

# INVESTIGAR EN EDUCACIÓN

Escritura, estrategias y propuestas didácticas



MARÍA ISABEL POZZO  
(EDITORA)

**TESEOPRESS** 



# INVESTIGAR EN EDUCACIÓN



# INVESTIGAR EN EDUCACIÓN

Escritura, estrategias  
y propuestas didácticas

María Isabel Pozzo  
(editora)

**TESEOPRESS** 

Investigar en educación: escritura, estrategias y propuestas didácticas / María Isabel Pozzo... [et al.]; Editado por María Isabel Pozzo; Prólogo de Elena L. Achilli. - 1a ed - Rosario: María Isabel Pozzo, 2024. 196 p.; 20 x 13 cm.

ISBN 978-631-00-3606-9

1. Investigación Social. 2. Universidades. 3. Ciencias de la Educación. I. Pozzo, María Isabel, ed. II. Achilli, Elena L., prólog. CDD 378.007

DOI: 10.55778/ts310036069

Imagen de tapa: Luca Bravo en Unsplash

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.



EBOOK



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

ExLibrisTeseoPress 168428. Sólo para uso personal

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

# Índice

A modo de prólogo .....	9
<i>Elena Achilli</i>	
Presentación.....	13
<i>María Isabel Pozzo</i>	
<b>Sección I. Investigación en educación y escritura .....</b>	<b>15</b>
1. La voz de autoría en la investigación en educación. Recursos para una práctica de escritura .....	17
<i>Florencia Rosso, Thalita Camargo Angelucci y María Isabel Pozzo</i>	
2. El español como idioma de la ciencia .....	35
<i>María Eugenia Talavera</i>	
3. Un taller universitario de escritura académica en español lengua extranjera centrado en las necesidades de las/os estudiantes.....	53
<i>Susana S. Fernández y María Isabel Pozzo</i>	
<b>Sección II. Investigación en educación y estrategias de análisis de la información .....</b>	<b>77</b>
4. Aportes del análisis de contenido a la investigación en educación.....	79
<i>María Isabel Pozzo</i>	
5. Aportes de la Teoría Fundamentada a la investigación en educación .....	103
<i>Florencia Rosso</i>	
6. Aportes del análisis del discurso a la investigación en educación.....	121
<i>Thalita Camargo Angelucci</i>	

**Sección III. Propuestas didácticas en torno a la investigación en educación superior ..... 141**

7. La Educación Sexual Integral como horizonte investigativo en la formación en Ciencias de la Educación ..... 143

*Sabrina Valeria Miño*

8. Investigación comparada en educación. De la educación multicultural a la educación intercultural ..... 163

*Nara Alegre y Brenda Bertramo*

9. Factores que afectaron la permanencia estudiantil durante la pandemia de COVID-19. El caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario..... 183

*Lourdes María Carullo, Romina Langone*

*Oddone y Naiara Quinn Saguez*

# A modo de prólogo

ELENA ACHILLI

Este libro recorre un conjunto de trabajos que remiten a la investigación en el campo de la educación. Como plantea María Isabel Pozzo en su presentación, los mismos se orientan a partir de “asumir la investigación como mecanismo de producción de conocimiento”. En tal sentido, se despliegan diversas consideraciones de orden teórico metodológico alrededor de problemáticas tales como la escritura, las estrategias de análisis de la información y las propuestas didácticas vinculadas a la investigación.

La lectura de dichos trabajos me permitió reflexionar libremente acerca de los procesos de investigación en educación. A mi entender, en el libro subyace un núcleo articulador centrado en la preocupación por la formación en dicho campo. Dado que ello resulta familiar a mi quehacer, me permito explicitar brevemente algunas consideraciones con relación a los desafíos que implica transmitir el oficio de la investigación. En principio, tal como han planteado distintos/as autores/as, supone una modalidad de trabajo diferente a la que requiere la transmisión de otros conocimientos. Es decir, se aprende a investigar investigando. Una práctica similar a los aprendizajes de los oficios en tanto entraña un “hacer” junto a un/a maestro/a. De ahí la relevancia de no disociar cualquier pedagogía de la investigación de una práctica en concreto. A su vez, resulta necesario destacar que lo *metodológico* siempre remite a determinada *teorización*. En otras palabras, no hay metodología desconectada de la teoría. Del mismo modo, toda teoría contiene supuestos metodológicos.

En mi experiencia docente en este campo suelo plantear que si pretendemos “investigar” -o sea, conocer determinada

problemática-, es importante recorrer un camino que inevitablemente nos obliga a perturbar ciertas características de nuestros modos cotidianos de pensar. En primer lugar, debilitar las lógicas binarias, dicotómicas o dilemáticas que suelen estar presentes en la cotidianeidad en tanto la investigación nos exige *pensar de modo relacional*. La investigación misma supone un trabajo de *relacionar* información diferenciada y fragmentada que deviene de diferentes estrategias metodológicas o fuentes: observación, entrevistas, análisis documental, estadísticas, digitalización. Un trabajo que implica contrastar esa información diferenciada, comparar, identificar indicios, diferencias y semejanzas, contextualizar permanentemente, historizar y criticar las herramientas y categorías que se usan. Nos obliga a incursionar en procedimientos que complejizan la información más que a reducirla. Más aún si nos orientamos desde una perspectiva teórica metodológica *relacional* ya que, además de vincular esa información diferente, la cuestión radica en analizar lo que sucede en la interdependencia y modificación mutua de diferentes las dimensiones que configuran una problemática.

En segundo lugar, el proceso de investigación nos exige interrogarnos acerca de la concepción desde la que pensamos la realidad social/educativa. Desde luego, ello permite la construcción de un posicionamiento epistemológico, teórico, metodológico. Por lo tanto, la investigación interpela un modo de pensar a-problemático, ingenuo, inmediato como si la realidad fuera transparente. Es decir, nos impone entender el mundo que nos rodea con más matices que el que solemos percibir en la inmediatez cotidiana.

Vinculado a lo anterior, el proceso de investigación nos exige la ardua tarea de desnaturalizar/deseestructurar nuestros esquemas de pensamiento. Es decir, poner en duda lo que sabemos. Hipotetizar, interrogar nuestras certezas. Desnaturalizar el sentido común: el propio, el que nos rodea, el que se va construyendo con distintas capas de huellas históricas. Desde luego, también supone no dejar a nivel

de lo impensado el sentido común académico. En el campo de la investigación en educación una tarea doblemente dificultosa. Por un lado, porque somos sujetos envueltos durante años en la atmósfera educativa en la que se va configurando determinado sentido común en el que estamos inmersos. Por el otro, porque habrá que diferenciar aquellas teorizaciones que guían acciones de orden pedagógico pero no pueden orientar un proceso de investigación. Se trata de teorías con cargas prescriptivas o propositivas que pueden ser interesantes a nivel de la acción educativa. No obstante, a nivel del proceso de investigación más que orientar al mismo lo perturban. Por lo tanto, es relevante distinguir estos “efectos de teoría” al decir de Bourdieu<sup>1</sup>.

Por último, los procesos de investigación requieren o reclaman una permanente tarea de escritura. La escritura como un modo de afinar/aclarar lo que pensamos. Ya Wright Mills (1961)<sup>2</sup> se ha referido a la acción recíproca entre escribir y pensar. Por lo tanto, la escritura como camino que nos permite precisar, controlar nuestras permanentes perturbaciones e iluminaciones, con sus idas y vueltas, con sus momentos de perplejidades y mayor tranquilidad. En este sentido, la escritura adquiere un papel epistemológico. A su vez, la escritura permite registrar lo que observamos, relacionar informaciones heterogéneas, ensayar anticipaciones hipotéticas. Finalmente, la escritura como medio para comunicar. De ahí la importancia que, en nuestros ámbitos universitarios, invitemos a la escritura escribiendo.

Este libro remite a la investigación en educación. El presente prólogo intenta sugerir -esquemáticamente- los múltiples desafíos que se abren en los procesos de investigación a modo de un trabajo silencioso. En tal sentido, los

---

<sup>1</sup> Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

<sup>2</sup> Wright Mills, C. (1961; orig. en inglés 1959). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

artículos que aquí se presentan conllevan las exigencias que entraña la investigación en la que se sustentan. En ellos se inscribe un trabajo silencioso que subyace y va más allá de lo comunicable. Tal vez, el lector pueda detectar indicios de las tensiones y requerimientos de ese trabajo que se pone en juego en cada uno de ellos.

# Presentación

MARÍA ISABEL POZZO

## **Investigar en educación. Escritura, estrategias y propuestas didácticas**

Esta obra responde al rol central de la educación en todas las esferas de la vida humana y al creciente interés por su profesionalización desde distintas disciplinas y áreas del conocimiento. A partir de asumir la investigación como mecanismo de producción de conocimiento, este libro presenta orientaciones metodológicas para abordar científicamente los problemas educativos. En tal sentido, se organiza en tres secciones: la primera refiere a la escritura en la investigación en educación. Esta primera parte incluye tres capítulos abocados a: 1) la voz de autoría en la investigación en educación, con recursos para la práctica de escritura; 2) el español como idioma de la ciencia y su correlato en las publicaciones en dicha lengua en el campo de las Ciencias de la Educación, y 3) el diseño de un taller universitario de escritura académica en español lengua extranjera centrado en las necesidades de las/os estudiantes. La segunda sección refiere a estrategias de análisis de la información: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. La tercera sección -aunque también la obra toda- contiene ejemplos de propuestas didácticas en torno a la investigación en educación superior universitaria. Concretamente, examina producciones de la misma asignatura de la carrera de Ciencias de la Educación donde se llevan a cabo las investigaciones. Vale decir, son presentados por su potencial para la formación de formadores, tomadas como escenario y también como objeto.

El tratamiento de todas estas temáticas se lleva a cabo con un estilo claro y didáctico, sin omitir la problematización del campo específico. Incluso en los desarrollos teórico-metodológicos contemplan ejemplos de investigaciones. Está destinado a: profesores/as universitarios/as, estudiantes y tesis de grado y posgrado e investigadores/as. La obra es de interés asimismo para quienes se interesen en la investigación en educación, en la investigación social en general y en la educación superior como ámbito privilegiado para la formación en este campo.

Los capítulos están escritos por un equipo de profesoras-investigadoras con filiaciones institucionales compartidas entre la Cátedra de Trabajo de Campo I y II de la Escuela de Ciencias de la Educación y el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario; la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario y el Grupo 'Lenguas, culturas y educación' del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). El equipo comparte en estas páginas hallazgos y sistematizaciones de su transitar por la docencia universitaria y la investigación en educación, bajo la dirección de la editora de esta obra. Unidas por lazos de amistad e intereses académicos compartidos, entretejen colaborativamente sus procedencias de distintas ciudades argentinas, Brasil y Dinamarca. Sea como objeto, como práctica o como escenario de formación, este libro nace con el afán de contribuir a la promoción de la investigación en educación.

**Sección I.  
Investigación en educación  
y escritura**



# 1

## La voz de autoría en la investigación en educación

### *Recursos para una práctica de escritura*

FLORENCIA ROSSO, THALITA CAMARGO ANGELUCCI  
Y MARÍA ISABEL POZZO<sup>1</sup>

#### Resumen

En este capítulo describimos y ejemplificamos modos de autorizar la propia voz y hacer visible nuestro posicionamiento enunciativo en un texto académico de investigación en educación. En primer lugar, caracterizamos las formas en que, a través de la escritura, nuestra voz puede dialogar con voces ajenas, participantes en la comunidad académica. Así también, en segundo lugar, presentamos modos de mitigar y/o reforzar nuestros planteamientos con el fin de dar énfasis o atenuar lo enunciado en el propio discurso. Consideramos la importancia de estos recursos no solo en la presentación clara de un argumento, sino también en la construcción de la propia identidad como miembros/as participantes de una comunidad del conocimiento.

---

<sup>1</sup> rosso@irice-conicet.gov.ar, angelucci@irice-conicet.gov.ar, pozzo@irice-conicet.gov.ar.

**Palabras clave:** voz de autoría, intertextualidad, mitigación, refuerzo, escritura académica.

## Introducción

La escritura académica es el resultado de decisiones teórico-metodológicas, por lo que sería difícil comprender y producir textos en la universidad sin considerar los paradigmas de investigación en los que estos se inscriben (Carlino, 2006), pues cada uno condensa la memoria cultural del género discursivo que los expresa y les asigna un marco interpretativo. Por lo tanto, cada texto que escribimos está sostenido por un género; es decir, por una red de discursos que lo precede y que le permite ser reconocido, admitido e institucionalizado.

Los géneros discursivos, en tal sentido, constituyen tipos de enunciados relativamente estables y contextualmente situados de interacción social que organizan la actividad comunicativa de los sujetos y les permiten encarar un problema específico (Bajtín, 2002). Existe un repertorio de géneros discursivos complejos, con los cuales se entabla una comunicación interna entre miembros de una comunidad discursiva -como el informe de lectura, el examen, la monografía, el proyecto de investigación y la tesis- y externa, con los de otras comunidades -como el artículo de divulgación científica, la nota de opinión y el reportaje- (Valente y García, 2018). Este capítulo se centra en el abordaje de los géneros de comunicación interna, principalmente, aquellos vinculados con la investigación. Estos últimos participan de la formación académica porque median el aprendizaje de una disciplina (Lovera y Castro, 2021), aunque también en el control de los resultados de una investigación (Cubo de Severino et al., 2012) porque vigilan la apropiación de conocimientos y la forma en que estos se expresan. En consonancia a esto, interesa particularmente el estilo del discurso,

ligado indisolublemente a determinadas unidades temáticas en educación y procesos composicionales. Con esto último referimos a las formas de estructurar un escrito, presentar nuestras afirmaciones y relacionarnos con participantes de una comunidad discursiva, sean lectores/as, interlocutores/as, entre otros. A partir de estos puntos, podemos afirmar que el estilo de un texto es de carácter social, en tanto se vincula con el género en que se circunscribe, aunque su enunciación en cualquier esfera del discurso refleja de algún modo la singularidad de quien escribe (Bajtín, 2002).

