_JLemus-revitalizaci--n-linguistica-del-Nahuat.pdf
- Lemus, J. (2015). *El pueblo pipil y su lengua de vuelta a la vida*. Academia. https://www.academia.edu/38330341/El_pueblo_pipil_y_su_lengua_de_vuelta_a_la_vida
- Lucena, D., Fernandez, J. C., Pacheco, A. I., Garcia, C., & Moral, J. A. (2022). Virtual and Augmented Reality versus Traditional Methods for Teaching Physiotherapy: A Systematic Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(12), 1780-1792. <http://dx.doi.org/10.3390/ejihpe12120125>
- McCartan, K., & Robson C. (2016). *Real World Research*. (4th ed.) Addison Wesley.
- McMillan, J. H., & Schumacher S. (2005). *Investigación educativa*. (5th ed.) Pearson Inc.
- Ministerio de Cultura de El Salvador. (2022). *Invitan a celebración del 139° aniversario del MUNA*. <https://www.cultura.gob.sv/invitan-a-celebracion-del-139-aniversario-del-muna/>
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2009). *Historia 1 El Salvador*. MINED https://www.mined.gob.sv/descarga/cipotes/historia_ESA_TomoI_0_.pdf
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2017). *Titaketzakan Nawat 1*. MINED. https://www.mined.gob.sv/nawat/modulos/taksalis_1/L_TEXTO%201.pdf
- Moreno, J., García, S., Ramos, M., Campos, M. N., & Gómez, G. (2020). Augmented Reality as a Resource for Improving Learning in the Physical Education Classroom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3637. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103637>
- Okanovic, V., Ivkovic-Kihic, I., & Boskovic, D. (2022). *Interaction in eXtended Reality Applications for Cultural Heritage*. Applied Sciences Journal.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Atlas of the world's languages in danger*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>
- Peddie, J. (2023). *Augmented Reality*. Springer Cham.
- Phadung, M. (2015). *Interactive E-book design and development to support literacy learning for language minority students*. World Congress on Sustainable Technologies (WCST), London, UK. <https://doi.org/10.1109/WCST.2015.7415126>

- Sofianidis, A. (2022). Why Do Students Prefer Augmented Reality: A Mixed-Method Study on Preschool Teacher Students' Perceptions on Self-Assessment AR Quizzes in Science Education. *Education Sciences*, 12(5), 329. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12050329>
- Taber, K.S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tejedor J.; Etxebarria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. (1st ed) Editorial La Muralla.
- Tuckman, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research*. (6th ed). Rowman & Littlefield Publishers.
- Valera, R. (2015). *Diccionario Lengua Náhuatl. Pueblos originarios*. <https://pueblosoriginarios.com/lenguas/nahuatl.php>
- Ward, M. (2016). *Programa del Lenguaje Nawat*. Dublin City University. https://www.computing.dcu.ie/~mward/nawat/L01/html/lesson1_esp.html
- Wójcik, M. (2020). *Augmented Reality in Education, Scope of Use and Potential*. Springer Cham.

Homogeneidad y segregación escolar en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Visión de la comunidad educativa

Enviado: 22 de noviembre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

IRENE MORENO-MEDINA

Departamento de Pedagogía, Universidad Autónoma de Madrid, España

irenemorenom@uam.es

 [0000-0002-3745-7253](https://orcid.org/0000-0002-3745-7253)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17919

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo conocer la percepción de los y las docentes de escuelas situadas en contextos desafiantes sobre la homogeneidad y segregación de sus escuelas. Para alcanzar este objetivo se realizan tres estudios de casos en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Los participantes fueron la comunidad educativa y los instrumentos principales utilizados fueron la entrevista semiestructurada y el análisis de los documentos claves. Los resultados señalan que la comunidad escolar percibe que sus escuelas son tratadas y convertidas en centros guetos, que existe una clara falta de compromiso por parte de la Administración ahora trabajar contra la segregación escolar y, en especial, en aquellas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes y la dificultad por parte de otras instituciones socioeducativas del barrio para trabajar contra este problema en soledad. Así, se evidencia la necesidad

ABSTRACT

Homogeneity and scholar segregation in schools in challenging contexts. Vision of the educational community

This research aims to understand the perception of teachers in challenging school contexts about homogeneity and segregation in their schools. To achieve this objective, three case studies were carried out in schools located in socioeconomically challenging contexts. The participants were members of the educational community and the main instruments used were the semi-structured interview and the analysis of key documents. The results indicate that the school community perceives that their schools are stigmatized and segregated, that there is a clear lack of commitment on the part of the administration to work against the school segregation, especially in schools located in socio-economically challenging contexts, and the difficulty for other socio-educational institutions in the neighbourhood to work

de conocer la visión de la comunidad escolar de los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente desafiantes para poder trabajar contra esta lacra social, pues un sistema educativo verdaderamente justo no debe permitir la segregación escolar.

Palabras clave: Escuela desfavorecida; desfavorecido educacional; zona de prioridad educativa; segregación; homogeneidad.

against this problem in isolation. Thus, the need to know the vision of the school community in schools located in socio-economically challenging contexts is evident in order to work against this issue, as a truly fair educational system should not allow school segregation.

Keywords: *disadvantages schools; educationally disadvantage; educational priority areas; segregation; homogeneity*

1. INTRODUCCIÓN

Las consecuencias de la segregación escolar se hacen eco en la prensa española y en los informes de las instituciones. Pero es necesario empezar conociendo el concepto. Se entiende que la segregación escolar como un

“fenómeno por el cual los estudiantes se distribuyen desigualmente en unas escuelas u otras en función de sus características personales o sociales, o de su condición, es uno de los elementos educativos que con mayor fuerza ataca a la igualdad de oportunidades educativas, y con ello a la consecución de una sociedad sin exclusiones. Sin embargo, aún se posee información insuficiente sobre la segregación escolar en general, y más en particular en España.” (Murillo y Martínez-Garrido, 2018, p. 2)

Los resultados de Murillo y Martínez-Garrido (2018) ponen en alerta a la comunidad educativa: las escuelas que se encuentran situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes, que ya tienen dificultades propias a su contexto, se enfrentan a un sistema educativo en el que no se trabaja por la lucha contra la segregación o la exclusión. Estos mismos investigadores señalan que, en España, el conocimiento sobre la segregación escolar es limitado y presentan, como un perfil, la segregación escolar por nivel socioeconómico (Murillo y Martínez-Garrido 2019).

La segregación escolar no es una preocupación que se dé exclusivamente en España. En los últimos años se le está dando relevancia y así puede comprobarse en las investigaciones realizadas en diferentes países de todo el mundo como pueden ser las comparaciones realizadas en América Latina (Murillo, 2016; Murillo, y Martínez-Garrido, 2017; Vázquez, 2016) o estudios en concretos Argentina (Tavernelli et al., 2021), Bélgica (Demeuse y Friant, 2011), Chile

(Elacqua, 2012; Valenzuela et al., 2014), Estados Unidos (Frankenber et al., 2011; Marcotte y Dalane, 2019), Inglaterra (Gorard y Siddiqui, 2016; Jerrim et al., 2017), Países Bajos (Sykes y Kuyper, 2013), Portugal (Abrantes et al., 2016; Firmono et al., 2020), Rusia (Ivaniushina et al., 2019) o Suecia (Östh et al., 2013; Riedel et al., 2010; Söderström y Uusitalo, 2016)

En España también se han realizado estudios, como en Aragón (Mancebón-et al., 2014), Barcelona (Bonal, 2018), Granada (Lubián Graña, 2021), Madrid (Murillo y Martínez-Garrido 2018), Málaga y Sevilla (Gómez Espino, 2019) o Murcia (Antón Hurtado et al., 2022). Destaca el estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2018) en el que se señala que España, al ser comparado con otros países europeos, es uno de los que tiene mayor segregación por nivel socioeconómico y que estos datos se acerca a los datos de los países del este de Europa y se aleja de los estados próximos.

Que las escuelas se encuentren en contextos socioeconómicamente desafiantes supone que la situación de vulnerabilidad aumente los riesgos de la población ante la exclusión (Alguacil et al., 2014). Una de las causas que empeora la situación de segregación es la educación privada, ya que fomenta la distancia socioeconómica y cultural de estudiantes y familias (Murillo et al., 2018). Pero también son las políticas educativas. Por ejemplo, Bonal y Zancajo (2020) realizan un análisis en Barcelona con datos de residencia y escolarización para estudiantes de centros educativos de infantil y primaria y señalan que la segregación escolar podría reducirse con una escolarización por proximidad para la segregación por nivel socioeconómico y de nacionalidad extranjera y que para ello y la reducción de segregación es necesario la implicación política. Murillo y Martínez-Garrido 2018B Analizando a la Comunidad de Madrid, la región en España con una mayor segregación escolar, encontramos que, por una parte, en los últimos años lleva aplicando políticas de elección escolar encaminadas a la creación de un cuasi-mercado escolar tales como el distrito único, por el cual las familias pueden elegir escuela en toda la Comunidad o la publicación de rankings entre centros para facilitar la elección, pero también la política de centros bilingües que segrega a los estudiantes con más dificultades de aquellos que no lo son

La realidad es que en España hay un sistema educativo que no es equitativo si se pone el foco en la segregación y eso puede verse, además, entre las diferentes comunidades autónomas (Murillo et al., 2017), a lo que se suma que la política de zonificación fomenta la violencia estructural de sistema educativo (García et al., 2014).

Como puede leerse son numerosos los estudios que indican a través de diferentes datos de PISA o datos propios de la región cuáles son lugares son los más segregados. En base

a eso, es necesario conocer también qué es lo que dice la comunidad educativa sobre esta problemática. De esta manera, el objetivo de esta investigación es conocer la percepción de los y las docentes de escuelas situadas en contextos desafiantes sobre la homogeneidad y segregación de sus escuelas.

2. MÉTODO

2.1. Enfoque metodológico

Dado el carácter cualitativo de nuestra investigación y para lograr el objetivo, la investigación se basa en el método de estudio de casos. Es requisito indispensable establecer unos criterios de selección de casos. Los criterios para esta investigación fueron:

- que los centros educativos fuesen de titularidad pública,
- que los centros educativos tuviesen educación infantil y primaria,
- que los centros educativos tuviesen matriculados a estudiantes del entorno,
- que el entorno de los centros fuesen zonas con alto desempleo y bajo ingreso per cápita

Se seleccionaron tres centros educativos de educación infantil y primaria de tres barrios distintos de Madrid que estaba situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes.

2.2. Categorías de análisis

El trabajo de campo fue orientado a partir de las siguientes categorías de análisis a priori:

- Apertura del personal de las escuelas hacia el contexto.
- Actitudes de las familias hacia el centro educativa.
- Dificultades específicas derivadas de la segregación.
- Relación entre la comunidad escolar y el barrio.
- Actitudes de los docentes hacia la segregación escolar
- Actitudes de los docentes hacia la escuela, compromiso y sentido de pertenencia e implicación.

2.3. Participantes

Las personas participantes fueron personal docente y no docente de los centros educativos, más concretamente el equipo directivo, el equipo docente y educadores sociales, trabajadores sociales y enferma de la escuela. El grupo final de participantes varió entre centros debido a las características de la escuela y del personal.

2.4. Instrumentos de obtención de información

Para recopilar datos, se analizaron los documentos claves de cada centro educativo, se utilizó la observación no participante y se realizaron entrevistas semiestructuradas, abiertas e informales.

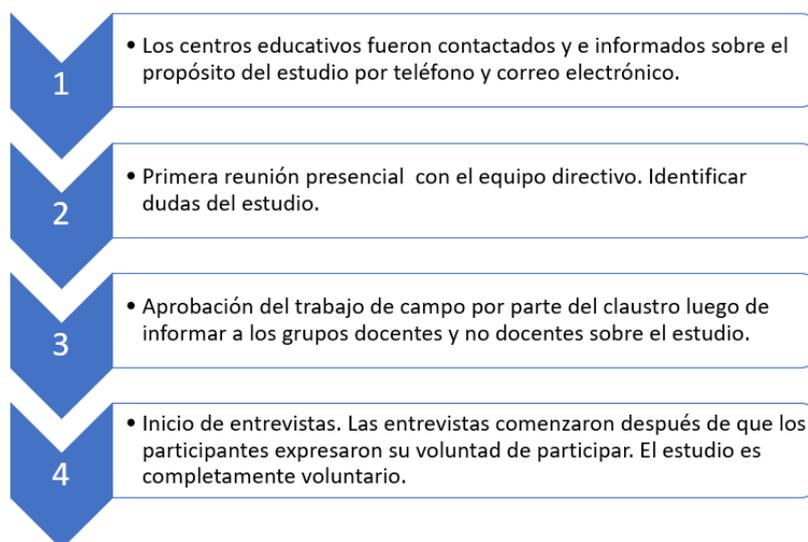
Para revisar los documentos clave, se consideraron los documentos más relevantes de cada centro. Por ejemplo: a) proyectos educativos, b) planes de acción conjuntos y/o informes del centro, c) planes y proyectos vigentes y finalizados, d) sitio web del centro y blog personal de cursos y proyectos, e) informes de la Asociación de Madres y padres de alumnos o familiares de alumnos f) Blog de la asociación (si lo hubiera) e) Documentos de trabajo internos aportados por el centro. Se utilizaron diarios de campo para las observaciones no participantes. Los/as investigadores/as estuvieron presentes en cada centro durante todo el período del estudio, junto con otros participantes, siempre y cuando no se perjudicaba a la dinámica del centro.

Para las entrevistas semiestructuradas se elaboró un guion con el núcleo temático del estudio en base a categorías a priori previamente establecidas. El guion original incluía 30 preguntas clave, pero no todas fueron formuladas, algunas fueron respondidas a medida que los entrevistados respondieron otras preguntas. Además de las preguntas directamente relacionadas con los temas discutidos, el comienzo de la entrevista consistió en preguntas cordiales y al final de la entrevista se hicieron varias preguntas finales.

Durante estas sesiones, se adaptaron las respuestas de los participantes y hicieron modificaciones sobre aquellas preguntas a las que se les dio una respuesta corta para profundizar cuestiones importantes. Todo ello de forma no invasiva. Los participantes eligieron un lugar para la entrevista, la hora y la fecha disponibles con total flexibilidad. Las entrevistas tuvieron una duración de entre una hora y una hora y media.

2.5. Trabajo de campo

Para realizar el trabajo de campo se siguieron las siguientes etapas:



Tras la entrevista inicial con la dirección, se leyeron los documentos más importantes. El punto final de la recopilación de datos de la entrevista se determinó cuando no se obtuvieron datos nuevos relevantes para los objetivos del estudio a partir de la información recopilada. El tiempo necesario para recopilar datos de una escuela dependerá de los requisitos de la investigación y de los propios centros. Estos tiempos fueron de un mes para el CEIP Rincón de la Victoria, y de dos meses para el CEIP La Cala del Moral, y el CEIP Torre de Benagalbón. Los nombres de los centros educativos no son reales y corresponden a nombres de núcleos urbanos de un municipio elegidos al azar.

2.6. Análisis de datos

Una vez completada la recopilación y transcripción de datos, comenzó el análisis, utilizando el software Atlas.ti para facilitar el etiquetaje de los datos. El primer análisis se realiza por escuela. Para llevar a cabo la triangulación, se vuelve a contactar con los centros educativos y se presentan los resultados en forma de informe. El proceso de investigación se desarrolló bajo los principios éticos de la investigación humana, recogidos en la Declaración de Helsinki y para la realización de la investigación se pusieron en práctica las directrices del Comité de Ética para la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid. Los nombres de los y las

participantes voluntarios/as no aparecen y el nombre de sus centros educativos no son reales, ya que se garantizó la confidencialidad de los datos.

3. RESULTADOS

Los docentes de las diferentes escuelas mencionan, al ser entrevistados, que las zonas en la que están ubicados los colegios son o fueron un gueto hasta hace poco tiempo. En estos barrios todavía hay instalaciones que requieren ser mejoradas o espacios con estructuras deficientes. La historia de estos espacios y el imaginario social que se ha creado alrededor de la idea de gueto no se han quedado solo en el barrio o en las zonas cercanas a este, sino que se han extendido por toda la ciudad y a otras poblaciones. Esto ha sucedido de tal forma que, actualmente, esas ideas preconcebidas, que se desarrollaron hace más de 10 años, persisten y siguen perjudicando al barrio, incluso después de haber evolucionado y superado su pasado como gueto.

Desde el CEIP Rincón de la Victoria se manifiesta que, durante muchos años, una escuela situada en una estructura urbana considerada marginal que concentraba a la población según su origen étnico y posición socioeconómica. Una maestra lo resume con las siguientes palabras: Esto era un poco gueto. (CEIP Rincón de la Victoria, Docente 1, 2:30). Y es que El barrio en el que se encuentra el CEIP Rincón de la Victoria es, según las palabras de un trabajador social de la zona, un espacio multicultural y no intercultural:

Este barrio es un espacio multicultural en el que jamás ha existido un verdadero proceso de transformación intercultural. Cada uno vive tratando de salir adelante como puede. (Trabajador social, 3:2)

También lo indican desde el CEIP La Cala del Moral: Es obvio que la gestión de la política educativa de la Comunidad de Madrid también ha influido en el barrio y en la escuela: ha aumentado el número de colegios concertados y las ayudas, lo que ha perjudicado a la diversidad. Se ha convertido en un centro demasiado uniforme. Así lo afirman dos docentes:

Esto es muy gueto, muy zulo. Solo hay una cultura. (CEIP La Cala del Moral, Docente 2, 2:9)

Este cole es un gueto. Y lo que lo rodea es gueto. (CEIP La Cala del Moral, Docente 7, 7:6)

Estos barrios han sido, y siguen siendo, poco cuidados por las diferentes Administraciones con responsabilidad para intervenir en ellos. No dotan a sus escuelas y a sus Servicios Sociales con los recursos y las herramientas necesarios para realizar su labor en un contexto socioeconómicamente desafiante y los servicios básicos han pasado desapercibidos y no se han reforzado de acuerdo con las necesidades del lugar.

Los docentes del CEIP La Cala del Moral, que han podido observar el cambio a lo largo de los años, creen que los colegios que no son públicos y se permiten seleccionar a sus estudiantes repercuten en el barrio y en la escuela. En los privados solamente entran aquellos niños a los que les interesa tener, son excluyentes y han transformado las relaciones entre los estudiantes. Al ser ahora una escuela tan homogénea, no hay diversidad y solo conocen las situaciones de conflicto y problemas en los que se ven inmersos. Lo expone una maestra:

Influye que nos han puesto el colegio seleccionador, pues los poquitos sin problemas se fueron allí.
(CEIP La Cala del Moral, Docente 3, 3:3)

El cuidado y la imagen del barrio puede afectar el bienestar y la salud de las personas que habitan en él, y a nivel social se genera cierta desconfianza hacia los lugares descuidados por las Administraciones. De hecho, es el personal externo de las escuelas, los profesionales de las asociaciones y ONG del barrio, quienes explican que esos prejuicios alrededor del contexto son complejísima de trabajar y siguen afectando a los estudiantes cuando abandonan el sistema educativo.

Los docentes del CEIP La Cala del Moral declaran que la legislación a la que se ven sometidas las escuelas con la etiqueta de Centro de Especial Dificultad no facilita la compensación para el alumnado, sino que, por el contrario, es un elemento para fomentar la segregación y supone, al fin y al cabo, tener una ley segregadora. La sensación que tienen estos profesores es que cuando las escuelas adquieren esta categoría se crea una falsa idea sobre ellas ante la opinión pública.

El CEIP Torre de Benagalbón es un centro muy solicitado. La población que acude a la escuela es homogénea tanto en nivel socioeconómico, como en situaciones problemáticas. Las familias con mayores recursos económicos han optado por acudir a otros colegios del barrio. El personal sabe que la diversidad no debería ser motivo de división de la población y sin ayuda de la Administración, los docentes no pueden hacer nada para remediar esta segregación, tal como lo explica la jefa de estudios:

La Administración tendría que conseguir que esto no fuera un barrio gueto. Tendría que obligar a la gente a entrar aquí. Entonces, que se mezclara un poco, que en las clases hubiera de todo un poco. En mi clase yo no tengo ningún niño que digamos un niño estándar español del barrio, yo eso no lo tengo en mi clase. (CEIP Torre de Benagalbón, Miembro equipo directivo, 5:10)

También los CEIP La Cala del Moral: Esto perjudica claramente a los estudiantes de la escuela. Pues siendo el colegio un espacio de convivencia con otras culturas y otras realidades,

se ha convertido en un lugar sin mestizaje. Y, obviamente, esto no ayuda nada a una futura mejor convivencia entre las familias del barrio. Pero el equipo humano no puede luchar contra esta injusta segregación. Es un trabajo para el que no cuentan con ningún recurso y menos con la intervención de la Administración, y así lo dice una de las docentes:

La implicación de la Administración es escasa. Nosotros lo mandamos todo a la Administración, y se supone que tú tomas medidas y que la Administración toma las suyas. Pero no se toman las suficientes. (CEIP La Cala del Moral, Docente 4, 4:3)

Las tres escuelas públicas españolas de este estudio, cercanas a colegios de carácter privado, comenzaron a observar cómo sus centros se fueron convirtiendo en lugares para aquellos estudiantes que las escuelas privadas no admitían porque ya habían seleccionado a otros cuyas familias tenían mejores condiciones socioeconómicas y eran «normales». Así se quedaron con una gran tasa de homogeneidad entre sus estudiantes, todos con problemas de diversa índole y familias con pocos recursos. Esta segregación modifica —radicalmente— el estado de estos centros, obligados a convertirse, casi, en escuelas de compensación. Así lo dicen desde el CEIP Torre de Benagalbón, hay bastante homogeneidad en las aulas. Uno de los docentes declara que se debe a la exclusión:

Se está excluyendo un poquito a la sociedad y se están haciendo como grupos educativos. Yo creo que a los coles concertados están yendo los de familias un poco más pudientes y aquí a los colegios públicos del barrio vienen los menos pudientes. [...] A los padres les asusta un poquito el hecho de llevarlos al cole público por las características de las familias. Tratan de separarlos, intentan como protegerlos, pero es evidente que la sociedad no hace ningún bien. Pero bueno, son las características de los centros y es la realidad que vivimos hoy en día. (CEIP Torre de Benagalbón, Docente 3, 8:10)

Desde este mismo centro, CEIP Torre de Benagalbón, el equipo directivo cree que no es un centro heterogéneo porque las familias del barrio con más recursos tienen, quizás, un pensamiento erróneo sobre aquellas que son más pobres, con menos nivel sociocultural o con dificultades económicas. Una persona del equipo no docente señala:

La mayoría de los padres si se pueden permitir otro colegio, lo van a ir a pagar, por mucho que todos los profesores de aquí estén por oposición, que se hayan ganado la plaza, que un privado o concertado no es así. (CEIP Torre de Benagalbón, Personal de enfermería, 4:13)

Tal y como han manifestado en las escuelas analizadas, el sistema educativo es demasiado estructurado para estos contextos en los que se requiere más flexibilidad, una dotación de recursos adecuada y una mayor comprensión sobre sus características. Es más, los centros

no cuentan con recursos contra la segregación y la homogeneización y, en ese sentido, los docentes y el equipo directivo se encuentran muy apartados de la Administración, que no ha tomado alguna medida y no ha establecido algún tipo de canal para evitar la segregación y la homogeneidad que se dan en sus escuelas. Lo refieren en el CEIP La Cala del Moral:

No debería estar permitido que exista un cole exclusivamente... porque ya de por sí están apartados de la sociedad. Yo leí en la ley que no se puede hacer eso. Y cuando hemos hecho la memoria en la que se dice que hemos hecho algo para compensar, pues es que no sé qué hemos hecho para compensar. Porque mi compensatoria la entiendo en que mis niños alcancen el mismo nivel curricular que los de su edad. Pero lo de compensar socialmente, ahí no sé cómo un maestro puede incidir, ahí se nos escapa de las manos. (CEIP La Cala del Moral, Docente 2, 2:8)

La Administración dejó que el colegio se convirtiera en exclusivo para una etnia con similar problemática, lo que hace más difícil el trabajo del equipo docente. Cuentan con los mismos recursos que cualquier otro centro y el número de profesores es proporcional al de estudiantes, sin tener presente sus casuísticas. El barrio de Orcasitas ha contribuido a la homogeneidad promoviendo, desde la base, la segregación, lo que ha cambiado, a lo largo de los años, la dinámica del colegio.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante la investigación se ha manifestado claramente que los docentes conviven diariamente con la idea de que sus centros se están convirtiendo, si no se han convertido ya, en centros gueto. Se manifiesta la falta de compromiso de la Administración y son las asociaciones y las ONG las que se encargan de trabajar contra la segregación. La cooperación entre las instituciones socioeducativas en contextos de mayor vulnerabilidad es algo que también se manifestó en el estudio de Moreno-Medina y Márquez (2019): si la administración pública no da los suficientes recursos para trabajar las necesidades del barrio se genera la necesidad de cooperación entre las instituciones de este para intentar reducir los problemas.

Asimismo, la selección de centro se manifiesta con preocupación entre la comunidad escolar. Algo que coincide con los resultados empíricos: la segregación se ve aumentada por las políticas de admisión (Bonal y Zancajo, 2019) y las políticas de elección aumenta la homogeneización en las escuelas de estudiantes en situación de vulnerabilidad (Boterman, 2013; Kye, 2018). Garantizar la oferta de plazas públicas, y por tanto gratuitas, y la promoción de políticas educativas públicas que trabajen verdaderamente contra la segregación es algo esencial para garantizar la igualdad (Jiménez-Delgado et al 2016).

El análisis de fortalezas de esta investigación destaca el acceso a centros educativos que se encuentran en contextos socioeconómicamente desafiantes y dar voz a la comunidad educativa sobre un tema como la segregación escolar. también se puede considerar una fortaleza pues la mayoría de los estudios tienen un enfoque cualitativo y este estudio tiene el objetivo de conocer la percepción de los y las docentes de escuelas situadas en contextos desafiantes sobre la homogeneidad y segregación de sus escuelas. Como debilidades, se señala la imposibilidad de generalizar los resultados. Esta debilidad puede abrir futuras líneas de investigación como la de dar voz a la comunidad educativa de diferentes regiones y países ya que la segregación escolar tiene relación directa con las políticas públicas y el trabajo de la Administración con las escuelas.

Para trabajar contra la segregación escolar es evidente que se requieren cambios. La comunidad educativa que lo vive tiene que aportar y su voz es valiosa para luchar contra las injusticias. La idea es clara, un sistema educativo verdaderamente justo no debe permitir la segregación escolar.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social de Investigación. Ref: EDU2014-56118-P.

Irene Moreno-Medina agradece el contrato postdoctoral de Margarita Salas para jóvenes doctores (CA4/RSUE/2022-00208), financiado por la Unión Europea “NextGenerationEU”, por el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y por el Ministerio de Universidades, en el marco de las ayudas Margarita Salas para la Recualificación del Sistema Universitario Español convocadas por la Universidad Autónoma de Madrid, en colaboración con la Universidad de Sevilla.

6. REFERENCIAS

- Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S. y Costa, R. (2016). “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, 18, 47-66. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3658>
- Alguacil J., Camacho, J., y Hernández, H. (2014). La vulnerabilidad urbana en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (27), 73-94. <https://doi.org/10.5944/empiria.27.2014.10863>

- Antón Hurtado, F., Sánchez Vera, F., Martínez Guirao, J. E. y Tellez Infantes, A. (2022). Social Sustainability and School Segregation in the Region of Murcia (Spain). *Sustainability*, 14(3), 1580. <https://doi.org/10.3390/su14031580>
- Bonal X. y Zancajo, A. (2019). *Equivalència territorial en la planificació educativa a Barcelona*. Consorci d'Educació de Barcelona.
- Bonal X. y Zancajo, A. Villa, A. Z. (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Boterman, W. R. (2013). Dealing with diversity: Middle-class family households and the issue of “black” and “white” schools in Amsterdam. *Urban Studies*, 50(6), 1130-1147. <https://doi.org/10.1177/0042098012461673>
- Cuartero Cobo, M. del M. (2023). La segregación en la escuela concertada. Un análisis a través de las actividades complementarias. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, 24, 49-68. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7655>
- Demeuse, M. y Friant, N. (2011). School segregation in the French Community of Belgium. *International perspectives on countering school segregation*, 169-187.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>
- Firmino, J., Nunes, L. C., de Almeida, S. y Batista, S. (2020). *Student segregation across and within schools. The case of the Portuguese public school system* (No. wp633). Universidade Nova de Lisboa, Nova School of Business and Economics. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3555011>
- Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G. y Wang, J. (2011). Choice without equity: Charter school segregation. *Educational Policy Analysis Archives*, 19(1), 1-96. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n1.2011>
- García, F. J., Olmos, A., Rubio, M. y Capellán, L. (2014). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: Claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. En C. Blanco-Fernández (Coord.), *Movilidad humana y diversidad social en un contexto de crisis económica internacional* (pp. 253-276). Trotta.
- Gómez Espino, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (168), 35-54. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.168.35>

- Gorard, S. y Siddiqui, N. (2016). *Grammar schools in England: A new approach to analyzing their intakes and outcomes*. Durham University Press.
- Ivaniushina, V., Makles, A. M., Schneider, K. y Alexandrov, D. (2019). School segregation in St. Petersburg—the role of socioeconomic status. *Education Economics*, 27(2), 166-185. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1538408>
- Jerrim, J., Shure, N., Gutiérrez, G. y Torres, R. (2017). Socioeconomic Segregation in Secondary Schools: Evidence From Across the UK. In *The PISA effect on global educational governance* (pp. 95-108). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315440521-7>
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D. y El-Habib, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 72, 19-44. <https://doi.org/10.35362/rie72034>
- Kye, S. H. (2018). The persistence of white flight in middle-class suburbia. *Social Science Research*, 72, 38-52. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.02.005>
- Lubián Graña, C. (2021). Segregación residencial, segregación escolar y vulnerabilidad por origen nacional: La ciudad de Granada como estudio de caso. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 52, 249–286. <https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.009>
- Marcotte, D. E. y Dalane, K. (2019). Socioeconomic segregation and school choice in American public schools. *Educational Researcher*, 48(8), 493-503. <https://doi.org/10.3102/0013189X19879714>
- Moreno-Medina, I. y Márquez, C. (2019). Sinergias entre instituciones socioeducativas como respuesta ante las necesidades sociales: Una aproximación a través del análisis de redes sociales. *IJNE: International Journal of New Education*, 3, 86-101. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6560>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Murillo, F. J., Belavi, G. y Pinilla Rodríguez, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers. Revista De Sociología*, 103(3), 307-337. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.emse>

- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), art. 1. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- Östh, J., Andersson, E. y Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*, 50(2), 407-425. <https://doi.org/10.1177/0042098012452322>
- Riedel, A., Schneider, K., Schneider, C. y Weishaupt, H. (2010). School choice in German primary schools: How binding are school districts? *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 94-120
- Sykes, B. y Kuyper, H. (2013). School segregation and the secondary-school achievements of youth in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(10), 1699-1716. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.833707>
- Tavernelli, R., González, A. y Buratovich, P. (2021). Migraciones regionales en Ciudad de Buenos Aires: interculturalidad y segregación escolar. *Estudios Sociales Contemporáneos*, 25, 26-52. <https://doi.org/10.48162/rev.48.012>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vazquez, E. J. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico. *Económica*, 62, 121-184.

Education and structural racism: teachers' views on racial discrimination experienced in the workplace

Enviado: 22 de noviembre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

SHEILA STOLZ

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
sheilastolz@furg.br

 [0000-0003-3591-7153](https://orcid.org/0000-0003-3591-7153)

LIANA BARCELOS PORTO

Universidade Federal de Pelotas, Brasil
lianaporto@ufpel.br

 [0000-0002-6098-4393](https://orcid.org/0000-0002-6098-4393)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17832

ABSTRACT

The research in question was developed together with the Center for Research and Extension in Human Rights (NUPEDH) and the Research Group Law, Gender and Plural Identities (DGIPLUS), both linked to the Postgraduate Program in Law and Social Justice at the Faculty of Law (FADIR) from the Federal University of Rio Grande (FURG/Brazil). We sought to investigate, analyze, and understand how structural racism – a phenomenon understood as systematic racial discrimination present in sociopolitical structures – is experienced by teachers who self-identify as black and who work in the public and private primary and secondary education network in the city of Canguçu located in the state of Rio Grande do Sul (RS), Brazil. Aiming to achieve the proposed objective, the deductive research method was adopted, comprising bibliographical research (scientific articles, theses, and books) and critical-reflective analysis of the collected

RESUMEN

Educación y racismo estructural: opiniones de los docentes sobre la discriminación racial experimentada en el lugar de trabajo

La investigación en cuestión fue desarrollada en conjunto con el Centro de Investigación y Extensión en Derechos Humanos (NUPEDH) y el Grupo de Investigación Derecho, Género e Identidades Plurales (DGIPLUS), ambos vinculados al Programa de Posgrado en Derecho y Justicia Social de la Facultad de Derecho (FADIR) de la Universidad Federal de Río Grande (FURG/Brasil). Buscamos investigar, analizar y comprender cómo el racismo estructural —fenómeno entendido como discriminación racial sistemática presente en estructuras sociopolíticas— es vivido por docentes que se autoidentifican como personas negras y que trabajan en la red pública y privada de educación primaria y secundaria en la ciudad de Canguçu ubicada en el estado de Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Para alcanzar el objetivo

material. As the aim was also to understand the reality of black teachers, empirical research was carried out through semi-structured interviews with all 41 black teachers out of a total of 775 teachers who work in the educational system in the city of Canguçu. Among the obtained results, the fact that the majority, that is, 99% of the teachers interviewed, stated that they had experienced situations of prejudice in work relationships and when teaching in the classroom stands out. Both the number of black teachers in the city of Canguçu and the testimonies of the interviewees corroborate the existence of structural racism in the educational sphere, since, as the authors who underlie the research emphasize, racial discrimination is one of the elements that make up the sociopolitical organization and economic aspects of Brazilian society.