De aquí nuestro interés por visibilizar las instancias de enunciación académicas que instauran la voz de autoría y que, por lo tanto, ponen de manifiesto que el discurso científico -incluso en las ciencias exactas y naturales- no es neutro ni monológico; por el contrario, deja huellas de la presencia de su autor/a (García Negroni, 2008). Ahora bien, esta construcción no es simple: más bien, se hace con base en prácticas y discursos en cada disciplina que requieren un manejo de recursos semióticos específicos, por ejemplo, la intertextualidad. Este fenómeno, abordado didácticamente por Montes y Álvarez (2021), alude a las referencias explícitas o implícitas a otros textos escritos u orales en el discurso propio, lo cual implica familiarizarse con la producción de conocimiento especializada en el área. En tanto la polifonía y la intertextualidad caracterizan a la escritura académica *per se*, el reconocimiento de las diferentes voces en el discurso en educación contribuye con la producción de conocimiento y conformación conceptual del perfil profesional en ese campo. Los textos en educación se conforman de diferentes voces académicas autorizadas a partir de los datos empíricos, el estilo característico de esta área científica, las ideas de quien escribe y su vinculación con otras propuestas discursivas (Aguilar y Fregoso, 2013).

A partir del trabajo colaborativo y dialógico que integra diferentes voces, instauramos un modo de decir, creamos un *ethos* que forja nuestra identidad como miembros de esa comunidad (Maingueneau, 2015). Ahora bien, este lazo

identitario no se crea de manera simple, sino que requiere construir un yo discursivo en el marco de otras voces puestas en escena que aporten a nuestra construcción textual sin copiar reproductivamente desarrollos previos. Ante este objetivo, en tanto autores/as, podemos relacionar nuestros textos científicos con la tradición en la que se inserta como un avance orientado en el mismo sentido que plantean los antecedentes o, a la inversa, con un planteamiento diferente al de tales producciones. Posicionarnos como autoras/es en el discurso académico implica una evaluación más o menos distanciada de lo que plantean las voces que constituyen el punto de partida en nuestro trabajo. Citar tales voces sin perder el sello personal ni caer en un *collage* de citas resulta un verdadero desafío. Si bien las normas de estilo suelen ser desafiantes, consideramos que la construcción de la propia voz es más compleja porque atañe al modo en que autores/as escriben desde sus perspectivas, identidades y trayectorias previas al mismo tiempo que negocian, o bien, critican, tensionan y problematizan el conocimiento en sus disciplinas para producir otros nuevos (Montes y Álvarez, 2021).

En suma, además de lo discursivo y conceptual, aquello que escribimos se construye en un espacio retórico, que involucra a la forma en que se comunica la información. Cada gesto de escritura implica una modalización: ¿Qué voces se manifiestan en nuestro enunciado? ¿Cómo introducimos otras voces en nuestro discurso? ¿Apelamos a la audiencia de modo directo? ¿Cómo interpelamos? ¿Cómo se juega la figura del/la interlocutor/a? ¿Cómo mitigamos o reforzamos? El modo de configurar esta práctica involucra las formas de compromiso enunciativo que adoptamos y aquí entra en juego la cita. La organización de un argumento en educación en tanto campo científico requiere de la comparación y evaluación de fuentes bibliográficas con el uso de citas que habilitan la atribución de conocimientos (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2016). Junto con estos recursos, existen formas lingüísticas para mitigar y/o reforzar un posicionamiento, relacionadas con ciertos modos de

expresar ideas y con el impacto que, como autores/as, buscamos producir en nuestros/as lectores/as. En efecto, con la exposición de tales recursos buscamos ayudarles a sostener proposiciones, aunque también a distanciarse y poner en tela de juicio afirmaciones de otras autorías. En los ejemplos y explicaciones de este capítulo, nos proponemos describir formas de autorizar la propia voz y hacer visible el compromiso enunciativo en un texto académico de investigación en educación.

### **Cómo tejer un discurso ¿propio?**

En la sección introductoria hicimos referencia a una característica de la escritura académica, y por ende, en educación: su polifonía enunciativa. Esta idea cuestiona el supuesto de que existe una única voz en el texto académico; aun así, quien enuncia no siempre se expresa de manera directa, sino que lo hace a partir de voces puestas en diálogo, que presentan puntos de vistas y actitudes específicas. De aquí que no somos dueños/as de lo que escribimos, sino que gestionamos otras voces y nos posicionamos. En todo caso, podríamos afirmar que nuestra responsabilidad es explotar el espacio vacante que encontremos en la trama de las otras voces. En suma, nuestros enunciados cobran sentido si se confrontan diferentes voces que autorizan a la propia voz a expresar un posicionamiento enunciativo.

Ahora bien, la forma de plasmar la voz autoral en los textos ocurre en términos concretos; es decir, es en la materialidad lingüística que se identifica el posicionamiento de la autoría, más protagónico o menos implicado en su producción escrita. Esta materialidad se construye de palabras empíricamente utilizadas en el texto y organizadas sintácticamente de un modo y no de otro. Así pues, manejar una mayor amplitud de formas de expresión que permitan compartir las ideas contribuye con la precisión enunciativa de

quien ejerce una autoría. En otras palabras, los conocimientos netamente lingüísticos contribuyen a que los sentidos que el/la autor/a desea expresar tengan mayores posibilidades de ser comprendidos en el círculo socioacadémico en que circulará.

Pensemos en dos grandes elecciones estilísticas de posicionamiento enunciativo que el/la autor/a novel tienen que enfrentar: forma personal y forma impersonal. El primer caso se construye lingüísticamente a través de la primera persona del plural o del singular, siendo esta última menos común, pues predomina en el campo educativo la idea de que la escritura es siempre más colectiva que individual. Esto lo observamos, por ejemplo, en el “nosotros”, cuyo uso evidencia de forma explícita un posicionamiento abarcativo. Este tema ha sido estudiado por autores como Castro Azuara y Sánchez Camargo (2016), que vinculan tal recurso con la inscripción del sujeto a partir de formas posesivas, pronombres y morfemas verbales que expresan número y persona. Así, en el caso de la primera persona del plural, el uso del ‘nosotros’ puede ser inclusivo -Ejemplo 1<sup>2</sup>-, cuando quien escribe involucra al sujeto lector en la posición que toma o lo orienta en la organización del escrito; o bien exclusivo -Ejemplo 2-, cuando el/la autor/a involucra a otros sujetos de la academia (director/a de tesis, equipo de investigación o la comunidad científica o profesional en general), excluyendo al/a lector/a.

Entendemos a la salud mental como un conjunto de saberes y acciones que buscan promover la autonomía y solidaridad también en la educación superior. Como sociedad, debemos fomentar la participación activa (...).  
[Ejemplo 1: Nosotros inclusivo]

---

<sup>2</sup> Los Ejemplos de 1 a 6 y los Fragmentos 1 y 2 son de elaboración propia.

Como profesionales del campo de la psicopedagogía, entendemos a la salud mental como un conjunto de saberes y acciones que buscan promover la autonomía y solidaridad. En el hospital-escuela debemos fomentar la participación activa (...).

[Ejemplo 2: Nosotros exclusivo]

En estos ejemplos, el uso de nosotros inclusivo enfatiza la participación conjunta de la sociedad en la promoción de la salud mental, mientras que el nosotros exclusivo resalta los desafíos que enfrenta un grupo profesional específico en ese proceso. Si partimos del supuesto que ambos textos se dirigen a una misma audiencia, el primero fomenta un sentido de pertenencia e identificación entre miembros de la sociedad; en cambio, el segundo marca una distinción jerárquica entre el sujeto que enuncia y el grupo al cual se dirige.

Existe otra alternativa dentro de las formas personales, cual es la tercera persona del singular (el/la). Así, la propia autoría puede estar plasmada en expresiones tales como “este estudio” o “la presente investigación”. Como puede verse, se trata de una forma personal, en tanto se explicita una persona gramatical, pero genera un efecto de mayor despersonalización y objetividad al no indicarse ninguna persona física.

Como mencionamos anteriormente, además de la forma personal, un/a autor/a puede optar por otra elección estilística: el uso del impersonal. Tal como observamos en el Ejemplo 3, esto último se construye recurriendo a la partícula ‘se’ para no implicarse en el discurso, volviéndolo precisamente menos atravesado por el sujeto. Esto también es conocido como producción neutra del discurso, dado que quien escribe no indica abiertamente su posición, distanciándose de lo enunciado.

Se entiende a la salud mental en la educación superior como un conjunto de saberes y acciones que buscan promover la autonomía y solidaridad. La sociedad debe fomentar la participación activa (...).

[Ejemplo 3: Impersonal]

La forma impersonal en la producción textual se enraíza en los principios del paradigma cientificista, donde predominaba una idea neutral del conocimiento, en la que su autor/a no debía implicarse en su construcción. Con la crisis de la modernidad, esta pretensión de objetividad ha sido resignificada, cualquiera sea la disciplina en que se escriba. Aun así, consideramos que el uso de la forma personal e impersonal constituyen alternativas válidas de expresión de una posición en el discurso, que quien escribe deberá seleccionar críticamente de acuerdo al contexto en que se circunscribe. Algunas instituciones académicas tales como departamentos universitarios de investigación y/o posgrado y revistas científicas se expiden explícitamente al respecto, hecho que puede ser interpretado como una orientación precisa o un cercenamiento de la opción de elegir. Esto es, más allá de las raíces de ambas formas de inscribirse en el texto académico, el uso predominante de una y otra varía en función de múltiples factores, como: el área del saber, o bien, los usos y costumbres de determinada tradición científica en tal o cual institución, país, región, entre otros factores.

Sea como fuere, la elección de las formas de implicarse en el texto (de manera más o menos personal) se completa con las estrategias de involucrar deliberadamente las voces ajenas, lo cual requiere el manejo de formas de citado. El modo de citar es un indicador de la voz del/la autor/a ya que hace explícito la forma en que este/a último/a evalúa la información y se posiciona en una comunidad discursiva (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2016). Por una parte,

este proceso puede manifestarse con un estilo directo a partir de citas textuales, como:

Según Pérez (2012, p. 77) la salud mental en educación se relaciona con “un conjunto de conocimientos y comportamientos dirigidos hacia la formación de personas independientes y solidarias cuyo liderazgo se enfoque en la promoción de la vida y el aprecio por la diversidad social”.

[Ejemplo 4: Cita directa integrada]

Por otra parte, según las intenciones del/a autor/a, tal enunciado puede expresarse de forma diferente, o bien, parafraseado en un discurso indirecto:

Según Pérez (2012) la salud mental en educación se vincula con un conjunto de saberes y acciones que buscan producir subjetividad y formar seres humanos autónomos y solidarios para con la vida.

[Ejemplo 5: Cita indirecta integrada]

Tal como observamos, el discurso directo en el Ejemplo 4 nos permite restituir textualmente las palabras del/a autor/a citado/a, por lo que podemos diferenciar claramente nuestra enunciación y las palabras de otros/as. Ahora bien, las marcas de discordancia o acuerdo con la cita textual se rastrean en el entorno de lo enunciado, por lo que la propia voz se instaure pasivamente frente a esa idea. En el discurso indirecto, en cambio, otras voces se desdibujan para incorporarse en un nuevo contexto dado que se reformulan las palabras ajenas y el modo en que comienza y termina la voz de cada autor/a pierde nitidez.

Al interior de ambos discursos -directo e indirecto- pueden diferenciarse citas integradas y no integradas en el texto, respectivamente el Ejemplo 4 y 5 (integradas) y 6 y

7 (no integradas). En las primeras, el/la autor/a citado/a forma parte de la sintaxis de la oración y en las segundas se encuentra fuera del cuerpo principal del texto, sea entre paréntesis o como nota al pie (Angulo Marcial, 2013).

La salud mental en educación se relaciona con “un conjunto de conocimientos y comportamientos dirigidos hacia la formación de personas independientes y solidarias cuyo liderazgo se enfoque en la promoción de la vida y el aprecio por la diversidad social” (Pérez, 2012, p. 77).

[Ejemplo 6: Cita directa no integrada]

La salud mental en educación se vincula con un conjunto de saberes y acciones que buscan producir subjetividad y formar seres humanos autónomos y solidarios para con la vida (Pérez, 2012).

[Ejemplo 7: Cita indirecta no integrada]

Estas construcciones generan diferentes efectos de sentido. En el caso de las citas directas, gana mayor protagonismo la voz de la autoría citada. En cambio, la mejor forma de dejar en segundo plano esa voz es utilizar la cita indirecta no integrada. En esta perspectiva, asumimos que la lectura occidental corre de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; por ende, ubicar la referencia al final del fragmento garantiza que sea lo último a ser leído por el lector, de ahí que se genere un efecto que potencia la propia voz, la de quien escribe el texto.