Keywords: Structural Racism; Education; Human Rights; Empirical Study.

propuesto, se adoptó el método de investigación deductivo que comprendió la investigación bibliográfica (artículos científicos, tesis y libros) y el análisis crítico-reflexivo del material recolectado. Como el objetivo también era comprender la realidad de los docentes negros, se realizó una investigación empírica a través de entrevistas semiestructuradas con las(os) 41 docentes autoidentificadas(os) como personas negras(os) de un total de 775 docentes que actúan en el sistema educativo de la ciudad de Canguçu. Entre los resultados obtenidos destaca el hecho de que la mayoría, es decir el 99% de las(os) docentes entrevistadas(os), afirmó haber vivido situaciones de prejuicio en las relaciones laborales y a la hora de enseñar en el aula.

Tanto el número de docentes negras(os) en la ciudad de Canguçu como los testimonios de las(os) entrevistadas(os) corroboran la existencia de racismo estructural en el ámbito educativo, ya que, como destacan las(os) autoras(es) que sustentan teóricamente la investigación, la discriminación racial es uno de los elementos que componen la organización sociopolítica y aspectos económicos de la sociedad brasileña.

Palabras clave: Racismo estructural; Educación; Derechos humanos.; Estudio Empírico.

1. INTRODUCTION

The surveys researched developed in the scope of the Center for Research and Extension in Human Rights (NUPEDH/FADIR/FURG) and the Research Group Law, Gender and Plural Identities (DGIPLUS/FADIR/FURG) and transcribed in this article was to understand, through the testimonies of black teachers from the city of Canguçu (Brazil), how they perceive the teaching practice carried out and whether they have experienced any type of racial discrimination in their workplaces that strengthens the structural racism that involves all segments of Brazilian society, not excluding formal education.

From a theoretical point of view, we understand that discriminatory actions strengthen the structural racism that underlies and involves all segments of Brazilian society, not excluding formal education.

The deductive method of research was adopted, contemplated by bibliographical research (scientific articles, theses and books) and by of the semi-structured interview. The semi-structured interviews were carried out after the quantitative mapping of black teachers in all education institutions in the municipality both public (municipal and state) or private. Together, these institutions have a total of 775 teachers, 41 of whom are black. With this number of black teachers working in the city of Canguçu, we conducted semi-structured interview with all the teachers. However, the majority refrained from answering the questionnaire.

Based on the data produced, it was noted that most of the participants in the survey had suffered some form of racism in their work environment (school), and that these situations had been witnessed by other people who had refused to offer any kind of solidarity. When asked about racism in the municipality of Canguçu, the interviewees said that it was a veiled social phenomenon that was deeply rooted in socio-political practices.

Both the number of black teachers and the discriminatory experiences they face in the workplace reveal, in addition to the minimal inclusion of black teachers at all levels of formal education, one of the many faces of structural racism.

2. DELIMITING THE FIELD OF STUDY

According to Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (SPGG/RS, 2022) the population of the state of Rio Grande do Sul is 79% white and 21% black. In terms of age composition, the population aged over 60 is higher among white people (21%) than among black people (15%). Among people under-18s 20% are white and 24% black.

Concerning schooling, there are higher illiteracy rates among black people than among white people.

Regarding basic education, there are higher rates of people with one or more years of school delay at both levels of basic education among non-white people than among white people. Similarly, White people increase their participation in the 3rd grade of secondary school, while black people decrease it.

High school dropout rates are also higher among black people (8,6%) than for white people (6,8%). In higher education, 76,6% of people being admitted to face-to-face courses were white and 12,7% black. Of those completing higher education, 10,6% were black. Another important piece of data concerns race/color groups, since most students in basic, primary and secondary

education are divided as follows: the majority of white students study in the private school system and the majority of black and indigenous people in the public school system.

The reality of the state of Rio Grande do Sul mentioned above can also be seen in the population data for the city of Canguçu. The peculiarity of this study lies precisely in observing the experience of black teachers in the city of Canguçu, which has a majority white population, even though it is home to many Quilombola communities, and also has an important specificity: it is the municipality with the largest number of smallholdings in Brazil with around fourteen thousand rural properties, and it is nationally recognized as the National Capital of Family Farming.

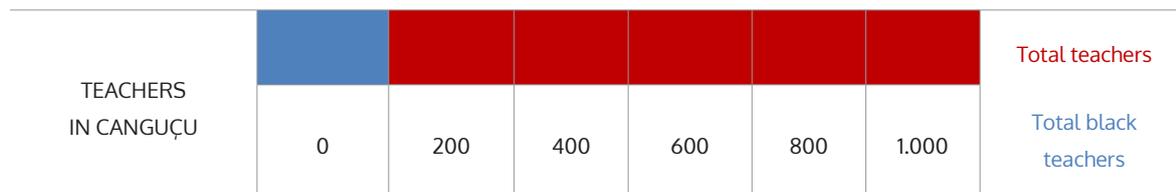
The self-declared black population in Rio Grande do Sul totals 1,725,166 people, corresponding to the 2010 demographic census carried out by IBGE, representing 16,13% of the state's inhabitants. Allowing to the same census, Canguçu has a population of 53,259 and has a total of fifteen quilombo associations, most of which are in the countryside of the municipality. Also, conforming to this census, the black population totals 4,731 people, that is, 9,38% of the municipality's total population. The black population mainly works in family farming, commerce, the town hall and self-employed activities. Most of this population live in neighbourhoods further away from the city center (peripheral region of the town).

During the previous readings and initial survey of data and bibliographies, it was noticed that the number of black teachers in the city of Canguçu was small, and from this some questions arise: How many black teachers are there in this municipality? Who are they? What are the school memories and pedagogical practices of these teachers? Where did they go to school? The research proposal carried out and transcribed in this article aimed to quantify and answer these questions, as well as to understand and give visibility to the possible racial discrimination experienced by self-declared black teachers in the exercise of their profession. developed in the city's educational system, rescuing the subjective memories of these professionals.

3. EDUCATIONAL REALITY AND THEORETICAL UNDERPINNING

The city of Canguçu has thirty-five municipal schools (ten of which are in the city center and the other twenty-five in rural areas), sixteen state schools, three private schools, APAE and EFASUL. Together, these institutions have a total 775 teachers, 41 of whom are black, as it can be seen in the graph in Figure 1, i.e., 5,29% of the teachers in the city of Canguçu are black.

Figure 1. Total teachers and the proportion of black teachers in Canguçu.



Source: Graph drawn up by the researcher based on a survey she carried out in: January/2022.

The data collected and transposed in the Table above reveals something fundamental about racism: its institutionality. Kwame Turu and Charles Hamilton (2011), in the book “Black Power: Politics of Liberation in America” published in 1967, construct the concept of institutional racism, alerting to the fact that racism is much more than the actions of individuals with personal motivations, as it is infiltrated in institutions and culture, creating a priori difficulties for the black population.

We understand, therefore, that racism is one of the pillars that structure the socio-political and economic relations of Brazilian society. In the same sense, jurist Almeida (2019) presents statistical data and discusses how structural racism.

In the field of education, Teixeira (2006, p.15) makes use of census data from the year 2000 to affirm that the occupation of teacher is expressively white in all regions and units of the Federation of Brazil. Caetano et. all. says:

The historical and social discrimination suffered by past generations tends to transmit the consequences of their structural inequalities to future generations, resulting in an unbearable and unacceptable social, economic, cultural aesthetic and subjective burden to be borne by posterity. The consequences of discrimination not only affect individuals, peoples, and populations. They are also felt in the development of the society, affecting the identity of democracy and the regime of citizenship. (2017, p. 97)

These sequelae of discriminatory processes that several authors, including the aforementioned educator, point out in their studies, also appear in the responses produced by the teachers participating in this research. In this sense, Souza (2007) also warns that: “To narrate is to enunciate a particular reflected experience on which we construct a sense and give meaning. We search our memory, consciously or unconsciously, for what should be said and what should be kept quiet” (p. 66).

We sought to analyze the open-ended responses as narratives that those involved in the research produced by thinking, speaking and writing about themselves, letting their subjectivities and particular experiences emerge.

This concept presented by Souza is intertwined with the purposes of this research, since we intend to learn about the memories and representations constructed by black teachers in Canguçu.

We are aware that it would be interesting to go more deeply into the history of black people in Brazil and in Rio Grande do Sul as well as the sociology that deals with the “racial” issue in Brazil. However, at another time we will use an in-depth study of such subject, based on the studies of Schwarcz (2019,1993) which aim to understand the relevance and the transformation of racial theory in Brazil, emphasizing the understanding of “how the racial argument was politically and historically constructed, as well as the concept of “race”, which, besides its biological definition, ended up receiving a social interpretation.

4. METHODOLOGICAL PATHS

To follow this path, we will use quantitative and qualitative research and the questionnaire technique.

In order to choose the subjects for the present research, we contacted all the 41 black teachers working in the municipality, through the education secretariats: Canguçu city and Rio Grande do Sul state, who provided their full names and contact details (full name, e-mail and WhatsApp).

As previously mentioned, we used a questionnaire to collect data. Agreeing to Lakatos et al. (2003), questionnaires are “a data collection instrument consisting of an ordered series of questions to be answered in writing without the presence of the interviewer. In general, the researcher sends the questionnaire to the informer by post or courier. Once completed, the respondent returns it in the same way” (p. 201).

The aforementioned authors do not mention the issue of sending questionnaires online due to the historical period they were inserted, but their comments on the technique are still relevant and, therefore, they are present in the study. They comment that, when using this technique, the researcher should, along with the questionnaire, they send a letter or note “explaining the nature of the research, its importance, and the need to obtain answers, trying to arise the recipient’s interest, so that they fill in and return the questionnaire within a reasonable period of time.” This was the approach we took, and together with the questionnaire we sent the consent form and a letter introducing the researchers.

Regarding the advantages and disadvantages of this technique, Lakatos et al. (2003, p. 201-202) make a series of analyzes summarized in the following paragraphs.

The advantages can be enumerated as follows: 1) It saves time, travel and one may obtain a large amount of data; 2) It reaches more people simultaneously; 3) It covers a wider geographical area; 4) It saves personnel, both in training and in field work, 5) You get faster and more accurate responses; 6) There is greater freedom in the answers, due to anonymity; 7) There is more security as the answers are not identified; 8) There is less risk of distortion because the researcher has no influence; 9) There is more time to respond and at a more favorable time; 10) There is more uniformity in the evaluation, due to the impersonal nature of the instrument. 11) You obtain answers that would be materially inaccessible.

The disadvantages can be listed as follows: 1) Small percentage of questionnaires that are sent back; 2) A large number of unanswered questions; 3) It cannot be applied to illiterate people; 4) Inability to help the respondent with misunderstood questions or the difficulty of understanding, on part of the respondents, leads to an apparent uniformity; 5) When Reading all the questions before answering them, one question may influence another; 6) Late return will affect its usage; 7) Not knowing the circumstances in which they were filled in makes control and verification difficult; 8) It is not always the chosen person the one who actually responds the questionnaire, thus invalidating the questions; 9) It requires a more homogeneous universe. Before answering the semi-structured questionnaire, the interviewee was informed about the research objectives, as well as the full name of the researchers - including ways of contacting them.

Access to filling out the semi-structured questionnaire by the interviewee was only possible after reading and acceptance by the interviewee of the FREE AND INFORMED CONSENT TERMS (TCLE) - made available as established in Resolution n°. 466, of December 12, 2012, of the Ministry of Health (BRAZIL).

All interviewees who decided to participate in the research signed the ICF.

The semi-structured questionnaire was sent via email, as it was considered the best way to avoid any type of embarrassment to the interviewee.

It should be noted, however, that the researchers in the email sent made themselves available to those interviewed who preferred to answer the semi-structured questionnaire in person. Even though the researchers were approached to provide clarifications and listen to some reports of racial discrimination, there was no request to apply the semi-structured questionnaire in person.

The semi-structured questionnaire was sent to the 41 black teachers in Canguçu. Of these, 11 responded, that is, 26.8% of the total number of black teachers in the city responded to the research instrument.

5. ANALYSIS OF THE DATA OBTAINED

Based on people's responses, we can outline some important points for better contextualization and subsequent reflection.

Most participants are aged between 38 and 40, self-declare themselves black, are in an emotional relationship with someone and have children. All of them have a degree in humanities, a post-graduate degree in education, and have been working in education for more than 5 years. Most of them have other jobs besides teaching (waiter, personal trainer, businessman, waitress, etc.). None of them has/is studying for a Master's degree or PhD.

When asked about the presence of black people in their education, the majority reported not having had any black teachers. The few who said they had had black teachers throughout their education (basic education, high school, undergraduate and specialization) mentioned 1 or 2 teachers throughout their schooling. Regarding black classmates, all of them reported having had one, but the maximum number was 4 black classmates.

The majority, 99%, said they had experienced prejudiced situations. Most of such situations came mainly from students' parents. They also reported (90%) that there had been no solidarity from colleagues, school directing boards, and/or third parties at the time of the racist or offensive event. It is worth mentioning that 90% of the interviewees were in favor of affirmative action policies (quotas) in all levels of formal education.

Thinking about the interviewees' statements, we can think about what Munanga (2008) says about racism in Brazil, that it has a peculiarity, and that this peculiarity is a voice that screams, that echoes inside every Brazilian "I am not racist", and for the author this scream is the voice of inertia. In other words, if I am not racist, there is no racism and we don't need to talk/think about it. The myth of the racial democracy established by Gilberto Freyre in *A Casa Grande e Senzala* (The Big House and the Slaves), which continues to this day. Not willing to admit that prejudice exists is a way of avoiding conflict, discussion on the subject, or even recognizing the privileges of whiteness, but it can also serve as a self-defense mechanism for those who, feeling the subtlety of being looked down because of their color, end up using denial as a subterfuge for the pain caused by the conflicts that still involve race relations. As we

can see from the excerpts from the teachers surveyed and presented here under a codename of Quilombola Communities:

ROSE said: *"I would like to talk to my son's teacher... Sure, it's me. You?! Are colored people teaching now?! Oh my, what a world we're living in!"*

PALMAS said: *"Some people don't value professional work because I am black. They use derogatory and racist words. They criticize racial equality laws. They also do not acknowledge the importance of black people in society and in the history of our country."*

IPÊ said: *"There was a situation where a parent came in to make a request, went into the office and went straight to a (white) colleague who was in the room. She passed the word to me, and several other times they ask me: 'are you the school cook?' Things like this happen every day".*

BUTIÁ said: *"What bad hair you have! Why don't you straighten it?"*

SOLIDÃO said: *"I've been cursed by students' parents several times, but that was in the old days. Nowadays they're afraid of the laws, but I always see disapproving looks, I've got used to it. And I can see discrimination in the classroom, among the students, at moments of group activities, a group of German descent didn't allow others to take part in classroom activities".*

6. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Having as a basis, among others, the writings of Fanon (2008), we can see that racism dresses up in different masks and thus "dances" through life, through social spaces. Thus, sometimes disguised, subtly wandering through the crowd, the depreciation of history of others is legitimized and leaves historical footprints, that insist on reinventing themselves and remaining present. Promoting old and new forms of discrimination, inequality, and exclusion.

Therefore, we hope that this article contributes for the understanding of the meaning of racial prejudice, which sometimes operates externally, and sometimes, no less seriously, camouflages itself, disguises itself, but only demarcates that the place of the black person can never be above a position occupied by a white person. May we be attentive to the subtlety that marks racist clothing, which makes it difficult to describe and identify its post-modern tyrants who are increasingly concealed in their masks.

May the excerpts from the speeches of black teachers at educational institutions in the town of Canguçu presented here lead us to understand that behind their sometimes silent struggles, in the search for equality, justice and social reparation, there is an extensive journey

of the black population that is still unknown or denied by whiteness. And that this walk, this march, this movement, unfortunately does not signal the realization of their rights as citizens, being surrounded by obstacles and hindrances that perpetuate the segregation, instead of providing bridges of approximation and respect for others.

In the hope that this production will lead to reflections on the school sphere as the first institution of social contact and interpersonal relationships, it is there that exclusionary and segregationist cultural matrices, but mainly it is also in the school environment that we form people engaged in the struggles for human rights and social equality (Stolz, 2013; Stolz et. Al., 2023), so dear to the Brazilian society.

7. REFERENCES

- Almeida, S. (2019). *Black Power: Politics of Liberation in America*. São Paulo: Pólen.
- Caetano, M. et. al. Multiculturalismo e justiça social: reflexões sobre as políticas de ação afirmativa e o ensino superior. *Revista Textura*, Canoas, v. 19, n. 41, set./dez., 2017, p. 93-113. Available in: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2421/2425>. Access at: 20 set. 2023.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora Edufba.
- Freyre, G. (2016). *Casa Grande e Senzala*. São Paulo: Global Editora.
- Lakatos, E. et. al. (2023). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 9. ed. São Paulo: Atlas.
- Munanga, K. *Superando o racismo na Escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. Salvador: EDUFBA, 2007. Available in: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Access at: 10 jun. 2022.
- Schwarcz, L. M. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schwarcz, L. M. (1993). *Espetáculos das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (SPGG/RS). (2022). *Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SPGG/RS).
- Stolz, S. (2013). A histórica e persistente diferenciação entre eu/tu/nós e as/os outras(os): Discriminação Racial, Racismo, Xenofobia, e Tolerância Conexa – Genocídio. In: Stolz, Sheila; et. al.

- Disciplinas Formativas e de fundamentos: diversidade nos direitos humanos. Coleção Cadernos da EDH. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. Available in: https://direito.furg.br/imagens/Arquivos_Gerais_FADIR/LIVROS_PUBLICADOS/CadernoEDH_vol8.pdf. Access at: 7 out. 2023.
- Stolz, S. el. al. (2023). Educación jurídica con perspectiva de género e interseccionalidades: Una visión educativa fundamental para el alcance del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 de la Agenda 2030 de la ONU. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 10(1), 163–176. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.69409>
- Available in: <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/69409>. Access at: 27 out. 2023.
- Teixeira, M. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUUF, 2006.
- Turu, K. el al. (2011). *Black Power: Politics of Liberation in America*. New York: Vintage.

Construcción del sentido de vida y responsabilidad social. Encuentros y desencuentros en la formación universitaria

Enviado: 15 de noviembre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

AMELIA CARO-BELTRÁN

Departamento De Ciencias Sociales y Humanidades,
Universidad Autónoma de Occidente, México
amelia.caro@uadeo.mx

 [0000-0002-9178-8328](https://orcid.org/0000-0002-9178-8328)

CÉSAR CORREA-ARIAS

Departamento de Recursos Humanos,
Universidad de Guadalajara, México
cesar.correa@cucea.udg.mx

 [0000-0003-3085-2725](https://orcid.org/0000-0003-3085-2725)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17887

RESUMEN

El sentido de vida y la responsabilidad social son trascendentales en el coexistir con la humanidad, ya que posibilitan experiencias dotadas de conciencia para la comprensión y la toma de decisiones acerca de nuestra existencia. Con referencia a jóvenes universitarios representa un proceso decisivo de sus vidas, debido a que es una etapa de múltiples cambios físicos, emocionales, intelectuales y sociales.

El objetivo de esta investigación es analizar cómo los jóvenes universitarios construyen su sentido de vida en una universidad pública en México y, a la vez, identificar sus capacidades y potencialidades que les permita contribuir en el fortalecimiento de sus proyectos de vida para una mayor conciencia de sí mismo y la necesaria responsabilidad con la otredad.

El estudio utiliza una metodología mixta, con un enfoque hermenéutico-fenomenológico y una perspec-

ABSTRACT

Building a sense of life and social responsibility. Encounters and misunderstandings in university education

The meaning of life and social responsibility are transcendental in coexisting with humanity since they enable experiences endowed with consciousness for understanding and making decisions about our existence. For young university students, it represents a decisive process in their lives because it is a stage of multiple physical, emotional, intellectual and social changes.

The purpose of this research is to analyze how young university students build their meaning of life in a public university in Mexico and, at the same time, identify their capacities and potentials that allow them to contribute to the strengthening of their life projects for a greater awareness of himself and the necessary responsibility with otherness.

tiva psico-sociológica centrado en las experiencias de percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y de otras personas que son significativas en sus vidas. La investigación utiliza el cuestionario LOGOTEST y PIL, además de entrevistas semiestructuradas.

La pregunta central se refirió a, ¿Qué significados brindan los estudiantes a sus existencias y de qué manera los utilizan como medio para comprender el sentido y proyecto de vida que construyen dentro de sus trayectos de vida y formación?

Se concluyó que los estudiantes reportan serias dificultades en la construcción de la identidad personal, el reconocimiento y aceptación de sus potencialidades con un claro detrimento de su autoestima, lo que dificulta la construcción de un sentido de vida que permita el profundo desarrollo de la subjetividad e intersubjetividad. Así, los estudiantes construyen su sentido de vida en función de establecer lazos familiares que les permitan avanzar en sus vidas y contar con metas y propósitos claros para el desarrollo profesional y para ubicarse en el mercado laboral.

Palabras clave: Educación de adultos; Responsabilidad social; Vida social; Calidad de vida; Identidad.

The study uses a mixed methodology, with a hermeneutic-phenomenological approach and a psychosociological perspective focused on the perception experiences that students have of themselves and other people who are significant in their lives. The research uses the LOGOTEST and PIL questionnaires in addition to semi-structured interviews.

The central question referred to: What meanings do students provide to their existences, and how do they use them to understand the meaning and life project they build within their life and educational trajectories?

The research concluded that students report severe difficulties in constructing personal identity and recognizing and accepting their potential, with an apparent detriment to their self-esteem. It makes it challenging to build meaning in life that allows the deep development of subjectivity and intersubjectivity. Thus, students build meaning in life based on establishing family ties that allow them to advance in their existence, have clear goals and purposes for professional development and position themselves in the labor market.

Keywords: Adult education; Social responsibility; Social life; Life quality; Identity.

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué hace que algunas personas sean capaces de construir un proyecto de vida y tengan la capacidad de alinearlos a un propósito de existencia congruente, mientras otras logran subsistir con una vida carente de proyecto y un sentido de vida? Comprender la construcción de una pluralidad de sentidos con respecto al sentido de vida, a fin de analizar las posibilidades e inconsistencias de una vida buena, decente de los estudiantes universitarios, requiere el despliegue de recursos formativos, de miradas transdisciplinarias y de una actitud holística.

Asumir la responsabilidad social de una vida cultivada, examinada, como diría Sócrates, y, por tanto, consciente de su existencia, conduce a los individuos a la aceptación de un rol cooperativo, hospitalario (Vincent, 2015), que les permita reconocer las limitaciones de la

voluntad humana. Dicha cosmovisión puede coadyuvar en la reconfiguración de propósitos de vida enfocados al bienestar de la comunidad que se habita y a una sostenibilidad global.

El presente estudio surge del interés de interpretar, en el marco de un acompañamiento en sesiones de clase, asesorías pisco-sociales y tutorías académicas, el sentido de vida de los estudiantes universitarios, desde un referente hermenéutico-fenomenológico. En dicho análisis se evidencia la profunda preocupación de los jóvenes estudiantes por dar respuestas a interrogantes explícitos o implícitos como: ¿qué significa vivir y qué sentido tiene? ¿quién soy, de dónde vengo y a dónde voy? ¿qué hacer con mi vida y qué camino seguir? ¿qué es la felicidad y qué me hace feliz? ¿qué metas quiero alcanzar en la esfera social, personal y profesional?

Entre otras muchas interrogantes cada individuo da forma y respuesta a estas preguntas según sus propias experiencias. La tarea inicial de cada ser humano está vinculada a la preocupación de sí mismo, una inquietud de sí (Foucault, 1987), que permite comprender tanto la complejidad de vivir como, aquella de brindarle sentido a esa existencia.

Los jóvenes universitarios en México pertenecen a un sector de la población vulnerable, ya que se desenvuelven en su mayoría, en hogares desintegrados, en sectores donde las adicciones y la violencia son parte de la cotidianidad. De allí, nuestro interés de conocer cómo perciben sus existencias, cómo construyen el sentido de sus vidas y qué significados impregnan en sus proyectos de vida.

1.1. Una visión filosófica del sentido de vida

Desde la antigüedad, Sócrates, Platón, Aristóteles, los estoicos, los epicúreos y San Agustín, entre otros, han manifestado desde su visión filosófica explicaciones al término sentido de la vida, aunque dicho término no se les adjudica de manera directa.

Aristóteles relaciona sentido de vida con la búsqueda de la felicidad, coincidiendo con San Agustín, ya que argumenta que para sentir la vida es necesaria la felicidad como eje de todo su pensamiento. Por su parte, Jean Grondin (2005) centra sus investigaciones en la fenomenología, la hermenéutica, y la filosofía clásica alemana para referirse al sentido de vida desde el aspecto biológico como inmanente a la vida, puesto que solo es necesario aperturar los sentidos a lo que tiene ya existencia. Grondin (2005) hace alusión a San Agustín refiriendo lo siguiente: “El alma vive manifiestamente más si tiene sabor que si no lo tiene. En este sentido, *sapio* significa tener sabor y *desipio* no tenerlo, la vida puede ser picante o amarga en consecuencia, ser sentida (*sapere*) o no sentida (*desipere*)” (p.41).

La filosofía existencialista de Soren Kierkegaard, en contraposición al idealismo hegeliano, dio nacimiento a la corriente existencialista que influenció a grandes pensadores del siglo XX: Heidegger, Sartre, Jaspers, Scheler, Marcel y Frankl entre otros. Kierkegaard cuestiona, ¿Cuál es nuestro destino? ¿Cuál es el sentido de nuestra vida? reconociendo que la filosofía como ciencia de la sabiduría ha dado respuestas a muchos planteamientos, considerando la libertad, como la esencia de la existencia.

Alarbid (2008) afirma que para Kierkegaard la libertad se encuentra en el individuo concreto que vive en la historia y que la va manifestando por medio de actos propios, individuales y colectivos. La felicidad en términos de Kierkegaard requiere de la interioridad del hombre como un ser completo existencial buscando con gran ímpetu el sentido de lo vivido.

Por su parte, Gabriel Marcel (1987) en su filosofía existencial refiriéndose al sentido de vida, afirma la necesidad de la mayéutica encaminada a la reflexión. El autor conjunta reflexión y acción, como una capacidad humana de construir un sentido de la existencia humana para un mundo mejor.

Frankl (2007) refiere el sentido de vida al motivo, a aquello que impulsa al individuo a alcanzar algún objetivo, a conseguir algún logro o para desarrollar la personalidad, en síntesis, la subjetividad. El sentido de vida ha cobrado vital importancia, en un mundo dominado por el materialismo, el hedonismo, la permisividad, el relativismo y el consumismo (Frankl, 2007). El sentido existencial como motor primordial de la motivación humana, no puede ser construido ni inventado, tiene que ser descubierto en el trayecto de la vida para que cada quien lo asuma en los diferentes momentos de la existencia.

La conjunción entre sentido de vida y responsabilidad social es de gran relevancia en sociedades contemporáneas individualistas y la escasa contemplación empática del sí mismo y la otredad. En consecuencia, la responsabilidad social frente al proyecto de vida problematiza el intercambio de relaciones e interacciones de los sujetos en el horizonte de un sistema de bienestar social y de una buena vida aristotélica o una vida decente (Nussbaum, 2012). En ese tenor no se es humano solo por habitar en el mundo sino también, por el encuentro de lazos que propicien el bien común de la comunidad.

La logoterapia tuvo gran trascendencia en el trabajo de Frankl, cuando el mismo experimentó en su cautiverio en los campos de concentración nazi. La logoterapia está basada en una imagen analítico-existencial del hombre y del mundo. Frankl refiere que el sentido de su propia vida era acompañar a quienes buscaban en el horizonte del exterminio, un sentido de

existencia posible (Noblejas, 2000). Cuando se habla de la concepción de la logoterapia surge otro concepto básico en el sentido de la vida como lo es la conciencia. Noblejas (2000) la define como “la facultad de descubrir y localizar ese único sentido que se esconde detrás de cada situación” (p.74). En la relación esencial hombre-mundo, el ser humano al captar, vivenciar y valorar la realidad descubre aquella posibilidad única que puede ser realizada por sí mismo y que es necesaria en esa situación dada en la que se encuentra, lo cual se relaciona con la pregunta ¿Qué es lo que la vida espera de una persona?

La conciencia actúa por intuición o anticipación espiritual permitiendo a la persona descubrir, desde su condición individual y colectiva, los significados de la situación vivida. De esta manera se puede responder a los interrogantes que la vida le va planteando debido a que, no solo se interroga por el sentido de la vida sino también, las acciones mientras se va viviendo y que dan sustento a lo vivido. Y es aquí donde la conciencia percibe la posibilidad individual que se destaca dentro del contexto ético de la situación. Frankl (2007) considera conciencia como “el apuntador que le va indicando a uno la dirección en que ha de moverse para detectar una posibilidad de sentido cuya realización le exige una situación concreta” (p.72). Representa una guía para el individuo en su búsqueda de sentido, permitiendo vislumbrar el verdadero significado de las cosas y a considerar la propia existencia ligada a ese sentido brindado. Lo que la conciencia muestra son las posibilidades que merecen ser realizadas. Ligada a la axiología, la conciencia echa mano de los valores éticos y de la responsabilidad social, permitiendo al sujeto discernir entre lo que es significativo y aquello que no lo es en las diversas situaciones vividas.

En la logoterapia se afirma que la humanidad del ser humano se basa en la responsabilidad asumida. Así, cada uno de los individuos son responsables de brindar sentido a sus vidas. De esta manera, construirse como ser humano significa responder ante las situaciones de la vida y generar una conciencia sobre su propia existencia brindándole un sentido a la existencia (Frankl, 2013).

1.2. La Psicología positiva y el sentido de vida

Martin Seligman (2002) ha desarrollado la psicología positiva concentrándose en el análisis de las emociones positivas, los rasgos positivos del carácter y las instituciones positivas. La psicología positiva retoma el concepto de *eudaimonia*, el cual Aristóteles definió como una actividad del alma regida por la virtud. Aristóteles comprende la virtud como el camino a la felicidad. Por su parte, Seligman propone las virtudes para el florecimiento y bienestar

del ser humano: sabiduría y conocimiento, habilidad para usar inteligencia y experiencia al buscar soluciones y respuestas, el coraje, la humanidad, la justicia, la templanza y la trascendencia (Brand, 2013).

Para Seligman existen virtudes intelectuales vinculadas con la inteligencia y virtudes morales encaminadas al bien vivir, ambas ayudan a la persona al fortalecimiento de su existencia, por ello la importancia de involucrar al contexto educativo, entendiendo que se necesita el apoyo de varios escenarios para dicho objetivo como la familia, la sociedad, la voluntad y disposición de la propia persona, entre otros aspectos (Brand, 2013). La Psicología Positiva, junto con el desarrollo de la investigación empírica que la sostiene, incide favorablemente en la potenciación de aspectos positivos de personas que han definido un sentido o propósito claro en la vida. La psicología positiva incluye fortalezas personales y ciertas actitudes positivas en la interacción con los demás y en los distintos ámbitos existenciales (creatividad, valentía, amabilidad, ciudadanía, perdón, gratitud, etc.). El desarrollo de tales actitudes favorecerá una percepción satisfactoria de la vida.

Seligman (2002) hace hincapié en tres dimensiones conducentes a la felicidad: la vida placentera (*pleasant life*), que incluiría experimentar las emociones positivas sobre el pasado, el presente y el futuro; la vida comprometida (*engaged life*), que se refiere a la puesta en práctica cotidiana de las fortalezas personales con el objetivo de desarrollar un mayor número de experiencias óptimas; y la vida significativa (*meaningful life*), que incluiría el sentido vital y el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo. Este autor ofrece una propuesta operativa del camino hacia la felicidad humana que coincide con Frankl, al mencionar el sentido de la vida como el impulso más elevado de la felicidad. Frankl, (2007) lo resume de la siguiente manera: “no aspiren al éxito: cuanto más aspiren a él y más lo conviertan en su objetivo con mayor probabilidad lo perderán” (p.132). Y en ese seguir la felicidad se hace consciencia de que no depende directamente de los acontecimientos externos sino, de cómo se interpretan, que a la vez representa una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y proteger de manera individual.

Las personas que saben manejar su experiencia interna y la manera de interiorizarla en sus sistemas de creencias, son capaces de determinar la calidad y bienestar de sus vidas. La búsqueda de la felicidad se asemeja a la búsqueda de la propia existencia, llegando al encuentro cuando se contacta con lo más profundo y natural del propio ser. Proceso que puede lograrse al conectar virtudes y valores encaminadas tanto al bien personal como colectivo, por ello la similitud con la teoría de Frankl al considerar el sentido de la vida como el motivo último y más elevado de la felicidad (Seligman, 2011).

1.3. El sentido de la existencia en clave sociológica

Berger y Luckman (2003) afirman que “La sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos” (p.134). Se explica comprendiendo que la sociedad se encuentra en un proceso dialéctico de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Estos momentos no ocurren en un tiempo determinado, más bien los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad.

El punto de partida del proceso lo constituye la internalización, la cual se refiere a la interpretación del sujeto acerca de un acontecimiento. La percepción del ser humano al aprehender dicha realidad puede estar deformada ya que no significa que sea real lo que procesa y, por lo tanto, se convierte en algo subjetivamente significativo. Dicho en terminología fenomenológica, el mundo es inmanente a la conciencia en entregarse con sentido a una experiencia subjetiva. El sentido del mundo de la vida “depende de las daciones o donaciones en la que los sujetos lo configuran, lo hacen pasar de condición de mundo (árboles, piedras, ríos, etc.) a morada del ser humano o mundo de la vida” (Vargas y Reeder, 2009, p.73). Es por ello que la internalización constituye la base, de la comprensión de los semejantes y segundo para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social (Berger y Luckman, 2003). Esto permite al individuo, darse cuenta que, no solo comparte el mismo mundo con los demás, sino que participa cada uno en el ser del otro.

La socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, es la primera por la que atraviesa en la niñez: su familia de origen que le permite, más tarde, convertirse en miembro de una sociedad. Berger y Luckman (2003) afirman que el mundo brinda al ser humano una propiedad y pertenencia al mundo de la vida, le asigna un sentido y una dirección. Mientras que la socialización secundaria según afirman estos autores, “es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (2003, p.166). Es de suma importancia el haber sentado bases en la socialización primaria cuestionándose sobre el sentido de vida, para posteriormente encontrarse con los retos que pueda demandarle la socialización secundaria. La socialización primaria permite la construcción de la identidad, brindando pertenencia a un mundo particular determinado por el lenguaje, porque a través de este, el sujeto lo describe y le atribuye valor y significado (Berger y Luckman, 2003). El lenguaje constituye también la totalidad de las proposiciones, describiendo un estado de cosas del mundo y le corresponde al ser humano atribuirle un sentido de ser y estar.

Según Wittgenstein donde acaba el sentido acaba la capacidad de pensar; no se puede pensar lo que no tiene sentido o lo que no está lingüísticamente conformado (Wilson, 2014). Berger

y Luckman (2003) toman los procesos de socialización primaria y secundaria como propios de la construcción social de la realidad reconociendo que es subjetiva. Esto significa, en concordancia con la socialización secundaria, el lugar donde se construye el sentido de vida.

Para Foucault (1987) El cuidado de sí pasa por un registro ontológico debido a que es fundamental conocerse a sí mismo, para poder ocuparse de sí mismo. Pero también en una experiencia fenomenológica, dado que la experiencia de la inquietud por uno mismo sugiere de inmediato, la inquietud y el cuidado por los otros. Como experiencia ética, *poética* y política, conocerse a sí mismo, inquietarse o cuidarse a sí mismo, nos conduce a hacernos a sí mismos, a cultivarnos a nosotros mismos (Nussbaum, 2005). En este sentido, la inquietud por uno mismo, genera la inquietud por la comunidad de los otros. ¿Cómo inquietarme, moverme, movilizarme para cuidar a los otros? El resultado de tal operación es la tensión y la oportunidad del yo y el nosotros.

En el sentido ontológico o en una fenomenología del sí mismo, el resultado de la inquietud por sí mismo será la autonomía y la libertad del sujeto capaz de elegir sus múltiples destinos. Es decir, el ámbito de la pequeña ética (Ricoeur, 1996). Y en el sentido fenomenológico es experimentar las contradicciones y las bondades de cultivar la humanidad: la biopolítica.

El conocimiento de sí, según Ricoeur, proviene de una identidad narrativa. El sujeto se narra en su mundo de la vida y es en esa operación que encuentra su componente ético.

La mediación narrativa subraya este carácter importante del conocimiento de sí que es una interpretación de sí (...). Aquello que la interpretación narrativa aporta propiamente, es precisamente el carácter de figurado de una persona que hace que el sí, narrativamente interpretado, se encuentre ser él mismo un sí figurado el cual se figura como tal o cual (Ricoeur, 1988, p. 304).

La inquietud de sí es también una forma de proyectarse, de plantear un proyecto de vida que brinde sentido a la existencia.

En el caso de la biopolítica, el acento de Foucault (1987) está en la vida comunitaria, en las formas de gobierno contemporáneas que se caracterizan por el desarrollo de tecnologías, prácticas, estrategias, tareas, emociones y racionalidades políticas orientadas al gobierno de las vidas. Ese *gobierno del sí* requiere una construcción comunitaria del sí y del sí del otro. Aquí el sentido de vida toma una dimensión no solo personal (ontológica) sino, en mayor cuantía, comunitaria. Como técnica de poder no disciplinario, la biopolítica refiere el papel de las instituciones para gobernar el sentido de vida de los sujetos y el propio sentido que puede construir el sujeto al lograr el gobierno de su propia existencia. De ahí la complejidad de la construcción del sentido de vida, entre la inquietud de sí, el cultivo de la humanidad y las tensiones del gobierno de la biopolítica.

2. MATERIAL Y MÉTODO

En este estudio se empleó una metodología mixta, apoyándose en la técnica de historias de vida y aplicación de entrevistas semiestructuradas. Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que “en los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. Resultan de interés los individuos en sí mismos y su entorno, incluyendo, desde luego, a otras personas” (p.504).

El método de muestreo que se tomó en cuenta es por conveniencia, el cual Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen como “casos disponibles a los cuales se tiene acceso” (p.401). Se seleccionaron 6 estudiantes (tres hombres y tres mujeres) de la licenciatura de Psicología de la Universidad Autónoma de Occidente de Sinaloa (UAdeO), institución universitaria pública en México. Se les aplicó una entrevista semiestructurada, tomando en cuenta la saturación. Concepto de la investigación cualitativa que significa el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos nuevos de relevancia (Cantero, 2014).

Se aplicó el test PIL y LOGOTEST y se utilizó el programa Atlas ti, para analizar los datos. El objetivo del *Test de Propósito Vital (PIL)* desarrollado por Crumbaugh y Maholick en 1964, consiste en evaluar el “sentido de vida” o su contraparte “vacío existencial” a través de una estructura cuantitativa y cualitativa. Consta de tres partes, de las cuales, para este estudio se utilizó la parte A que es la cuantitativa, compuesta por 20 ítems, representado en una escala tipo Likert de 7 puntos, que van desde la respuesta 1 que indica carencias hasta la respuesta número 7, que corresponde a suficiencias. Muestran si el sentido de vida de un sujeto está claramente definido; si está indeterminado, o si está claramente indefinido o carente.

El Logotest es un cuestionario con preguntas que busca conocer cómo se sienten los sujetos acerca de su realización y satisfacción de experiencias de su vida. Se compone de tres secciones, que miden valores de creación, de vivencia y de actitud, con el objetivo de evidenciar la naturaleza y características del sentido de vida. Se registran las respuestas inclinadas hacia el puntaje 7 o bien ausencia del mismo, medido a la vez con puntajes inferiores (Sánchez, Risco y Urchaga, 2011).

Para fines de la presente investigación se tomaron en cuenta las dos primeras secciones del Logotest; la primera que comprende nueve frases con opciones de respuesta del uno al siete, siendo el número 1 totalmente en desacuerdo y el 7 totalmente de acuerdo, el valor 4 es neutral. La segunda sección consta de 8 experiencias de vida con opciones de respuesta de siempre, muy frecuentemente, pocas veces y nunca. A continuación, se presentan las siguientes tablas con los resultados de los índices de confiabilidad del alfa de Cronbach de ambos instrumentos:

Tabla 1. Alfa de Cronbach del PIL-T.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
.905	.907	20

Fuente: construcción propia, 2023.

Tabla 2. Fiabilidad del PIL-T (estadísticos total-elemento).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Generalmente me encuentro	103.15	287.239	.730	.746	.896
2. La vida me parece	102.95	288.892	.588	.783	.899
3. En la vida tengo	101.26	314.722	.296	.726	.905
4. Mi existencia personal es:	101.64	295.394	.693	.877	.897
5. Cada día es:	102.69	278.850	.757	.815	.894
6. Si pudiera elegir	101.85	287.607	.649	.797	.897
7. Después de retirarme	101.21	309.062	.380	.711	.904
8. En el logro de mis metas vitales	102.59	294.511	.726	.791	.897
9. Mi vida es:	102.08	280.757	.864	.886	.892
10. Si muriera hoy, me parecería que toda mi vida ha sido:	101.82	279.204	.787	.866	.893
11. Al pensar en mi propia vida:	102.15	270.397	.827	.877	.891
12. Tal como lo veo, en relación con mi vida, el mundo:	102.77	292.656	.584	.801	.899
13. Me considero	102.08	319.652	.120	.708	.909
14. Respecto a la libertad para hacer las propias elecciones	101.79	315.115	.194	.550	.909
15. Con respecto a la muerte estoy:	103.10	321.779	.013	.664	.918
16. Con respecto al suicidio:	101.90	288.568	.546	.607	.901
17. Considero que mi capacidad para encontrar un significado, un propósito o una misión en la vida es:	101.59	299.985	.642	.862	.899
18. Mi vida está:	101.95	299.103	.528	.699	.901
19. El enfrentarme a mis tareas cotidiana es:	102.67	293.860	.506	.691	.902
20. He descubierto	101.51	304.835	.532	.641	.901

Fuente: Construcción propia, 2023.

Tabla 3. Alfa de Cronbach del LOGOTEST.

Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
.720	17

Fuente: Construcción propia, 2023.

Tabla 4. Fiabilidad del LOGOTEST.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PRIMERA PARTE					
1. Siendo honesto prefiero una vida agradable, pacífica, sin grandes dificultades, con suficiente sostén financiero	63.68	76.836	.281	.444	.633
2. Tengo algunas ideas acerca de la clase de persona que quiero ser y en qué áreas me gustaría triunfar, y trato de cumplir con estas ideas lo mejor que puedo	62.86	72.676	.576	.754	.593
3. Me siento bien sólo en el refugio de un hogar, en el círculo de la familia y quisiera hacer lo posible para procurarles una base igual a los hijos.	64.57	79.308	.156	.364	.656
4. Yo encuentro verdadera satisfacción en el trabajo que realizo o en lo que estoy preparándome.	62.97	81.194	.222	.303	.640
5. Tengo compromisos y relaciones con una o varias personas, y el cumplimiento de los cuales me da satisfacción.	63.54	72.700	.413	.429	.610
6. Existe una actividad o temas que me interesan notablemente sobre los que quisiera aprender cada vez más y de los que me ocupo en cuanto tengo tiempo	63.03	67.527	.677	.751	.568
7. Gozo con experiencias agradables (arte, música, naturaleza, etc.) y no quisiera verme privado de ellas.	62.84	73.806	.413	.705	.612
8. Creo firmemente en una misión religiosa, política, de servicio a los demás, de servicio para el progreso y estoy dispuesto a cumplirla	64.22	75.508	.278	.453	.634
9. Mi vida se ha opacado por el sufrimiento, la preocupación o la enfermedad, pero hago todos los esfuerzos posibles para superar esta situación.	65.14	87.453	-.111	.334	.721

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
SEGUNDA PARTE					
1. Tengo sentimientos de frustración porque siento que lo que he realizado hasta ahora ha sido inútil.	65.86	82.453	.418	.537	.630
2. Deseo volver a ser niño (a) y tener la posibilidad de empezar todo otra vez	66.30	83.326	.256	.627	.639
3. Cuando observas y platicas acerca de tu vida, dices lo que realmente es o lo que te gustaría que fuera	66.78	84.896	.117	.286	.651
4. Siento miedo de profundizar en los aspectos que incomodan y molestan mis actividades actuales	66.05	80.664	.556	.633	.621
5. Espero transformar con todo mi esfuerzo algo en lo que fracasé, o una desgracia ocurrida, en un hecho positivo	66.86	83.731	.180	.572	.645
6. En lo que la vida me ofrece, tengo la sensación de confusión, recelo o desagrado	65.78	82.285	.425	.560	.629
7. Opino que ante el pensamiento de mi muerte, tendría que admitir que no valía la pena haber vivido	65.35	87.234	.039	.409	.655

Fuente: Construcción propia, 2023.

3. RESULTADOS

De acuerdo con los resultados, los estudiantes construyen su sentido de vida en función al establecimiento de lazos familiares que les permiten avanzar en sus vidas, y tener metas con propósitos claros que les impulsen al avance profesional y el ingreso al mundo laboral. Igualmente, se evidencia la importancia del establecimiento de relaciones de pareja que les permita experimentar el amor y crear sus propias familias.

Mientras que, el estudio y el trabajo se convierten en componentes fundamentales del sentido de vida, desde una perspectiva del amor, la familia, el estudio y el trabajo.

Con respecto al análisis de los datos cuantitativos la propuesta de Rage, Tena y Derbez (2001) determinaron la confiabilidad de cada uno de los cinco factores del PIL-T, así como de su totalidad, eliminando el ítem 16. Por lo tanto, los 20 reactivos del test PIL pretenden medir a su vez 5 factores, que son:

- Factor 1: Significado de vida. Medido a través de 6 ítems que se refieren a la identificación de un propósito o misión en la vida.
- Factor 2: Satisfacción por la propia vida. Medido a través de 6 ítems para identificar si la propia vida se percibe como aburrida, rutinaria, excitante, etc.
- Factor 3: Libertad. Medido a través de 3 ítems para identificar las nociones sobre responsabilidad y dependencia del destino.
- Factor 4: Miedo a la muerte. Medido con sólo 1 ítem.
- Factor 5: Consideración de que la vida merece la pena de ser vivida. Medido también con 2 ítems para valorar la vida vivida hasta hoy.

A continuación, se ilustra cada uno de los factores medidos por el test PIL con sus respectivos ítems en la siguiente tabla 5:

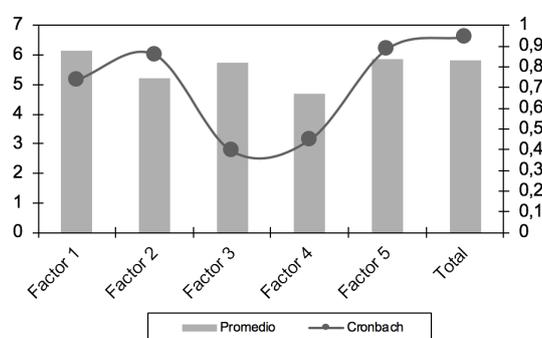
Tabla 5. Categorías o factores medidos por el test PIL.

CATEGORÍAS O FACTORES	ÍTEMS
Significado de vida	3, 4, 7, 12, 17, 20
Satisfacción por la propia vida	1, 2, 5, 6, 9, 19
Libertad	13, 14, 18
Miedo a la muerte	15
La vida merece la pena	10, 11

Fuente: elaboración propia, 2023.

El promedio de todas las respuestas de los estudiantes de la UAdeO, unidad Guasave, Sinaloa, se dividieron por factor, en el que 7 representa el puntaje más alto y 1 el más bajo (escala de la izquierda), y cruzando esta información con el alfa de Cronbach para cada uno de los factores (escala derecha) se presenta la siguiente gráfica previa de resultados (Ver Gráfico 1):

Gráfico 1. Respuestas divididas por factor y cruce con el alfa de Cronbach.

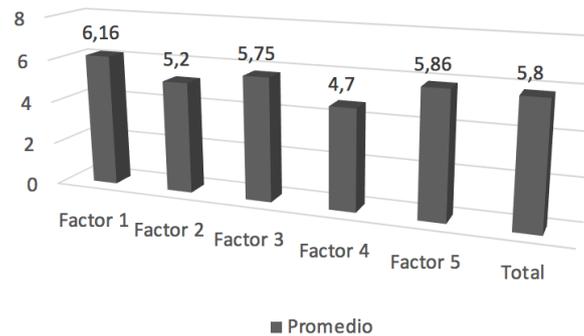


Fuente: elaboración propia, 2023.

El gráfico anterior indica que existe una suficiente confiabilidad de los resultados de los factores 1, 2, 3 y 5, así como al resultado total. Referente a los resultados específicos para el promedio en cada uno de los factores están representados en el (Gráfico 2):

Gráfico 2. Resultados específicos por factor.

Resultados finales del Test PIL aplicado a alumnos de UdeO Guasave

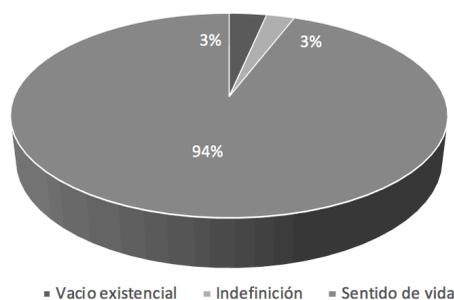


Fuente: elaboración propia, 2023.

El gráfico anterior muestra que las respuestas en general de los alumnos de la UAO, unidad Guasave, Sinaloa, se acercaron considerablemente al número 6 en la generalidad de los reactivos, lo cual representa una definición de sentido de vida de gran relevancia. Especialmente, por las respuestas obtenidas en los factores 1 y 5. El significado de sus vidas está ligado a un propósito o misión y se considera que la vida vale la pena ser vivida. Es necesario tomar en cuenta la perspectiva de resultados en promedios generales, como se dio a conocer anteriormente.

A continuación, se muestran los resultados desde la cantidad de alumnos que a partir del test resultaron calificados con un sentido claramente definido de su existencia. Desde esta perspectiva porcentual, los resultados fueron los siguientes representados en los gráficos divididos por factor:

Gráfico 2.1. (Factor 1). Significado de vida.

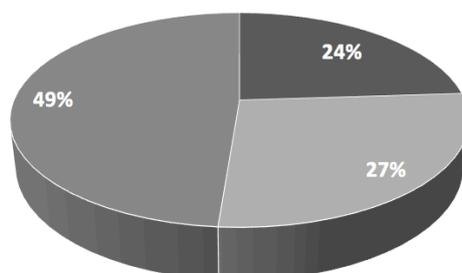


Fuente: elaboración propia, 2023.

El 94 % de los sujetos ven su vida definida claramente con significado a través de un propósito o misión.

Gráfico 2.2. (Factor 2). Satisfacción por la propia vida.

■ Vacio existencial ■ Indefinición ■ Sentido de vida

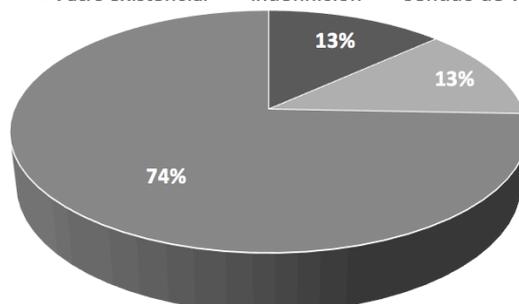


Fuente: elaboración propia, 2023.

El 49 % de los alumnos se muestran satisfechos con su propia vida, y el 27 % no tiene claridad al respecto al encontrarse en la zona de indefinición y con una diferencia del 3 % se encuentra los que experimentan vacío existencial.

Gráfico 2.3. (Factor 3). Libertad.

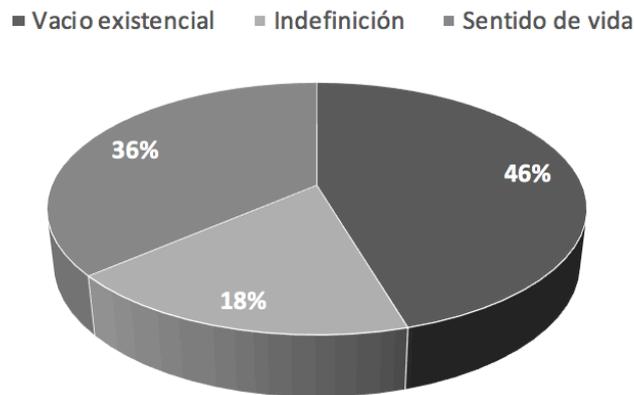
■ Vacio existencial ■ Indefinición ■ Sentido de vida



Fuente: elaboración propia, 2023.

En el Factor 3, que corresponde a libertad para identificar las nociones sobre responsabilidad y dependencia del destino donde se presenta un 74 %. Lo que evidencia una capacidad y autonomía de los estudiantes en la identificación de los componentes que constituyen la responsabilidad sobre sus vidas y la construcción de sus propios destinos de existencia.

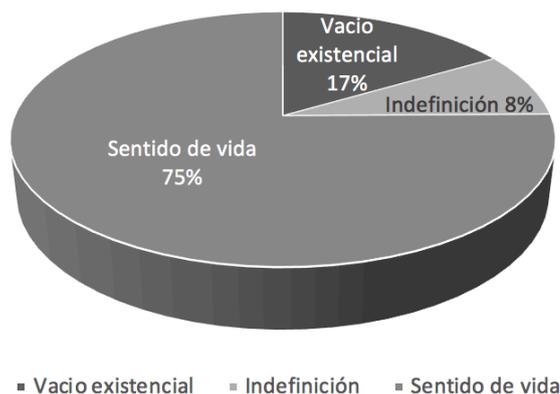
Gráfico 2.4. (Factor 4). Miedo a la muerte.



Fuente: elaboración propia, 2023.

Se rescata en mayor porcentaje en lo concerniente al vacío existencial en cuanto al miedo a la muerte por parte de los estudiantes, debido a que el 46 % manifiesta el temor ante tal situación. El valor de la existencia se enmarca en el deseo de ensayar definir su destino de vida, los propósitos que construyen sus existencias, como la estructuración de la familia, de un trabajo satisfactorio y el éxito financiero. La muerte representa la cancelación de los horizontes de expectativas y de posibles futuros.

Gráfico 2.5. (Factor 5). La vida merece la pena.



Fuente: elaboración propia, 2023.

El 75 % de los alumnos tienen claridad al considerar que su vida hasta ese momento ha valido la pena ser vivida, rescatando que aparece un 17 % de vacío existencial porcentaje de importancia para prestar atención.

Después de observar los resultados de los gráficos anteriores se puede percibir que más del 70 % de los alumnos de la UAdeO, unidad Guasave, Sinaloa tienen claramente definido un sentido o propósito en la vida, en tanto que el resto se ubica en vacío existencial e indefinición de sentido.

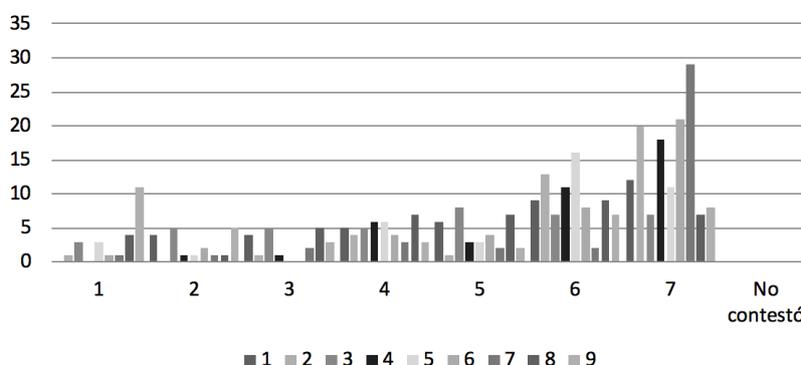
Resultados del análisis del LOGOTEST

Las altas puntuaciones en la escala se interpretan como alerta a la salud psicológica, desde poca autorrealización e insatisfacción ante la vida hasta la frustración existencial, neurosis noógena y vacío existencial. El test mide igualmente, el logro de sentido de vida y es aplicable a personas mayores de 16 años. Frecuentemente la aplicación del PIL se ha acompañado del Logotest, dada la alta complementariedad que ambas pruebas presentan en la medición del sentido vital, según ha comprobado Noblejas (2000).

Para fines de la presente investigación se llevaron a cabo 121 aplicaciones distribuidas en estudiantes del tercero, sexto y noveno cuatrimestre del programa educativo de Psicología. Se tomaron en cuenta las dos primeras secciones del Logotest; la primera que comprende nueve frases con opciones de respuesta del uno al siete, siendo el número 1 totalmente en desacuerdo y el 7 totalmente de acuerdo, el 4 es neutral por ello se les pide en las instrucciones que lo contesten lo menos posible. La segunda sección consta de 8 experiencias de vida con opciones de respuesta de siempre, muy frecuentemente, pocas veces y nunca, incluyendo una nota que refiere: en las siguientes opciones hay un orden decreciente en donde “mucho” es el máximo posible y “nada” significa que no eres creyente. Esto con el fin de tener más claridad en las respuestas.

A continuación, se dan a conocer los siguientes gráficos con resultados generales con las dos secciones que se aplicaron.

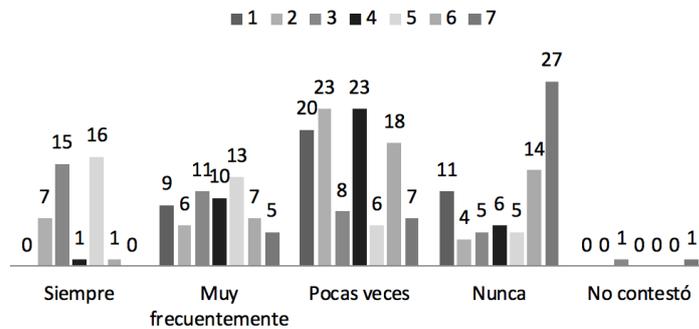
Gráfico 3. Resultados de la parte uno del LOGOTEST.



Fuente: elaboración propia, 2023.

Se observa en el gráfico 3 que la mayoría de las respuestas se inclinan hacia el número 7 indicando orientación hacia el sentido de vida.

Gráfico 4. Resultados de la parte dos del LOGOTEST.



Fuente: elaboración propia, 2023.

Se refleja en el gráfico de la parte 2 del Logotest que la mayoría de las respuestas de los participantes están orientadas entre las opciones de pocas veces y nunca, siendo 105 sujetos los que contestaron en la opción de pocas veces y 72 que emitieron su respuesta en la opción de nunca, que puede indicar realización y satisfacción de experiencias de sus vidas.

Hay que reconocer que la confiabilidad de este test, al igual que en aplicaciones en contextos semejantes, no ha tenido un índice suficiente o alto, no obstante, se presenta como un complemento con el PIL-T ya que ambas escalas, aunque diferentes en su construcción, son expresión de la concepción logoterapéutica. Por tanto, realizar una comparación de su estructura y relaciones puede ayudar tanto a una profundización teórica como a mejorar la comprensión en su aplicación.

El Logotest fue diseñado para medir el logro interior de sentido o su negación, la frustración existencial. Debía contemplar aspectos no recogidos por el PIL y conservar, a la vez, la unidimensionalidad, a pesar de sus heterogéneas partes es posible utilizar sus resultados, cuando se aplica con pruebas cuya confiabilidad es más estable (Noblejas, 1999).

Los resultados muestran cómo en el mundo escolar van desarrollando capacidades y virtudes, valores que fortalecen sus aspiraciones y que son componentes que sirven para construir sus proyectos de vida, tal como se puede evidenciar en el siguiente testimonio,

Para mí la vida significa un reto. No es fácil enfrentar la situación de la casa. Muchas veces la escuela es un escape. Pareciera que no le importara a nadie, pero a medida que se van dando los cursos,

empieza a ser uno amistades y esto da más sentido a la vida, el compartir con los otros y en ocasiones hacer amistades más estrechas. Esto me ayuda a despejarme y a pensar en lo que quiero en mi vida (Estudiante 3, 2023).

Cuando se les cuestiona a los jóvenes sobre las razones que favorecen un sentimiento de felicidad en ellos, coinciden en la presencia de un proyecto vital que integre actividades físicas, interacciones con su familia, y con su pareja y el culminar satisfactoriamente sus estudios universitarios. Esta conexión con los otros, del vínculo social, permite el desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad. En los resultados se evidencia que el deseo de una vida digna es común a todos, pero también, el reconocimiento de obstáculos para lograr un sentido de vida sostenible, debido a diversas condiciones familiares que no permiten su autonomía como individuos en construcción, familias sobreprotectoras, pero también en las condiciones laborales y temor al futuro.

4. CONCLUSIONES

Atendiendo a los relatos de los participantes se puede rescatar que dan significado la existencia en función de metas con propósito, y el deseo de tener éxito en lo profesional refiriéndose a poder concluir satisfactoriamente sus estudios universitarios. Rescatan los lazos familiares clave en potenciar o bien debilitar su desarrollo como seres humanos con proyectos personales de vida ya que en algunos de los argumentos también reflejan carencia en esos lazos familiares, por problemas de comunicación y desatención por parte de las figuras parentales de acuerdo a la percepción del estudiante.

Los jóvenes incorporan otros elementos como el amor de pareja por ejemplo, siendo un tema muy valorado por los estudiantes al asociarlo con la necesidad de crear en algún momento de sus vidas su propio hogar familiar también se encuentran el entrenamiento en los deportes como un refugio sano que les permite distraerse de problemáticas que atraviesan; así como también los vínculos que establecen con amistades reconociendo a la vez que en ocasiones esas amistades pueden potenciar o no la construcción de estilos de vivirse sanamente.

Por otra parte, los jóvenes asignan una gran importancia a los proyectos personales de vida y a la necesidad de sentir que alguien los acompaña en esos proyectos ya sea familia, amigos, pareja o bien sus propios maestros.

A medida que los estudiantes van desarrollando sus trayectos de vida y formación, van adquiriendo un sentido de responsabilidad, que les permite posicionarse críticamente sobre

procesos destructivos que ven a su alrededor o a situaciones de frustración propias. El vacío existencial se evidencia en la falta de lazos sociales, de la falta de construcción de comunidad, que obstaculiza los procesos de identidad y de expresión identitaria. La universidad, como comunidad de encuentro debe propiciar la creación de lazos que permitan la inquietud por sí mismo y el cultivo de la humanidad.

5. REFERENCIAS

- Alarbid, S. (2008). El hombre de hoy desde el concepto de existencia de Soren Kierkegaard. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 117-131.
- Berger, P. y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brand, J. P. (2013). La felicidad como categoría de exclusión. Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental, (27), 5-9.
- Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 105-122.
- Foucault, M (1987). *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí*. Ciudad de México. Siglo veintiuno editores.
- Frankl, V. E. (2007). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2013). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós.
- Grondin, J. (2005). *Del sentido de la vida*. Barcelona: Herder.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). Ciudad de México: McGraw Hill.
- Marcel, G. (1987). Aproximación al misterio del ser. Posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico. Ediciones Encuentro.
- Noblejas de la Flor, M.A. (1999). Estructura factorial del test PIL y Logo-test. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*. 1(3), 67-84.
- Noblejas, M.A (2000). *Palabras para una vida con sentido*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós Básica.

- Rage, E., Tena, S. A, y Derbez, A. (2001). Confiabilidad y validez de tres instrumentos acerca del sentido de vida. *Enseñanza e investigación en psicología*, (1), 63-71.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Ed. Siglo Veintiuno.
- Ricoeur, P. (1988). L'identité narrativ. *Revue Esprit*, (1), 7-8.
- Risco, A., Moreno, M. y Urchaga, J. (2015). Logoterapia y psicología positiva para mejorar el sentido vital en jóvenes. *Rev. Psicol. Trujillo*, 17(1)55-65.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Madrid: Ediciones B.
- Sánchez, A; Risco, A, y Urchaga, J. D. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento (Logotest) para evaluar el sentido de la vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 373-381.
- Seligman, M. E. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta Bolsillo.
- Vargas, G. y Reeder, H. (2009). *Ser y sentido. Hacia una fenomenología trascendental-hermenéutica*. Bogotá: San Pablo.
- Vincent, G. (2015). *Hospitalité: la naissance symbolique de l'Humain*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Wilson, M. (2014). *Wittgenstein y el sentido tácito de las cosas*. Santiago, de Chile: Orjikh.