Cabe destacar el encomillado como un modo de tejer la voz propia con la ajena en las citas. En muchos casos, quien escribe transcribe textualmente expresiones y les asigna relevancia mediante las comillas. Esta marca tipográfica contribuye a que el sujeto establezca distancia enunciativa respecto a un tema; de esta manera representa su postura

y su relación con otros discursos. Al entrecomillar, un/a autor/a introduce la marca de una operación metalingüística de suspensión de su compromiso enunciativo, que podrá reanudar mediante una nueva interpretación con valores y modalidades diversas al planteo original. Este uso de las comillas dobles (“”), también llamadas *inglesas*, no debe ser confundido con el de las comillas simples ("). En efecto, estas últimas se utilizan principalmente para el metalenguaje, cuya acepción más clásica y generalizada remite a la función metalingüística del lenguaje de Roman Jakobson (1974): el nivel de lenguaje que habla del lenguaje mismo (p. 357), el que se refiere al código léxico (p. 358). Pese a estas especificaciones respecto del uso de comillas simples y dobles en publicaciones académicas, veremos que no hay total consenso sobre su uso. Por ello, es importante que quien escriba adopte una misma forma de usarlas en su texto velando por la coherencia interna y, si es posible y oportuno, explicitando el uso al que adscribe.

En el tejido de otras voces con la ajena, las notas al pie marcan un distanciamiento entre quien escribe y quien lee un texto. Es precisamente en ese desdoblamiento donde, paradójicamente, observamos cómo este recurso induce a la proximidad autor/a-lector/a. Se produce una nueva intimidad en la que el/la primero/a se reconoce lector/a de su obra y participa de las dificultades para extraer sentido del propio texto. Esta suerte de digresión, en tanto autores/as, permite inmiscuirnos en una conversación personal con quienes leen el propio texto entablando cierta relación de complicidad.

Ahora bien, además de las formas de gestionar la polifonía textual y de vincularse con la audiencia a través de citas, la voz autoral puede vincularse con los modos en que planteamos esas relaciones a partir de marcadores discursivos. El trabajo con estos recursos, como “de todos modos”, “asimismo”, “por su parte”, “a propósito” plantean posiciones respecto de las citas sobre la literatura que se integra al texto propio. Los mecanismos a partir del uso de estos

marcadores, entre otros que mencionaremos a continuación, son conocidos como técnicas de mitigación y refuerzo que, respectivamente, permiten distanciarnos o expresar mayor compromiso con lo dicho (Montes y Álvarez, 2021). Como representación de este último posicionamiento, podemos introducir marcadores, como los utilizados en los siguientes ejemplos de elaboración propia: “*En efecto*, los datos indican que el enfoque constructivista promueve el aprendizaje significativo” o “La docente, *por su parte*, hizo hincapié en la importancia de la participación activa de sus estudiantes para fomentar su aprendizaje en la asignatura”. Estas expresiones operan sobre la audiencia porque direccionan de forma explícita su atención sobre lo dicho, enfatizando la veracidad de la afirmación o cambiando la perspectiva argumental.

A diferencia del planteamiento anterior, pueden instaurarse operaciones de distanciamiento que mitigan nuestras afirmaciones sobre un tema, o bien, presentan una posición de forma no absoluta a través de marcadores discursivos. Veamos:

Según el análisis hasta aquí realizado, la implementación de esta metodología en el aula podría resultar beneficiosa para el estudiantado. *De todos modos/ De todas formas/ De todas maneras*, reconocemos que existen múltiples factores que influyen en los resultados que, por lo tanto, requieren un enfoque más holístico.

[Fragmento 1]

En el Fragmento 1 observamos que los datos que presenta el texto son evaluados con matices. La finalidad de este uso de la lengua es distanciar al/ la autor/a respecto de la primera información tomada en su totalidad. Otro modo eficaz de contra-argumentar es el trabajo con conectores que cancelan una expectativa. Por ejemplo, el uso de un deíctico temporal en “ahora bien” nos permite resituar una

afirmación, introduciendo una nueva idea *a posteriori*. El Fragmento 2 ilustra esta forma de aseveración:

La investigación previa ha demostrado que las estrategias de enseñanza constructivistas promueven un mayor compromiso con el conocimiento. *Ahora bien*, es necesario considerar el papel de la institución educativa y los recursos disponibles para implementar dichas prácticas de manera efectiva.

[Fragmento 2]

Observamos aquí que el conector “ahora bien” se utiliza para marcar una transición y establecer una concesión. En este caso, el uso de ese conector luego de hacer una afirmación sobre las estrategias centradas en el cuerpo estudiantil nos permite destacar la importancia de las instituciones educativas para su efectiva implementación. La rectificación de las ideas también puede hacerse con el uso de conectores, como: “mejor dicho”, “más bien” o “mejor aún”. Con un sentido similar, otras marcas discursivas ostensibles y frecuentes de esta actitud son “sin embargo” o “no obstante”, cuya intención es oponerse o invalidar un argumento de nuestros/as interlocutores/as.

Lo abordado hasta aquí refleja la importancia de los marcadores discursivos en un texto escrito, al permitirnos percibir y expresar intenciones, conexiones y apelaciones. Por ello, más que elementos de estructuración, funcionan como ‘guías de la enunciación’ que contribuyen a una adecuada recepción y generan una fuerza ideológica que desmitifica la existencia de enunciados neutrales. Existen tantos marcadores discursivos como intenciones tenga un/a escritor/a, así: “antes que nada” o “para empezar” pueden funcionar como iniciadores de una oración o párrafo; otros como: “por un lado”, “por el otro”, “por una parte”, “por la otra” distribuyen la información y “en otro orden de cosas” expresa un sentido de transición. Con “primero”, “segundo”

o “en primer lugar”, “en segundo lugar” ordenamos la información, y con “entonces”, “pues bien”, “en este sentido”, “a todo esto” expresamos idea de continuidad. Dado que el objetivo de este trabajo es plantear formas de posicionarnos enunciativamente a partir del uso de recursos escriturarios, no brindamos una lista exhaustiva de marcadores discursivos. A tales efectos, sugerimos consultar Muse et al. (2018).

## Conclusiones

Nuestras elecciones retóricas configuran nuestra identidad discursiva al alinearlos con valores y creencias que tejemos en el propio texto. En este capítulo exploramos formas en que la voz de autoría se entrelaza con el discurso ajeno en la escritura de una investigación en educación. Este fenómeno no se reduce a lo formal plasmado en la aplicación de normas de citado. Más que una actividad mecánica e ingenua, el ejercicio de la intertextualidad requiere animarse a dialogar con otros/as participantes de la comunidad de práctica para negociar el contenido de nuestros escritos, aunque también las formas en que organizamos ese tejido textual en el marco de relaciones de poder, identidades y hábitos de usos. La superficie lingüística de este tejido no es neutra e independiente del contexto en que se produce; más bien, dependerá de los recursos autorizados por la comunidad según el tipo de género en donde se circunscribe esa trama textual. Como productores/as de ese entramado en la universidad, conviene considerar alternativas y elegir deliberadamente los recursos necesarios para convencer y persuadir a quienes nos lean. Asimismo, además de ordenar la información y ayudarnos a controlar la interacción social en nuestros textos, tales decisiones expresan quiénes somos.

Por lo tanto, la modalidad de expresión de una idea es importante para que el tejido de un texto propio, además de ser original, represente nuestra autoría. Frente a esto, no

existe una única forma de plasmar dialógicamente nuestras ideas. Integrar otras voces de manera fluida tanto como mitigar o reforzar un argumento en el propio texto requiere, en primer lugar, conocer el argumento que buscamos sostener y, en segundo lugar, saber sobre las intenciones y los efectos de sentido que producen los diferentes recursos estilísticos. De esa forma, es importante tener criterios claros en el uso que hacemos de estos, sin descartar arbitrariamente uno u otro recurso, sino saber por qué exactamente lo usamos en función de los impactos que queremos generar en nuestros/as interlocutores/as.

De aquí que tejer nuestra voz autoral a la par de dialogar con otras voces es una operación intelectual muy desafiante en la universidad. Para ejercitar su producción, proponemos una consigna: invitamos a reescribir el siguiente fragmento textual de modo de dar mayor relevancia a la voz autoral; pueden utilizar uno o más recursos lingüísticos brindados a lo largo del capítulo y, además, incorporar marcadores discursivos para articular las ideas planteadas. No existen resoluciones correctas o incorrectas, esta re-escritura dependerá de sus elecciones como autores/as del texto. No obstante, luego de resolver la actividad, pueden dirigirse al anexo de este capítulo, en donde encontrarán el fragmento original de Adrogué y García de Fanelli (2021), cuyo posicionamiento discursivo y elecciones metodológicas podrán analizar.

Fragmento textual a ser reelaborado:

De acuerdo con Raftery y Hout (1993) y Vieira do Nascimento et al. (2020) el mayor acceso a la educación superior, es decir, su democratización, se asocia con una mejora de la equidad en la medida que aumenta la participación en la matrícula de los sectores desaventajados social y económicamente. Pese a ello, persisten patrones de desigualdad social. Chiroleu (2014) distingue entre un sentido amplio y otro restringido del

concepto de democratización aplicado a la educación superior. El primero “da cuenta de la extensión de ‘algo’ (algún derecho, acceso a bienes, etc.) a un gran número de personas” (Chiroleu, 2014, p. 2). El sentido restringido de democratización, también analizado por Ezcurra (2020a), supone que los diferentes grupos sociales que acceden a la educación superior tienen oportunidades equivalentes de obtener resultados similares. Lucas (2001, 2017) también se adscribe a este enfoque que pone el acento en la desigualdad social, lo denomina Effectively Maintained Inequality (EMI). Lucas destaca que las desigualdades de acceso a la educación superior, asociadas con el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes, persisten en procesos de masificación de la educación superior debido a la estratificación jerárquica de las instituciones y carreras según prestigio, calidad y, en ocasiones, costos de enseñanza.

## Referencias bibliográficas

- Adrogué, C. y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación*, 14(2), 28-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>
- Aguilar, L. y Fregoso G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774005>
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. *Documento de trabajo N° 19*, 1-43. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>

- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autorral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos*, 49(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400003>
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis: Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico: Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista signos*, 41(66), 9-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000100001>
- Jakobson, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.
- Lovera Falcón, P. y Castro C. (2021). ¿Cómo diseñar tareas de escritura? Escribir y evaluar para aprender desde las disciplinas. En F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp. 91-149). Universidad de Chile.
- Maingueneau, D. (2015). Escritor e imagen de autor. *Tropelias. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 24, 17-30. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_tropelias/tropelias.2015241139](https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2015241139)
- Montes, S. y Álvarez, M. (2021). ¿Cómo dialogar críticamente con las fuentes? Herramientas de enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad académica. En F. Navarro (2021). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp. 151-206). Universidad de Chile.
- Muse, C. E., Nuñez Cortés, J. A. y Muñoz, M. M. (2018). Evolución del uso de marcadores discursivos en textos argumentativos de estudiantes de grado y posgrado. *Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología*, 1, 1-18.
- Valente, E. y García, M. (2018). *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

## Anexo

En esta sección encontrarán la versión original del fragmento extraído del estudio de Adrogué y García de Fanelli (2021), que propusimos en la consigna de este trabajo.

“Si bien el mayor acceso a la educación superior, es decir su democratización, se asocia con una mejora de la equidad en la medida que aumenta la participación en la matrícula de los sectores desaventajados social y económicamente (Raftery y Hout, 1993; Vieira do Nascimento et al., 2020), persisten patrones de desigualdad social. Al respecto Chiroleu (2014) distingue entre un sentido amplio y otro restringido del concepto de democratización aplicado a la educación superior. Según el primero, la democratización es sinónimo de extensión del derecho a la educación superior a un número elevado de personas. El sentido restringido de democratización, también analizado por Ezcurra (2020a), supone que los diferentes grupos sociales que acceden a la educación superior tienen oportunidades equivalentes de obtener resultados similares. Esta segunda acepción, que pone el acento en la desigualdad social, se corresponde con enfoques como el de Lucas (2001, 2017), denominado Effectively Maintained Inequality (EMI). Lucas destaca que las desigualdades de acceso a la educación superior, asociadas con el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes, persisten en procesos de masificación de la educación superior debido a la estratificación jerárquica de las instituciones y carreras según prestigio, calidad y, en ocasiones, costos de enseñanza.” (Adrogué y García de Fanelli, 2021, pp. 29-30).

## 2

# El español como idioma de la ciencia

MARÍA EUGENIA TALAVERA

### Resumen

El presente trabajo se propone indagar información acerca del papel del español como idioma de la ciencia a partir de un estudio bibliométrico de publicaciones en español en el campo de las Ciencias de la Educación. Para llevar a cabo dicha tarea se analizó la presencia del español en los sitios Google Scholar y Scientific Journal & Country Rank, atendiendo a su índice de citas y se caracterizó la producción científica en Ciencias de la Educación en español según su temática, institución patrocinadora, idioma y país de origen. Los resultados muestran un rol subsidiario del español como lengua de producción científica con respecto al inglés, en general, pero una gran relevancia en el campo de las Ciencias de la Educación, en particular.

**Palabras clave:** español, producción científica, ciencias de la educación, estudio bibliométrico

### Introducción

La creciente globalización y uso de las tecnologías de la información y la comunicación provoca una difusión acelerada del conocimiento que trasciende las fronteras físicas.

A su vez, las instituciones y las personas que las integran forman parte de circuitos de evaluación y acreditación de sus saberes y competencias propios de la sociedad del conocimiento que concibe a este último como un pilar para el progreso económico y social.

En la actualidad, el principal medio para la difusión de las producciones científicas es la publicación en distintos formatos como libros, revistas, actas de congreso, entre otras. En el caso de las revistas científicas estas brindan una mayor visibilidad al trabajo de sus autores pero su publicación en este medio no está exenta de desafíos, en tanto el idioma privilegiado de publicación para lograr un mayor índice de impacto es el inglés. Esto coloca al español en un lugar subsidiario como lengua de producción científica.

En términos demográficos, el español ocupa el segundo lugar como lengua nativa, luego del chino mandarín (Fernández Vítors, 2022). Su estudio es cada vez más frecuente en países cuya primera lengua no es el español, como es el caso de Brasil, Estados Unidos o Reino Unido. Además, su producción cultural, económica y científica crece considerablemente gracias a iniciativas tanto públicas como privadas de instituciones dedicadas a la difusión de la lengua y la cultura española.

Asimismo, es valorado en distintos ámbitos y su patrimonio es salvaguardado y difundido por diversas instituciones en las que se destacan la Real Academia Española y el Instituto Cervantes. En el caso de la primera institución tiene un origen que se remonta a 1713 y nace con la función de “unificar, limpiar y fijar”, es decir, con un fuerte carácter normativo y prescriptivo cuyas reminiscencias son observables aún en la actualidad (Moreno Cabrera, 2011). En la contemporaneidad se encarga del estudio de la gramática y, además, brinda herramientas que sirven de referencia para un uso adecuado del español como son el Diccionario y el Diccionario Panhispánico de dudas, entre otras.

Con respecto al Instituto Cervantes, creado en 1991, se encarga de la promoción del estudio y uso del español y

tiene por finalidad la difusión de la lengua y cultura española en el exterior. Posee sedes tanto en España como en África, América del Norte y del Sur, Asia, Oriente próximo y otros países de Europa como Alemania, Italia, Países Bajos, Bélgica, Polonia, Austria, Reino Unido, Portugal y Chipre, entre otros. Esta institución trabaja de forma mancomunada con otras organizaciones a través de proyectos, premios y cursos de enseñanza de español como lengua extranjera a fin de fomentar la proyección internacional del español.

Es importante señalar que las instituciones mencionadas hablan de la lengua española en singular, sin embargo, tal como expresan Moreno-Fernández y Álvarez Mella (2022) es importante señalar que la hispanosfera es un espacio sumamente diverso a su interior en materia económica, cultural y lingüística. Además, los autores destacan el dinamismo que poseen las lenguas en el ámbito internacional. En este sentido, si bien el uso de una lengua es transversal a todas las actividades de una comunidad de hablantes, es preciso destacar el valor del español en términos políticos, económicos y culturales actuales. El español también cumple un rol central en otros ámbitos, sin embargo, en este trabajo nos centraremos en el papel que desempeña en el ámbito de la producción científica, en general, y de las Ciencias de la Educación, en particular. De este modo, se abordarán las características generales de la producción científica en español en el ámbito de la educación y sus principales desafíos con relación a otras lenguas.

### Publica o perece. La producción científica y su impacto en el mundo académico

A los fines del presente trabajo se entiende por producción científica a la publicación de artículos y otros aportes en revistas científicas indexadas, es decir, que forman parte de una base de datos considerada por su calidad (García Delgado, Alonso y Jiménez, 2012). Además, cuentan con revisiones externas de especialistas quienes de forma anónima

evalúan la calidad del trabajo. La producción científica posee un alto valor en la evaluación de la trayectoria de docentes e investigadores a la vez que es considerada como una forma simbólica de prestigio entre pares. Estas publicaciones son instrumentos para socializar los avances y resultados de investigaciones con la comunidad científica y la comunidad educativa por su registro destinado a un público conocedor del género discursivo académico.

En la actualidad, las revistas científicas poseen una forma de medición de su calidad basada en la cantidad de citas que reciben sus artículos. Cabe destacar que las revistas más citadas de estos rankings son publicadas -en su amplia mayoría- en inglés por grandes editoriales y poseen un costo para quienes deseen acceder a ellas.

Frente a esta situación editorial de la producción científica, se han creado otras opciones vinculadas a una concepción de la ciencia como bien común y público, de libre circulación y sin fines de lucro (Diestro Fernández, Ruiz-Corbella y Galán, 2017). El acceso abierto de la producción científica habilita debates sobre la validez de la bibliometría como mecanismo de evaluación, la inclusión y participación en términos equitativos y el impacto social de la ciencia, entre otros.

A diferencia de la producción científica anglosajona o de países centrales, en Latinoamérica la producción científica se caracteriza por la gratuidad de las publicaciones y la escritura en el idioma materno, primordialmente. Por su parte, Vessuri, Guédon & Cetto (2014) explican que en Latinoamérica y en otras regiones periféricas la publicación de la producción científica se sustenta en las editoriales universitarias. En el caso de las ciencias sociales y las humanidades las producciones están dirigidas a un público local o regional por las particularidades de los temas que se abordan. Este también es el caso de las Ciencias de la Educación, subcampo en el que, a pesar del sustrato común que pueda existir en el análisis de un fenómeno educativo, son las particularidades del contexto las que enriquecen,

frecuentemente, el trabajo realizado (Ruiz Corbella, Galán y Diestro, 2015).

En este contexto cobra gran relevancia la formación de redes editoriales basadas en iniciativas regionales como es el caso de SciELO y Redalyc. Estos sitios recogen las publicaciones siguiendo un modelo sin fines de lucro y de acceso abierto a la vez que buscan brindar una mayor visibilidad a la producción científica de la región frente a la distribución asimétrica del conocimiento impuesta por las editoriales anglosajonas.

A pesar de las iniciativas nacionales y regionales que buscan fortalecer la difusión de la producción científica en términos de acceso abierto y gratuidad, aún se impone el valor de la cantidad de citas recibidas como forma de evaluación de la calidad de las publicaciones. En el contexto científico actual, las revistas con mayor impacto, es decir, mayor visibilidad e internacionalización, son las publicadas en inglés. Como se señaló anteriormente, si bien en Iberoamérica la tendencia consiste en publicar en el idioma de origen, las demandas actuales del campo científico conducen al imperativo de publicar en inglés con los desafíos lingüísticos y epistemológicos que esto conlleva.

### *Lost in translation.* El conocimiento de idiomas en la producción científica en Ciencias de la Educación

En la actualidad, la producción científica que posee una mayor difusión es la que se publica en revistas *mainstream* o de corriente principal. El lugar que ocupa el español en estas publicaciones es minoritario con relación al inglés que se erige como idioma hegemónico para la publicación científica (Ortiz, 2009; Hamel, 2013; Plaza Gómez, Granadino Goenechea y Arias-Salgado Robsy, 2009; Fernández Vitorres, 2022), lo que repercute en la forma en la producción y distribución del conocimiento científico a nivel global.

La creciente demanda de publicación en revistas de alto impacto para lograr una mayor visibilidad de sus trabajos

y el de las instituciones en las que lo realizan, los/as investigadores/as se ven presionados a publicar en un idioma diferente al propio. Al respecto, Fjes & Nylander (2017) señalan que esta presión conduce a una restricción del acceso a la producción científica, es decir, solo pueden acceder a esta producción quienes tienen conocimientos del idioma de publicación, personas que, muchas veces, no tienen un interés particular en el fenómeno o realidad que se está describiendo por su falta de proximidad. Al respecto, Amano, González-Varo & Sutherland (2016) advierten que la escritura de textos en inglés por parte de personas no nativas implica una brecha en la transmisión del conocimiento y un desbalance en la difusión del conocimiento científico en los países no anglófonos. Esta brecha también existe entre la divulgación de los conocimientos y el contexto en el que se realizaron esas tareas de producción así como también en la enseñanza de estos contenidos (Hamel, 2013).

La hegemonía del inglés como idioma académico internacional se basa en la influencia de la globalización y el dominio de países anglófonos como Estados Unidos e Inglaterra, más allá del ámbito científico. En este sentido, estos países cuentan con un desarrollado sistema de formación académica con las universidades mejor rankeadas del mundo y grandes editoriales que respaldan y marcan la agenda de la producción científica (Altbach, 2015). La publicación de la producción científica en inglés también revela una asimetría anglófona y eurocéntrica (Díaz, 2018) en la que se imponen las metodologías, instrumentos y temas de los centros en detrimento de las realidades científicas de las periferias (Oregioni, 2017).

Las asimetrías lingüísticas en el ámbito científico también han sido interpretadas siguiendo lo propuesto por Pierre Bourdieu con relación al capital lingüístico. En primer lugar, Shahid Abrar-ul-Hassan (2021) recupera este concepto para pensar al inglés como lengua cuya hegemonía se basa en la reproducción de discursos socio-políticos o dinámicas de poder construidas socialmente en el ámbito

académico. El lugar que en algún momento ocupó el latín, el francés o el alemán, en la actualidad lo ocupa parcialmente el inglés (Hamel, 2013, Abrar-ul Hassan, 2021). Por su parte, Lucía Céspedes (2021) retoma la concepción bourdieuana de campo como mercado lingüístico y la circulación de su capital para pensar el campo científico en tanto en palabras de la autora: “*scientific capital is accumulated by generating written texts (most often, research articles) according to shared acceptability criteria*” (p. 142).

En sintonía con lo desarrollado *ut supra*, el presente trabajo se propone como objetivo general indagar acerca del lugar del español como idioma de producción científica en el campo de las Ciencias de la Educación. Como objetivos específicos se plantea, en primer lugar, recabar datos acerca de la posición que ocupan las Ciencias de la Educación con respecto a otras disciplinas en la producción científica y, en segundo lugar, caracterizar las revistas científicas en español vinculadas a Ciencias de la Educación, atendiendo a la temática que abordan, la institución auspiciante, el idioma y el país de origen.

## Metodología

Esta investigación se basa en un estudio bibliométrico a fin de indagar acerca del lugar del español como idioma de producción científica en las Ciencias de la Educación. El estudio bibliométrico se basa en la cantidad de citas que posee una publicación y por tanto las revistas en las que se encuentran dichas producciones científicas. Este tipo de estudios permite observar la relevancia de ciertos temas, instituciones o autores así como también su evolución a lo largo del tiempo (Buitrago-Pulido, 2019)

Para alcanzar el objetivo propuesto, se analizaron dos bases de datos de libre acceso basadas en el número de citas que reciben las publicaciones: *Google Scholar* (GS) y *SCImago*

*Journal & Country Rank* (SJR). Los datos fueron recopilados de acuerdo a la última actualización de los sitios en julio de 2023.

Por una parte, GS es una plataforma que depende de la empresa Google y recoge un amplio espectro de publicaciones científicas variadas en cuanto a las disciplinas, idiomas, formatos, entre otras. GS cuenta en su plataforma con *Google Scholar Metrics* (GSM) que muestra las estadísticas de publicaciones científicas ordenadas de acuerdo al índice h5 y la media h5, vinculados a la cantidad de citas recibidas durante los últimos cinco años. Cabe destacar que esta plataforma muestra las publicaciones según su idioma y, solo en el caso de las realizadas en inglés, también permite ver áreas y subáreas de investigación. Además, se pueden ver las publicaciones más citadas en portugués, alemán, ruso, francés, japonés, coreano, polaco, ucraniano e indonesio.

Por otra parte, *SCImago Journal & Country Rank* es un portal de acceso gratuito que reúne revistas organizadas de acuerdo a la información disponible en Scopus, una base de datos bibliográfica que nuclea artículos de revistas científicas. Siguiendo el algoritmo de *Google Page Rank*, SJR muestra las revistas con mayor visibilidad en la base de datos de Scopus. SJR permite ver el ranking de revistas y filtrar por áreas, categorías, regiones o países, tipo de publicación y año. Además, se pueden seleccionar revistas que solo sean de acceso abierto, revistas que sigan el modelo ScieLO o revistas que solo aparezcan en *Web of Science* (WoS).

En una segunda instancia y en función del primer objetivo específico, se observó la cantidad de publicaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación con relación a otras disciplinas. En el caso de GS, esto se realizó utilizando GSM siguiendo una de las variables disponibles en la plataforma: el idioma de publicación. Esta plataforma expone por defecto las primeras 100 publicaciones en inglés, sin posibilidad de ver el total de publicaciones independientemente del idioma. En cuanto a SJR, el portal sí permite observar el total de publicaciones de su banco de datos, sin embargo, en

virtud de la comparación con GSM también se realizó una selección de las primeras 100 revistas.

Por último, a fin de caracterizar las revistas científicas en español vinculadas a Ciencias de la Educación se realizó un análisis de las bases de datos de GSM, dado que SJR no permite filtrar los datos por idiomas. Para dicha caracterización se tuvo en cuenta la temática abordada, la institución auspiciante, el idioma y el país de origen de la revista. Toda esta información fue obtenida de los sitios web de las revistas seleccionadas.