La comunicación pragmática en TEA grado 1 asociado al síndrome de Asperger en la segunda infancia

Enviado: 30 de octubre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

ELENA MUÑOZ SÁNCHEZ

Universitat Oberta de Catalunya.
Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, España
emunozsanche@uoc.edu

MÓNICA BELDA-TORRIJOS

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Universidad CEU-Cardenal Herrera. CEU Universities, España
mbeldat@uoc.edu

 [0000-0001-8210-6834](https://orcid.org/0000-0001-8210-6834)

ALBERTO SÁNCHEZ PEDROCHE

Universitat de les Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación.
Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, España
asanchezped@uoc.edu

 [0000-0002-3720-6665](https://orcid.org/0000-0002-3720-6665)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17822

RESUMEN

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan dificultades de lenguaje y comunicación. La conciencia pragmática es uno de los componentes lingüísticos más estudiados en TEA grado 1 asociado al Síndrome de Asperger, e influye a la vez en el desarrollo de las áreas lingüísticas (Crespo-Eguilaz et al., 2016). El objetivo de esta investigación fue, por un lado, analizar los rasgos de la comunicación pragmática del alumnado con TEA grado 1 y, por otro, realizar una comparativa sobre el uso pragmático del lenguaje y la comunicación social paralingüística con un grupo con desarrollo típico. La muestra está conformada por 8 niños (4 con TEA grado 1 y 4 con desarrollo típico). El análisis de los datos se ha realizado a través de las pruebas U de Mann-

ABSTRACT

Pragmatic Communication In Asd Grade 1 Associated With Asperger Syndrome In Second Childhood

People with Autism Spectrum Disorder (ASD) have language and communication difficulties.

The pragmatic consciousness is one of the most studied components in ASD grade 1 associated with Asperger Syndrome and at the same time, affects to the development in linguistic areas (Crespo-Eguilaz et al., 2016). The aim of this research was, on the one hand, to analyse the characteristics of pragmatic communication in students with ASD grade 1 and on the other hand, to realise a comparison about the pragmatic use of the language and the paralinguistic social communication in a group with typical development. The sample taken

Whitney y resúmenes de casos. Para la recogida de datos, se usaron los cuestionarios de cribaje ASSQ y AQC para corroborar la existencia o no del trastorno. Para valorar el lenguaje, se utilizaron las pruebas del CELF-5 que componen la Puntuación Principal del Lenguaje (PPL). Finalmente, para evaluar la conciencia pragmática, se utilizó la adaptación al castellano del Children's Communication Checklist. Cuantitativamente, los resultados revelaron la existencia de dificultades en las habilidades pragmáticas en el alumnado TEA grado 1. Continuando con el perfil lingüístico, no se mostraron diferencias significativas en las demás áreas del lenguaje (fonológica, morfológica y semántica). El presente trabajo constituye una primera aproximación al análisis del perfil lingüístico del alumnado TEA grado 1, haciendo hincapié en la comunicación pragmática.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista, Síndrome de Asperger, Competencia pragmática, perfil lingüístico, comunicación.

is composed by eight students (4 ASD grade 1 and 4 with typical development). The analysis of the data has been realised using the U Mann-Whitney tests and the summaries of the cases. For data collection, the ASSQ and AQC screening questionnaires were used to corroborate the existence or not of the disorder. To value the language, a CELF-5 test which form the Principal Language Punctuation, were used. Finally, to evaluate the pragmatic consciousness it has used a Spanish version of "Children's communication checklist". Quantitatively, the result showed the existence of difficulties in the pragmatic skills of the students who present ASD grade 1. Carrying on with the linguistic profile, it has not shown significant evidences in the other language areas (phonological, morphological and semantic). The present work constitutes the first approximation to the linguistic profile analysis of ASD grade 1 students, emphasizing in pragmatic communication.

Keywords: autism spectrum disorder, Asperger syndrome, pragmatic competence, linguistic profile, communication.

1. INTRODUCCIÓN

Debe estar bien documentada (más del 60% de las citas deben hacer referencia a literatura actual) y contener planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica.

Los objetivos de la investigación deben ser establecidos de forma clara.

El autismo fue reconocido por primera vez en el año 1943 por el psiquiatra austriaco Leo Kanner, quien delimitó el autismo como un desorden psiquiátrico concreto de la etapa infantil (Ginestar Rodríguez et al., 2019). Años más tarde, en 1950, Kanner añadió diversos criterios que concretaban el autismo, entre los que se encontraban una profunda ausencia de contacto afectivo y social y conductas tipificadas o ritualizadas (González et al., 2015).

Esta asociación del autismo con desordenes psiquiátricos, e incluso esquizofrenia perduraron con la publicación del DSM I y DSM II (APA, 1980). Con la publicación del DSM-IV en

1994, se introdujo el concepto de “Trastorno Generalizado del Desarrollo” (TGD), desde el cual se ofrecía una categoría que englobaba diversos trastornos, entre los que se encontraba el autismo y otros trastornos que incluían alteraciones similares en relación con las habilidades sociales básicas, pero a diferentes niveles (APA, 1994).

En los años 90 se introduce el término “Trastorno del Espectro Autista” el cual surgió en Inglaterra a partir de las constataciones de las investigaciones desarrolladas por Lona Wing (Wing & Gould, 1979). Esta autora estableció que todas las personas con autismo y TGD, presentaban alteraciones en la denominada “Triada Wing”: déficit reciprocidad social, trastorno comunicación verbal y no verbal y rigidez cognitiva (Wing & Gould, 1979).

Con el paso de los años y las modificaciones de los diversos manuales, la concepción y clasificación tanto del autismo como del Síndrome de Asperger han ido modificándose (APA, 1994). En base a lo establecido en el DSM IV-TR, publicado en 1994, el SA fue introducido como una categoría separada a lo que comúnmente se conoce como autismo, caracterizado por una serie de patrones repetitivos de intereses, así como una alteración cualitativa en la interacción social (American Psychiatric Association, 1994).

Con la posterior publicación del DSM 5 (APA, 2014), el Síndrome de Asperger se considera de manera conjunta con otros trastornos del neurodesarrollo, quedando enclavados en la categoría denominada Trastornos del Espectro Autista (TEA) y teniendo entre sus rasgos comunes “afectación en las habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales” (Vargas Parraga et al., 2019, p.423). En la actualidad, el DSM 5 ha generado grados para recogerlos bajo una nueva y exclusiva categoría: Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), no incluyendo el Síndrome de Asperger como tal para considerarlo como Trastorno del Espectro Autista grado 1 (APA, 2014). Es debido a estos cambios conceptuales, por lo que a lo largo del presente trabajo nos referiremos al Síndrome de Asperger siguiendo la denominación del DSM 5 (TEA y lenguaje funcional o TEA grado 1). Sin embargo, utilizaremos también la denominación Síndrome de Asperger (SA) para las publicaciones anteriores al cambio conceptual.

En base a lo establecido en el CIE 11 (OMS, 2011), el Trastorno del Espectro Autista surge normalmente en la primera infancia, pero puede manifestarse en etapas posteriores cuando las demandas sociales exceden de sus capacidades limitadas. Se caracteriza por una serie de déficits persistentes en la comunicación con fines sociales, dificultades para saber cuándo participar en una conversación, así como sostener la interacción social recíproca (Gómez Rivadeneira, 2015).

El Síndrome de Asperger, es considerado actualmente un trastorno del neurodesarrollo, el cual fue definido en 1944 por Hans Asperger, caracterizado principalmente por alteración

social, dificultades en la comunicación y por presentar comportamientos e intereses repetitivos y estereotipados, entre otros (Naranjo Flórez, 2014). En comparación con el autismo, los individuos con TEA grado 1, no muestran serias dificultades en cuanto al lenguaje verbal y poseen un desarrollo adecuado de la competencia semántica (Martín Borreguero, 2005). Sin embargo, como bien afirma Camargo Fernández & Cortés García, 2020:

Una característica sorprendente e incuestionada del perfil lingüístico de las personas con TEA y lenguaje funcional es que si bien muestran una inteligencia normal y un conocimiento adecuado de las normas gramaticales, y en ocasiones un amplio vocabulario y capacidad lingüística formal avanzada con respecto a niños de su misma edad, presentan problemas severos de comunicación cuya evidencia más clara se encuentra en los problemas de reconocimiento de la intención comunicativa, la dinámica conversacional, la comunicación no verbal y la comprensión del lenguaje figurado (Camargo Fernández & Cortés García, 2020, p.2)

Asimismo, estas dificultades afectan en gran medida a la comprensión de frases hechas, metáforas o cualquier información irónica, ya que interpretan el lenguaje de forma literal, teniendo también dificultades para expresar o reconocer los sentimientos de otras personas (Camargo Fernández, 2009). Retomando lo expuesto por (Martín Borreguero, 2005) los individuos con TEA grado 1, no presentan dificultades en cuanto al área de la morfosintaxis, ya que tienen buen conocimiento de las reglas gramaticales. Sin embargo, esto no es suficiente para asegurar una buena comunicación con intencionalidad social, debido a que presentan déficits para “aplicar las reglas del lenguaje socialmente contextualizado e imponer límites significativos en su capacidad para responder de acuerdo con las expectativas sociales de la cultura” (p.118).

Como se puede ver, las dificultades del lenguaje y TEA están íntimamente ligadas. En relación con la adquisición del lenguaje, en los años 90, se estipulaba que un 50% de las personas con TEA nunca adquirirían el habla funcional, aunque estudios posteriores han reducido este porcentaje a un 25% (Tager Flusberg, Paul y Lord, 2005). Con el objeto de ofrecer el perfil lingüístico de las personas TEA de grado 1, se muestra a continuación los componentes del lenguaje y su relación con el presente trastorno.

La fonología queda definida como el conjunto de procesos que permiten la organización y producción de la lectura, siendo un prerrequisito para la obtención de esta última (Feld, 2015). Siguiendo lo establecido por (Eigsti et al., 2011), existen diversos estudios que afirman que las personas con TEA grado 1 presentan preservadas sus habilidades fonológicas, no existiendo dificultades en esta área.

Sin embargo, según los estudios realizados (McCann et al., 2007; González Carbajal 2002), donde se comparan a un grupo control con un grupo TEA, se denota dificultades prosódicas, marcadas por alteraciones en el ritmo, tono, así como en el volumen, lo que dificulta en ocasiones mantener una adecuada conversación, sobre todo con intereses sociales o emocionales. Algunos de los resultados revelan que existen dificultades y se desenvuelven peor en las pruebas prosódicas.

Los aspectos morfosintácticos son, en relación con las demás áreas, los que tienen menor afectación en las personas con TEA grado 1 (Martín Borreguero, 2005). Según (Eigsti et al., 2011), las investigaciones en este ámbito son escasas, pero en base a los pocos estudios realizados, se puede analizar que no existen diferencias notorias entre los niños diagnosticados con Síndrome de Asperger y los niños con desarrollo típico.

Tienen buena capacidad para crear estructuras sintácticas lo que les permite crear palabras nuevas sin dificultad, sin embargo, es cierto afirmar que pueden existir dificultades en el caso de las estructuras complejas e incluso presentar déficits en la composición de nuevas palabras a través de sufijos (Martín Borreguero, 2005)

Como afirma Martín Borreguero (2005), las personas con TEA grado 1 no presentan dificultades en el procesamiento semántico literal, es decir, tienen una buena comprensión del significado de las palabras. Además, suelen tener un vocabulario muy adecuado y buena organización de las estructuras sintácticas, lo que denota buena comprensión semántica (Camargo Fernández & Cortés García, 2020). No obstante, las dificultades en esta área del lenguaje radican en la comprensión del lenguaje metafórico y el entendimiento de los conceptos más abstractos (Faridi & Khosrowabadi, 2017).

En el estudio realizado por (Rodríguez Muñoz, 2012) a un grupo experimental y un grupo control, mostraron entre los resultados que no existían diferencias significativas entre los adultos asperger y los adultos con desarrollo típico en el área textual. Sin embargo, en las áreas enunciativas e interactivas se exhibieron datos que mostraban un déficit en la conciencia pragmática. Todo esto denota que las alteraciones principales de estas personas se desarrollan en la comprensión de oraciones y conversaciones.

La comunicación pragmática hace alusión al lenguaje con intencionalidad comunicativa, cuyo objeto es la interacción social (Camargo Fernández & Cortés García, 2020). En este sentido, la conciencia pragmática queda entendida como “la capacidad autorreflexiva y crítica que tienen los hablantes para someter a juicio el uso que hacen de su lengua. Esto es, la autoevaluación de sus destrezas lingüísticas cuando utilizan el lenguaje en sus prácticas sociales”

(Rodríguez Muñoz, 2012, p. 23). A través de las habilidades pragmáticas, podemos adaptarnos a las situaciones que se desarrollan en nuestro contexto, ser capaces de adecuar los turnos de palabra y mostrar coherencia tanto en la elaboración de nuestro propio discurso como a la hora de entender el ajeno (Crespo-Eguilaz et al., 2016).

La función pragmática y el discurso son dos de los aspectos más deteriorados en los individuos que presentan TEA. Algunas de las principales características que justifican el déficit en la presente área son, entre otras, un uso excesivamente formal de la palabra, falta de comprensión en la estructura del lenguaje y dificultad para comprender contenidos emocionales o mentales de otras personas (Eigsti et al., 2011). También muestran dificultades en el contacto visual, lo que dificulta las interacciones cara a cara (Faridi & Khosrowabadi, 2017).

A pesar de la existencia de una gran diversidad en cuanto a los perfiles de las personas con TEA grado 1, las habilidades pragmáticas se encuentran alteradas severamente en la mayoría de dichas personas (Martín Borreguero, 2005). Uno de los aspectos que muestran mayor déficit son las interacciones orales, ya que es el lugar donde se ponen de manifiesto verdaderamente los aspectos pragmáticos, tanto los verbales como los no verbales (Rodríguez Muñoz, 2012).

Es en estas situaciones de la comunicación social, donde los individuos con TEA grado 1 muestran dificultades, tales como, iniciar o continuar una conversación, introducir temas nuevos, desarrollar una adecuada dinámica conversacional, así como un exceso de hablar solo y exclusivamente de sus intereses, sin interesarse por lo que piensan los demás (Camargo Fernández & Cortés García, 2020). Esto a su vez, se intensifica con claros déficits en la comprensión del mensaje que el interlocutor quiere enviar, y si esto sucede, no suelen pedir aclaraciones, lo que dificulta la continuidad de la conversación (González Carbajal, 2002).

El estudio realizado por Crespo-Eguilaz et al. (2016), ofrece una comparación de escolares típicos y diagnosticados de TEA (grado 1), donde se evidencian diferencias notorias en cuanto a las relaciones sociales entre ambos grupos, así como al uso predominante de sus intereses en las conversaciones establecidas. Asimismo, los resultados obtenidos en el estudio realizado por (Camargo Fernández & Cortés García, 2020) establecen datos que demuestran lo anteriormente expuesto. Entre otros, en relación con la intencionalidad comunicativa, un 91,8% de los encuestados afirmaron que sus hijos e hijas hablan sin parar de sus intereses. Además, las respuestas sobre habilidades conversacionales verbales revelan que “estos no saben en qué momento intervenir en la conversación (65,1%) y que casi un 60% no sabe respetar el turno de palabra (58,2%)” (Camargo Fernández & Cortés García, 2020, p.13).

Los estudios presentados muestran claros indicios de las afectaciones que este grupo de personas poseen en cuanto a las habilidades pragmáticas. Sin embargo, existen pocas investigaciones que se centren en la posibilidad de mejorar dichas habilidades comunicativas (Parsons et al., 2017)

A modo de síntesis, las personas diagnosticadas de Asperger asociado a TEA de grado 1 pueden establecer correctamente oraciones gramaticales y hablar con soltura, sin embargo, esto no es suficiente para desarrollar con éxito la comunicación social (Martín Borreguero, 2005). Los déficits en la comunicación pragmática intervienen afectando a la construcción de relaciones sociales con sus iguales, entre otros.

Janik Blaskova & Gibson (2021), en un intento de mostrar los vínculos entre el deterioro del lenguaje y las relaciones de alumnos TEA grado 1 con los compañeros, mostraron claras evidencias de la importancia que tiene tener en cuenta sus desafíos de comunicación para ayudar a construir un conocimiento más holístico de su mundo. Las habilidades del lenguaje y comunicación constituyen un aspecto esencial para el desarrollo humano, ya que como mencionaba Aristóteles somos seres sociales por naturaleza (Carmona & López, 2018)

Estas afectaciones provocan mayores dificultades para que el alumnado diagnosticado de Asperger sea capaz de entablar conversaciones y establecer relaciones de amistad, aspecto que ha sido poco investigado en los estudios realizados (Rodríguez Medina, 2019). Bauminger et al., (2008), afirman que estas afectaciones no solo ocurren en el ámbito escolar, sino que se extrapola al ámbito social externo a la escuela. Esto provoca que la frecuencia de contacto con sus iguales fuera de la escuela sea menor que la de los niños con desarrollo típico (Rodríguez Medina, 2019). Asimismo, dicho contacto se centra en su mayoría en actividades donde el contacto y las interacciones son escasas, tales como jugar a videojuegos por internet, ver la televisión, etc. (Bauminger et al., 2008).

Además de las afectaciones mencionadas anteriormente, las personas con TEA grado 1 presentan déficits en el área emocional, lo que provoca dificultades para identificar las emociones de los demás, describir las suyas propias y establece limitaciones en la capacidad para adoptar perspectivas mentales (Ginestar Rodríguez et al., 2019b) Todo esto afecta al desarrollo de sus interacciones sociales (tanto con iguales como con adultos), reduciendo en gran medida la calidad y duración de las relaciones sociales (Ginestar Rodríguez et al., 2019b).

Todos estos déficits planteados pueden provocar diversos problemas de salud mental en este grupo de personas, por lo que es de gran relevancia comprender los desafíos a los que se enfrentan estas personas para evitar a la larga consecuencias negativas tanto a nivel educativo

(abandono escolar, universitario...) como a nivel laboral (desempleo) e incluso a nivel social (aislamiento...) (Scott & Sedgewick, 2021). Es aquí, donde aparecen ciertas preocupaciones por parte de los familiares del alumnado TEA grado 1, ya que estos déficits, además, pueden conllevar un retraso en el desarrollo de las habilidades del lenguaje y condicionar el desarrollo de una referencia social (Alcantud, 2003).

Partiendo de la hipótesis de que los niños con TEA grado 1 asociado al Síndrome de Asperger presentan mayores déficits en el discurso y en el área pragmática que los niños que presentan desarrollo típico, lo que puede provocar interrupciones en la comunicación social y aumentar la probabilidad de fracaso social, los objetivos que se plantean para esta investigación son, por un lado analizar los rasgos de la comunicación pragmática del alumnado TEA grado 1 en la etapa escolar y, por otro, realizar una comparativa sobre el uso pragmático del lenguaje y la comunicación social paralingüística entre el alumnado TEA grado 1 y niños con desarrollo típico a través de sus familiares.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Esta investigación presenta un diseño cuasiexperimental, entendido éste como “un plan de trabajo con el que se pretende estudiar el impacto de los tratamientos y/o los procesos de cambio en situaciones donde los sujetos o unidades de observación no han sido asignados de acuerdo con un criterio aleatorio” (Fernández, Vallejo, Livacic y Tuero, 2014, p.757). Al unísono, esta investigación es de tipo transversal, ya que se ha realizado en un momento dado y atendiendo a unas características concretas. Este tipo de estudios pretende analizar datos de diferentes variables sobre una muestra de población concreta y en un tiempo determinado (Molina y Ochoa, 2013). Finalmente, de las pruebas no paramétricas existentes, las estrategias estadísticas utilizadas para la comparación de medias han sido, por un lado, la prueba U de Mann-Whitney y por otro, la prueba resúmenes de casos, con el objetivo de analizar si existen diferencias significativas entre ambos grupos (TEA grado 1 y desarrollo típico).

Participantes

En el presente estudio participaron un total de 8 niños, con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años (segunda infancia). Dicha muestra queda compuesta por 4 niños diagnosticados de TEA grado 1 y sin la presencia de otros trastornos secundarios asociados por parte de la Unidad de Salud Mental Infantil y Juvenil (USMIJ) localizada en la provincia de Sevilla y

4 niños con Desarrollo Típico (DT), sin antecedentes neurológicos reconocidos. La información sobre sus habilidades comunicativas fue aportada por sus padres, madres o tutores legales.

Los participantes del presente estudio, tanto del grupo control como los diagnosticados de TEA grado 1 asociado al síndrome de Asperger, procedían de la comunidad autónoma de Andalucía, más concretamente de la provincia de Sevilla, siendo todos ellos hablantes nativos de español. Para este estudio, se establecieron unos criterios de selección de exclusión e inclusión en torno a los niños que componían la presente muestra. En este caso, todos los niños debían presentar lenguaje oral, hablar español como lengua nativa y tener la capacidad de combinar al menos cuatro palabras con sentido.

Con relación al grupo con TEA grado 1, además de los criterios establecidos anteriormente, todos contaban con un diagnóstico previo por USMIJ, a través del cual se verifica que presentaban un CI dentro de la media, no presentando así, discapacidad intelectual. En la totalidad de los casos de este grupo estaban recibiendo entrenamiento en habilidades sociales, así como intervención pedagógica desde la asociación de Autismo a la que asisten como usuarios. En relación con el grupo con desarrollo normativo, no debían presentar síntomas asociados a TEA en cualquiera de sus grados. En el presente estudio se ha descartado cualquier posibilidad a través de las pruebas de cribaje, cuyo funcionamiento será detallado posteriormente en el apartado instrumentos. La tabla 1 precisamente describe las puntuaciones obtenidas por los mismos en ambos cribajes (ASSQ y AQC) (Ehlers et al., 1999; Auyeung Baron-Cohen, Wheelwright y Allison, 2008) estableciendo la muestra inicial como muestra definitiva. Todo esto será expuesto con mayor detalle en el apartado de resultados.

Tabla 1. Resumen de casos para analizar los estadísticos descriptivos de las pruebas de cribaje. Media y desviación estándar.

GRUPO		AQC (niños)	ASSQ
Control	N	4	4
	Media	43,0	3,250
	Desviación estándar	2,58	,5000
TEA grado 1	N	4	4
	Media	119,250	39,00
	Desviación estándar	14,3	8,831

Nota. ASSQ: Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista (ASSQ; Ehlers, Gillberg, & Wing, 1999); y Cociente de Espectro Autista (versión para Niños) (AQC).

Instrumentos

Para el desarrollo de este estudio, se han utilizado instrumentos distintos ya confeccionados y contrastados previamente. Con el objetivo de clarificar que los niños del grupo control no presentaban dicho trastorno y confirmar que el grupo experimental sí, se utilizaron dos cuestionarios de cribaje sobre el Espectro Autista. El primero de éstos fue el *Cociente de Espectro Autista versión para niños (AQC)*, elaborado por Auyeung

Baron-Cohen, Wheelwright y Allison, (2008). Dicho cuestionario está formado por 50 ítems que se puntúan con (acuerdo total, acuerdo parcial, desacuerdo parcial, desacuerdo total). Asimismo, se utilizó para el cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista “*The high-functioning Autism Spectrum Screening Questionnaire*” (ASSQ) elaborado por Ehlers et al. (1999). El cuestionario (ASSQ) estaba compuesto por 27 ítems entre los que se encontraban “parece anticuado y precoz”, “le falta un mejor amigo”, etc. Dichos ítems se puntúan de manera diferente en base a las diferentes opciones, siendo en este caso No (normalidad), algo (indica algún nivel de alteración) y Sí (define una alteración). Con este cuestionario se pretendió recoger la opinión de los padres en base a la interacción social, problemas de comunicación, conductas restrictivas y repetitivas, torpeza motora y diferentes tipos de posibles tics (Ehlers et al., 1999).

Para evaluar el lenguaje, así como descartar posibles Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL), se administraron las cuatro pruebas del *CELF-5* (versión en español) relacionadas con la puntuación principal del lenguaje (PPL) (Semel, Wiig, & Secord, 2018). Dichas pruebas presentan una cierta correspondencia al *Core Language* del *CELF-4* (Semel, Wiig, & Secord, 2003). Las pruebas que componen el PPL son cuatro, las cuáles varían en función a la edad de los participantes. En este caso, coincidieron las pruebas de Elaboración de Frases (capacidad para elaborar frases completas correctas) y Repetición de Frases (capacidad para escuchar frases y repetirlas sin ninguna modificación). Para la muestra comprendida entre 5-8 años, se administraron la prueba de Comprensión de Frases (evaluar las aptitudes del sujeto para analizar frases orales, aumentando la dificultad gradualmente) y Morfosintaxis (aptitud del sujeto para utilizar reglas morfosintácticas). En cambio, para la muestra comprendida entre 9-15 años, se administraron las pruebas Palabras Relacionadas (capacidad para relacionar palabras) y Relaciones Semánticas (evaluar las aptitudes del sujeto en la comprensión y relación de frases) (Semel, Wiig & Secord, 2018).

Para evaluar el nivel de competencia pragmática de la presente muestra, se administró la adaptación al castellano del *Children’s Communication Checklist* (CCC). La primera versión de este cuestionario fue elaborada en 1998 por Bishop, con el principal objetivo de superar las diversas dificultades que presentaban las pruebas en base a la evaluación de la competencia pragmática (Bishop, 1998).

El cuestionario original estaba formado por 70 preguntas, pero en esta adaptación al castellano, se eliminaron 15 de las mismas, ya que se consideró que evaluaban aspectos relativos a la fonología y morfología, los cuáles se pueden evaluar con otros tests estandarizados y no se centran en el uso social del lenguaje (Crespo-Eguilaz et al., 2016). Dicho cuestionario está formado por 54 ítems, entre los que se encuentran “explica a los demás cosas que ya saben” o “es popular entre los otros niños”, entre otros, a través de los cuales se recoge información sobre siete variables

relacionadas con la competencia pragmática siendo en este caso: pragmática (ítems 1-41), habilidades conversacionales (ítems 1-11), coherencia y comprensión (ítems 12-24), comprensión (ítems 25-30), comunicación no verbal (ítems 31-36), pertinencia (ítems 37-41), relación social (ítems 42-49) y rango de intereses (50-54) (Crespo-Eguilaz et al., 2016).

Todos los ítems planteados en el cuestionario debían ser respondidos por parte de padres, madres o tutores legales de los niños entre 7-12 años que tuviesen un contacto estrecho con los mismos con el objetivo de recabar información fidedigna de los mismos, así como obtener una comparativa del rendimiento pragmático entre el grupo control y el grupo de niños con TEA grado 1. Las respuestas obtenidas se puntuaban de manera diferente en base a las diversas opciones, las cuales eran No, A veces y Sí, considerándose mayores niveles de afectación en los casos donde existan valores elevados. A través de la presente escala se puede identificar a sujetos que presenten problemas en la comunicación pragmática de manera significativa (Bishop & Baird, 2001).

Finalmente, este cuestionario cuenta con una escala de consistencia a través de ítems formulados en negativo y positivo para declinar el cuestionario en caso de incongruencia (Bishop & Baird, 2001).

Procedimiento

Los cuestionarios empleados para el estudio fueron aplicados de manera individual. Previamente a la ejecución del estudio, y atendiendo a los aspectos éticos propuestos en la investigación, se llevaron a cabo una serie de pasos, los cuales se desarrollan de manera pormenorizada a continuación.

En cuanto al grupo de niños con TEA grado 1 asociado al Síndrome de Asperger, se contactó con la asociación de Autismo para informar sobre la investigación que se iba a desarrollar, así como para solicitar la participación de los familiares de los usuarios que asistían al centro. En todo momento, se les informó de la importancia que tenía su colaboración para el estudio. Una vez obtenido el consentimiento por parte de la asociación, de manera más personal, la investigadora se puso en contacto con los familiares para informarles sobre el objetivo de la presente investigación. Obtenido el visto bueno, se les solicitó que cumplimentasen el consentimiento informado con la finalidad de poder usar sus datos a lo largo del desarrollo de la investigación. Se realizó de manera presencial.

En el caso del grupo control, este contacto se desarrolló a través de una colaboradora, la cual solicitó a diversos familiares la posibilidad de ser objeto de una investigación. Nuevamente, una vez aceptado por los familiares, se llevó a cabo la comunicación individualizada con los mismos.

Las instrucciones a este grupo fueron similares al grupo anterior. En primera instancia y con la intención de poder utilizar los datos de manera acorde, se les solicitó la cumplimentación del consentimiento informado para poder hacer un uso respetuoso y legal de los datos personales, los cuales se entregaron de manera presencial.

Recogidos los consentimientos y recabada la información en cuanto a los criterios de exclusión e inclusión establecidos, se dio paso a la cumplimentación de los pertinentes cuestionarios. En primer lugar, se pasaron los cuestionarios de Cribaje del Espectro Autista a las familias, los cuales se cumplimentaron a través de una sesión presencial e individualizada con cada familia. Posteriormente, se pasaron las pruebas que componen la puntuación principal del Lenguaje (PPL) del CELF-5 (Semel, Wiig, & Secord, 2018) de manera individual a los niños, así como el cuestionario de comunicación pragmática (CCC) a los padres o madres de la muestra. Para la cumplimentación de los cuestionarios se les solicitó a las familias que marcaran la respuesta real en base a lo que visualizaban en el día a día de sus hijos, con el objetivo de recoger información veraz.

Dichos cuestionarios, pretendían recabar información pertinente sobre las diversas variables que intervienen en el estudio. Para el desarrollo de este estudio se han considerado como variables independientes las relacionadas con la edad, sexo, así como la existencia o no del trastorno. Por otro lado, las variables dependientes se han relacionado con las siete dimensiones establecidas por el cuestionario CCC (habilidades conversacionales, coherencia y comprensión, compenetración, comunicación no verbal, pertinencia, relación social y rango de intereses) (Crespo-Eguilaz et al., 2016). Para el análisis e interpretación, se tomaron en consideración las puntuaciones asignadas a cada una de las opciones, siendo para la mayoría de los casos: Sí (2), Algo (1) y No (0). Todos estos datos se recogieron en diciembre del 2021. En este estudio, se pretende principalmente analizar cómo se ven afectadas las variables implicadas en la comprensión pragmática dentro del alumnado con TEA grado 1. Es por esto, por lo que, a través de un estudio cuasi-experimental, se pretendió conocer cuáles son los principales déficits y barreras que tienen estos niños en comparación con otro grupo que presentaba desarrollo típico.

Análisis estadístico

El presente estudio presenta una metodología cuantitativa, por lo que el proceso de análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios se ha llevado a cabo a través del programa de análisis estadístico SPSS en su versión 17.0 para Windows. Se ha desarrollado un estudio no paramétrico de acuerdo al número de la muestra, haciendo uso de la prueba U de Mann Whitney y resúmenes de casos.

En un primer momento, se comprobaron los resultados ofrecidos por el cuestionario de cribaje ASSQ, con el objetivo de asegurarnos la existencia o no del trastorno. Las puntuaciones iban desde 0 a 54, siendo a mayor puntuación, mayor clarificación de la existencia de la alteración. Una puntuación de 22 requería una evaluación específica a través de los profesionales de salud.

Para el análisis de los resultados de las pruebas para evaluar la puntuación principal del lenguaje (PPL) del CELF-5, se tomó como guía el manual de aplicación y corrección del CELF 5 (Semel, Wiig, & Secord, 2018). En este sentido, se anotaron las puntuaciones directas y se establecieron las puntuaciones escalares asociadas a las mismas. Posteriormente, se realizó una comparativa sobre las puntuaciones obtenidas de media en el grupo control y el grupo con TEA grado 1, para obtener así una comparativa de sus respuestas y poder acercarnos cada vez más a nuestra hipótesis. Esta comparativa se realizó a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney.

Para analizar los datos del cuestionario CCC de Crespo-Eguilaz et al., (2016), al igual que con el CELF 5 (Semel, Wiig, & Secord, 2018), se utilizó la prueba U de Mann Whitney y Resúmenes de casos para poder analizar la existencia o no de diferencias significativas entre ambos grupos.

3. RESULTADOS

Los resultados se deben presentar de una manera clara y concisa. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en base a los objetivos previamente planteados para la investigación, a través de los cuales se pretende analizar los rasgos de la comunicación pragmática del alumnado TEA grado 1 en la etapa escolar, así como realizar una comparativa con un grupo de desarrollo típico, principalmente para analizar las diferencias a nivel de lenguaje y comunicación pragmática.

Para analizar los datos y dar respuesta a los objetivos de la investigación se ha realizado, como se ha argumentado con anterioridad, un estudio no paramétrico. Como bien mencionan Berlanga y Rubio Hurtado (2012), el análisis no paramétrico es ideal para situaciones donde el tamaño de la muestra es pequeño, ya que éste no requiere un número concreto de participantes. Asimismo, entre las pruebas no paramétricas se ha hecho uso de los resúmenes de casos, para obtener las medias y desviación estándar, y la prueba U de Mann-Whitney, para realizar una comparación estadística de la media y determinar si existen diferencias en la variable dependiente para los dos grupos.

En primera instancia, para confirmar la presencia o ausencia de rasgos autistas, se analizan las pruebas de cribaje (ASSQ y AQC) con el objetivo de confirmar y aportar fiabilidad a la investigación. Para ello, se analizan los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) a través del resumen de casos (véase tabla 1).