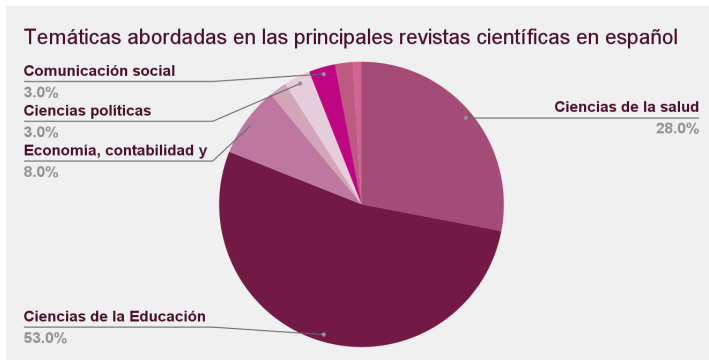
## Resultados

La información recolectada evidencia un lugar subsidiario del español como idioma de la ciencia en el campo de las Ciencias de la Educación. Con relación a los datos obtenidos de GSM, se destaca la ausencia de producciones científicas vinculadas a Ciencias de la Educación entre las revistas con mayor visibilidad en inglés, en las que priman temas relacionados a la química, la medicina, las ciencias naturales, la física y la biotecnología, entre otras disciplinas. En cuanto a los datos recabados en SJR, se observa la misma tendencia que en GSM y, además de las disciplinas ya mencionadas, también se agregan revistas vinculadas al marketing, las finanzas, la economía política, la psiquiatría y la psicología. Asimismo, SJR permite visualizar los países a los que pertenecen las revistas: solo 5 revistas de las más citadas no pertenecen a un país anglófono (3 corresponden a Alemania, 1 a Suiza y 1 a Países Bajos) pero se publican en inglés bajo el sello de grandes editoriales estadounidenses.

Con respecto a las publicaciones más citadas en español en GS, es notable la presencia de producciones científicas relacionadas a las Ciencias de la Educación. Como se puede observar en la Figura 1, más de la mitad de las revistas abordan temáticas vinculadas a las Ciencias de la Educación,

seguidas en orden numérico por las revistas de Ciencias de la Salud que incluyen Medicina, Enfermería, Farmacia. Economía, contabilidad y finanzas ocupan el tercer lugar con 8 revistas, seguidas de Ciencias Políticas y Comunicación Social, ambas con 3 publicaciones cada una y, a continuación se encuentran revistas ligadas a Tecnologías y Psicología y Psiquiatría con 2 publicaciones respectivamente. Finalmente, se encuentra una revista sobre Lingüística.

**Fig. 1. Temáticas abordadas en las principales revistas científicas en español**



Fuente: elaboración propia.

La comparación entre los datos obtenidos en ambos idiomas revela una diferencia considerable en el número de citas. El índice h5 de la revista más citada en inglés es de 467 y posee una mediana h5 de 707, mientras que, en cuanto a las publicaciones en español, la producción científica posicionada en el primer lugar posee un índice h5 de 57 y una mediana h5 de 84, lo que muestra un impacto notablemente menor en términos numéricos.

En línea con el primer objetivo específico que consiste en recabar datos acerca de la posición de las Ciencias de la Educación en la producción científica con relación a otras

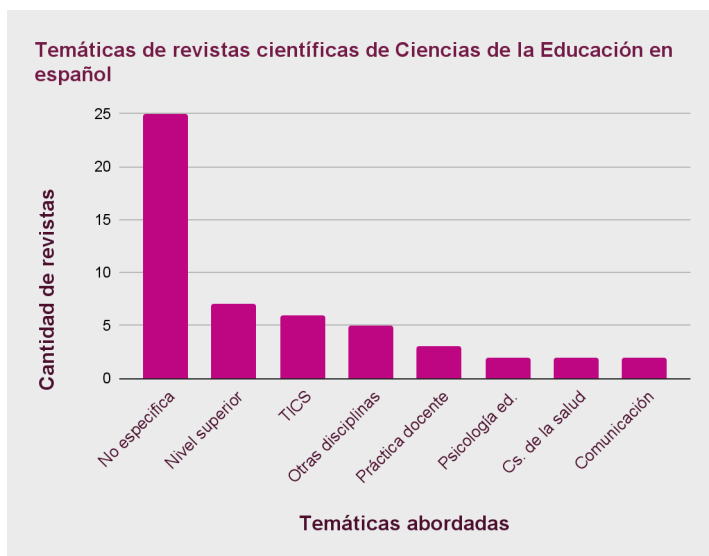
disciplinas se observa la ausencia de las primeras en inglés, mientras que en español poseen una fuerte presencia.

### El lugar del español como idioma de producción científica en las Ciencias de la Educación

Las Ciencias de la Educación son una temática de relevancia en la producción científica en español según los datos recabados. A continuación se describen las principales temáticas, los idiomas de publicación, las instituciones patrocinadoras y el país de origen de dicha producción.

La información recolectada muestra las temáticas abordadas (Figura 2) y evidencia, en primer lugar, que una amplia cantidad de revistas no indican una temática determinada sino que mencionan el abordaje multidisciplinario, lo que abre la posibilidad de pensar los fenómenos educativos desde distintas perspectivas y tener un flujo importante de producciones científicas. En segundo lugar, los temas vinculados a la educación en el nivel superior ocupan un lugar de relevancia, haciendo especial énfasis en la formación del profesorado. En tercer lugar, se destacan las producciones relacionadas a las tecnologías de la información y la comunicación que tuvieron un crecimiento exponencial en el período de pandemia y post pandemia como indican los índices de citación consultados en GSM. A continuación se hallan otras disciplinas entre las que se encuentran la educación física, la educación para la justicia social, la educación inclusiva y la enseñanza de las matemáticas. Finalmente se encuentran subcampos como la psicología educativa, la formación docente en ciencias de la salud y la comunicación educativa.

**Fig. 2. Temáticas de revistas científicas de Ciencias de la Educación en español**



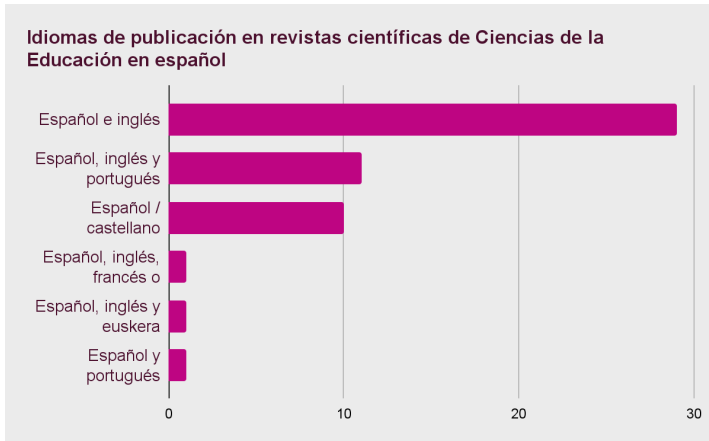
Fuente: elaboración propia.

La mayoría de las revistas científicas consultadas (32/53) son financiadas por universidades o centros de investigación dependientes de ellas, mientras que una escasa minoría dependen de grupos editoriales privados (5/53). También hay revistas que dependen de organismos o asociaciones internacionales o estatales que buscan fomentar la difusión del conocimiento científico (16/53). Es preciso señalar que todas las revistas consultadas pertenecen a países de habla hispana, con una fuerte presencia de países latinoamericanos (33/53) frente a revistas españolas (20/33).

En cuanto a los idiomas de publicación, se impone la presencia del español y el inglés como lenguas principales de la comunicación del campo de las Ciencias de la Educación iberoamericanas (Figura 3). A continuación a este

binomio se incorpora el portugués, y, en tercer lugar, se ubica el español, denominado castellano en ciertas revistas; algunas de las cuales enfatizaron el uso del español en contraposición a la hegemonía imperante del inglés. En mucha menor medida encontramos el francés que se incorpora a los idiomas mencionados, así como el euskera que forma parte de la iniciativa de la Universidad del País Vasco.

**Fig. 3. Idiomas de publicación en revistas científicas de Ciencias de la Educación en español**



Fuente: elaboración propia.

## Reflexiones finales

El campo de las producciones científicas contemporáneas requiere el conocimiento de idiomas para su acceso, particularmente, demanda conocimiento del inglés, lengua hegemónica de la difusión científica. Frente a la supremacía del inglés, que, además basa su potencia en el dominio socio-económico y político de Estados Unidos y Reino Unido, el

español resiste con la colaboración de las instituciones destinadas a la promoción y defensa de su patrimonio; las universidades en tanto principales productoras y difusoras del conocimiento científico y las propuestas editoriales basadas en la integración regional y el acceso abierto, entre otras iniciativas.

La asimetría entre ambos idiomas también es visible en las disciplinas. Mientras disciplinas vinculadas a las ciencias experimentales han adoptado el inglés como idioma de la ciencia (Fernández Vítóres, 2022), en otras, como las Ciencias de la Educación, ocupa un lugar relevante. Esto implica un direccionamiento a un público hispanohablante, probablemente más próximo a la realidad investigada en las producciones científicas y una mayor concentración de capitales en áreas disciplinares patrocinadas por el sector privado y grandes editoriales (Beigel, 2014). En su amplia mayoría las revistas científicas de Ciencias de la Educación en español están respaldadas por universidades y son de acceso abierto lo que se corresponde con la cultura institucional imperante en Latinoamérica (Vessuri, Guédon & Cetto, 2014).

Una mirada más minuciosa sobre los datos descriptos en el apartado anterior permite reflexionar sobre el lugar del español en el marco de la circulación de la ciencia en el espacio hispanohablante. En este sentido, el binomio español-inglés parece reforzar la idea de internacionalización de la ciencia, en tanto las revistas que se autoperciben como bilingües hacen hincapié en la publicación en estos idiomas. En estrecho vínculo con lo mencionado anteriormente, también resulta pertinente indagar en la formación en idiomas en Ciencias de la Educación para abonar a la construcción de una producción científica plurilingüe que, a su vez, contribuya a la democratización del conocimiento científico. Para esto es preciso interrogar la formación, las asimetrías existentes en la distribución del conocimiento y los modelos de evaluación imperantes, así como también fomentar la participación en redes editoriales cuyos

objetivos incluyen la difusión del conocimiento en el idioma de origen, entre otras estrategias.

## Agradecimientos

Agradezco la colaboración del Licenciado Adrián Curti, bibliotecario del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), quien brindó información valiosa para la redacción de este capítulo.

## Referencias bibliográficas

- Abrar-ul-Hassan, S. (2021). Linguistic Capital in the University and the Hegemony of English: Medieval Origins and Future Directions. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211021842>
- Altbach, P. G. (2015). What Counts for Academic Productivity in Research Universities?. *International Higher Education*, (79), 6–7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.79.5837>
- Amano, T., González-Varo, J.P. & Sutherland, W. (2016) Languages Are Still a Major Barrier to Global Science. *PLoS Biol* 14(12), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2000933>
- Beigel, F. (2014). Introduction: Current tensions and trends in the World Scientific System. *Current Sociology*, 62(5), 617–625. <https://doi.org/10.1177/0011392114548640>
- Buitrago-Pulido, R. D. (2019). Análisis bibliométrico sobre la producción científica en distribución en planta en la red Redalyc durante el periodo 2007 – 2017. *Scientia Et Technica*, 24(3), 446–450. <https://doi.org/10.22517/23447214.21401>

- Céspedes, L. (2021). Latin American journals and hegemonic language for academic publishing in Scopus and Web of Science. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60 (1), 141-154. <https://www.scielo.br/j/tla/a/hfQ6XVh9MDJbj9ZNvqRzn3y/?lang=en>
- Díaz, A. (2018). Challenging dominant epistemologies in higher education: The role of language in the geopolitics of knowledge (re)production. En I. Liyanage, (Ed.), *Multilingual Education Yearbook 2018. Internationalization, Stakeholders & Multilingual Education Contexts* (pp. 21-36).
- Diestro Fernández, A., Ruiz-Corbella, M., y Galán, A. (2017). Calidad editorial y científica en las revistas de educación. Tendencias y oportunidades en el contexto 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 235–250. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.244761>
- Fjes, A. & Nylander, E. (2017). The economy of publications and citations in educational research: What about the ‘Anglophone bias’? *Research in education*, 99(1), 19-30. <https://doi.org/10.1177/0034523717740146>
- Fernández Vítors, D. (2022). *El español: una lengua viva. Informe 2022*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf)
- García Delgado, J.L., Alonso, J.A. y Jiménez, J.C. (2012). *El español, lengua de comunicación científica*. Ariel.
- Hamel, R. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 321–384. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>
- Moreno Cabrera, J.C. (2011). “Unifica, limpia y fija” la RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. En E. Senz Bueno y M. Alberte, (Eds.). *El dardo en la academia: esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (pp. 157-314). Melusina. [teseopress.com](https://semi-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- narioeuraca.files.wordpress.com/2016/05/84-\_unifica\_limpia\_y\_fija\_-\_la\_rae\_y\_los.pdf
- Moreno-Fernández, F. & Álvarez Mella, H. (2022). Reexamining the International Importance of Languages. *Working papers in Ibero-America*, 1. <https://doi.org/10.48629/hcias.2021.1.84517>
- Oregioni, M.S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 105-125. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650578/16791>
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Plaza Gómez, L., Granadino, B. y Arias-Salgado Robsy, M.J. (2009). Las revistas científicas editadas en lengua española. Su misión actual y sus perspectivas como instrumento para la difusión internacional de la ciencia. En V. Vivanco Cervero (Coord.), *El español, lengua para la ciencia y la tecnología: presente y perspectivas de futuro* (pp. 41-56). Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_ciencia/02.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_ciencia/02.htm)
- Ruiz Corbella, M., Galán, A. y Diestro, A. (2015). Las revistas científicas en educación ante la exigencia de la sociedad en red. *History of Education and Children's Literature*, 10 (1), 65-71. [https://www.researchgate.net/publication/278783030\\_Las\\_revistas\\_cientificas\\_en\\_Educacion\\_ante\\_las\\_exigencias\\_de\\_la\\_sociedad\\_en\\_red](https://www.researchgate.net/publication/278783030_Las_revistas_cientificas_en_Educacion_ante_las_exigencias_de_la_sociedad_en_red)
- Vessuri, H., Guédon, J.-C., & Cetto, A.M. (2014). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology*, 62(5), 647-665. <https://doi.org/10.1177/0011392113512839>



### 3

## Un taller universitario de escritura académica en español lengua extranjera centrado en las necesidades de las/os estudiantes

SUSANA S. FERNÁNDEZ Y MARÍA ISABEL POZZO<sup>1</sup>

### Resumen

En este capítulo presentamos el diseño de un taller de escritura académica en español como lengua extranjera (ELE) para estudiantes universitarias/os que se centra en las necesidades (dudas, dificultades, inseguridades) de las/os participantes. Nuestro objetivo es mostrar cómo es posible adaptar el diseño y la implementación de un taller a las características particulares del grupo de estudiantes. Creemos también que nuestra experiencia puede resultar útil en otros contextos, por ejemplo, con estudiantes de asignaturas técnicas o de ciencias naturales que no están acostumbradas/os a trabajar con el género académico, aunque no tengan la dificultad de escribir en una lengua extranjera. Para que nuestro curso pueda servir de inspiración en otros contextos, hacemos una presentación detallada del diseño y ponemos a disposición los materiales elaborados para el curso.

---

<sup>1</sup> romssf@cc.au.dk, pozzo@irice-conicet.gov.ar.

**Palabras clave:** escritura académica; español como lengua extranjera; enseñanza centrada en el/la estudiante

## Introducción

En muchas universidades de países no hispanohablantes en todo el mundo hay grupos de estudiantes que cursan carreras de filología española o similares, algunos con la finalidad de convertirse en docentes de español lengua extranjera (ELE), otros en traductores o intérpretes, otros aún con fines empresariales. Para todos ellos, la escritura de un trabajo académico en español implica un doble desafío: por un lado, como para toda/o estudiante universitaria/o, se trata de dominar el tema del trabajo y las características formales del discurso académico; por el otro, necesitan llevar a cabo esta tarea en una lengua que no es la de uso diario ni aquella en la que se han escolarizado.

Puede haber muchas maneras de ayudar a estas/os estudiantes a abordar esta ardua tarea, y en este capítulo nos proponemos presentar detalladamente el diseño de un taller de escritura creado justamente para tal fin. A causa de las características del contexto específico de implementación del curso, la consigna fue diseñar un curso que se adaptara a las necesidades percibidas por los/as propios/as estudiantes, que tuviera elementos prácticos a resolver en clase a modo de taller y que no requiriera lecturas o tareas a realizar en la casa. Somos conscientes de que el diseño que presentamos tiene un anclaje contextual fuerte, lo que ha determinado las características del curso, pero consideramos que puede servir de inspiración para emprendimientos similares en otras universidades y con otros grupos de estudiantes. Incluso, un curso de escritura académica diseñado para estudiantes de lengua extranjera puede, con ciertas adaptaciones, ser también útil para estudiantes de carreras técnicas o científicas, donde la escritura académica, a pesar

de ser en la lengua materna, también es un género desconocido o desafiante.

En las próximas secciones, comenzamos con un breve repaso de nuestro marco teórico y metodológico, para luego proseguir con la presentación del diseño y sus componentes.

### **Marco teórico: ¿qué significa diseñar un taller universitario de escritura académica en ELE centrado en las necesidades de los/as estudiantes?**

#### Acerca de las necesidades de los/as estudiantes

El diseño del taller que aquí presentamos tiene su base en el campo de “análisis de necesidades” (West, 1994; Long, 2005a, 2005b). El término (en inglés, *needs analysis*) se originó en 1920 pero tuvo su apogeo más de cincuenta años después en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, área en la que se convirtió un instrumento clave para el diseño de cursos (West, 1994, p. 2).

En el presente estudio hemos optado por analizar las necesidades autopercebidas de los/as participantes (*student-perceived needs*) en relación con un ámbito específico: la escritura académica. En su carácter de proceso colaborativo, la inclusión de los/as estudiantes en el análisis de necesidades ofrece ciertas ventajas pedagógicas que incluyen el desarrollo de una mayor sensibilidad acerca de lo que significa ser un/a estudiante, una mayor capacidad de autoevaluación, expectativas realistas acerca del curso en cuestión y actividades de clase relacionadas con las necesidades reales de los aprendices, entre otras (Nunan 1988a, p. 5, en West 1994, p. 6).

En cuanto a la modalidad de implementación del análisis, recurrimos a uno de los procedimientos deductivos (Long, 2005b, p. 31) más utilizados: la encuesta a través de un cuestionario, combinada con un diálogo permanente a

lo largo del curso – esto último para aumentar la calidad de la información recogida (Long, 2005b, p. 32).

### Acerca del taller como actividad pedagógica

La elección de la modalidad de “taller” para este curso de escritura se debió a sus características como espacio de aplicación práctica, colaboración y reflexión. Imbernon Muñoz y Medina Moya (2008, p. 16) lo definen como un “modelo pedagógico de aprendizaje reflexivo-experimental” y Betancourt (2007) señala:

Mediante el taller, los docentes y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada como corresponde a una auténtica educación o formación integral. (Betancourt, 2007, p. 17, en Asencio Pastor, 2019, p. 210)

Tal como se explica en la cita anterior, el taller permite que el estudiantado cobre protagonismo al participar de manera activa y colaborativa con sus docentes, aprendiendo no solo el objetivo práctico, que en nuestro caso es la escritura académica en ELE (“aprender a hacer”), sino también obteniendo herramientas para continuar con su trabajo académico en el futuro de manera independiente – el “aprender a ser” futuros académicos. Los/as estudiantes se convierten en los principales sujetos de la situación formativa (Fernández i Barrera, 2011) y se vuelcan a la práctica creadora y reflexiva a partir de una situación real y concreta. Como explicaremos más adelante, esto se manifiesta en nuestro diseño de taller, por ejemplo, en las actividades en que el alumnado analiza sus trabajos de escritura anteriores –o los trabajos de sus compañeros/as– y reflexiona sobre sus aciertos y deficiencias para utilizar esos hallazgos en el trabajo con textos futuros.

## Acerca de la escritura académica

La lectura y la escritura académica son competencias centrales para todo/a estudiante universitario/a, cualquiera sea su especialidad. La mayor parte de las tareas de un/a estudiante se basa justamente en la comprensión de textos orales y escritos y en la producción de distintos tipos textuales (apuntes, exámenes, informes, tesinas, etc.), todos ellos con el denominador común del lenguaje académico y sus convenciones.

Como explica Asencio Pastor (2019), la centralidad del género académico, fortalecida en Europa por el Plan Bolonia<sup>2</sup>, que enfatiza la producción de textos académicos en la educación universitaria, ha causado la aparición de un gran número de publicaciones que tratan el tema, principalmente desde dos perspectivas: la situación del estudiantado con respecto a la escritura académica y las características propias del género académico en cuanto a su aplicación práctica: estilo, terminología, fases de escritura, etc. Esta última perspectiva se traduce, por ejemplo, en manuales de escritura académica. Para la elaboración del taller que aquí presentamos, nos hemos basado fundamentalmente en uno de estos manuales: *Escritura de tesis de posgrado: desde el proyecto hasta la defensa* (Pozzo, 2020). La razón por la que adoptamos este libro se debe a que contiene -además de cuestiones propias de la escritura- nociones sobre metodología de investigación, que es una necesidad habitual en estudiantes universitarios/as.

Como el grupo de estudiantes meta del taller que presentamos tiene el doble desafío de la escritura académica en una lengua extranjera, este taller se diferencia de otros talleres de escritura académica en una constante conciencia de la necesidad de apoyar a los/as participantes daneses/as

---

<sup>2</sup> <https://www.euroinnova.edu.es/blog/11-2-18/plan-bolonia>

no solo en su adquisición de las convenciones del género académico sino más específicamente en la adquisición del género académico en español, es decir en una lengua extranjera (Hyland, 2007). Esto puede implicar, en algunos casos, abandonar ciertas convenciones aprendidas para el discurso académico en danés y reemplazarlas por las correspondientes al español. A esta ya de por sí ardua carga cognitiva de tener que “desaprender” ciertas prácticas, se suma el hecho de la falta de dominio y seguridad en cuestiones básicas del léxico y la gramática del español (recordemos el nivel intermedio de los/as participantes). Estas consideraciones forman la base de las actividades elegidas para las distintas clases del taller, que se presentarán más adelante.

## Marco metodológico

Para el diseño del curso que aquí presentamos nos inspiramos en las pautas de la investigación-acción (Dörnyei, 2007; Burns, 2011), donde se aborda una problemática existente que requiere solución. En nuestro caso se trata de crear mejores condiciones de trabajo para estudiantes que deben embarcarse en su primer trabajo académico monográfico en lengua extranjera. Esto nos ha llevado a desarrollar una intervención didáctica inspirada en la Metodología de Investigación Basada en el Diseño (Anderson & Shattuck, 2011), que se compone de las siguientes fases: análisis, diseño, implementación y evaluación. Esto se realiza normalmente en una serie de iteraciones. Aquí presentamos los resultados de la primera iteración. El estudio constituye también un estudio de caso (Duff, 2008), ya que hemos recogido y analizado datos de un grupo-clase compuesto de 13 estudiantes, que participaron en la primera iteración del diseño. Hemos recolectado consentimientos escritos de recogida de datos (Anexo 1) de todos/as los/as estudiantes

participantes, que fueron informados/as acerca del proyecto y de la forma en que utilizaríamos sus datos.

La pregunta de investigación general que el estudio se propone responder es: ¿Cómo se puede diseñar un curso de escritura académica en ELE que tenga en cuenta las necesidades de cada estudiante? En este capítulo no discutiremos en detalle la forma en que llegamos al diseño que presentamos. Para más información sobre nuestro estudio de las necesidades de los/as estudiantes, que formó la base de nuestro diseño, véase Pozzo & Fernández (en evaluación).

## Diseño del curso

### Contexto institucional

El contexto del presente diseño es una universidad danesa y un grupo de estudiantes de la carrera de Bachelor<sup>3</sup> en lengua, literatura y cultura española e hispanoamericana. Se trata de un grupo de quinto semestre, donde la mitad del trabajo semestral consiste en la elaboración de una tesina de bachelor (llamada “proyecto de Bachelor”), con una carga de 15 créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System* -ECTS-). El tema de la tesina queda a elección del/la estudiante, pero debe ubicarse dentro de la temática general de la carrera, es decir la lingüística del español, la literatura en español o aspectos/eventos/productos históricos, sociales o culturales de los países o regiones hispanohablantes. La universidad asigna a cada estudiante un supervisor o supervisora con competencias dentro del

---

<sup>3</sup> El Ministerio de Educación Danés describe el “Bachelor” como un estudio de 3 años de duración (180 ECTS), que pueden ser seguido por un programa de maestría de 2 años (llamado “*Kandidat*”). La educación total dura 5 años. Esta educación está basada en teorías y métodos científicos y brinda a la vez una gran amplitud profesional y conocimientos profundos y especializados. <https://www.ug.dk/uddannelser/bachelorogkandidatuddannelser>

tema que el/la estudiante ha elegido para su proyecto. Las/os estudiantes reciben una lista de posibles supervisores/as con sus temas de trabajo y, en la semana 2 luego de comenzado el ciclo lectivo, cada estudiante envía una solicitud de supervisor/a, explicitando el tema sobre el que desea trabajar. Cada supervisor/a cuenta con 3,5 horas para guiar al/a la estudiante de acuerdo con el presupuesto asignado por la universidad. Sabemos por experiencia que este tiempo resulta insuficiente para poder ayudar a los/as estudiantes con todos sus problemas, por lo cual es necesario agregar tiempo adicional para trabajo plenario. Normalmente, hay 9 horas disponibles para esto, repartidas en 6 semanas al comienzo del semestre. El curso que presentamos aquí se implementó como un suplemento a estas 9 horas, agregando 9 horas más. Esto fue, nuevamente, a causa de la insuficiencia de la oferta existente y para comprobar si este trabajo adicional tenía un efecto positivo en los/as estudiantes.

El curso preexistente de 9 horas tiene los siguientes objetivos:

- que las/os estudiantes aprendan los requisitos académicos para elaborar su proyecto de Bachelor,
- que las/os estudiantes elijan el marco y el tema que quieren trabajar en sus proyectos de Bachelor,
- que las/os estudiantes empiecen a trabajar en sus proyectos,
- que las/os estudiantes practiquen la escritura en español.

Se trata de objetivos prácticos muy básicos que intentan preparar a los/as estudiantes para el trabajo individual con sus supervisores/as.

El curso consiste en los siguientes 6 módulos de 90 minutos:

*Clase 1:*

- Información general y formalidades sobre el proyecto de Bachelor y sobre la escritura académica;
- Inspiración para la elección de tema y presentación de posibles supervisores/as
- Generalidades sobre la escritura académica / escritura académica en español

*Clase 2:*

- Ejercicio de reflexión sobre el buen planteo académico
- Trabajo de análisis de dos proyectos de Bachelor anteriores
- Ejercicio de reflexión y puesta en común de ideas y posibles temas de examen con trabajo en parejas y grupal
- Cada estudiante entrega el tema elegido para asignación de supervisor/a

*Clases 3-6:*

- Los/as estudiantes se reúnen en grupos que tienen el mismo supervisor/a y se hace una sesión de supervisión colectiva. Cada estudiante participa solamente en 2 clases de 45 minutos cada una, ya que los/as supervisores/as se alternan (normalmente hay 4 supervisores/as disponibles para grupos que pueden variar entre 10-20 estudiantes). Esto se debe a la poca disponibilidad de horas.