En dicha tabla, existen diferencias en la media y desviación estándar entre ambos grupos. Se muestran diferencias significativas en cuanto a las puntuaciones obtenidas en las pruebas de cribaje del espectro autista (AQC niños), mostrando unas puntuaciones medias de 119'250 y 43'000 para el grupo TEA y grupo control respectivamente. El rango de puntuación del Espectro Autista (versión para Niños) es 0-150, siendo 0 el valor extremo que indicaría ausencia absoluta de cualquier TEA, mientras que el valor de 150 indicaría una convincente certeza de lo contrario. Siguiendo el estudio realizado por Auyeung Baron-Cohen, Wheelwright y Allison (2008), se establece como corte 76 puntos, lo que indica que una puntuación superior a 76, indicaría la presencia de rasgos autistas. Analizando los resultados, podemos observar que se corrobora la presencia de rasgos autistas en el alumnado TEA y la ausencia del mismo en el grupo control.

Del mismo modo, en las puntuaciones obtenidas en la prueba ASSQ se muestran diferencias en cuanto a la media, siendo esta 39,00 y 3,250 para el grupo TEA y grupo control respectivamente. Según Ehlers, Gillberg y Wing (1999), las puntuaciones van de 0 a 54, siendo a mayor puntuación, mayor clarificación de la existencia de la alteración. Estos resultados corroboran la presencia o ausencia de trastorno comentado anteriormente.

Para evaluar las diferencias en los perfiles lingüísticos del grupo control con respecto al grupo con TEA grado 1, se han pasado las cuatro pruebas que componen la Puntuación Principal del Lenguaje del CELF-5 (Semel, Wiig & Secord, 2018), correspondiéndose éstas con el Core Language de la anterior edición del CELF 4 (Semel, Wiig, & Secord, 2003). Para ello, se realizó la prueba U de Mann-Whitney para analizar si existían diferencias significativas entre ambos grupos (véase tabla 2).

Tabla 2. Prueba U de Mann-Whitney sobre las pruebas que componen la Puntuación Principal del Lenguaje (PPL).

	CELF-5_PE_CF	CELF-5_PE_M	CELF-5_PE_EF	CELF-5_PE_RF	CELF-5_PE_PR	CELF-5_PE_RS
U de Mann-Whitney	,000	,000	6,000	4,500	2,500	1,500
W de Wilcoxon	3,000	3,000	16,000	14,500	5,500	7,500
Z	-1,225	-1,225	-,584	-1,029	-,296	-,889
Sig. asintótica (bilateral)	,221	,221	,559	,304	,767	,374
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,667	,667	,686	,343	,800	,400

Nota. CELF-5_PE_CF (puntuación escalar para comprensión de frases), CELF-5_PE_M (puntuación escalar para morfosintaxis), CELF-5_PE_EF (puntuación escalar para elaboración de frases), CELF-5_PE_RF (puntuación escalar para repetición de frases), CELF-5_PE_PR (puntuación escalar para palabras relacionadas) y CELF-5_PE_RS (puntuación escalar para relaciones semánticas). *p <0.05; **p <0.01; ***p <0.001.

En la tabla 2 se muestra la significación exacta obtenida a través de la prueba U de Mann-Whitney. En este sentido, no existe significación en ninguna de las pruebas que componen la Puntuación Principal del Lenguaje (PPL). Las puntuaciones de 0,667 para Comprensión de Frases, 0,667 para Morfosintaxis, 0,686 para Elaboración de Frases, 0,343 para Repetición de Frases, 0,800 para Palabras Relacionadas y 0,400 para Relaciones semánticas, no establecen la existencia de diferencias significativas entre el grupo control y el grupo con TEA grado 1 ($p < 0.05$).

Esto puede ser debido al pequeño tamaño que presenta la muestra, ya que en la recogida de datos se observaron ciertas diferencias entre las respuestas del alumnado con desarrollo típico y el alumnado con TEA grado 1. Sin embargo, no podemos mencionar la existencia de diferencias a resaltar entre los presentes grupos.

Para comparar las habilidades pragmáticas del lenguaje entre el grupo control y el grupo TEA grado 1, se ha usado la adaptación al castellano del cuestionario *Children's Communication Checklist* (CCC) (Crespo-Eguilaz et al., 2016). Para su análisis estadístico, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney con el propósito de analizar la existencia o no de diferencias significativas en los diferentes componentes de la prueba: Puntuación Total, Pragmática, Relaciones Sociales y Rango de Interés (Véase tabla 3).

Tabla 3. Prueba U de Mann-Whitney sobre la adaptación al castellano del Children's Communication Checklist (CCC)

	CCC- Total	CCC-Pragmática	CCC RRSS	CCC- Rango de interés	Sumatorio ítems 27,40,48,52,53,54
U de Mann-Whitney	,000	,000	,000	,000	,000
W de Wilcoxon	10,0	10,000	10,0	10,000	10,000
Z	-2,323	-2,309	-2,337	-2,337	-2,337
Sig. asintótica (bilateral)	,020	,021	,019	,019	,019
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,029*	,029*	,029*	,029*	,029*

Nota. CCC (Children's Communication Checklist), RRSS (Relaciones sociales). * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Como se puede observar en la tabla 3, existe una significación de 0'029 para cada una de las subpruebas que componen dicha prueba. Esto clarifica que existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental (grupo TEA grado 1) en cuanto a la comunicación pragmática, relaciones sociales y rango de interés, así como en el sumario de los ítems 27, 40, 48, 52, 53 y 54.

Finalmente, para mostrar a modo de síntesis los resultados obtenidos y mencionados previamente, se usó la prueba no paramétrica de resúmenes de casos para establecer una tabla comparativa entre ambos grupos. Se muestra a continuación la media y desviación estándar de cada uno de los grupos en base a los diversos cuestionarios utilizados (véase tabla 4).

Tabla 4. Resumen de casos para analizar los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) del CELF-5 y cuestionario Children's Communication Checklist

		CELF-5_PE_CF	CELF-5_PE_M	CELF-5_PE_EF	CELF-5_PE_RF	CELF-5_PE_PR	CELF-5_PE_RS	CCC-Total	CCC-Pragmática	CCC-RRSS	CCC-Rango de interés
Control	N	1	1	4	4	3	3	4	4	4	4
	Media	6,00	13,00	5,000	4,250	8,33	9,00	18,25	13,75	3,25	1,250
	Desviación estándar	.	.	2,449	1,893	2,082	3,000	3,947	3,862	,9574	,9574
TEA grado 1	N	2	2	4	4	2	2	4	4	4	4
	Media	4,50	9,50	5,750	5,000	8,50	12,00	73,25	55,50	10,75	8,000
	Desviación estándar	,707	,707	1,893	,8165	,707	4,243	8,301	3,109	3,774	1,4142
T	N	3	3	8	8	5	5	8	8	8	8
	Media	5,00	10,67	5,375	4,625	8,40	10,20	45,750	34,625	7,000	4,625
	Desviación estándar	1,000	2,082	2,0659	1,4079	1,517	3,421	30,0083	22,5511	4,7509	3,7773

Como puede verse en la tabla 4, las medias obtenidas para las pruebas que componen la puntuación principal del lenguaje con la que se pretende realizar una comparativa entre los perfiles lingüísticos del grupo control y grupo TEA, son muy similares, no mostrando diferencias significativas. Por el contrario, en las subpruebas que componen la versión en castellano del cuestionario *Children's Communication Checklist*, encontramos mayores diferencias entre las medias obtenidas por ambos grupos, siendo las más significativas las relacionadas con la puntuación total de la pragmática (18,25 y 73,25 para grupo control y grupo TEA grado 1 respectivamente).

A modo de síntesis, se muestra que el área que está más afectada en el alumnado con TEA grado 1 hace alusión a la comunicación pragmática, no mostrando afectación en las áreas evaluadas a través de la puntuación principal del lenguaje del CELF-5 (comprensión de frases, morfosintaxis, elaboración de frases, repetición de frases, palabras relacionadas y relaciones semánticas). A través de la prueba resúmenes de casos, se puede contrastar y relacionar los resultados expuestos previamente a través de la prueba U de Mann-Whitney.

4. DISCUSIÓN

Partiendo de la hipótesis de que los niños con TEA grado 1 asociado a Síndrome de Asperger presentan mayores déficit en el discurso y en el área pragmática que los niños con desarrollo típico, este estudio se planteó como objetivos, por un lado, analizar los rasgos de la comunicación pragmática del alumnado con TEA grado 1 y, por otro, realizar una comparativa sobre el uso pragmático del lenguaje y la comunicación social paralingüística con un grupo con desarrollo típico.

En los resultados obtenidos en esta investigación a través de la adaptación al castellano del Children's Communication Checklist (CCC), se confirmó una diferencia significativa en las habilidades pragmáticas en los niños con TEA grado 1 con respecto al grupo con desarrollo típico (DT). Este hecho corrobora el déficit pragmático mencionado por Camargo Fernández & Cortés García, (2020), el cual provoca interrupciones en la comunicación social y aumenta la probabilidad de fracaso social.

Además, estos resultados están en consonancia con los aportados por otros estudios que han investigado sobre la competencia pragmática en grupos TEA. El estudio realizado por (Baixauli et al., 2018) analiza las habilidades pragmáticas de los niños TEA y niños con TEA y TDAH en comparación con un grupo con DT, el cual mostró también diferencias significativas en todas las escalas analizadas de la pragmática entre los dos grupos con TEA y el grupo con DT, existiendo una escasa capacidad para discriminar o establecer diferencias entre los dos grupos con TEA (TEA y TEA con TDAH).

Al unísono de lo comentado en cuanto a las habilidades pragmáticas, cabe comentar dos aspectos que también aparecen afectados en el alumnado con TEA grado 1 en los resultados de la presente investigación. Se habla aquí de las relaciones sociales y la presencia de un rango de interés muy específico. Este hallazgo resulta esperable dado que son dos de los aspectos analizados como factores de la competencia pragmática (Crespo-Eguilaz et al., 2016). Esto obtenido está en consonancia con lo aportado por otros estudios (Rodríguez Muñoz, 2012; Naranjo, 2014; Camargo Fernández & Cortés García, 2020), donde se refleja un alto predominio de los intereses personales de las personas con TEA grado 1 cuando entablan una conversación, así como las dificultades presentadas a la hora de realizar interacciones orales o llevar a cabo una adecuada dinámica conversacional.

La competencia pragmática está relacionada y depende en cierta medida de los otros componentes que conforman el lenguaje (fonológico, semántico, morfológico y sintáctico) (Feld,

2015), por lo que esta investigación analizó el perfil lingüístico de los participantes a través del CELF 5 (Semel, Wiig, & Secord, 2018), haciendo uso de las pruebas que componen la puntuación principal del lenguaje (PPL), las cuales se corresponden con el *Core Language* expuesto en el CELF 4 (Semel, Wiig, & Secord, 2003). En este sentido, no se han podido corroborar diferencias significativas entre el grupo con TEA grado 1 y el grupo control.

Estos resultados coinciden con lo expuesto por Martín Borreguero (2005), donde se afirma que en las personas con TEA grado 1 existe una escasa afectación en los aspectos morfosintácticos. Sin embargo, estos resultados obtenidos en la presente investigación muestran cierta controversia con lo expuesto por (McCann et al., 2007; González Carbajal 2002), estudios que demuestran una afectación de las habilidades fonológicas, así como dificultades en la comprensión del lenguaje metafórico, aspecto relacionado con la semántica. Asimismo, el estudio realizado por Martos y Ayuda (2002), realiza una comparativa entre alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) (hoy en día TDL) y TEA. En éste, a la hora de analizar concretamente el desarrollo del lenguaje del alumnado con TEA se establece que este grupo presenta menor riqueza comunicativa en las tres dimensiones propuestas (léxico-semántico y pragmático), siendo mayores estas dificultades en el alumnado que presenta TEA con retraso mental.

Esta controversia en los datos obtenidos en la presente investigación con los estudios mencionados puede deberse, en cierta medida, a la escasa muestra con la que cuenta la investigación. A pesar de ello, cabe comentar el aspecto novedoso de esta investigación en base al análisis del perfil lingüístico de las personas diagnosticadas con TEA grado 1, ya que como establece (Eigsti et al., 2011), son muy pocas las investigaciones realizadas en el ámbito del autismo que indaguen más allá de la competencia pragmática.

Hasta la fecha de hoy, debido a la reciente publicación del test, no se ha podido encontrar ninguna investigación que utilice el CELF-5 para analizar el lenguaje en personas con TEA grado 1, lo que esta investigación puede ser una primera aproximación para analizar el perfil lingüístico de las personas con TEA grado 1.

Un aspecto a resaltar de esta investigación ha sido el uso de pruebas de cribaje para confirmar la presencia o ausencia de rasgos autistas, lo que ha permitido confirmar la muestra final, coincidiendo en este caso con la inicial. Asimismo, otro de los aspectos que no se han podido analizar es el relacionado con el sexo. A pesar de la importancia y de los cambios que se están desarrollando en la prevalencia del TEA grado 1, para esta investigación no se han encontrado chicas diagnosticadas de TEA grado 1. Como bien menciona (Hervás Zúñiga, Balmaña y Salgado 2017), la prevalencia de TEA grado 1 es mayor en chicos que en chicas. Sin

embargo, en los últimos años se ha dado un cambio que refleja un incremento paulatino de los casos en chicas, quizás por los cambios en los criterios diagnósticos (Hervás Zúñiga, Balmaña y Salgado 2017).

En cuanto a la metodología empleada ha resultado ser eficaz para recabar la información necesaria y poder corroborar la hipótesis previamente planteada. En futuras investigaciones, en caso de incrementar la muestra, se podría realizar un estudio paramétrico y aplicar así, otro tipo de análisis estadísticos (ANOVA, T-Student...). A pesar de ser un estudio no paramétrico, se ha comprobado con la prueba U de Mann-Whitney y corroborado con la prueba resúmenes de casos, la diferencia significativa existente en base a la competencia pragmática entre ambos grupos (DT y TEA grado 1).

Finalmente, algunas investigaciones (Artigas et al., 2004; Darretxe Urrutxi & Sepúlveda Velásquez, 2017; Latorre Cosculluela & Puyuelo Sanclemente, 2016; Morelos Gómez et al., 2015) proponen continuamente intervenciones para mejorar las habilidades sociales y comunicación pragmática de las personas con TEA. Sin embargo, (Eigsti et al., 2011), menciona una escasez de investigaciones que analicen déficit en otros aspectos del lenguaje que están íntimamente ligados con la pragmática. Atendiendo a lo expuesto por (Martín Borreguero, 2005), tener buen conocimiento en las reglas gramaticales no asegura una buena comunicación social. Los diversos componentes del lenguaje, con especial predominio del pragmático, son buenos predictores de un correcto desarrollo de las relaciones sociales y presentan así, un papel importante en las interacciones sociales (Baixauli et al., 2018). Los déficits en su dominio pueden contribuir al establecimiento de conductas disruptivas, aislamiento, inseguridad..., por lo que se hace fundamental conocer donde se presentan las dificultades en el alumnado para actuar en base a ello (Baixauli et al., 2018).

En este sentido, esta investigación conlleva una serie de implicaciones prácticas, ya que con la misma se establece una primera aproximación al análisis del perfil lingüístico del alumnado, tanto con TEA grado 1 como con desarrollo típico, lo que permite desarrollar posteriormente intervenciones más adecuadas a las necesidades de cada persona. Todo ello orientado siempre a buscar el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades del alumnado para favorecer su desarrollo tanto personal como social, escolar y laboral.

5. CONCLUSIONES

Con esta investigación se ha contribuido a las investigaciones relacionadas con la conciencia pragmática, así como, se ha corroborado lo expuesto en otros estudios en base a las limitaciones

o barreras que presenta el alumnado con TEA grado 1 en lo relacionado con la comunicación pragmática, aspecto que se considera fundamental para el buen desarrollo de interacciones y relaciones sociales. Al unísono, se ha podido establecer una primera aproximación al análisis del perfil lingüístico, aportación que puede ser de gran utilidad para completar los conocimientos teóricos existentes.

A menudo, cuando se habla de personas con TEA grado 1, uno de los aspectos a resaltar son sus dificultades para relacionarse, crear relaciones de amistad... Somos seres sociables por naturaleza, y el aspecto social es uno de los más importantes para el desarrollo personal, escolar y laboral. Es esto, uno de los motivos por lo que la presente investigación ha indagado sobre la competencia pragmática de estas personas, con el objetivo de contribuir a su análisis y ser un punto de inicio para desarrollar intervenciones que favorezcan este tipo de situaciones.

A pesar de los resultados mostrados y su potencial de utilidad, esta investigación presenta una serie de limitaciones a tener en cuenta para futuras investigaciones. Una de las limitaciones del presente estudio reside en las dificultades para realizar la búsqueda de participantes, lo que ha dado lugar a contar con una escasa muestra.

Con el objetivo de analizar también la variable del sexo en las personas con TEA grado 1, para futuras investigaciones sería un aspecto muy importante buscar a chicas con TEA grado 1 con el principal objetivo de analizar también la presencia de los déficits planteados también en dicho grupo, ya que como muestra el estudio realizado por (Navarro-Pardo et al., 2021), la prevalencia en chicas es cada vez mayor.

Comprender el perfil de alteraciones de las personas con TEA grado 1 en comparación con personas con desarrollo típico, contribuye a una mejor adaptación y entendimiento que permiten tener mayor éxito en los procesos de intervención que se realicen en el presente campo. En esto radica la importancia de investigar en estos campos, siempre con la finalidad de analizar posibles dificultades para ofrecer una respuesta educativa acertada a las necesidades de las personas con dicho trastorno.

6. REFERENCIAS

- Alcantud, F. (2003). *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- American Psychiatric Association (1980) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 3rd Edition (DSM-III). Washington DC: American Psychiatric Association.

- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th Edition (DSM IV). Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2014). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5ª Edition (DSM-5). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Artigas, J., Freire, S., Llorente, M., González, A., Martos, J., Candelas, J., & Ayuda, R. (2004). El Síndrome de Asperger en la Adolescencia. *Un Acercamiento al Síndrome de Asperger: Una Guía Teórica y Práctica*.
- Auyeung, B., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Allison, C. (2008). The autism spectrum quotient: Children's version (AQ-Child). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7). <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0504-z>
- Baixauli, I., Berenguer, C., Roselló, B., & Colomer, C. (2018). Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TEA y niños con TEA y TDAH. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1). <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.60>
- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008). Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorder: Mixed and non-mixed dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7). <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0501-2>
- Berlanga Silvestre, V. y Rubio Hurtado, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *R evista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(6). <https://doi.org/10.1017/S0021963098002832>
- Bishop, D. V. M., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(12). <https://doi.org/10.1017/s0012162201001475>
- Camargo Fernández, L., & Cortés García, R. (2020). Desarrollo y mejora de la competencia pragmática en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista y lenguaje funcional. *Normas*, 10(1). <https://doi.org/10.7203/normas.v10i1.19279>
- Carmona, M. G., & López, J. E. (2018). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 26(2).
- Crespo-Eguilaz, N., Magallon, S., Sanchez-Carpintero, R., & Narbona, J. (2016). [The Spanish adapted version of the Children's Communication Checklist identifies disorders of pragmatic use of language and differentiates between clinical subtypes]. *Revista de Neurologia*, 62 Suppl 1.

- Darretxe Urrutxi, L., & Sepúlveda Velásquez, L. (2017). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1477>
- Ehlers, S., Gillberg, C., & Wing, L. (1999). A screening questionnaire for Asperger syndrome and other high- functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2). <https://doi.org/10.1023/A:1023040610384>
- Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. In *Research in Autism Spectrum Disorders* (Vol. 5, Issue 2). <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>
- Faridi, F., & Khosrowabadi, R. (2017). Behavioral, cognitive and neural markers of asperger syndrome. In *Basic and Clinical Neuroscience* (Vol. 8, Issue 5). <https://doi.org/10.18869/NIRP.BCN.8.5.349>
- Feld, V. (2015). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico*, 12(1). <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi12-1.hfon>
- Fernández, P., Vallejo, G., Livacic, P.E. & Tuero, E. (2014). Validez estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. *Anales de Psicología*, 30 (2), 756- 771. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Ginestar Rodríguez, M., Pastor-Cerezuela, G., Tijeras-Iborra, A., & Inmaculada Fernández-Andrés, M. (2019a). Efectividad de las historias sociales en la intervención en el trastorno del espectro autista: una revisión. *Papeles Del Psicólogo / Psychologist Papers*, 40(3), 217–225. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2904><http://www.papelesdelpsicologo.es><http://www.psychologistpapers.com>
- Gómez Rivadeneira, A. (2015). Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE): Descifrando la CIE-10 y esperando la CIE-11. *Monitor Estratégico*, 7.
- González-Carbajal, A. (2002). Intervención comunicativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger. En J. Martos y M. Pérez (Coords.), *Autismo: un enfoque orientado a la formación en logopedia* (pp. 85-100). Valencia: Nau Llibres.
- González, del Río, M., Echeverry, G., Reaño, E., Felici, M. S., Sanz Pons, R., Gómez, S. L., Torres, R. M. R., Ares, E. M. T., Nacional De Psiquiatría, I., de La, R., Muñiz, F., Garrabé De Lara, M., El, J., & Historia, A. (2015). La Tríada de Wing y los vectores de la Electronealidad: hacia una nueva concepción sobre el Autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3).
- Hervás Zúñiga, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista. *Revista de Pediatría*, 21 (2).

- Janik Blaskova, L., & Gibson, J. L. (2021). Reviewing the link between language abilities and peer relations in children with developmental language disorder: The importance of children's own perspectives. In *Autism and Developmental Language Impairments* (Vol. 6). <https://doi.org/10.1177/23969415211021515>
- Latorre Cosculluela, C., & Puyuelo Sanclemente, M. (2016). Evaluación Psicopedagógica e Intervención Sociocomunicativa en Niños con Trastorno de Asperger. Análisis de un Caso Psychological Assessment and Socio-communicative Intervention for Children with Asperger Syndrome. A Case Analysis. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1).
- Martín Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41(S01). <https://doi.org/10.33588/rn.41s01.2005386>
- Martos, J. y Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de Neurología*, 34 (supl 1), 68-63.
- McCann, J., Peppé, S., Gibbon, F. E., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2007). Prosody and its relationship to language in school-aged children with high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(6). <https://doi.org/10.1080/13682820601170102>
- Molina, M. y Ochoa, C. (2013). Estudios observacionales. estudios transversales. Medidas de frecuencia. Técnicas de muestreo. *Evidencias en pediatría*, 9 (4), 1-4.
- Morelos Gómez, N., Ramírez Ortiz, A. K., & Soto Montante, C. G. (2015). Programa de intervención para Niños con Síndrome de Asperger. *Eclecta*, 13(20).
- Naranjo Flórez, R. A. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *Nova*, 12(21). <https://doi.org/10.22490/24629448.998>
- Navarro-Pardo, E., López-Ramón, M. F., Alonso-Esteban, Y., & Alcantud-Marín, F. (2021). Diagnostic tools for autism spectrum disorders by gender: Analysis of current status and future lines. In *Children* (Vol. 8, Issue 4). <https://doi.org/10.3390/children8040262>
- Organización Mundial de la Salud (2011). Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 11.a revisión). <https://icd.who.int/es>
- Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A., & Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PLoS ONE*, 12(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172242>
- Rodríguez Medina, J. (2019). *Mediación entre iguales, competencia social y percepción interpersonal de los niños con tea en el entorno escolar* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

- Rodríguez Muñoz, F. J. (2012). La conciencia pragmática de adultos con síndrome de Asperger. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(1), 21–31. <https://doi.org/10.1016/J.RLFA.2012.01.002>
- Scott, M., & Sedgewick, F. (2021). ‘I have more control over my life’: A qualitative exploration of challenges, opportunities, and support needs among autistic university students. *Autism and Developmental Language Impairments*, 6. <https://doi.org/10.1177/23969415211010419>
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals-Spanish* (4th English). Pearson.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 335–364). New York: Wiley.
- Vargas, G.C., Cárdenas, J.D., Cabrera, D.M. y León, A.G. (2019). Síndrome de Asperger. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3 (4), 416-433.
- Wiig, E., Semel, E., & Secord, W.A. (2018). *CELF 5: evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje*. Madrid: Pearson
- Wing, L. & Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.

La educación sexual como marco de discusión e implementación de prácticas inclusivas en la pedagogía universitaria

Enviado: 31 de octubre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

MARÍA BEATRIZ DELPECH

Universidad Argentina de la Empresa (UADE)

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

mdelpech@uade.edu.ar

 [0000-0001-5992-5217](https://orcid.org/0000-0001-5992-5217)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17830

RESUMEN

Este artículo aborda la importancia de la Educación Sexual Integral (ESI) en la educación superior, proponiendo un enfoque pedagógico multidisciplinario, hermenéutico y solidario. Desde la implementación de la ley argentina N° 26.150 en 2006, la ESI se erige como un marco cultural que va más allá del paradigma biologicista, abarcando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340/18 reafirma estos valores y establece cinco ejes conceptuales para comprender la integralidad de la ESI.

A través de un estudio de caso en la Universidad de Buenos Aires, se destaca la aplicación de la pedagogía hermenéutica en un taller de apoyo para la escritura académica en el penal de Ezeiza. Este taller reconoce las historias de vida de los estudiantes, promoviendo la escritura como una práctica social, integrando las experiencias personales con la redacción académica.

Se hace hincapié en la importancia de reconocer las capacidades individuales (inspirado en las “*capabilities*” de Amartya Sen y Martha Nussbaum) y en el pa-

ABSTRACT

Sexual Education as a Framework for Discussion and Implementation of Inclusive Practices in Academic Pedagogy

This article delves into the significance of Comprehensive Sexual Education (ESI taking into account its initials in Spanish) in higher education, proposing a multidisciplinary, hermeneutic, and supportive pedagogical approach. Since the implementation of Argentine Law No. 26,150 in 2006, ESI stands as a cultural framework that transcends the traditional biologist paradigm, encompassing biological, psychological, social, affective, and ethical aspects. The Resolution of the Federal Council of Education No. 340/18 reaffirms these values and establishes five conceptual axes to comprehend the comprehensiveness of ESI.

Through a case study at the University of Buenos Aires, the application of hermeneutic pedagogy in an academic writing support workshop at Ezeiza prison is highlighted. This workshop acknowledges the students' life stories, promoting writing as a social practice, in-

pel fundamental de los docentes para respaldar estas capacidades. Se plantea una visión inclusiva para la educación superior, proponiendo un cambio en los paradigmas existentes y reconociendo la diversidad, las experiencias de vida y las capacidades individuales como pilares para una educación más justa y equitativa. La ESI y la pedagogía hermenéutica emergen como elementos clave para esta transformación, desafiando las prácticas académicas tradicionales y promoviendo una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Palabras clave: Educación sexual integral; Hermenéutica; Inclusión.

tegrating personal experiences with academic writing. Emphasis is placed on the importance of recognizing individual capacities (inspired by Martha Nussbaum and Amartya Sen's "capabilities") and the fundamental role of teachers in supporting these capacities. An inclusive vision for higher education is proposed, advocating for a shift in existing paradigms and recognizing diversity, life experiences, and individual capacities as cornerstones for a fairer and more equitable education. ESI and hermeneutic pedagogy emerge as key elements for this transformation, challenging traditional academic practices and promoting a more inclusive education respectful of diversity.

Keywords: Sexual Education; Hermeneutics; Inclusion.

Estructura del artículo

En el presente artículo buscamos llamar la atención sobre las posibilidades teóricas y prácticas que habilita la implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI) tal y como se viene trabajando en la legislación y el sistema educativo de Argentina. Evaluaremos en profundidad su potencial para la educación superior, nivel en el que aún no tiene una articulación de lineamientos pedagógicos sistematizados. Específicamente, nos referiremos a la carrera de filosofía, cuyo cuerpo docente es reticente a trabajar nuevas pedagogías y didácticas en virtud de una tradición que sufre de rigidez. Trazaremos el vínculo de la ESI con la hermenéutica de Paul Ricoeur como herramienta para comprender el trabajo que se lleva a cabo en el aula, a partir de conceptos como *parole* o apropiación. Analizaremos la propuesta teórica a través de un caso tomado de un Taller de escritura académica en contexto de encierro en Buenos Aires, Argentina. Finalmente, concluiremos subrayando la importancia de poner en funcionamiento el trabajo hermenéutico en las aulas universitarias aprovechando el potencial del marco teórico-institucional que provee la ESI.

1. INTRODUCCIÓN

La teoría pedagógica debe comenzar por reconocer que el corazón del trabajo que llevan a cabo los cuerpos docentes de todos los niveles educativos es un trabajo interpretativo.

En el presente artículo, nos apoyaremos en la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur para reflexionar sobre los marcos teóricos de las teorías pedagógicas que estructuran las prácticas docentes en la universidad, específicamente en el área de la filosofía. La ausencia de una perspectiva hermenéutica produce constantes malestares en la planificación de políticas educativas a nivel institucional, especialmente en el nivel universitario. Esto se puso en evidencia al momento de dar respuesta a una situación de crisis como la pandemia de Covid 19. Claramente no significa que no se haya podido dar respuesta a la crisis, pero las condiciones que impuso a la continuidad educativa fueron un escenario propicio para poner de manifiesto algunas problemáticas que ya se venían diagnosticando en las últimas décadas, como la necesidad de la alfabetización digital y la incorporación inteligente de tecnología en la planificación pedagógica. Es cierto que, como nota Gillespie (2020), la pedagogía estuvo en la vanguardia de la distancia social mudándose rápidamente a las plataformas digitales que garantizaron la continuidad educativa. No obstante, la perspectiva interpretativa de la labor educativa en la universidad sugiere que el trasplante hacia el ámbito digital debe ser evaluado con un criterio de justicia e inclusión con el fin de garantizar la producción y el desarrollo del conocimiento, que es posiblemente la función primaria de la universidad. Al perder la materialidad del aula y quedarse sin la corporalidad del trabajo intersubjetivo en el cara a cara, alegando haber saltado al plano digital casi *salva veritate*, reveló la urgencia de la incorporación de una mirada encarnada, situada, perspectivista en el planeamiento pedagógico universitario.

Quisiera proponer que, en Argentina, ese criterio puede estar incluido en los lineamientos curriculares de la ESI (Educación Sexual Integral) para la educación superior. Cabe aclarar que el Estado no tiene los lineamientos articulados para el nivel, excepto en el caso de la formación docente. Comúnmente, cuando pensamos en la ESI la relacionamos con la educación inicial, primaria o secundaria, muy posiblemente porque el adultocentrismo de las sociedades contemporáneas todavía consideran que los adultos no necesitan ser educados en el desarrollo de sus personalidades, de sus perfiles ciudadanos. Sin embargo, las trayectorias educativas son muy heterogéneas y la celeridad en los cambios que sufren nuestras sociedades bajo la influencia de nuevas tecnologías, por ejemplo, hacen necesaria una educación continua de la población en general que excede la técnica. Pensar en la ESI para adultos por fuera de la formación docente puede suscitar reacciones controversiales en los cuerpos docentes, aun en los claustros de facultades de ciencias sociales y humanas en los que los marcos teóricos pudieran ser más hospitalarios con sus propuestas. Pero es innegable que se trata del programa del Consejo Nacional de Educación que ha transformado al cuerpo en su piedra fundamental y es a través del cuerpo cómo la vitalidad de la filosofía puede encontrar vigor.

2. LA PEDAGOGÍA EN LA CARRERA UNIVERSITARIA DE FILOSOFÍA: LA HERMENÉUTICA DE RICOEUR EN EL NIVEL SUPERIOR

En Filosofía, con una tradición occidental organizada en un canon que muestra cierto desprecio del cuerpo en favor de un intelecto o genio desencarnado y pensado como un individuo en solitario, valorar a nuestros alumnos como colaboradores del trabajo interpretativo de textos y contextos no suele ser la norma.¹ La normalización de las ciencias humanas y la estandarización de ciertos criterios científicos de la evaluación del desarrollo de un/a investigador/a han producido situaciones embarazosas que desalientan la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento. Sólo por poner un ejemplo, muchos eventos académicos en filosofía exponen a los/as investigadores/as a disertar ante un auditorio vacío y con colegas cuyos trabajos están temática y metodológicamente tan alejados que vuelven al encuentro infructuoso. Por tanto, en vez de promover vínculos se refuerza el desencuentro. De más está decir que no todos los eventos académicos son iguales. Generalmente las asociaciones que nuclean investigadores/as en relación a una temática particular tienen encuentros fructíferos, pero endogámicos y poco interdisciplinarios. Consecuentemente, el/la investigador/a docente (que, además, al menos para ejercer la docencia universitaria en Argentina, no requiere de una fuerte formación en ciencias de la educación) reproduce esta lógica en sus clases, disertando sobre la porción del programa que le compete y admitiendo, a veces, algunas preguntas o dudas del alumnado. El cooperativismo, la introducción de nuevas tecnologías, la diversificación de los programas de evaluación, la producción de herramientas didácticas variadas, la construcción colectiva del conocimiento, la incorporación de habilidades básicas como estrategias de lectura y escritura en la cursada, etc. no estructuran sus clases; tampoco estructuran su investigación.

No obstante, pedagógicamente, la labor cotidiana en el aula, centrada en las prácticas de la lectura, la escritura y el discurso, implica “discernir nuevos significados detrás de un objeto de estudio, permitir que esos descubrimientos influyeran la praxis y las decisiones personales, y compartir los propios descubrimientos con otros/as en la forma de comentarios, preguntas, composiciones y aplicaciones” (Gillespie, 2020, pág. 33).

La didáctica y las expectativas filosóficas generan una aporía cuando se aspira al pensamiento crítico, pero sin poner en práctica la confrontación de miradas; se pretende una producción relevante del conocimiento disciplinar, pero se enseñan exclusivamente lecturas reverenciales de autores del canon; se evalúa de acuerdo a un estándar alto de habilidades de

¹ El desarrollo de una erótica académica es un proyecto que aún está pendiente.

escritura académica, pero no se dedica tiempo de clase a la práctica y desarrollo de ideas por escrito; se impone la expectativa del desarrollo pertinente y actualizado de las tradiciones filosóficas, pero se invalida la palabra de los/as estudiantes y se desestima el contexto de cada trayectoria educativa. Sin dudas podemos afirmar que la pedagogía y la didáctica en las aulas de Filosofía sufren de cierta rigidez y escasa flexibilidad. Estas calificaciones son contradictorias con las exigencias de nuestras instituciones educativas de nivel superior, especialmente luego de la crisis del Covid de 2020.

Paul Ricoeur escribe, en 1955, un artículo en el que aborda el dilema “cultura – educación” en el contexto de una reforma educativa en Francia considerada insuficiente por, entre otros factores, el carácter desigual y excluyente de las políticas de acceso a la educación superior. Allí, Ricoeur se pregunta qué es lo que hace cuando enseña: “Hablo. (...) La palabra es mi trabajo; la palabra es mi reino” (1955, pág. 192). El término francés que utiliza es *parole*, en referencia a la célebre distinción saussuriana, que se define como un mensaje particular o individual que se da como un acontecimiento en que se comunica un sentido que constituye la dimensión diacrónica e intencional del lenguaje en uso. Es en la *parole* en donde ocurre la dialéctica entre acontecimiento y sentido que habilita la comunicación del saber adquirido y de una investigación en movimiento; es la que pone en juego la propia interioridad en la experiencia de las palabras, las frases y los discursos.

Es una verdadera vida en común la que nace en torno de la comunicación del saber, una vida societaria que tiene sus reglas, su espíritu, su corazón; y el hombre en su totalidad se pone en práctica allí. (...) pero esta vida está completamente regulada por la tarea mayor de la palabra y no por la eficiencia profesional. (Ricoeur, 1955, pág. 193)

Por tanto, la clase de filosofía como práctica de la palabra, en este sentido de acontecimiento, se puede volver una escuela de reflexión, de crítica y de liberación intelectual. Pero para ello, la institución y sus docentes deben tomar como eje pedagógico estructurador de su práctica al trabajo de interpretación. A lo largo de un curso universitario, la trabajosa tarea de aprendizaje relevante y significativo no se contenta con la reproducción del contenido curricular del programa, sino que pretende una actualización creativa, crítica y situada del mismo. Así, “‘aprender’ describe una apropiación de sentido relevante de la misma naturaleza que la manera en que la hermenéutica de Ricoeur habla de ‘comprensión’ y ‘aplicación’ como ‘apropiación’”. (Gillespie, 2020, pág. 33)

¿Qué entiende Ricoeur por apropiación? El filósofo toma el concepto de apropiación (*Zueignung*) de Heidegger para criticar el autoposicionamiento y el carácter autoafirmativo

del momento fundacional que pone al sujeto en la inauguración de la comprensión. Con él pretende señalar que comprender es una “respuesta a...” la cosa del texto que nunca restituye una subjetividad soberana. La autocomprensión es el producto no acabado del momento de apropiación que hace propio lo ajeno al exigir la desapropiación de mí mismo cambiando “el yo, dueño de sí mismo, por el sí mismo, discípulo del texto (...) La hermenéutica opone al idealismo de la última responsabilidad de sí este estilo de respuesta a...” (Ricoeur, 2010, pág. 53).

Si bien Ricoeur hace reiterados usos del término “apropiación”, no se dedica en sus obras principales en ningún capítulo a desarrollar su significado. Por eso, pondremos especial atención al curso que impartió en 1971-1972 en Louvain, publicado por *Fonds Ricoeur* bajo el título de *Herméneutique*, en cuya tercera parte se dedica a desarrollar las cuatro ideas directrices que gobiernan la metodología de la interpretación. La cuarta directriz subordina el problema de la comprensión de “sí” al de la interpretación del mundo y marca como fin último de la interpretación, la apropiación. La apropiación es un concepto dialéctico que tiene como contrapartida el distanciamiento. Es interesante notar que el concepto de apropiación que va a desarrollar Ricoeur se apoya en la “presuposición principal que concierne a la objetividad de las significaciones en general. (...) La objetivación de la significación es una mediación necesaria entre el escritor y el lector. En tanto mediación, pide la contrapartida de un carácter más existencial que llamo la apropiación de la significación” (Ricoeur, 2013, pág. 129). Esta mediación que supone la objetividad nos pone ya en una relación que acentúa aquello que apropiamos, el objeto de nuestra apropiación que no es más que un proyecto de mundo propuesto por el texto que estamos interpretando. En la noción de apropiación hay una cierta actualización de la significación que se produce como consecuencia del contacto dialogal entre lector y mundo del texto, una propuesta de ser en el mundo que el texto abre.² La apropiación es el acontecimiento de interpretación presente en el que un lector responde ante un mundo posible dado por un texto. La metamorfosis que produce la alquimia de la interpretación se da así tanto en el autor como en el lector y esto sugiere la necesidad de la crítica del sujeto, que es central cuando pensamos en la noción de identidad narrativa. No se trata de la capacidad de un sujeto de constituir la objetividad de la obra ni de resucitar un autor para comprender el significado de un texto. La historicidad de la lectura, el tiempo presente de la apropiación, presupone que los textos no tengan más lectores mentados que los potenciales y que su temporalidad de algún modo suelte amarras con respecto a los desarrollos históricos.

² Para profundizar sobre la noción de mundo del texto véase (Frey, 2008); (Grondin, 2014a); (Vallée, 2012)

Lejos de decir que un sujeto, que domina ya su propio ser-en-el-mundo, proyecta los a priori de su propia comprensión e interpola esos a priori en el texto, digo que la apropiación es el proceso por el cual la revelación de nuevos modos de ser –o, si prefieren Wittgenstein a Heidegger, de nuevas “formas de vida”- le otorgan al sujeto nuevas capacidades de conocerse a sí mismo. Si la referencia de un texto es el proyecto de un mundo, en tal caso no es el lector el que, a título primario, se proyecta él mismo. El lector es más bien ampliado en su capacidad para proyectarse a sí mismo, al recibir un nuevo modo de ser del texto mismo. (Ricoeur, 2013, pág. 136)

La apropiación muestra así que el conocimiento absoluto es imposible y, por tanto, el conflicto de las interpretaciones es insuperable. En consecuencia, la filosofía implica en su labor el duelo del saber absoluto. Pero no significa renunciar al conocimiento sino darles voz a los textos reconociéndonos en los límites de la producción de un nuevo significado en los contenidos de una materia.

No se trata de instalar nuevas dicotomías sino de sobrepasarlas dialécticamente en una comprensión de la labor pedagógica que ponga en juego la identidad de los sujetos y que reflexione sobre los procesos necesarios para llevar a cabo su tarea.

En este contexto toma relevancia la reflexión que Correa propone en su artículo “Narrativity within the Research Process in Social Sciences” (2014). Allí, apropiándose del pensamiento de Paul Ricoeur, define lo que él llama el “giro pedagógico” en tres puntos:

- a. Una relación cercana de intercambio de experiencias e historias de vida entre alumnos y profesores que ponga en juego la coherencia de la trayectoria educativa que se está trazando.
- b. Priorizar el pensamiento crítico acerca de la producción y difusión del conocimiento dentro de la comunidad educativa, lo que permite a alumnos y profesores construir sus propias concepciones acerca de la universidad como institución.
- c. Otorgar valor social a las acciones propias y ajenas, lo que abre la posibilidad de que la comunidad reflexione acerca de los procesos involucrados en la acción pedagógica y comprenda más profundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de los límites del ámbito áulico.

Correa pone especial énfasis en el necesario anclaje de una práctica social como la enseñanza en la experiencia vital para evitar que el foco esté puesto en posicionarse dentro de una jerarquía determinada entendiendo lo académico de manera estrecha, al interior de la formación universitaria exclusivamente.

En tanto la propuesta de un giro pedagógico tiene en la mira los pilares que sostienen tradicionalmente la educación, puede ser enmarcado por una pedagogía feminista. Morgade afirma que “una pedagogía feminista (...) es una mirada crítica sobre la histórica tríada de la pedagogía conformada por unx docente que sabe, unx estudiante que no sabe y un conocimiento que hay que pasar de un lugar a otro” (Morgade, 2019). En Argentina, este enfoque pedagógico se tradujo en un programa nacional y transversal al sistema educativo, a saber, la Educación Sexual Integral (ESI).³

El reconocimiento del vínculo estrecho entre la práctica educativa y la constitución de una identidad que está en permanente transformación es la premisa de la que se deduce la necesidad de construir marcos teóricos (filosófico-pedagógicos), contextos hospitalarios y herramientas didácticas comprensivas al servicio de la producción de vínculos significativos. La mera reproducción de la tradición, en cualquiera de sus niveles (programa, planificación didáctica, fundamentación pedagógica, etc.) no hace más que obturar las capacidades institucionales de la universidad. Ricoeur advierte sobre la imposibilidad de pensar la educación desde la premisa de la cultura desinteresada, como si lo deseable fuera que la educación fuera neutra, aséptica, atemporal. Pero esto no implica que la especialización anticipada domine la adaptación de los individuos al presente, mucho menos al presente de la técnica. La universidad, en las palabras (*parole*) de sus autoridades y cuerpos docentes, transmite una cultura viva que debe dominar la adaptación a las técnicas y al canon, si sus profesionales pretenden adaptarse de manera inteligente y creativa al mundo artificial de sus obras. “La tarea de la cultura es así la de provocar permanentemente una transferencia de la deseabilidad, de los bienes inmediatos producidos por la civilización técnica hacia bienes de más difícil acceso, hacia placeres culturales más complejos y menos frecuentes” (Ricoeur, 1955, pág. 195). Sólo en esa demora que motiva la desadaptación a la inmediatez es donde se puede conjurar la mirada crítica que busca, sobre todo, recuperar la dimensión de la política del afecto y del cuidado en la educación. El amor en la docencia, entendido de manera no romántica como entrega cuyo interés es el respeto de las personas y sus desarrollos diversos en pos de un bien colectivo, cuida el buen uso de los bienes de disfrute y confía en la capacidad de producir nuevos significados, en la enseñanza, año tras año, de “lo mismo”.

La mirada feminista, confiesa Morgade, piensa una pedagogía en la que cada individuo y cada colectivo pueda reconocerse en su “posibilidad política de integrar un sujeto político más complejo. Todos estos contenidos tienen que ver con la educación sexual y tienen que ver con

³ Trabaje la idea de la ESI como trascendental pedagógico en correspondencia con el concepto de analogía como trascendental antropológico en (Delpech, 2021).

la reapropiación de los cuerpos docentes desde una perspectiva crítica. Se trata, no solamente de describir, sino también de poder identificar las formas del poder que están subyaciendo a estas formas de construcción.” (Morgade, 2019)

El vínculo estrecho entre la identidad y las prácticas nos enfrenta con el ¿quién? de la enseñanza y del aprendizaje que participa de múltiples instituciones y cuyos modos de ser en las diferentes esferas de su existencia se encuentran entretejidos en su historia de vida. Se trata de poner en juego la identidad narrativa, esa que nos constituye como estructuras abiertas que Ricoeur desarrolla, extensamente, en *Sí mismo como otro*. En sus propias palabras: “La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada” (Ricoeur, 1996).

Cuando se trata de la educación superior en Filosofía, ya sea de grado o de posgrado, todo esto no puede pretenderse como extra-áulico, sino que es principalmente la universidad la que debe asumir responsabilidad por la construcción de un espacio político de demora, de desadaptación, de reconocimiento de la corporalidad (de la disciplina, de la institución, del alumnado) con compromiso ético.

Está claro que el debate se da en plena tensión entre el modo tradicional de hacer filosofía y la capacidad de los miembros de la comunidad de innovar. Es como si pudiéramos seguir el hilo de Ariadna a través del laberinto de los debates culturales, los congresos, los foros, las jornadas, las revistas de divulgación y las académicas, y al final siempre encontramos a la universidad y a la comunidad discursiva que alberga.

La efímera materialidad de la migración al espacio digital que tuvimos que llevar a cabo a partir de las restricciones impuestas por la pandemia del Covid en 2020, por un lado, mostró que la propuesta educativa de la universidad podía de forma relativamente ágil y sencilla replicarse en el ciberespacio y, por otro lado, dio cuenta de la pobreza de la propuesta en términos de su labor pedagógica/educativa. Aquellas tareas sociales que la institución está llamada a cumplir, quedaron vacantes y perdimos en el nivel superior a buena parte de los/as estudiantes de orígenes socio-económicos más vulnerables.⁴

⁴ En Argentina, muchas universidades del área que se conoce como el conurbano bonaerense, en torno a la ciudad de Buenos Aires, cuentan con un porcentaje de la población estudiantil proveniente de barrios populares en los que muchas veces faltan hasta servicios básicos. La universidad es un espacio de dignificación no sólo por proveer una educación de calidad en términos curriculares, sino que además provee baños, calefacción y aire acondicionado, máquinas de agua fresca y caliente, un parque sereno que propicia el intercambio franco de miradas.

Apropiándonos del pensamiento crítico que propone el giro pedagógico podemos poner de relieve que la tradición en filosofía se dice siempre en plural. Y este plural no describe sólo las prácticas pasadas, sino que se aplica principalmente a maneras contemporáneas de trabajar. A través de este tipo de reflexión llevada a cabo por los propios miembros de la comunidad educativa en Filosofía, se pueden hallar las grietas de lo que parecía ser una práctica rígida y la posibilidad de reconfigurarla.

3. LA ESI Y SUS POSIBILIDADES EN EL NIVEL SUPERIOR

Al subvertir el modelo tradicional de la educación, es decir, la confrontación de un sujeto que enseña y un sujeto que aprende y la mediación de un contenido sistematizado que debería ser entregado, podemos explorar otras formas más cercanas a la mutualidad que nos convierte, al sí y al otro, en quienes somos. Por eso no se trata de una pedagogía que pueda ostentar un objetivo específico, sino que debe pensarse como una aguja que enhebra todo conocimiento disciplinar en un proyecto que sirve como marco cultural para la vida.

Ese proyecto pedagógico supone un modo de enseñar multidisciplinar, hermenéutico y solidario que no puede más que traducirse, hoy en día, como la educación sexual integral. En la Argentina, el Poder Legislativo Nacional (P.L.N.) sanciona la ley N° 26.150⁵ el 04 de octubre de 2006, donde regula los objetivos, destinatarios, autoridades e implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (E.S.I.).

Decimos que es multidisciplinar porque, con clara voluntad de trascender (no de negar) el paradigma biologicista tradicional, es la “educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”, proponiendo un conjunto de actividades que, mezcladas con los diferentes contenidos que aún hoy se enseñan fragmentariamente, reflexionan sobre las relaciones interpersonales, la identidad, el respeto por el cuerpo y por las emociones de cada persona que forma parte de la comunidad escolar o académica.

El Congreso aprobó dicha Ley con un amplio consenso y desde entonces debería implementarse a través de los contenidos que se trabajan en las aulas, en el abordaje de problemas cotidianos y en la forma en que las instituciones educativas se organizan. Ese consenso en torno a la relevancia de la ESI se vio validado en 2008 con la firma de la Declaración Ministerial “Prevenir con Educación” por parte de ministros de educación y salud de 31 países. (Cáceres, Ordoqui, & Naveira, 2019)

⁵ <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150.pdf>

Además, ante la falta de cumplimiento por parte de las instituciones educativas, en 2018 el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución del CFE N° 340/18⁶ en la que se promueven acciones destinadas a asegurar la implementación de la ley. También articula cinco ejes conceptuales de acuerdo con los cuales se debe comprender la integralidad de la ley de educación sexual, dejando bien en claro que no se reduce al uso de toallas higiénicas para la menstruación o al correcto funcionamiento del preservativo. Estos ejes son iguales en todos los niveles, pero su articulación diferencia los núcleos de aprendizaje prioritarios de cada nivel, y son:

- Cuidar el cuerpo y la salud.
- Valorar la afectividad.
- Garantizar la equidad de género.
- Respetar la diversidad.
- Ejercer nuestros derechos.

Las transformaciones culturales, que comportan un verdadero cambio social con respecto a la implementación efectiva de acuerdos que mientan los objetivos colectivos perseguidos, se facilitan en los espacios que trabajan la institución de vínculos sociales. Por eso es la pedagogía que sostiene las prácticas escolares la que debe garantizar el respeto pleno de lo que hoy entendemos como “derechos humanos”, que son el modo en que pensamos la mejor versión de nuestra intersubjetividad. Y es en este mismo sentido que la E.S.I., como trascendental pedagógico, abre las puertas de la educación en todos sus niveles al conjunto de la sociedad. Si buscamos encarnar nuestras instituciones educativas teniendo en cuenta la materialidad de nuestros vínculos y propuestas, queremos revitalizar los programas de estudio y trazar relaciones de mutualidad en el aula para que en la intergeneracionalidad de la comunicación del saber se engendre la comunidad, no podemos evitar abordar estos cinco ejes articuladores. La valoración de la intersubjetividad del programa E.S.I., que practica la co-posición del sí y del otro, produce un tipo de mutualidad que pone en juego la identidad de todos, todo el tiempo.

Es la perspectiva que propone la E.S.I. la que habilita y motiva a la reconfiguración de nuestros vínculos de manera tan radical que nos encamina a los/las docentes a la apropiación activa de nuestra herencia simbólica en relación con nuestras identidades sexuales integrales.

“Para poder enseñar (...), lo que el docente debería aprender es un modo de conocimiento que relacione: relacionar requiere conceptos, concepciones” (Morin, 2015, pág. 84) que nos

⁶ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_340_18_0.pdf

permitan trazar vínculos entre los contenidos y la vida, entre lo que sabemos y lo que nuestros alumnos pueden aprender, y viceversa.

Los cinco pilares que propone la E.S.I. son trascendentales porque explicitan las condiciones de posibilidad de la transmisión y producción de todo conocimiento, en definitiva, de la educación que en su forma institucional –escuela, terciarios y academias, entre otras- refuerza la identidad en virtud de las convenciones que calificamos como “saludables” o más justas. Establecer relaciones entre contenidos, entre personas, entre experiencias, entre instituciones, es posicionarnos y simultáneamente co-posicionar a las otras personas como interlocutoras de las que de una forma u otra soy responsable. “En efecto, moral, solidaridad, responsabilidad no pueden dictarse *in abstracto*, no se las puede hacer tragar a los espíritus como se embucha a los gansos con un embudo. Pienso que deben ser inducidas por la forma de pensar y por la experiencia vivida” (Morin, 2015, pág. 97).

La perspectiva científica y laica en educación no puede pretender realizar una reducción de tintes positivistas a la materialidad física que supone un soporte indiscutiblemente necesario de la experiencia vital. Los testimonios de sufrimiento de miles que no han logrado encontrarse en los postulados de la biología o de las ciencias naturales deberían ser razón suficiente para entender que una perspectiva multilateral y multidisciplinaria es la condición de posibilidad de la actitud crítica y de la conformación de toda identidad, individual y colectiva. Los Lineamientos Curriculares de la E.S.I. en Argentina no buscan más (ni menos) que “situar a la sexualidad y a la construcción de la identidad sexual en el orden complejo de lo sociocultural, para pensarla así desde una perspectiva integral. De acuerdo con esta complejidad, (...) el abordaje de los contenidos de la ESI debe ser interdisciplinario y transversal” (Mailhou, 2015).

Reconocer la identidad, la nuestra y la de los demás en simultáneo, es decir, en una relación de mutualidad que es la condición pedagógica de toda posibilidad de experiencia educativa, es clave para una implementación plena de la ESI.

4. UN CASO PARA PENSAR UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA DE LA INCLUSIÓN

Quisiera resaltar algunas de las claves que Ricoeur provee para interpretar una experiencia pedagógica específica que tiene como objetivo primordial la inclusión, a saber, el Taller de apoyo para la escritura académica (2014-2016) en la Universidad de Buenos Aires, en el marco del programa UBAXXII. Una de las sedes en donde se da la carrera de Filosofía es el CU de Ezeiza, que es un conjunto de aulas en el centro de los pabellones del penal de Ezeiza en

la Provincia de Buenos Aires. Para nombrar solo algunas de las variables específicas de este contexto hay que destacar la complicada relación entre la policía y los reclusos, sin olvidar que los segundos dependen de los primeros para asistir a clase. Habría que sumar la falta de computadoras, de Internet, de una biblioteca surtida, de permisos para estudiar en la biblioteca y de sacar prestados los pocos libros que hay. Pero una de las más importantes es la despersonalización de los alumnos que se diluyen en un número de celda o de pabellón que les deja una marca de por vida.

En el primer encuentro del taller se hizo patente la necesidad de anclar la escritura en una trayectoria educativa coherente que, por medio de la relación entre docentes y alumnos tuviera en cuenta las historias de vida de quienes estaban siendo convocados a escribir. Fue imposible imponer un dictado de clases que no hiciera lugar al testimonio y la confesión, a la necesidad de establecer un vínculo previo con las temáticas acerca de las cuales se basaban las consignas del taller.

Los alumnos desconocían en su mayoría los rígidos parámetros que la expectativa académica establece para la redacción de un trabajo filosófico y, en diálogo con ellos, nos permitimos cuestionar nuestra práctica profesional, así como nuestro rol pedagógico. Así, encontramos un género textual en los márgenes de la escritura filosófica para dar respuesta a los desafíos que se proponían; el ensayo.

Comprender la escritura como práctica social tuvo implicancias muy concretas en el marco del taller en el CUE. Las prácticas están encuadradas dentro del proyecto global de existencia, de un plan de vida que prefigura toda narración. La identidad narrativa de cada uno debía incorporarse coherentemente a la práctica filosófica entretejiéndola en su trama y permitiendo la permanencia del sí en vez de su fragmentación. El género ensayístico nos proveyó de un suelo sobre el que construir argumentación, pero lo suficientemente permeable como para hacer lugar a experiencias personales, a la expresión de opiniones fundamentadas sin la necesidad de citas eruditas que interrumpieran el fluir de la propia voz.

A causa de la falta de horas de biblioteca y de estudio y de posibilidades de consultar otras bibliotecas o la web, nos nutrimos de la bibliografía de las materias que los alumnos estaban cursando para colaborar con el proceso de adquisición de conocimientos. Pero no queríamos que en la batalla de la escritura académica ganaran los tecnicismos por sobre la pasión por las preguntas. Por eso no pudimos más que preguntarnos por el tipo de profesional que somos y que estamos formando y tuvimos que darnos cuenta que no hay un profesional, sino profesionales en plural. Y la apropiación que cada uno hace de los contenidos impartidos en los cursos regulares pone la marca de estilo de cada futuro colega.

Ricoeur, en *Caminos de reconocimiento* (2005), hace suya la idea de *capabilities*⁷ de Amartya Sen. Como explica en “Doing Time and Narrative” Howar Pickett,

(...) a pesar de su cercanía, “capacidades” y “capabilities” no son lo mismo. En un extremo del espectro se encuentra una “capacidad” o potencial. En el otro extremo se encuentra el “logro”, la capacidad realizada, un “funcionamiento” o “realización”, como dicen los teóricos de las capabilities. Entre ambos se encuentra la “capability”. Mientras todos contamos con las “capacidades” humanas, sólo aquellos quienes las tienen cultivadas interiormente y respaldadas externamente – quienes realmente pueden convertirlas en logros actuales- las disfrutan como “capabilities” o “libertades sustantivas”. (pág. 280)

Esta idea nos hizo pensar en la necesidad de que la comunidad garantice el espacio de ejercicio de las capacidades individuales de cada uno de sus miembros. En tanto docentes, consideramos que el género ensayístico adoptado como instrumento del aula nos permitía garantizar un suelo mínimo de argumentación a partir del cual podemos, siempre de manera conjunta, desarrollar el resto de los géneros como comunicaciones, artículos para revistas especializadas, monografías o parciales. No se trata de adjudicarles a este grupo tan heterogéneo de ingresantes la responsabilidad por su incapacidad para adaptarse a la estructura que proponíamos. Pudimos asumir que sus capacidades se ponen en juego en prácticas en un marco que nosotros, como miembros de una comunidad académica, debemos garantizar.

“Las capacidades no son constatadas sino atestadas. A la idea de atestación permanecen vinculadas las de apreciación, evaluación como lo sugiere la idea de adscripción (...)” (Ricoeur, 2005, pág. 235). Si logramos trascender la descripción y la prescripción adscribiéndoles las capacidades que se actualizan en la redacción de un escrito, lograremos hacer un aporte significativo. Incidiremos en las representaciones que median las prácticas de la lectura y la escritura para ampliar sus posibilidades simbólicas. No olvidemos que es en el marco del CUE en donde son alumnos y no un número de pabellón; en donde no hay diferencia entre haber cursado en el penal o en la sede central en Puán (edificio donde se encuentra el departamento de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires) porque no figura en los registros. Pero además habremos comenzado un diálogo en que damos crédito a la potencia de actuar de un grupo de personas que hasta ahora se había mantenido por fuera del nivel universitario en Filosofía. No podemos hablar de una educación inclusiva si no podemos reconocer las capacidades de aquellos que en el imaginario académico han sido tan marginalmente considerados; o no considerados en absoluto. Al escribir, proponemos mucho más que la adquisición de una técnica. Proponemos un

⁷ Elijo no traducir el término *capability* porque suele conservarse su forma en inglés para garantizar su diferencia con las capacidades. Cabe aclarar que cuando Pickett se refiere a los teóricos de las *capabilities* se refiere explícitamente a Amartya Sen y a Martha Nussbaum.

espacio de atestación de capacidades que nos reclama responsabilidad ética y crédito (*créance* en el vocabulario de Ricoeur). Y que recíprocamente nos propone una ocasión para reconstruir y reconfigurar nuestra propia identidad en relación con nuestra propia práctica.

5 CONCLUSIONES

Quisiera dejar en claro que no hay lineamientos planteados de la ESI para carreras universitarias que no estén vinculadas con la formación docente. La idea es que futuros docentes de nivel inicial, primario y medio tengan formación en ESI, pero no se piensa a los/as alumnos/as del nivel superior como sujetos de derecho de la ESI y, por tanto, el cuerpo docente deviene “sin cuerpo” porque, de hecho, no es un requerimiento para dar clases. No obstante, Morgade denuncia que “el androcentrismo –que, además, es el androcentrismo blanco y burgués– se vincula claramente con el origen del conocimiento académico y científico, con los señores que durante siglos estuvieron en las universidades y en las academias controlando qué se investigaba y qué no se investigaba.” Pensemos que la universidad tiene origen en las escuelas catedralicias y monásticas de la Edad Media europea, instituciones de las que todas las mujeres y la mayoría de los hombres fueron excluidas. No puede sorprendernos la ausencia de la impronta de la sociedad de base, real, mayoritaria, compleja, heterogénea en la conformación de los programas de estudios, las pedagogías y los perfiles profesionales que se persiguen. Esto revela que hay mucho trabajo por hacer en el nivel superior con el objetivo de mejorar los espacios en los que la población puede disfrutar de sus *capabilities*. “Para ello, es necesario producir una crítica epistemológica de los saberes de base que transmite el sistema escolar” y que son la fuente “de una clase plagada de sesgos patriarcales, androcéntricos, capitalistas y coloniales” (Morgade, 2019).

En Filosofía, específicamente, podemos historiar nuestra disciplina con miradas revisionistas que den cuenta de la pluralidad y diversidad en la que la propia disciplina se ha llevado a cabo. Eduardo Nicol, para dar cuenta de ello, traza un breve recorrido por la historia de la filosofía mostrando que hay distintas formas, estilos o tipos de filosofía y de hacer filosofía. Y distingue las filosofías “centrales” de las “marginales”, poniendo atención en la capacidad de transformarse o no en una tradición filosófica. Mientras que la mayoría de los autores del canon produjeron filosofías centrales, Nicol da cuenta de la coexistencia de filosofías marginales, cuyos estilos identifica con la sofística, la ideología, los sistemas inventados y las ideas sueltas (Nicol, 1998, pág. 43).

Este modo de innovación entiende que pensar, leer y escribir de otro modo van de la mano. Esto permite cuestionar el orden regulatorio y de control de lo filosófico generando

indefectiblemente espacios de oxígeno para permitir que tanto docentes como estudiantes se apropien de las tradiciones y se animen a escribir empuñando su vocación, que no es más que su propia voz.

Es evidente que en el giro inspirado en la filosofía de Ricoeur la innovación está vinculada con las prácticas docentes y la pedagogía, señalando la necesidad del compromiso de los profesores y de la incorporación de metodología al programa de cada asignatura para utilizar como base el material que proponen. Así, la lectura y la escritura tendrían que ver con la producción y circulación del conocimiento dentro y fuera de la universidad; tendrían que convertirse en prácticas de la inclusión que convoquen a sus alumnos y conciudadanos a la participación, teniendo en cuenta sus trayectorias, su corporalidad. La rigidez y falta de flexibilidad de la pedagogía dentro de la academia excede la problemática de los cursos regulares. La lectura y la escritura tomadas como prácticas conjuntas constituyen una labor hermenéutica, que no es más que la tarea del escritor que puede ser un alumno, un docente o un investigador, pero que se llevan los significados producidos a contextos más amplios que el de la universidad. El ¿quién? que hasta ahora permanece por fuera de la academia debe incorporarse como una faceta más del profesional que se está formando, es decir, del/ de la filósofo/a.

La idea del filósofo que debe pensar en soledad para desarrollar su pensamiento lejos de las estructuras del academicismo puede superarse. Las asignaturas son un espacio para ensayar esta superación. La relación entre profesores y alumnos se puede transformar en prácticas que irán tentando, probando, buscando e indagando sin aplicar meras fórmulas o reglas previas. Esto permite que las nuevas generaciones se apropien de la tradición y le apliquen su impronta explicitando los prejuicios de la academia. En este proceso se da un intercambio que hace de la filosofía un campo más amplio que incluye los contextos de dicha apropiación al hacerles lugar.

No podemos negar que el cambio no puede producirse exclusivamente en el seno de la universidad como si ésta fuera una institución aislada del contexto sociohistórico. La reproducción de un modelo tradicional pedagógico de la academia responde en parte a la necesidad de incorporar a los egresados a un campo laboral que se centra cada vez más en valores de productividad, velocidad, eficiencia y aplicación práctica inmediata. Todas éstas son variables que también pertenecen al contexto de apropiación de la práctica de la filosofía. La hiperespecialización a la que se ve sometida la disciplina es producto de la normalización y la necesidad de cuantificar los resultados de la actividad para insertar a los egresados en un mundo laboral que no reconoce los tiempos de las ciencias humanas. No podemos caer en la ingenuidad de pensar que la práctica filosófica es un mero ensayar. El plural que se le reclama a la

tradición debe sostenerse y, por tanto, es importante abogar por la ampliación de las fronteras de la práctica filosófica para que sean cada vez más inclusivas. Esto debe ocurrir en todas las sub-disciplinas. Una de las posibilidades para generar un cambio en la alfabetización académica es poner en manos de las diferentes asignaturas la responsabilidad de formar a los alumnos en la lectura y escritura como prácticas sociales. Esto sólo puede dar lugar a maneras siempre diferentes de leer y escribir concibiendo al perfil profesional buscado de manera multifacética y plural. En esto también la ESI provee un marco para su discusión e implementación, porque “también interpela a las formas pedagógicas hegemónicas” (Morgade, 2019) articulando diferentes áreas que tienen que ver con la justicia, con la acción o el desarrollo social. De acuerdo con Morgade, no puede ser que la ESI sea solo un proyecto educativo porque es insuficiente. La ESI es un proyecto social.