Es en este contexto que el curso/taller que describimos en este artículo debe entenderse como un complemento a la magra oferta existente.

## La asignatura “proyecto de Bachelor”

El propósito de la asignatura ligada a esta tesina es capacitar al/a la estudiante para que (1) defina un tema dentro del área principal elegida, (2) identifique, caracterice y comunique el tema elegido en español, (3) demuestre comprensión de la teoría, enfoques metodológicos y prácticos del área temática elegida, (4) se posicione de manera crítica y argumentada en relación con las teorías y conceptos centrales dentro del área temática elegida, (5) estructure la investigación de manera adecuada con el uso de literatura secundaria relevante y (6) utilice métodos de análisis relevantes. El/la estudiante selecciona y formula un problema académico de forma independiente y en colaboración con el/la supervisor/a.

La tesina es una monografía en español, que en el contexto institucional indicado puede ser realizada de forma individual o en grupos de hasta 3 estudiantes. La contribución individual de cada estudiante, a excepción de la introducción, la formulación del problema y la conclusión, debe quedar claramente marcada y puede ser objeto de evaluación individual. El tamaño del texto es el siguiente:

- 1 estudiante: 15-20 páginas normales<sup>4</sup>
- 2 estudiantes: 26-36 páginas normales
- 3 estudiantes: 37-52 páginas normales

A estas páginas se agrega la bibliografía, posibles anexos y un resumen en danés de media página.

## El curso/taller que diseñamos

El curso/taller – así denominado porque se trata de un curso diseñado para el trabajo activo en clase, en grupos o individual, sin tarea de preparación en el hogar ni largas

---

<sup>4</sup> La universidad en cuestión define las “páginas normales” como una página de 2.400 caracteres con espacios.

presentaciones a cargo de las docentes – tiene los siguientes objetivos:

- Mejorar la escritura académica en español
- Enriquecer el vocabulario académico
- Aprender estrategias para organizar el proceso de escritura
- Aprender cómo citar textos y construir una bibliografía
- Recibir ánimo, apoyo, recursos y motivación

Para la planificación de cada una de las clases tuvimos en cuenta, tal como anunciamos en la introducción, las necesidades del grupo de estudiantes en cuestión. Nuestro instrumento principal para dilucidar cuáles eran los aspectos de la escritura académica en que estos estudiantes se sentían seguras/os e inseguras/os fue una “encuesta sobre los puntos débiles y fuertes de la escritura”. En esta encuesta, a modo de plantilla, las/os estudiantes, de manera individual, marcaban con una X su nivel de “seguridad” en los distintos aspectos de la micro- y macroestructura del texto académico, siempre con la posibilidad de agregar comentarios textuales. Aun cuando son conocidas las ventajas de una implementación en línea (Pozzo, Borgobello y Pierella, 2018), preferimos distribuir las encuestas en papel para asegurarnos de contar con la totalidad en tiempo y forma. Para un análisis detallado de los resultados obtenidos en esta encuesta, véase Pozzo & Fernández (en evaluación).

El contenido de las 6 clases se distribuyó del siguiente modo:

#### *Clase 1:*

- Presentación del curso, docentes y estudiantes
- Consentimiento de recogida de datos (para nuestra investigación-acción)
- Encuesta sobre puntos fuertes y débiles de la propia escritura

- Identificación de metas personales de escritura
- Un poco de escritura libre: presentación personal

*Clase 2:*

- Análisis del uso de la puntuación en un texto académico propio existente elegido por el/la estudiante. Trabajo individual y en parejas
- Trabajo con puntos débiles indicados en la primera clase: puntuación (teoría, ejercicios y revisión del propio texto de la primera clase)

*Clase 3:*

- El vocabulario en un texto académico: variedad léxica y pobreza léxica
- Formas de indicar la propia voz: distintos pronombres y la pasiva impersonal con “se” (teoría y revisión de un texto propio previo)

*Clase 4:*

- Trabajo con puntos débiles indicados en la primera clase: el subjuntivo (teoría y revisión del propio texto de la primera clase)
- Cómo citar textos y construir una bibliografía: distintos sistemas de citación
- Parafrasear vs. citar

*Clase 5:*

- Continuación del trabajo sobre el subjuntivo (explicación de los usos del subjuntivo en dos textos académicos modelos)
- La escritura de la sección de metodología en un artículo académico

*Clase 6:*

- Trabajo con puntos débiles indicados en la primera clase: los pronombres átonos y los pretéritos imperfecto e indefinido
- Encuesta final

*El contenido clase por clase***Clase 1**

En la clase 1 se dedicó la primera mitad del tiempo a las presentaciones personales de rigor y a la presentación del taller y del proyecto de investigación que estábamos llevando a cabo sobre el diseño de talleres de escritura. Explicamos detalladamente a las/os estudiantes nuestra necesidad de recoger datos, incluidas todas las respuestas a las encuestas que les plantearíamos a lo largo del curso, todos sus trabajos de escritura y las discusiones en clase. Les pedimos también en ese momento la firma de un consentimiento de recogida de datos, previa aclaración de que todo sería usado de manera absolutamente anónima y de que podían retirar su consentimiento en cualquier momento.

Terminada esta primera parte, entregamos a las/os estudiantes la encuesta inicial sobre los puntos fuertes y débiles de la propia escritura (véase el anexo 2). Esta encuesta es un elemento esencial para el diseño del curso, ya que los contenidos de las siguientes clases fueron elegidos teniendo en cuenta los aspectos sobre escritura académica en que más estudiantes indicaron sentir inseguridades. Esto implica que las nuevas iteraciones del taller probablemente tendrán otros contenidos, según las necesidades de los nuevos grupos de estudiantes participantes. Sin embargo, también es probable que algunos de los aspectos que se trataron en la primera iteración vuelvan a aparecer en las siguientes, ya que temas como, por ejemplo, el modo subjuntivo, suelen causar problemas o inseguridades a la mayoría de las/os

estudiantes. La encuesta finaliza con una pregunta acerca de las metas personales de escritura para el semestre. La inclusión de esta pregunta en la encuesta es esencial para recalcar la importancia de la autonomía de cada estudiante en plantear sus propios objetivos de trabajo y esmerarse durante el taller para conseguirlos. Este es un aspecto fundamental del diseño del taller, que se propone poner a cada estudiante en el centro de la planificación.

Finalmente, se cerró la sesión con un trabajo de escritura libre no académica en que cada estudiante debía hacer una presentación personal en 20 minutos de escritura ininterrumpida. Este ejercicio tenía la finalidad de romper el hielo y darles la oportunidad de comenzar a escribir. De nuestra parte, nos proporcionaba un material que podía darnos una idea sobre el nivel de escritura de cada estudiante al momento de comenzar el taller.

## Clase 2

En la clase 2 comenzó el trabajo propiamente dicho con el tratamiento de la primera área problemática identificada por las/os estudiantes: la puntuación en español. Para este tema se optó por una presentación de algunas reglas generales por parte de una de las docentes y con la ayuda de un *powerpoint*<sup>5</sup>. Se eligió tratar los signos de puntuación específicos que las/os estudiantes habían mencionado en sus encuestas y que son, al mismo tiempo, aquellos que más problemas generan a las/os hablantes de danés: las comas, ya que su uso es muy diferente en dicha lengua, el punto y coma y los dos puntos. Aunque estos dos últimos coinciden exactamente con el uso en español, tienen el problema de que muchas personas de habla danesa confunden estos dos signos, de tal manera que es generalizado el uso del punto

---

<sup>5</sup> Para obtener versiones en formato *Word* o *Powerpoint* de los materiales utilizados en el taller, es posible dirigirse a las autoras y solicitar su envío por correo electrónico (a romssf@cc.au.dk o a pozzo@irice-conicet.gov.ar).

y coma en lugar de los dos puntos en el danés actual. Por último, se abordó también el tema de los signos de interrogación y exclamación de apertura, un fenómeno inexistente en danés. Es posible que, en otros contextos o en el mismo, pero con un nuevo grupo de estudiantes, los signos de puntuación problemáticos sean otros, por lo cual el contenido de las clases estará siempre supeditado a las necesidades vigentes.

Para continuar con nuestro enfoque centrado en las/os estudiantes, el siguiente paso fue trabajar con un texto académico propio escrito por cada estudiante en algún semestre anterior que debían traer a clase. Aquí la consigna fue primero individualmente y luego en parejas revisar la primera página del texto traído atendiendo a la puntuación: ¿estaba bien colocada la puntuación?, ¿agregarían o quitarían alguna coma u otro signo? Este trabajo produjo interesantes discusiones en parejas y una ronda de preguntas y discusión en clase y con las docentes.

### Clase 3

En la primera parte de esta clase se abordó el tema de la “pobreza y riqueza léxica”. La clase comenzó con una breve presentación que tenía como finalidad llamar la atención a las/os estudiantes sobre cómo mejorar la calidad de un texto evitando repeticiones y el uso de verbos polisémicos (como ‘hacer’, ‘haber’, ‘tener’, ‘ser’) o palabras muy generales (también conocidas como “palabras comodín”), tales como ‘cosa’ o ‘cuestión’ (Onieva Morales, 1995) y eligiendo en su lugar pronombres y sinónimos.

Para el segundo tema de esta clase elegimos enfocarnos en un aspecto específico del género académico que por experiencia previa y por conversaciones con las/os participantes de este taller sabemos que resulta problemático para muchos/as, sobre todo en el contexto danés: la expresión de la voz del autor o la autora en el texto. Aquí identificamos dos mitos que era necesario desmentir: 1) que no se puede

usar la primera persona del singular, 2) que no se debe usar la voz pasiva. Además de estos dos mitos, abordamos un problema recurrente entre los/as escritores daneses/as: el uso exagerado del antropomorfismo (en ejemplos tales como “Esta tesina concluye que...”, donde se asigna al texto – en lugar del/a autor/a – acciones humanas).

Para ambos temas, la dinámica de trabajo fue nuevamente la presentación del tema con apoyo de *powerpoint* y el trabajo individual y en parejas de revisión de un texto propio anterior, con la ronda final de preguntas y discusión. Nuevamente, este tema generó una discusión muy participativa en clase y se resolvieron muchas dudas e inquietudes de las/os participantes.

#### Clase 4

Nuevamente en esta clase se eligieron dos temas basados en las respuestas de los/as estudiantes a la encuesta de la primera clase. El primero de ellos es un tema recurrente cuando se consulta a las/os aprendices de español de nivel intermedio (como es el caso de estas/os estudiantes universitarias/os) sobre sus dificultades con la gramática española: la elección del modo verbal. Dado que estas/os estudiantes ya han trabajado exhaustivamente con la elección del modo en español y con el significado y los usos del modo subjuntivo desde un enfoque de la lingüística cognitiva (Fernández y Falk, 2015), se optó por hacer solo un breve repaso teórico del tema. Según este enfoque, se hace hincapié en un aprendizaje no memorístico sino centrado en la comprensión del significado básico de los elementos gramaticales. En cambio, se utilizó más tiempo y energía en desmitificar la frecuencia del modo subjuntivo en el género académico (que no suele sobrepasar, en promedio, una instancia de subjuntivo por página) para calmar la ansiedad de las/os aprendices acerca del efecto que puede tener sobre sus textos una elección inadecuada del modo verbal. Esta reflexión se acompañó con recuentos y ejemplos de modo subjuntivo

en textos académicos dentro de las humanidades y con ejercicios de reconocimiento de formas correctas y divergentes del uso de subjuntivo en los textos producidos por las/os participantes en la primera clase del curso/taller. En cuanto a este tema en particular, nuestra intención principal fue, en primer lugar, recordar a las/os estudiantes sobre las herramientas teóricas que ya habían recibido anteriormente en sus estudios para la identificación y elección del modo adecuado y, en segundo lugar y no menos importante, alentarlas/os a abordar la tarea de escritura sin miedos excesivos de cometer errores. Sin embargo, como ya veremos en la descripción de la clase 5, se consideró necesario seguir trabajando con el subjuntivo en la clase siguiente, ya que un módulo no fue suficiente para dejar saldado el tema y calmar ansiedades. Esto demuestra la importancia de una cierta flexibilidad en el diseño de talleres de este tipo, donde es necesario “tomar la temperatura” de la situación y aceptar que las/os participantes pueden necesitar más tiempo de lo planeado sobre un determinado aspecto de la escritura que les resulta problemático.

El segundo tema de la clase 4 se centró en cómo elegir, incorporar y referenciar otros textos académicos en el texto propio. Aquí no solo se presentaron los distintos sistemas de referencias más utilizados en el área de humanidades (APA, Vancouver o Chicago), sino que también se trabajó con una reflexión más a fondo de por qué, cuánto y dónde decidimos incluir intertextualidad en los textos académicos que escribimos. El trabajo práctico en parejas consistió en la lectura y el análisis de las primeras tres páginas de un artículo académico modelo (en este caso, Amez, 2015), donde se debía contestar a preguntas como: ¿Qué clase de citas ha utilizado la autora?, ¿qué clase de obras ha citado y/o mencionado?, ¿se atiene a las pautas del Manual APA?, ¿qué expresiones utiliza la autora para recuperar ideas de autoría ajena?, ¿o para expresar aprobación o desacuerdo? El trabajo en parejas se completó con una puesta en común de los hallazgos.