REFERENCIAS

- Cáceres, B., Ordoqui, A., & Naveira, C. (15 de Octubre de 2019). *Economía Femini(s)ta*. Obtenido de <https://economiafeminita.com/>: <https://economiafeminita.com/por-que-les-adolescentes-argentinos-tienen-que-auto-educarse-un-panorama-de-la-educacion-sexual-integral-en-la-argentina/>
- Correa, C. (2014). Narrativity within the Research Process in Social Sciences. *Journal of Teaching and Education*, 547-554.
- Delpéch, M. B. (2021). La analogía como trascendental antropológico y la Educación Sexual Integral como trascendental pedagógico. En *Responsabilidad Social, Ética e Inclusión en los Procesos de Formación*. Jalisco: Octaedro y Universidad de Guadalajara.
- Frey, D. (2008). *L'interprétation et la lecture chez Ricoeur et Gadamer*. Paris: PUF.
- Gillespie, C. A. (2020). Reading Ricoeur Together. Interpretative Work and Surplus Meaning in a Just Pedagogy. En D. Boscaljon, & J. F. Keuss (Edits.), *Paul Ricoeur and the Hope of Higher Education*. London: Lexington Books.
- Grondin, J. (2014a). Do Gadamer and Ricoeur Have the Same Understanding of Hermeneutics? In M. Xie (Ed.), *The Agon of Interpretations: Towards a Critical Intercultural Hermeneutics* (pp. 43-64). Toronto: Toronto University Press.
- Mailhou, M. (2015). La articulación ESI/Filosofía: una omisión en el Diseño Curricular ESO 2014. *Actas de las XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural* (pág. <http://hdl.handle.net/2133/5468>). Rosario: Departamento de Antropología Social – Escuela de Antropología. Recuperado el 2021, de <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5468/mailhou.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3(1). Recuperado el 30 de 10 de 2023, de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nicol, E. (1998). *El problema de la filosofía hispánica*. México: Fondo de cultura económica.
- Pickett, H. (2020). Doing Time and Narrative. Teaching in (and out of) Prisons with Paul Ricoeur. En D. Boscaljon, & J. F. Keuss (Edits.), *Paul Ricoeur and the Hope of Higher Education. The Just University* (págs. 277-302). London: Lexington Books.
- Ricoeur, P. (1955). La parole est mon royaume. *Esprit (Réforme de l'enseignement)*, 23(2), 192-205.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. (A. Neira, Trad.) Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2013). *Herméneutique. Cours professé à l'Institut Supérieur de Philosophie de l'Université Catholique de Louvain 1971-1972*. (D. Frey, & M.-A. Vallée, Edits.) Fonds Ricoeur.
- Vallée, M.-A. (2012). *Gadamer et Ricoeur: la conception herméneutique du langage*. Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.

Aproximaciones del enfoque de género en la educación superior dominicana. Percepciones y actitudes del alumnado universitario

Enviado: 13 de diciembre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

YOLANDA GUILLÉN MAESTRE

Programa de Doctorado Educación y Comunicación Social,
Universidad de Málaga, España

ygm@uma.es

 [0000-0003-3015-3887](https://orcid.org/0000-0003-3015-3887)

ROSAURA GUTIÉRREZ VALERIO

Docente e investigadora,
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

rosaura.valerio@isfodosu.edu.do

 [0000-0001-9920-1723](https://orcid.org/0000-0001-9920-1723)

FERNANDO CERÓN VALENCIA

Departamento Académico Psicología,
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

pfceronv@unmsm.edu.pe

 [0000-0002-6057-8408](https://orcid.org/0000-0002-6057-8408)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.18103

RESUMEN

La educación superior dota de formación académica desde una perspectiva profesional, así como, promueve la formación integral del alumnado basada en valores éticos imprescindibles para desarrollar cambios necesarios en aras de una sociedad más equitativa e igualitaria. El objetivo de este trabajo de investigación es analizar la percepción y la actitud que muestra el alumnado hacia el tratamiento de la igualdad de género en el contexto universitario. La metodología de esta investigación es de un estudio cuantitativo a través de la implementación de un cuestionario, los datos obtenidos fueron analizados por el programa

ABSTRACT

Approaches to the gender approach in Dominican higher education. Perceptions and attitudes of university students

Higher education provides academic training from a professional perspective as well as promotes the comprehensive training of students based on essential ethical values to develop necessary changes for the sake of a more equitable and egalitarian society. The objective of this research work is to analyze how students perceive and what attitude they show towards the treatment of gender equality in the university context. The methodology of this research is a quantitative study through

estadístico descriptivo JAMOVI. La muestra integrante estuvo comprendida por 424 estudiantes, todos los participantes cursan estudios universitarios de educación inicial, primaria y secundaria. Los resultados obtenidos indican que el alumnado tiene actitudes positivas hacia la igualdad de género, participa en actividades y trabajos relacionados con esta temática, perciben un ambiente positivo y están comprometidos activamente en promover el cambio en su entorno. No obstante, sobre la asistencia a actividades que implican tratar trabajos versados desde el enfoque de género, el alumnado se muestra más indiferente.

Palabras clave: Educación superior; alumnado; género; percepciones y actitudes.

the implementation of a questionnaire, the data obtained were analyzed by the descriptive statistical program JAMOVI. The sample consisted of 424 students, all participants are pursuing university studies in initial, primary and secondary education. The results obtained indicate that the students have positive attitudes towards gender equality, participate in activities and work related to this topic, perceive a positive environment and are actively committed to promoting change in their environment. Nevertheless, regarding attendance at activities that involve dealing with work from a gender perspective, students are more indifferent.

Keywords: Higher education; students; gender; perceptions and attitudes.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad ha progresado de manera significativa con respecto a temáticas versadas en la igualdad de género. La educación ha desempeñado un rol fundamental para la consecución de esos objetivos unido al carácter legislativo e institucional que ha permitido el desarrollo de una sociedad más progresista.

La educación superior dota de formación académica desde una perspectiva profesional, así como, promueve la formación integral del sujeto basada en valores éticos imprescindibles para desarrollar cambios necesarios en aras de una sociedad más equitativa e igualitaria. Como López-Francés et al (2016) señalan, la universidad es una institución de prestigio, al servicio de la comunidad, en virtud del desarrollo humano, desde este espacio vital se propicia el conocimiento, así como, el entendimiento desde una perspectiva igualitaria entre hombres y mujeres.

La sociedad ha evolucionado con respecto al rol patriarcal sexista, en una sociedad global convergen distintos contextos culturales, en los cuales se muestran diferentes estereotipos de género, por consiguiente, lo que para una cultura sería inadmisibles desde el concepto de paridad para otra cultura es lo que procede. Desde esa óptica, la evolución en temáticas versadas en igualdad de género, se formula con un diferente desarrollo, por tanto, sería posible otro proceder desde una perspectiva operativa.

Como expresa Lagarde (2018) la perspectiva de género tiene como objetivo procurar la construcción subjetiva y social de una nueva estructura a partir del resurgimiento de la historia, la cultura, la política y la sociedad desde la perspectiva de las mujeres y con las mujeres. Desde ese enfoque, se muestra la heterogeneidad de géneros y el reconocimiento de la existencia de mujeres y hombres como miembros de una humanidad plural y democrática. Las discrepancias entre ambas estructuras, la normalizada y la adoptada desde la perspectiva de género, producen un desequilibrio intelectual. Los términos y conceptos conocidos adoptan otras menciones, las relaciones, los roles y la vida en general de mujeres y hombres protagonizan otro orden social, político y cultural, por consiguiente, se elabora un nuevo escenario legislativo por el cual se transmiten leyes, ordenanzas y decretos que se deben cumplir. El nuevo orden exige pensar de otra manera y evolucionar dándole otro sentido a la vida, aprender nuevos conocimientos y hacer esfuerzos, según Lagarde (2018) esto molesta a quienes piensan que la perspectiva de género no les atañe, y piensan que son las mujeres quienes deben modificar esa nueva estructura.

Aceptar la perspectiva de género no ha sido sencillo, porque asimilarlo es reconocer la transformación de todo el esquema conceptual del mundo, significa cambiar la estructura ordinal que ha sido transmitida desde tiempos ancestrales. Esta coyuntura precipita todos los dogmas, convicciones y valores que mujeres y hombres tenían normalizados, por consiguiente, la perspectiva de género contribuye a cambiar todo aquello que hasta ahora era lo natural.

2. APROXIMACIONES DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA SOCIEDAD DOMINICANA

La cultura dominicana ha perpetuado expectativas específicas de cada uno de los roles del hombre y de la mujer sobre todo en el comportamiento y ocupación. La virilidad y la masculinidad que debe tener el hombre repercute, desde las estructuras del poder, a la mujer con respecto a la igualdad de oportunidades. La división tradicional de roles asume que las mujeres tienen la responsabilidad del hogar, educación y crianza de sus hijos, sin embargo, los hombres tienen un rol diferente, orientados al trabajo y el sustento de la familia. Para la sociedad dominicana la institución de la familia esta asociada a la seguridad y la tranquilidad, la mujer en la familia toma un rol protagónico como esposa y madre, sin embargo, para muchas mujeres la violencia intrafamiliar supone una amenaza en su vida diaria. La violencia de género supone un gran problema que sufre la población compuesta por mujeres, adolescentes y niñas, el Centro de Investigación de Políticas Públicas de República Dominicana (2022), registró

en su informe que entre 2015-2021 se dieron 473.884 casos de violencia de género y violencia doméstica, ello significa según esta misma fuente, que el promedio anual reporta 67.698 casos de violencia de género y violencia doméstica.

La Constitución Dominicana (2010) y los Convenios Internacionales prohíbe toda forma de discriminación, dicho principio no parece ser llevado a la práctica, ya que según Maldonado (2021) es común la discriminación de la mujer, la cual sigue expuesta a la normalización de una desigualdad en todos los aspectos, aún existiendo normas jurídicas y esfuerzos realizados por la sociedad, parece que no se profundiza en analizar esos resultados que favorecen una disparidad latente.

A través del tiempo, se van estableciendo avances significativos en términos de leyes y políticas para la promoción de la igualdad de género en República Dominicana, sin embargo, implementar estas medidas supone un trabajo complejo.

La orden Departamental N° 33-2019 del 22 de mayo, estableció como prioridad el diseño e implementación de la política de género en el Ministerio de Educación. Esta Ley se aplicaría en diferentes niveles educativos e incluso en la educación preuniversitaria, los planes, proyectos y herramientas pedagógicas iban a establecer el diseño y la implementación de la política de género, sin embargo, esta Ley fue derogada con la nueva orden N° 44-2022 con fecha 12 de diciembre esto supone, para el país dominicano, un retroceso en el avance por una educación más igualitaria.

2.1. Dimensión de género como eje

La relevancia de la dimensión de género exige avanzar con respecto a estudios, estadísticas y seguimiento desde una óptica internacional. Estos hechos son realizados por organismos internacionales que se convierten en el eje por el cual, las estructuras gubernamentales encuentran solución a planteamientos globales en materia educativa.

La Organización de Naciones Unidas Mujeres (2018), realizó un informe con el título “Hacer las promesas realidad: la igualdad de género en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible”, en este informe, se realiza un estudio sobre el progreso de las mujeres y las niñas y se proponen nuevos objetivos de desarrollo sostenible. Posteriormente, ONU Mujeres y UNICEF (2023) impulsan un acuerdo para la igualdad de género y el empoderamiento de niñas y mujeres en América Latina y el Caribe, a través del fortalecimiento de políticas y sistemas nacionales de cuidados. Las cifras obtenidas alertan que solo el 70 % de las adolescentes logran finalizar sus estudios de secundaria y en algunos países evidencian que tan

solo el 25% de alumnas lo consiguen. Estas estadísticas muestran las desventajas que aún en la actualidad, se precisa paliar con carácter urgente, establecer las estructuras que subyacen con arraigo desde la perspectiva de género en las diferentes regiones. Este mismo acuerdo incluye adoptar de forma prioritaria las políticas sociales que abordan normativas desde el enfoque de género.

En República Dominicana el Ministerio de la Mujer implementa entre los años 2000-2004, el PLANEG I, en cumplimiento a la Ley 86-99. Posteriormente surgió el PLANEG II entre los años 2007-2017, elaborado por la Secretaría de Estado de la Mujer, tomando como referencia el anterior. En el presente, se erige el PLANEG III 2020-2030, desde el Ministerio de la Mujer (2019), se proyecta como mecanismo de Política Nacional de Igualdad en la realización de acciones destinadas a alcanzar la igualdad plena. Todo ello persigue la finalidad de que, las mujeres dominicanas dispongan de autonomía económica y el derecho a vivir sin ningún tipo de violencia, poseer autonomía para decidir en los distintos poderes del estado y de las medidas necesarias para promover su participación, así como tener presencia en el parlamento y en el poder judicial.

República Dominicana trabaja para cumplir con la Agenda 2030 en los objetivos de Desarrollo Sostenible en la promoción del bienestar de la ciudadanía dominicana. Esto significa que se aboga por favorecer las políticas públicas que se rebelan contra la desigualdad, basándose en los principios que verifican las Naciones Unidas en la promoción de los derechos humanos y la no discriminación.

2.2. La pedagogía docente en el contexto educativo dominicano

La pedagogía dominicana ha influido en la implementación de programas docentes, que contribuyen a la formación cultural y científica del alumnado. Los estudios de género representan un campo de conocimiento innovador en las diferentes disciplinas académicas. Los trabajos científicos posibilitan la incorporación de estudios específicos o transversalidad desde el enfoque de género, dado que existen contenidos y una extensa bibliografía para seguir incrementando conocimientos al campo científico.

Cada docente, educador/a o profesor/a tiene su propia identidad, tiene que ver con la autopercepción y su entorno, que en interacción con otros sujetos del contexto al que pertenece se posibilita el desarrollo de habilidades fruto de esa interacción. (Taveras- Sánchez, 2022)

Algunos autores como Gauteaux-Betancourt, Antúñez-Laffita & Ordehi-González (2022), manifiestan en sus estudios que la educación en República Dominicana ha ido experimentando

un progreso constante desde 2009. La neurociencia ha contribuido con diversas teorías para entender las funciones cognitivas y emocionales en el aprendizaje, así como, ha aportado competencias al profesorado que conforma el país dominicano. No obstante, se cree necesario según estos autores, una propuesta innovadora en la formación docente en todos los niveles del sistema educativo, para tener otra visión y tratar la inclusión, el respeto a la diversidad, concienciar a la sociedad y promover el pensamiento crítico de manera más creativa. Podría decirse que existen límites y referencias de ciertos aspectos que, desde el sistema educativo, atienden temáticas relevantes como la inclusión o la diversidad, que afectan a la sociedad dominicana, sin embargo, no están superadas en su totalidad.

Van Grieken (2018), señala que las políticas docentes en el país dominicano es una materia pendiente, aún hoy el contexto social solicita cambios que incorporen la concepción de una buena enseñanza y que se requiere implantar políticas públicas en la configuración de la titulación docente. El profesorado no puede pronunciarse de forma ambigua, tiene un rol protagónico y debe dar prioridad al objetivo que desea conseguir y no quedarse meramente en un sujeto pasivo.

Los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente fueron aprobados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) a través de la Resolución N° 17-2014. No obstante, estos estándares o niveles de calidad para el desempeño docente durante sus estudios de formación fueron establecidos por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) la Ley N° 139-01 de 2018, establece su funcionamiento asegurando la calidad y servicios de las instituciones que lo representan. Mediante la Ley de Educación Superior considera establecer una función pública ajustada a los intereses de la nación y su organización corresponde a la administración del Estado, así como el desarrollo de la ciencia y tecnología, y las reformas que se realicen en el sistema de educación superior. Por tanto, se define la autonomía de la educación universitaria como principio y base inherente de las instituciones de educación superior, ciencia y tecnología.

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO

La metodología que se plantea en este trabajo es un estudio observacional descriptivo no experimental. El análisis estadístico descriptivo es primordial en la investigación cuantitativa, como señalan Sánchez et al (2022), realiza el análisis de los datos recopilados en el trabajo de campo. La obtención de la información que se procedió a analizar se obtuvo con la

implementación de un cuestionario. La administración de cuestionarios, aplicados a través de la plataforma online, fue una adaptación recopilada de trabajos de otros autores en los cuales emplearon cuestionarios para indagar diversos aspectos desde el enfoque de género en el contexto universitario. Debemos resaltar que, como señalan Moya-Díaz & De-Juanas (2022), todavía es notoria la escasez de instrumentos específicos versados en esta temática. Sin embargo, existen trabajos que se acercan al estudio de la igualdad de género en educación de los cuales se ha tomado como referencia, para la adaptación del cuestionario administrado a la muestra del presente trabajo.

3.1. Objetivos

Como objetivo general se procuró analizar las actitudes y percepciones del alumnado sobre el tratamiento de la igualdad de género en el contexto universitario. El objetivo general exige para su alcance pleno la persecución de objetivos específicos como a continuación se describen:

- Identificar la percepción del alumnado sobre su formación desde el ámbito universitario en temáticas versadas en igualdad de género
- Conocer la percepción del alumnado sobre las competencias del profesorado en materia de género
- Indagar sobre la implicación del alumnado hacia el tratamiento de la igualdad de género

3.2. Población y Contexto

En primer lugar, la muestra participante en este estudio está compuesta por alumnos y alumnas (n=424) de titulaciones que albergan la disciplina en Ciencias de la Educación, estudios universitarios en Educación Inicial, Educación Primaria, y Educación Secundaria con mención en: biología, ciencias sociales, matemáticas, lengua española y literatura, y educación física del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. La población participante pertenece a los seis recintos que se extienden por el país dominicano distribuidos a través de: Recinto Luis Napoleón Núñez Molina; Recinto Emilio Prud'Homme; Recinto Urania Montas; Recinto Juan Vicente Moscoso; Recinto Eugenio María de Hostos y el Recinto Félix Evaristo Mejía. El rango de edades de la muestra esta comprendida entre los 16 años y más de 30 años, con respecto a la frecuencia de sexos destaca la participación de sexo mujer con un alto porcentaje.

Tabla 1. Frecuencias por sexo.

Sexo	Frecuencia	Total	Acumulativo
Hombre	109	25,7 %	25,7 %
Mujer	314	74,1 %	99,8 %
Otro	1	0,2 %	100 %

Tabla 2. Variables y escalas medición.

TIPO DE VARIABLE	VARIABLE	VALORES VARIABLE	CLASIFICACIÓN
Categorías	Sexo	Hombre; Mujer; Otro	Nominal
	Estudios que realiza	Educación inicial; educación primaria; educación secundaria; educación física	Nominal
	Profesional	Estudio y trabajo; solo estudio	Nominal
Numéricas	Edad	Entre 16 y 18; entre 19 y 21; entre 22 y 25; entre 26 y 30; más de 30	Escala

3.3. Procedimiento

Con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados, se presenta una herramienta que facilita la ejecución y comprensión para posteriormente realizar un análisis descriptivo. Se ha implementado un cuestionario denominado “Cuestionario de actitudes y percepciones del alumnado hacia la igualdad de género” (CAPAIG). Este cuestionario ha sido adaptado y tomado de otros trabajos de autores que destacan en proyectos de investigación desde el enfoque de género en el contexto universitario como Bas-Peña et al (2017); Cardona et al (2015); Etura et al (2019); Vico & Rebollo (2019). Con ello se pretende conocer la percepción y actitud del alumnado hacia el tratamiento de la igualdad de género en su contexto.

3.4. Instrumento

El cuestionario CAPAIG se ha cumplimentado a través de un formato *online*, que conforma 20 ítems. El cuestionario es anónimo y está compuesto por preguntas cerradas con estructura a escala Likert de 5 puntos donde “1= Nada de acuerdo, 2=Poco de acuerdo, 3=Indiferente, 4= De acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo”.

Se ha implementado el formulario a través del formato online, con el propósito de dar alcance a un mayor número de participantes de la institución universitaria, como se ha mencionado anteriormente, con la finalidad de obtener una muestra significativa.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos.

	N	Media	Mediana	Desv. típica	P
Considero relevante tratar el enfoque de género en las distintas asignaturas del grado/licenciatura	404	4,32	5,00	1,026	<0,001
Pienso que desde la universidad se realizan proyectos que fomentan la igualdad de género	404	3,84	4,00	1,111	<0,001
Considero que la universidad debe implicarse en la formación y sensibilización de la comunidad universitaria en materia de igualdad de género	404	4,46	5,00	0,929	<0,001
Considero que existen estudios de posgrado basados en el enfoque de género	404	3,55	4,00	1,039	<0,001
Recibo formación en igualdad de género desde el ámbito universitario	404	3,50	4,00	1,262	<0,001
Me encuentro cómodo/a cuando trabajo con compañeras y compañeros de clase	404	4,61	5,00	0,748	<0,001
Considero que el profesorado transmite en sus clases mensajes de igualdad en su discurso	404	4,22	4,00	0,947	<0,001
Percibo en clase el uso de un lenguaje inclusivo por parte del profesorado	404	3,88	4,00	1,259	<0,001
Considero que los compañeros y compañeras de clase tienen una actitud positiva con respecto a la igualdad de género	404	4,32	5,00	0,870	<0,001
Pienso que el profesorado tiene actitudes y competencias para el discurso desde el enfoque de género	404	4,06	4,00	0,997	<0,001
La igualdad de género es una temática relevante y se debe abordar desde todos los ámbitos, educativo, familiar y social	404	4,59	5,00	0,837	<0,001
Asisto a actividades organizadas por la universidad que implican temáticas versadas en igualdad de género	404	2,99	3,00	1,368	<0,001
Realizo trabajos en diversas asignaturas referente a la igualdad de género	404	3,03	3,00	1,291	<0,001
Participo activamente por el cambio con respecto al enfoque de género, con mi estilo de vida	404	3,98	4,00	1,174	<0,001

3.5. Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el análisis cuantitativo de datos y se ha llevado a cabo a través del programa estadístico descriptivo JAMOVİ versión 2.3.13, este programa de análisis, según Ibáñez-López (2023), se considera con suficiente potencia para cubrir las necesidades estadísticas de cualquier investigación.

Tabla 4. Prueba de esfericidad de Bartlett y KMO.

Chi- cuadrado (χ^2)	df	p
2176	91	<0.001
Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin 0,812		

A través de la información obtenida de los cuestionarios aplicados, la escala estadística de confiabilidad resultado de un análisis cuantitativo del cuestionario para el alumnado, se realiza estudio de consistencia con análisis Alpha de Cronbach de 0,858 lo

cual supera el valor mínimo sugerido para considerar el coeficiente como confiabilidad aceptable, asimismo, el coeficiente de MacDonals es de 0,862 por consiguiente, cumple el análisis estadístico de fiabilidad superior a 0,80. Para verificar la pertinencia de este tipo de análisis se sugiere calcular la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), así como la prueba de esfericidad de Barlett. En el presente estudio la medida de adecuación del muestreo es de KMO=0.812, una matriz se considera adecuada para el análisis factorial si los valores oscilan entre 0,80 y 0,89 (Shrestha, 2021), así, el valor obtenido para este trabajo es apropiado.

4. RESULTADOS

Objetivo 1. Identificar la percepción del alumnado sobre su formación desde el ámbito universitario en temáticas versadas en igualdad de género

En los primeros resultados, sobre el tratamiento de la igualdad de género en el contexto universitario se recoge que el 59 % y el 23,8 % del alumnado considera relevante tratar el enfoque de género en asignaturas de la carrera, si tenemos en cuenta las opciones “4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo” se ha de considerar el 82, 8 % del total de las respuestas. El alumnado considera que desde la universidad se realizan proyectos que fomentan la igualdad de género en un 35, 4 % y un 29 % esto supone respectivamente, las opciones “4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo” el 64,4 % de los participantes. Así, el estudiantado considera 66,3 % y el 21 % que la universidad debe implicarse en la formación y sensibilización de la comunidad universitaria en materia de igualdad de género, las dos opciones “4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo”, suponen 87,3 % de los participantes. Con respecto a la formación académica en igualdad de género las opciones “4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo” responden el mismo porcentaje 26,9 % y 26,9 %, lo que supone un 53,8 %, sin embargo, el 25,5 %, opción “3”, se muestra indiferente.

Objetivo 2. Conocer la percepción del alumnado sobre las competencias del profesorado en materia de género

Con respecto al profesorado, los estudiantes consideran que el profesorado transmite en sus

clases mensajes de igualdad cuando se dirige al alumnado, las opciones “4=de acuerdo y 5=totamente de acuerdo” resulta el 80,2%. Por otra parte, el alumnado piensa que el profesorado tiene actitud y competencias para el discurso desde el enfoque de género un 39,9 % y 36,1 %, opciones “4=de acuerdo y 5=totamente de acuerdo”, lo que supone el 76 % de la muestra. Así como, el estudiantado percibe en clase el uso del lenguaje inclusivo por parte del profesorado, opciones “4 y 5” en un 68,4%, no obstante, el 17,5 % siendo la opción “3”, permanece indiferente.

Objetivo 3. Indagar sobre la implicación del alumnado hacia el tratamiento de la igualdad de género

Sobre la asistencia a actividades que implican tratar temáticas sobre el enfoque de género, tan solo el 36,8 % considera su asistencia, no obstante, el 28,5 % se muestra indiferente y el 21 % y 13,7 % considera que no asiste, la suma de la opción “1= nada de acuerdo y 2= poco de acuerdo” representa el 34,7 % de la muestra. Los trabajos realizados en otras asignaturas referentes a la igualdad de género, el 29,2 %, el alumnado, opción “3” se posiciona indiferente, las opciones “4 y 5” suponen el 37,5 % manifiesta que si los realiza.

El estudiantado manifiesta encontrarse cómodo o cómoda trabajando con compañeros de ambos sexos en un 73,1 % y un 18,4, en las opciones “4 y 5” lo cual conlleva el 91,5% del total de la muestra participante. El 52,1 % y el 33,3 % de los participantes consideran que los compañeros y compañeras de clase tienen una actitud positiva con respecto a la igualdad de género, las dos opciones “4 y 5” supone el 85,4 % de la muestra.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se puede observar que en cuanto a las actitudes y percepciones sobre la igualdad de género en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), en la muestra integrante de la investigación, los resultados sugieren un fuerte respaldo por la mayoría de los participantes que se debe tratar el enfoque de género y considera que la universidad debe implicarse en la formación y sensibilización en igualdad de género.

La percepción de un ambiente de colaboración positivo en el entorno académico, en el cual, la mayoría de los estudiantes se sienten a gusto trabajando con sus compañeros y compañeras de clase.

Además, muchos participantes perciben actitudes positivas de sus compañeros y compañeras de clase hacia la igualdad de género y creen que el profesorado transmite mensajes de igualdad en sus clases. En cuanto a la formación, se desprende que algo más de la mitad de los participantes recibe formación en igualdad de género desde el ámbito universitario. Cabe destacar la participación del estudiantado en proyectos en diversas asignaturas desde las cuales, aluden temáticas que trabajan el enfoque de género, así como, la participación con su estilo de vida comprometidos activamente por el cambio en su entorno.

Las respuestas tienden a ser positivas con relación a la igualdad de género, una parte de la muestra destaca su apoyo y colaboración activa. Algunas variables específicas sobre la percepción que tiene el alumnado, con respecto al profesorado y la actitud de compañeros y compañeras de clase hacia la igualdad de género, son positivas en la mayoría de los casos. Asimismo, cabe destacar que un porcentaje de participantes asiste a actividades y realiza trabajos relacionados con la equidad de género. De igual manera, gran parte de los participantes, mencionan de su implicación activa por el cambio, desde el enfoque de género, con su estilo de vida.

El alumnado protagonista de este estudio ha permitido analizar las actitudes y percepciones sobre el tratamiento de la igualdad de género en su contexto universitario. Estos resultados evocan un apoyo significativo por parte de la mayoría de los participantes hacia la inclusión y consideración del enfoque de género desde las asignaturas que se imparten en clase, así como, sustentan la idea de que la universidad desempeña un papel activo en la promoción de la igualdad de género a través de la formación y sensibilización en la comunidad universitaria.

Como conclusión los resultados proporcionan una visión general del compromiso de el estudiantado en la participación de cuestiones versadas en igualdad de género en el ámbito universitario, aunque sería adecuado seguir profundizando e indagando para potenciar el trabajo de investigación con la participación de todos los miembros activos que forman parte de la institución educativa.

REFERENCIAS

Bas-Peña, E; Ferre, E; Maurandi, A (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades* [en línea], 31(4), 57-76. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRH-2017-31-5015>

Cardona, J.C., Guerra, L.P.C., Cañón, S.C., Castrillón, J.J.C., García, A.K.G, & Mendoza, D. F.H., Valen-

- cia, LKV. (2015). Sexismo y concepciones de la violencia de género contra la mujer en cuatro universidades de la ciudad de Manizales (Colombia). *Archivos de Medicina* (Col), 15 (2), 200-219. <https://doi.org/10.30554/archmed.15.2.1004.2015>
- Constitución de República Dominicana [Const] De 26 de enero de 2010. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/constitucion-de-la-republica-dominicana-de-2010/>
- Etura Hernández, D., Martín Jiménez, V., & Ballesteros, C.A. (2019). La comunidad universitaria, frente a la igualdad de género: un estudio cuantitativo. *Revista latina de comunicación social*, (74),1781-1800 <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1410>
- Gateaux-Betancourt, R.E., Antúñez- Laffita, V.A., & Ordehi-González, D. (2022). Breve historia del desarrollo de la neurociencia cognitiva aplicada a la educación en la República Dominicana 2009-2022. *Journal of Applied Cognitive Neuroscience*, 3(1). <https://doi.org/10.17981/JACN.3.1.2022.06>
- Ibañez-López, F.J., Ponce Gea, A.I., Pedreño Plana, M., & Sánchez Martín, M. (2023). Manual de supervivencia básico para los análisis estadísticos descriptivos. Espiral. Cuadernos del profesorado, 16(32). 118-125. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9134>
- Informe de casos de violencia de género. (2022). Centro de Investigación de Políticas Públicas República Dominicana. <https://cipp.org.do/>
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Ley N° 86-99 (de 11 de agosto de 1999). Secretaria del Estado de la Mujer. República Dominicana. <https://acortar.link/2ZlCW2>
- Ley N° 17-2014 (de 28 de marzo de 2014) Ministerio de Educación por el cual se establecen los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente.
- Ley N° 139-01 (de 12 de diciembre de 2018), Sistema Nacional de Educación Superior, Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). <https://mescyt.gob.do/niveltecnicosuperior/index.php/marco-legal/>
- Ley N° 44-22 (de 12 de diciembre de 2022) por la cual se deroga la Orden Departamental N° 33-2019. Ministerio de Educación República Dominicana (MINERD). <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobrenosotros/ordenesdepartamentales?page=5>
- López Francés, I.L., Viana Orta, M.I., & Sánchez-Sánchez, B. J. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario. ¿un reto resuelto?. *Revista Electrónica Interuniversitario de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/211531>
- Maldonado, Y.M.P. (2021). Los derechos patrimoniales en el régimen matrimonial de comunidad de bienes de la República Dominicana. Necesidad de reforma en aras de la igualdad [Tesis de

- doctorado, Universitat de las Illes Balears]. UIB Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11201/155757>
- Moya Díaz, I., & Juanas, A.D. (2022). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. *Revista de psicología y educación*, 17(1), 1-20. <https://hdl.handle.net/11162/219349>
- ONU Mujeres. (2018). Hacer las promesas realidad: La igualdad de género en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. <https://www.unwomen.org/en>
- ONU Mujeres. (26 de septiembre 2023). La igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y mujeres en América Latina y El Caribe. <https://acortar.link/VZHuu0>
- Orden Departamental N° 33-2019 (del 22 de mayo de 2019), por la cual se establece el diseño e implementación de la Política de Género en Educación. Ministerio de Educación. (Derogada)
- Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género I 2000-2004. Ministerio de la Mujer. República Dominicana
- Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género II 2007-2017. Ministerio de la Mujer. República Dominicana
- Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género III 2020-2030. (2019). Ministerio de la Mujer. República Dominicana. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2019_planeg_iii_dom.pdf
- Sánchez, M.Z., Mejías, M., & Olivety, M. (2022). Diseño de Metodologías Mixtas una revisión de las estrategias para combinar. *Revista Electrónica Human@s Enfermería en Red*. 3(2), 10-13 <https://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/boletindeenfermeria>
- Shrestha, N. (2021). Factor Analysis as a Tool for Survey Analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9 (1), 4-11. <http://pubs.sciepub.com/ajams/9/1/2>
- Taveras-Sánchez, B.Y. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana. La percepción de los acompañantes. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla], US Repositorio Institucional. <https://idus.us.es/handle/11441/145833>
- Van Grieken, C.A. (2018). Políticas docentes en la República Dominicana, avances y desafíos. *Ciencia y Educación*, 2(2), 13-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7151575>
- Vico Bosch, A., & Rebollo Catalán, M.A. (2019). El aprendizaje de las mujeres sobre internet y redes sociales: validación y resultados generales de una escala. *Educación XXI*, 22 (1), 375-400. <https://hdl.handle.net/11441/87849>

Concepciones de discapacidad y educación inclusiva. Una mirada desde la pedagogía

Enviado: 7 de diciembre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

MIRTA YOLIMA GUTIÉRREZ-RÍOS

Doctorado en Educación y Sociedad,
Universidad de La Salle, Colombia
mygutierrez@unisalle.edu.co

 [0000-0002-0461-4806](https://orcid.org/0000-0002-0461-4806)

ADRIANA DEL ROSARIO PINEDA ROBAYO

Universidad Manuela Beltrán, Colombia
adripineda10@hotmail.com

 [0000-0001-5990-6833](https://orcid.org/0000-0001-5990-6833)

LILIANA MARÍA CASTRO ÁLVAREZ

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
pfceronv@unmsm.edu.pe

 [0000-0002-5603-4950](https://orcid.org/0000-0002-5603-4950)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.18081

RESUMEN

En el tránsito hacia la construcción de comunidades educativas inclusivas, el reto es comprender la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes y desde allí garantizar su desarrollo integral. El objetivo del artículo es analizar los significados de los discursos sobre discapacidad y educación inclusiva en las aulas a partir de las concepciones de docentes de escuelas oficiales. El análisis se sustenta en un estudio cualitativo, hermenéutico realizado a través de grupos focales en Instituciones Educativas oficiales de los departamentos de Córdoba y Atlántico en Colombia, donde participan docentes de aula y orientadores escolares. La información examinada a partir de los elementos del Análisis Textual Discursivo, evidencia en los resulta-

ABSTRACT

Conceptions of disability and inclusive education. A look from pedagogy

In the transition towards the construction of inclusive educational communities, the challenge is to understand the diversity of characteristics, interests, possibilities and expectations of students and from there guarantee their comprehensive development. The objective of this article is to analyze the meanings of the discourses on disability and inclusive education in the classroom based on the conceptions of teachers in official schools. The analysis is based on a qualitative, hermeneutic study carried out through focus groups in official educational institutions in the departments of Córdoba and Atlántico in Colombia, with the participation of classroom teachers and school counselors. The information

dos que el análisis de las concepciones de discapacidad y educación inclusiva de los diferentes actores inciden en la construcción por parte de los docentes de un enfoque amplio, integral e integrador del trabajo pedagógico con los estudiantes.

Palabras clave: Discapacidad; Educación inclusiva; Acción pedagógica docente; Barreras.

examined from the elements of the Discursive Textual Analysis, evidences in the results that the analysis of the conceptions of disability and inclusive education of the different actors have an impact on the construction by teachers of a broad, comprehensive and integrative approach to pedagogical work with students.

Keywords: Disability; Inclusive education; Pedagogical experience; Barriers.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas y la complejidad asociada al desarrollo de acciones pedagógicas pertinentes en el contexto de la educación inclusiva enfrentan a los docentes a su capacidad de repensar las concepciones y prácticas para hacerlas coherentes con el desafío de atender a las expresiones de diversidad presentes en sus estudiantes. En este sentido, el estudio que se presenta en este escrito expone las concepciones de discapacidad y educación inclusiva, desde la voz y experiencia de los actores implicados en el proceso educativo.

El interés investigativo surge a partir de reconocer que aun cuando existe en Colombia una amplia legislación orientada a favorecer la educación inclusiva, persisten, sobre todo en las instituciones oficiales, importantes tensiones y problemáticas que inciden en el ofrecimiento de una respuesta educativa, equitativa y pertinente. Esto con el fin de que responda a las características y necesidades de los estudiantes y garantizar el acceso y permanencia, especialmente para quienes presentan una condición de discapacidad, situación que en gran parte como lo afirma Castro (2018), deriva de que el concepto de educación inclusiva a través de la historia se ha construido vinculándolo con mayor fuerza a la educación especial; por cuanto alude a la atención a personas con discapacidad, percibiéndose en palabras de la autora como:

La respuesta a una historia de exclusión, que en sus inicios se planteó como de inclusión de las personas con discapacidad al servicio público educativo, sustentadas en el enfoque de integración escolar propuesto en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual terminó tomando la forma de homogenización de los programas de atención educativa, sustentado en el discurso de la declaración de Salamanca, que proclama la atención a las necesidades educativas especiales y a grupos poblacionales que enfrentan barreras para la participación en los escenarios educativos”, (Castro 2018, p. 205).

A partir de lo expuesto y con el objetivo de evidenciar las concepciones de discapacidad y educación inclusiva presentes en los discursos de docentes de aula y orientadores escolares de

instituciones educativas oficiales de los departamentos de Córdoba y Atlántico, surge la necesidad de realizar un estudio que, desde el enfoque metodológico cualitativo, de corte hermenéutico comprensivo, se consolide como base para la toma de decisiones y respaldo de las acciones para favorecer la construcción de comunidades inclusivas que respondan a las características, expectativas y necesidades educativas de los estudiantes, en los territorios explorados.

Los resultados del estudio evidencian la necesidad de trascender de las concepciones en torno a la discapacidad como carencia e incapacidad y la educación inclusiva como una responsabilidad ajena a cada uno de los actores convocados, hacia un enfoque en el que las capacidades diversas y la visión positiva de la diferencia sean ejes dinamizadores de los procesos educativos.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Teniendo en cuenta que el concepto de educación inclusiva trasciende la comprensión y aceptación de la diversidad, su consecución es un reto para los sistemas educativos. La normatividad colombiana admite que la educación inclusiva es un derecho desde el cual se garantiza el desarrollo humano en el contexto de relaciones e interacciones equitativas, solidarias e integrales, que aceptan la diversidad como elemento propio de los ambientes escolares. Sin embargo, el estudio corrobora la importancia de trascender esta perspectiva de derecho, hacia una mirada holística e integradora teniendo en cuenta que de acuerdo con Castro (2010, p. 3) “supone cambios sustanciales en las dinámicas de relaciones de los seres humanos, fundamentadas en la reflexión, el compromiso ético y el conocimiento del contexto sociocultural, político e histórico, en el que se enmarcan las acciones que rodean la práctica educativa”.

En el mismo sentido del reconocimiento de la educación como un derecho, al que deben acceder todos los niños y jóvenes independientemente de su condición, Castillo (2015), ratifica que la educación inclusiva implica que es el sistema educativo quien debe preparar, ajustar, adecuar y actualizar sus recursos, infraestructura y propuestas educativas a la diversidad de intereses, necesidades y potencialidades de los estudiantes.

Lo anterior supone la valoración de las capacidades institucionales para atender y responder a la diversidad, y por supuesto la renovación de procesos curriculares y didácticos, que favorezcan el reconocimiento de las fortalezas y potencialidades de los estudiantes para así garantizar aprendizajes significativos y duraderos a lo largo de la vida.

La educación inclusiva, es entendida de acuerdo con Corbett y Slee (2000) como un escenario institucional, holístico, amplio público, político, social y cultural desde el cual se admite y celebra la diferencia y la búsqueda constante de una cultura educativa inclusiva como eje fundamental de la estructura de los procesos de formación. Lo anterior coincide con el planteamiento de Ainscow, Booth y Dyson (2006) quienes además de la valoración de las capacidades institucionales, asocian la educación inclusiva al “proceso de estudio y comprensión de las barreras que dificultan la participación y aprendizaje de los estudiantes, en especial aquellos en condición de vulnerabilidad, mediante la implementación de políticas, planes, programas y acciones de innovación educativa” (p. 25). Todo ello con miras a proponer y ejecutar las transformaciones que el sistema necesita para comprometer a todos los actores en una apuesta por construir comunidades incluyentes, equitativas y solidarias.

Los planteamientos antes enunciados, orientados a la construcción de escenarios que favorezcan la participación y el aprendizaje exitoso, fundamentado en el reconocimiento y eliminación de barreras, confirman lo expuesto por la UNESCO (2000) respecto de la necesidad de garantizar en los contextos educativos, comunitarios, sociales y culturales las condiciones para que todos los niños y jóvenes alcancen el mayor nivel en su desarrollo, teniendo en cuenta la diversidad de sus intereses, potencialidades y necesidades.

Las definiciones de educación inclusiva evidencian que desde diferentes perspectivas la valoración va más allá de tener a los niños en el aula de clase y transita hacia la importancia de que cada institución educativa, de acuerdo con sus realidades socio culturales, políticas, educativas y de infraestructura, tenga claro cuál es el concepto de inclusión que subyace a sus procesos educativos. Igualmente, la percepción que tienen los diversos actores acerca de una de las expresiones de la diversidad humana, representada en la discapacidad, que por supuesto demanda pensar en las alternativas de reconfiguración que implica este reconocimiento.

Lo anterior teniendo en cuenta que como lo plantea Bartolomé (2017) se hace necesario “trascender de la aunada declaración de principios hacia la universalización e institucionalización de la educación inclusiva en los establecimientos educativos” (p. 29), para lo cual es indispensable trabajar la inclusión desde parámetros más amplios asociados a las políticas educativas, las prácticas pedagógicas de los docentes, y la investigación educativa.

Es así como transitar hacia la perspectiva holística, integradora, transdisciplinar e integral propia de la educación inclusiva, propuesta por Serrudo (2012), implica también la superación de la visión tradicional, desde la cual se considera que todos los estudiantes aprenden lo mismo, en el mismo momento. Y en esta vía la historia educativa de Colombia permite la

verificación de transformaciones en las apuestas interpretativas de política educativa, desde las cuales se propusieron en 1992 las “aulas inclusivas” , para posteriormente admitir que estas por sí mismas eran insuficientes y migrar hacia la visión ideal de “escuelas inclusivas” con proyectos educativos orientados a superar la exclusión, reorganizando las dinámicas institucionales (Ainscow 1999) y posteriormente hacia “sistemas educativos inclusivos” que se automejoran de forma permanente.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ha construido propuestas de autoevaluación a través del documento índice de inclusión que en su primera versión (2008), está dirigido a la educación básica y media, y busca fortalecer la capacidad institucional para la atención a la diversidad a través de la gestión orientada a la inclusión. Un segundo documento publicado en 2016 propuso un sistema de evaluación dirigido a las instituciones de educación superior.

Estos instrumentos aportan perspectivas de análisis acerca de la capacidad que tienen las instituciones educativas para ofrecer como plantea Castro (2018) una educación con carácter inclusivo, ratificando la importancia de entender la inclusión como un principio fundamental, característico y no solamente como un apellido de la educación, en el entendido de que la esencia de la educación es la participación.

Conviene destacar que, al pensar en la educación con carácter de inclusión, el objeto epistémico está en la educación misma, afectada hoy por fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales de diferente índole, que demuestran la necesidad de hacer observación de las comprensiones asociadas al sentido real de lo que significa hacer educación. Esto con el objetivo de aportar a la construcción de las condiciones propicias para la justicia educativa y el posicionamiento de otras formas de pensar y practicar la educación.

Desde esta perspectiva se ha de pensar en educar en y para la diversidad, de tal manera que responda a las características personales, individuales, sociales, culturales, a las múltiples formas de ser y estar en el mundo, a la relación que el sujeto construye consigo mismo, con los demás y con el contexto. Diversidad que es reconocida y valorada en la carta política de Colombia (1991) y reafirmada el texto de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) la cual ratifica, en el título III, capítulo 1, artículos 46 a 49, que la diversidad inherente a cada ser humano es elemento fundamental en la educación.

En consecuencia, el documento expresa el carácter abierto e inclusivo de las instituciones y sus procesos educativos en aras de acoger sin ninguna restricción a los diferentes grupos poblacionales y personas en condición de discapacidad o con talentos excepcionales.

Igualmente, reconocer la diversidad del ser humano emplaza hacia la aceptación de que todos los sujetos tienen la posibilidad de participar de manera plena y efectiva, independientemente de las condiciones particulares que lo acompañen, entre las que se hallan las referidas a la discapacidad. Planteamiento que hoy se acoge desde las apuestas contemporáneas de inclusión, pero que ha sido expuesto desde los inicios de la integración por la UNESCO (1994) en el marco de acción de la Declaración de Salamanca, cuando menciona la importancia de contar con escuelas integradoras que reconocen la diversidad en sus estudiantes y garantizan procesos educativos de calidad, pertinentes y comprometidos con la superación de las barreras que pudieran interferir en el ofrecimiento de una educación para todos.

En referencia a la responsabilidad social de ofrecer un marco de oportunidades para las personas con diversidad de capacidades, estilos, ritmos y potencialidades, en la que se destaca su condición humana, es necesario reconsiderar el concepto de discapacidad, que según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), es un término general que abarca las deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación.

Entendidas las deficiencias como problemas que afectan una estructura o función corporal; limitaciones de la actividad como dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación como problemas para participar en situaciones vitales determinadas por el contexto sociocultural.

En este sentido, el estudio plantea la importancia de trascender del concepto de discapacidad hacia el de capacidades diversas como principio orientador de la práctica pedagógica, que como lo plantea Sen (2000, p. 3), implica entender “el desarrollo del ser humano como un proceso integrado y en expansión de las libertades fundamentales relacionadas entre sí”. Desde esta perspectiva, el objetivo es aportar al fortalecimiento de un sistema educativo capaz de superar, como lo menciona el autor (p.7), la “carga de las identidades estrictamente definidas” y la visión del estudiante como paciente receptor, pasivo y transitar hacia la visión del sujeto como agente libre con oportunidades y capacidades sociales para reconfigurar su realidad y su futuro.

Igualmente, Nussbaum (2010), ratifica la importancia de pensar el sistema educativo como escenario de humanización, en el que todos los sujetos alcancen su pleno desarrollo, independientemente de su condición, ante lo cual la práctica pedagógica del docente y los procesos de formación inherentes a ella deben ser reconfigurados. Este objetivo facilita la superación de las barreras de pensamiento que esencialmente son reflejo de la interrelación entre la idea de diferencia y las particularidades del contexto social y cultural, ya que como lo menciona Cardona (2006), “prevalece el concepto tradicional de diferencia que no beneficia a los grupos minoritarios” (p. 28).

Otras barreras que, si bien no pertenecen al sujeto, si afectan su participación y aprendizaje, están asociadas a aspectos como la infraestructura física, las actitudes, las didácticas, los códigos comunicativos o los prejuicios. Estas impiden el acceso y la inclusión efectiva en igualdad de condiciones, ya que invisibilizan las capacidades que posee el estudiante, así como las condiciones del contexto que deben reconfigurarse para favorecer la vinculación activa y pertinente a la vida social, es decir su desarrollo.

Se ratifica la importancia de un enfoque educativo que tenga en cuenta las dimensiones individual y social del proceso, como base del concepto de desarrollo a partir del cual el estudiante construye su vida y su razón en interacción, con los demás y con el contexto.

La visión de un sistema educativo centrado en el principio de capacidades diversas, unido al marco de oportunidades que ofrece el escenario regulativo del país, visible en el Decreto 1421 de 2017, se consolidan como escenarios propicios para identificar y superar las barreras para el desarrollo, la participación y el aprendizaje en un contexto de autonomía e independencia. Sin embargo, aún la realidad es otra, como lo demuestra el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en su informe del Censo Nacional de Población y Vivienda (2018), Colombia cuenta con una población aproximada de 45.500.000 habitantes, de los cuales el 7,2% considera presentar alguna dificultad funcional para realizar sus actividades diarias, lo que se traduce en alrededor de 3.500.000 de personas con discapacidad. Igualmente, el Informe sobre Educación formal (EDUC 2020, p. 20) del DANE menciona que el 3,4% de los estudiantes matriculados en el sistema educativo oficial en el año 2019 presenta características especiales asociadas a discapacidad motriz (9,1%); discapacidad sensorial (14%); discapacidad cognitiva (34,8%); y discapacidad mental (19,8%).

El informe indica también que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con personas sin discapacidad. A partir de estas cifras se calcula que las personas en condición de discapacidad realizan, en promedio, 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad cursan 6,48 años. Lo expuesto refleja el hecho de que a pesar de que los docentes cuentan con formación en educación, las concepciones sobre discapacidad y educación inclusiva son determinantes en la posibilidad de desarrollar una acción pedagógica pensada desde la perspectiva de valorar y fortalecer la diversidad de capacidades que desarrollan los estudiantes en condición de discapacidad y no solamente en el carácter inclusivo de la práctica. Igualmente se convierte en un reto para los sistemas educativos la necesidad de reconfigurar los currículos, la evaluación y los procesos de formación inicial y continuada de profesores, elementos catalizadores de prácticas pedagógicas integrales y transformadoras.

En el contexto educativo es frecuente la tendencia a clasificar a los estudiantes atribuyéndoles o no capacidades que van condicionando expectativas que consciente o inconscientemente los predisponen al fracaso o al éxito. Estas acciones de etiquetado de los estudiantes están asociadas como lo menciona Appel (1986), a una visión ideal del profesor construida desde su historia personal y experiencias a partir de las cuales rotula de acuerdo con percepciones, expectativas, circunstancias materiales y contextuales que rodean al estudiante. Sin embargo, estas características que le otorgan un carácter diferenciado a cada individuo son producto de la interacción que establece desde que nace con el contexto familiar, social y cultural, lo que convierte a estas percepciones en construcciones socialmente establecidas.

Lo anterior de acuerdo con Cardona (2006) tiene explicación en la “tendencia natural del cerebro a crear categorías para diferenciar los fenómenos” (p. 113), sin embargo, cuando esta habilidad está asociada a los sujetos debe ser entendida como un acto social, que por la trascendencia que tiene en la vida de las personas también debe obedecer a un compromiso ético y una fundamentación y observación multimodal rigurosa.

Estas condiciones están a su vez articuladas a la posibilidad de desarrollar procesos constantes de reflexión en y sobre la práctica docente, sobre las concepciones y teorías que subyacen al trabajo pedagógico en la institución educativa y sobre su habilidad para dinamizarlos desde la equidad, integridad, integralidad, participación, respeto y valoración de la diferencia y capacidad innata de los seres humanos.

Desde esta perspectiva la acción pedagógica del docente, transversalizada por su habilidad para entender al estudiante como sujeto integral, trasciende la mirada tradicional, limitada a la carencia o dificultad. Sin embargo, la realidad vivida en las instituciones educativas y analizada a la luz de los discursos de los actores que participan de ella, evidencia la dificultad para asumir la educación inclusiva como eje del trabajo pedagógico y la necesidad expresada por los mismos actores de contar con las herramientas conceptuales y prácticas para construir una visión amplia y transformadora de la misma. En este sentido, el reconocimiento del principio de capacidades diversas implica como lo menciona Echeita (2011), reconocer inicialmente que trabajar por una educación de calidad para todos, implica comprometerse con el diseño de planes, programas y acciones sistémicas, pertinentes y contextualizadas, que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos.

3. MATERIAL Y MÉTODO

El recorrido metodológico del estudio es cualitativo, interpretativo apoyado en la postura epistémica hermenéutica, teniendo en cuenta la versatilidad que ofrece al facilitar la interpretación y comprensión de la realidad desde diferentes perspectivas. La recolección de información se realizó a través de grupos focales. El alcance del estudio fundamentado en el objetivo fue analizar el significado de los discursos sobre discapacidad y educación inclusiva en las aulas, a partir de las concepciones de los actores implicados en el proceso educativo en escuelas oficiales.

La población participante estuvo conformada por 30 docentes de aula y 15 orientadores escolares, adscritos a instituciones educativas rurales de los departamentos de Córdoba y Atlántico. Fueron elegidos atendiendo el criterio de conveniencia teniendo en cuenta que debido a las condiciones propias de la virtualidad generadas por la pandemia se observaron los parámetros del muestreo teórico a partir del cual fue posible seleccionar conscientemente los casos a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas construcciones teóricas en torno a la educación inclusiva en instituciones educativas oficiales.

Con relación a los instrumentos y técnicas de recolección de información, el cuestionario que direccionó la discusión en los grupos focales fue preparado y validado por expertos atendiendo aspectos claves de las categorías educación inclusiva, discapacidad y barreras y facilitadores para el aprendizaje. Se realizaron 10 grupos focales, desarrollados virtualmente a través de la plataforma zoom, con docentes de instituciones educativas de cinco municipios del departamento del Atlántico y cinco municipios del departamento de Córdoba, con 45 participantes en total.

La duración total de los encuentros fue de 5 horas y 30 minutos de grabación a partir de los cuales se logró delimitar el corpus, con un muestreo recolectado de textos, producto de la transcripción de intervenciones en los grupos focales. Este proceso de análisis inició con la fragmentación de los textos para individualizar las unidades de significado y facilitar la construcción de nuevas comprensiones e interpretaciones; el contraste entre las unidades de análisis dio paso al surgimiento de categorías emergentes, que como lo mencionan Guba & Lincoln, (1998) fueron configurando el proceso inductivo, que, centrado en la subjetividad de los sujetos, permite el descubrimiento de nuevas relaciones.

La categorización facilitó el establecimiento de comparaciones entre unidades de análisis que previamente fueron agrupadas de acuerdo con la presencia de elementos semejantes

entre ellas. La presencia de esta proximidad de significado entre las unidades constituye una categoría, como lo afirman Moraes & Galiuzzi, (2007) y son insumo fundamental para el análisis de resultados presentado a continuación donde las voces de los docentes están identificadas con la letra (D) y orientadores escolares (O).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis sustentado en el trabajo de campo da cuenta de la influencia que tienen las concepciones de discapacidad y educación inclusiva en los procesos de educativos que se verifican en instituciones de los departamentos de Córdoba y Atlántico, Colombia.

Lo anterior teniendo en cuenta que la manera en que cada persona comprende y pone en práctica acciones que se asocian al ideal de educación inclusiva, que expone la literatura, representa en esencia las teorías, creencias y construcciones culturales sobre las que apoya sus concepciones.

Desde el análisis hermenéutico se hace referencia a diferentes aspectos, que influyen de manera importante en las apuestas de educación inclusiva presentes en las instituciones educativas y emergen en los discursos de los docentes y orientadores escolares.

Desde esta perspectiva el análisis del discurso de docentes que tienen en sus aulas niños en condición de discapacidad es posible apreciar su asociación con la carencia, incompletitud y dificultad personal de un sujeto a quien le falta algo como lo demuestran los siguientes testimonios:

“Cuando uno escucha la palabra discapacidad se le viene uno a la cabeza como que falta algo, hay alguna limitación, ya sea física o de pronto mental (D1).

“Una persona con discapacidad es una persona que no está en un proceso de rehabilitación” (D2).

Algunas respuestas también asocian el concepto de discapacidad a la deficiencia en áreas específicas como lo mencionan estos profesores

“discapacidad sea física, emocional, intelectual le impide recibir su aprendizaje igual que un estudiante normal” (D3)

“Yo diría que la discapacidad se refiere a personas con alguna limitación sea física mental, emocional, sensorial o física (D5).

“Discapacidad hablamos de que no tenemos esa capacidad, que no estamos a la par con lo que estamos exigiendo” (D4).

Igualmente, en el discurso de los docentes prevalece una mirada de la discapacidad como un problema, como lo evidencian los siguientes testimonios:

“cuando me dijeron que en mi aula tendría un niño con ese problemita, me preocupe mucho, siento que no se lo suficiente para orientarlo, me falta saber respecto de cómo trabajar con estos niños” (D8).

“Uno sabe que estos niños siempre van a tener inconvenientes para poder desarrollar toda su plenitud, mejor dicho, su capacidad física, dificultad para desarrollar algo, para aprender” (D10).

“Es la dificultad para, desarrollar una actividad en específico” (D 14).

Estas concepciones presentes en los discursos de los docentes dejan entrever como no se ha superado el planteamiento realizado hace más de tres décadas por la Organización Mundial de Salud (OMS 1980, p. 54), según el cual la discapacidad está asociada a “restricciones o ausencias (debidas a deficiencias) de la capacidad de realizar una actividad de la forma o dentro del margen que se considera normal”. Desde esta perspectiva el concepto de discapacidad no es comprendido desde su dimensión social. En el año 2001 la OMS en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, no la define solamente en función de las condiciones individuales del sujeto, sino que la comprende como una situación en la que dichas características interactúan con las circunstancias del contexto.

Los testimonios evidencian el carácter personal de las ideas acerca de lo que significa la discapacidad y su asociación frecuente a conceptos en los que subyace la idea de que algunas personas son mejores, más completas o valiosas que otras. En este sentido se ratifica desde el estudio la importancia del enfoque de capacidades diversas como elemento dinamizador en el proceso de implicación y reconocimiento de la voz de todos los actores del sistema educativo.

Surgieron también otras interpretaciones más cercanas a la definición de la discapacidad desde un enfoque social y de capacidades en los testimonios de los docentes orientadores escolares quienes coincidieron en relacionarla con potencialidad. Este enfoque, caracterizado por la positividad y concepción del estudiante como sujeto capaz, de acuerdo con Gibbs (2007), facilita su participación y aprendizaje, al reconocer y valorar sus capacidades, sin que ello implique invisibilizar el déficit; por cuanto desde el enfoque diferencial, es necesario reconocerlo para así ofrecer una respuesta educativa justa, equitativa y pertinente con sus características, necesidades e intereses.

Es así como dichas afirmaciones dan cuenta de un concepto más amplio de discapacidad en el que se aprecia la asociación con una condición diferencial que a su vez genera la posibilidad

y capacidad para desenvolverse en diversas áreas, con diferentes intereses y formas de aprender, como lo mencionan los siguientes testimonios:

“La discapacidad es una oportunidad la experiencia laboral siempre me ha dictado que es una oportunidad” (O1).

“La discapacidad se convierte en una oportunidad, pero cuando hay constancia, hay apoyo y perseverancia, la normalidad en la especie humana es la diversidad (O2).

“La discapacidad es una de las tantas formas en las que se manifiesta la diversidad en la especie humana” (O3).

En este contexto, los orientadores escolares coinciden en que están desarrollado una labor solitaria y exigente asociada a lograr que los estudiantes considerados por algunas personas como discapacitados, reciban una educación acorde a sus necesidades y requerimientos específicos. Es decir, sus creencias positivas son importantes, pero no suficientes, ya que en la gran mayoría de los docentes persiste la idea de que no cuentan con los recursos que consideran necesarios para implementar adecuadamente procesos educativos inclusivos, como lo mencionan los testimonios presentados a continuación:

“Luchamos por que a las personas que han llamado discapacitados se les brinde una educación acorde a sus necesidades dentro de las limitaciones físicas que se tiene en las instituciones públicas” (O5)

“En general las intuiciones públicas no tienen las condiciones físicas adecuadas para llevar a cabo en su totalidad la inclusión” (O6).

“En la institución educativa se busca que los niños y jóvenes se sientan integrados realmente en la escuela y se les brinden oportunidades para que esas discapacidades que tienen se conviertan en fortalezas” (O7).

Los docentes orientadores escolares mencionan reiteradamente que, si bien están dispuestos y con la voluntad de aceptar a los niños en las instituciones educativas y en las aulas, no cuentan con los recursos, el tiempo, ni la formación para desarrollar una práctica que responda a los requerimientos y necesidades específicas de los niños con alguna condición de discapacidad. Esto en concordancia con Gutiérrez y Fernández (2020, p. 9) quienes plantean como las concepciones de los docentes reflejan que “la realidad educativa de la inclusión se piensa desde una hegemonía médico-clínica que sobreestima el impacto de la necesidad que tienen los docentes de contar con apoyos terapéuticos específicos para los estudiantes en situación de discapacidad”. En este sentido, Polo y Aparicio (2018) plantean “la necesidad de movilizar transformaciones en las creencias, valores y cultura de los profesionales implicados, a favor de una visión más positiva y comprensiva de la discapacidad” (p. 367).

Las afirmaciones de los docentes respaldan la importancia de revisar los procesos de formación de profesores para las diferentes áreas del saber y su capacidad para fortalecer en simultánea los saberes disciplinares y los saberes curriculares y didácticos necesarios para desarrollar su labor desde una educación realmente inclusiva, respetuosa de la diversidad, pertinente y atenta a las capacidades individuales y sociales más que en las dificultades.

Desde esta perspectiva el estudio ratifica la importancia del trabajo interdisciplinar y transdisciplinar como base de un proceso educativo multimodal, en el que profesionales de diferentes áreas favorezcan la mirada holística, integrada e integral del estudiante. En este sentido Coll (1996) plantea la necesidad de apoyar la labor docente en lo disciplinar, pero también en aspectos específicos para abordar las diferencias, el trabajo con las familias y la comunidad, lo que a su vez favorece la transformación de concepciones y actitudes frente a la diferencia.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del análisis, orientado a develar las concepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa, ratifican la importancia de desarrollar procesos de acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas, asociados a la reflexión sobre el concepto de discapacidad y su incidencia en la construcción de nuevas y pertinentes perspectivas de educación inclusiva.

En este sentido se aprecia como las concepciones que subyacen a los discursos, están permeadas por elementos culturales, históricos, sociales y contextuales que influyen en las acciones desarrolladas y la urgencia de trascender hacia una concepción en la que de acuerdo con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), se reconozca que el concepto de discapacidad debe evolucionar, producto de la sinergia efectiva y proactiva entre las personas con deficiencias y las barreras presentes en la realidad de las instituciones educativas sobre todo en el contexto rural.

Igualmente, el fortalecimiento de percepciones positivas y conciencia social respecto de las personas con discapacidad, en especial desde la perspectiva educativa centrada en su desarrollo integral, respeto por sus derechos, autonomía, dignidad, libertad y diversidad.

El análisis de los resultados evidencia la importancia de desarrollar procesos de acompañamiento a los docentes teniendo en cuenta que en la generalidad de las instituciones que participan del estudio, plantean que no cuentan con la formación necesaria para realizar una atención adecuada y diferencial de acuerdo con las necesidades particulares de los niños con discapacidad que atienden en sus aulas.

Este aspecto adquiere gran relevancia ya que son precisamente los docentes quienes en el contexto educativo favorecen la inclusión de los niños y jóvenes a partir de herramientas epistemológicas, conceptuales, pedagógicas y didácticas que necesariamente deben utilizar para diseñar e implementar propuestas de formación orientadas a potenciar talentos, creatividad, aptitudes y participación efectiva de los estudiantes con discapacidad.

Otro aspecto producto del análisis propuesto por el estudio es la importancia de reconocer y fortalecer el compromiso y sentido ético de los docentes en relación con la educación inclusiva, teniendo en cuenta que es desde allí que es posible dinamizar la acción de los demás actores corresponsables de la atención, garantía de derechos e inclusión educativa, comunitaria y social.

En este sentido, se plantea desde el estudio la importancia de favorecer procesos de desarrollo profesional de los docentes a partir del trabajo colaborativo centrado en la reflexión y construcción de habilidades personales, emocionales, sociales, cognitivas, éticas e intrapersonales para generar propuestas formativas que además de facilitar la participación propicien aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes.

Finalmente, el estudio ratifica la importancia de otorgar mayor visibilidad a la voz, experiencia y saberes de los actores implicados en las dinámicas educativas y desde allí emprender caminos de construcción conjunta orientada a favorecer el desarrollo de una acción pedagógica centrada en el principio de capacidades diversas.

6. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1999). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid. Naecea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. et.al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Appel, W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y Educación Inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid. Pearson Educación, S. A.
- Bartolomé Pina, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33 <https://revistas.um.es/rie/article/view/275031/203511>
- Castro, L. (2018) *Concepciones sobre educación inclusiva que atribuyen los docentes de programas de Licenciatura en Educación de la Universidad del Atlántico*. Tesis Doctoral.

- Castro L (2010). Formación docente, en la perspectiva crítica. una vía a la educación inclusiva. Universidad del Atlántico ISBN: 978-958-8123-72-1 https://uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_9711.pdf
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación* 39, n° 2: 123-152.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. y Solé, I. (coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Constitución Política de Colombia 1991. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Corbett, J. y Slee, R. (2000) An International conversation on inclusive education. En Armstrong, D.; Armstrong, D. y Barton, L. (eds.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Boletín Técnico Educación Formal (EDUC). Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2020). Boletín Técnico Educación Formal (EDUC). Bogotá. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!”. *Participación Educativa*, 18, 117-128
- Gibs, S. (2007). Teacher's perceptions of efficacy: beliefs that may support inclusion or segregation. *Educational and Child Psychology*, 24, 47-53.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1998) *Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa*. California: Sage.
- Gutiérrez, M. y Fernández, L. (2020) Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 22, p. 9
- Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación 115 de 1994
- Ministerio de Educación Nacional (2008) Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” - Índice de inclusión.
- Ministerio de Educación Nacional (2016) índice de inclusión para Educación superior (INES): Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Guía de apoyo decreto 1421 de 2017.

Moraes, R. & Galiuzzi, C. (2007) *Análisis Textual Discursivo*. Ijuí: Unijuí, 2007.

Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro. Porque la democracia necesita de las humanidades*. Madrid. Katz Editores.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Autor. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1980). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías CIDDM*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010). *Resumen informe mundial sobre la discapacidad*. Banco mundial. Disponible en: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Paris: Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

Polo, T. y Aparicio, M. (2018). *Primeros pasos hacia la inclusión. Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil*. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 365-379.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/279281>

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires. Editorial Planeta

Serrudo, M. (2012). *La construcción curricular basada en el pensamiento complejo*. [Revista de Investigación Psicológica](#). versión On-line ISSN 2223-3032.