### Clase 5

Como explicamos en la sección sobre la clase 4, consideramos necesario continuar trabajando con el modo subjuntivo en esta clase, ya que percibimos que las/os participantes no habían quedado del todo satisfechas/os con su dominio del tema. La forma de trabajo elegida como práctica final fue el análisis de las instancias de subjuntivo presentes en un artículo académico modelo (en este caso, Fernández, 2022). Se realizó el trabajo en grupos y hubo luego una ronda de preguntas y discusión con la participación de las docentes.

Como segundo tema de trabajo elegimos esta vez una cuestión relacionada con la estructura del texto académico (la superestructura), ya que varias/os participantes indicaron en la encuesta inicial que les resulta difícil: la sección de metodología. Luego de una breve presentación de las características y funciones de la sección o capítulo de metodología en un texto académico, se entregó a las/os participantes una lista de enlaces a artículos académicos que utilizan distintas metodologías de investigación para que leyeran y analizaran las secciones de metodología de los artículos que más se acercan a la que las/os participantes planean utilizar en sus tesinas de bachelor. Este trabajo sirvió nuevamente para desmitificar un aspecto de la escritura académica al que muchas/os estudiantes tienen un temor infundado.

### Clase 6 (última)

La clase comenzó con un nuevo repaso gramatical a pedido de las/os estudiantes: los pronombres personales átonos y los pretéritos imperfecto e indefinido. Ambos temas se repasaron brevemente y las/os participantes tuvieron la oportunidad de ejercitar en parejas o pequeños grupos y compartir con la clase y las docentes las dudas e inseguridades.

El módulo final estuvo destinado a completar una encuesta final que replica la encuesta inicial para ver si el número de inseguridades ha disminuido. También se

propuso obtener las nuevas metas personales de escritura de las/os participantes en este momento del semestre, es decir, una vez terminado el taller y las clases de apoyo, pero no comenzado todavía el verdadero trabajo de escritura de la propia tesina ni la supervisión individual (para los resultados véase Pozzo & Fernández, en evaluación). Los últimos minutos se utilizaron para una ronda de comentarios y evaluación espontánea de lo vivido en el taller, que se caracterizó por una valoración general muy positiva.

## Palabras finales

En este trabajo nos propusimos presentar detalladamente el diseño de un taller de escritura académica para estudiantes universitarias/os de ELE que deben escribir una tesina en español como culminación de su carrera. El taller que proponemos tiene sin dudas características particulares que responden al contexto específico de implementación. Sin embargo, la presentación minuciosa de la planificación y el contenido del taller, incluidos los materiales de apoyo utilizados, se debe a nuestro convencimiento de que el diseño puede inspirar a otras/os colegas en otros contextos a emprender una planificación similar. Nuestras palabras claves durante todo el proceso fueron poner al/a la estudiante en el centro y trabajar con la flexibilidad suficiente como para poder reaccionar de manera espontánea a lo que íbamos observando. Los contenidos que hemos presentado para cada una de las clases no coinciden exactamente con nuestra planificación original, sino que se han desarrollado de manera orgánica en diálogo con las/os participantes.

De esta experiencia hemos aprendido que nunca habrá dos versiones iguales del “mismo” taller y que en gran medida nuestra tarea consiste en desmitificar supuestos problemas y calmar ansiedades, dando ánimo y motivando a las/os participantes a embarcarse en la tarea de escribir con

confianza en sus propias habilidades y con herramientas concretas (en forma de conocimientos teóricos y lugares a los que recurrir en caso de dudas) que las/os lleven hasta el éxito.

## Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento a todas/os las/os estudiantes que participaron en el curso. También agradecemos al Fondo de Investigación de la Universidad de Aarhus (AUFF), Dinamarca, por la financiación de la estancia de investigación de la segunda autora, lo cual hizo posible la recogida de datos y la implementación del taller.

## Referencias bibliográficas

- Amez, M. (2015). Construcción de materiales didácticos mediados por TIC: consideraciones teóricas y decisiones preliminares. En M.I. Pozzo (ed.). *Construcción de espacios interculturales en la formación docente: competencia comunicativa intercultural, cultura regional y TIC*. Laborde.
- Anderson, T. y Shattuck, J. (2011). Design-Based Research. *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Asencio Pastor, M. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 205-219.
- Burns, A. (2011). Action Research in the Field of Second Language Teaching and Learning. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 237–253). Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.

- Duff, P. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández, S. S. (2022). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 36-51.
- Fernández, S. y Falk, J. (eds.) (2014). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*. Peter Lang.
- Fernández i Barrera, J. (2011). Características del supervisor de prácticas de trabajo social en el espacio europeo de educación superior. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1 (Ext), 1-22. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/431>
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16 (3), 148-164.
- Imbernon Muñoz, F. y Medina Moya, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Octaedro.
- Long, M. (2005a). Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research. In M. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 1-16). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667299.001
- Long, M. (2005b). Methodological issues in learner needs analysis. In M. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 19-76). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667299.002
- Onieva Morales, J. L. (1995). *Curso superior de redacción*. Verbum.
- Pozzo, M.I. (2020). *Escritura de tesis de posgrado: desde el proyecto hasta la defensa*. Laborde.
- Pozzo, M. I., Borgobello, A. y Pierella, M.P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*. (8)2, e046. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>.

- Pozzo, M.I. & Fernández, S.S. Needs analysis as a pedagogical strategy in foreign language teaching and research. The case of a university academic Spanish writing workshop in a Danish University. En evaluación.
- West, R. (1994). Needs analysis in Language Teaching. *Language Teaching*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>

## Anexos

### Anexo 1: consentimiento de recogida de datos

Por la presente doy permiso para que las profesoras Susana S. Fernández y María Isabel Pozzo, dentro del marco de la asignatura “Bachelorprojekt”, otoño de 2022, utilicen mis respuestas a cuestionarios, mis trabajos de escritura, discusiones de clase y mi proyecto de bachelor, de manera anonimizada, en su trabajo de investigación sobre escritura académica en español.

Fecha:

Nombre:

Firma:

## Anexo 2: encuesta sobre los puntos fuertes y débiles de la propia escritura académica. Otoño, 2022

Cuestiones de microestructura (el nivel local del texto: la oración)							
Categorías	Subcategorías	1*	2	3	4	5**	Comentarios
Puntuación y acentuación	Uso de la coma						
	Uso del punto y coma						
	Uso de los dos puntos						
	Uso del punto seguido/punto y aparte						
	Otros signos de puntuación						
	Uso de tildes						
Estilo	Uso de mayúsculas						
	Uso de conectores oracionales						
	Uso de vocabulario académico						
	Concordancia verbal y nominal						
	Uso de pronombres (ej. pronombres relativos)						
	Uso de los tiempos verbales						
	Uso del subjuntivo						
Cuestiones de macroestructura (la cohesión entre oraciones y el desarrollo de las ideas en el texto)							
Categoría	Subcategorías	1	2	3	4	5	Comentarios
Cohesión y coherencia	División del texto en párrafos						
	Cohesión entre oraciones						
	Uso de marcadores discursivos						
Cuestiones de superestructura (las características del género académico)							
Categoría	Subcategorías	1	2	3	4	5	Comentarios
Formalidades de la escritura académica	Encontrar un buen título para el trabajo						
	Explicar la metodología utilizada						
	Escribir la sección del marco teórico						
	Explicar los resultados del análisis						
	Escribir una discusión de los resultados						
	Presentar las citas textuales de manera correcta						
	Hacer la lista de referencias						

\* Me siento seguro/a

\*\* Me siento inseguro/a

### **Comentarios adicionales**

¿Hay algo más que te gustaría comentar sobre tus puntos fuertes, expectativas, dudas, inseguridades, etc. acerca de tu escritura en español?

### **Metas de escritura**

A partir de las inseguridades identificadas en el cuestionario, escribir al menos tres metas de escritura para este semestre (ej. “Quiero obtener más seguridad en el uso del subjuntivo” o “Me gustaría aprender a utilizar el sistema de referencias APA”).

**Sección II.**  
**Investigación en educación  
y estrategias de análisis  
de la información**



## 4

# Aportes del análisis de contenido a la investigación en educación

MARÍA ISABEL POZZO<sup>1</sup>

### Resumen

En este capítulo se presenta el análisis de contenido como una técnica de análisis de información de gran utilidad en el campo educativo. En primer lugar, se examinan definiciones emblemáticas en vistas a arribar a una concepción superadora que englobe las distintas alternativas. A continuación, se revisan distintos materiales empíricos susceptibles de ser abordados por medio de esta técnica. Para finalizar, se presenta un ejemplo de análisis de contenido, detallando categorías y pasos. Se concluye la versatilidad de esta herramienta siempre que se la aborde con la debida rigurosidad.

**Palabras clave:** Análisis de contenido, Técnicas de análisis de la información, Educación.

---

<sup>1</sup> [pozzo@irice-conicet.gov.ar](mailto:pozzo@irice-conicet.gov.ar).

## Precisiones teórico-metodológicas acerca del análisis de contenido

### Las técnicas de recolección y análisis de información

La investigación empírica se caracteriza por un trabajo de campo en el cual recolectar la evidencia. Esta proporcionará la ‘prueba’ para cumplimentar los objetivos de investigación y responder al problema planteado. Sin entrar en los detalles del encuadre de la investigación -que por supuesto son directrices del trabajo de campo- se pueden distinguir dos etapas: la de recolección de información y la de su análisis. Para la primera etapa existen técnicas de *recolección* de información muy consolidadas en la investigación social: la observación, la entrevista, la encuesta<sup>2</sup> y el análisis documental. Menos abordadas en los cursos universitarios de metodología de la investigación se encuentran las técnicas de *análisis* de la información, correspondientes a la segunda etapa antes mencionada. Entre ellas es posible referirse al análisis de contenido, la teoría fundamentada y el análisis del discurso. Mientras que las dos últimas se abordan en otros capítulos de este libro, la primera ocupará el presente.

### *Definiciones del análisis de contenido*

Para comprender de qué se trata el análisis de contenido, o cómo ha sido conceptualizado, presentamos a continuación tres definiciones significativas. La variedad de formas de concebirlo ha tornado generalizada la estrategia de partir de definiciones. En este caso, seleccionamos las siguientes:

1. Desde el libro considerado precursor del análisis de contenido (Berelson, 1952), este es concebido como

---

<sup>2</sup> La ‘encuesta’ sería más apropiadamente denominada como ‘cuestionario’. Sin embargo, para no explayar sobre el tema se utiliza la terminología más extendida. Para una profundización sobre el tema léase Pozzo et al., 2018.

- “Técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (p. 18, cit. en Ander Egg, p. 330).
2. En el contexto de un manual clásico y general de metodología de la investigación Ander Egg (1993) lo define como “Técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje” (p. 330).
  3. En un libro abocado enteramente al análisis de contenido, Krippendorff (1990) lo define como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p 28).

Estas conceptualizaciones seminales arrojan algunas diferencias. En primer lugar, relativo a su misma esencia: Ander Egg lo define como una técnica de recopilación de información (o ‘recolección’, según nuestra terminología), mientras que Berelson y Krippendorff lo denominan ‘técnica de investigación’. Es evidente que esta última terminología no expresa a cuál de las dos etapas se refiere; sin embargo, esta ambigüedad es saldada con su objetivo: “para la descripción”, en el caso de Ander Egg y “para formular inferencias” para Krippendorff. Ambas alusiones conducen a la segunda etapa por nosotros propuesta: el análisis de la información. Las definiciones difieren, en cambio, en que, mientras las dos primeras se limitan a la descripción (o “una identificación de ciertas categorías dentro del mensaje”, en términos de Ander Egg), la tercera va más lejos y añade el objetivo de hacer inferencias a partir tanto de los componentes semánticos como de los formales. La actividad de hacer inferencias conduce a otra diferencia entre estas definiciones: si el análisis apunta al contenido manifiesto o al contenido latente.

En base a esta revisión de posturas, sintetizadas en tres definiciones, aquí proponemos la siguiente: el análisis de contenido constituye una técnica de análisis de la información que se realiza sobre textos entendidos en sentido amplio como todo aquello dotado de materialidad, con el objeto de interpretar su contenido latente a partir de describir su contenido manifiesto. Cuanto más se limite al análisis al contenido manifiesto, más fidedigno será y, al mismo tiempo, menos revelador. Este contenido podrá ser descrito en términos cuantitativos, cualitativos o cuantitativos a partir de categorías establecidas en el encuadre teórico de la investigación.

#### *Qué materiales son susceptibles del análisis de contenido*

Uno de los autores fundamentales del tema cuestiona la propia denominación señalando que debería llamarse “análisis de contenidos” (Bardin, 2002, p.23). Además de sugerir la necesidad de pluralizar la expresión, propone completarla con “análisis de contenido *de las comunicaciones*” (p. 20, el resaltado es nuestro). Por su parte, Piovani (2007) continúa su definición sobre análisis de contenido con una enumeración de ejemplos de textos que pueden ser de interés para la investigación social: “transcripciones de entrevistas, protocolos de observación, notas de campo, cartas, fotografías, publicidades televisivas, artículos de diarios y revistas, discursos políticos, etcétera” (p. 290). Como se advierte en esta enumeración, estos textos son de distintos tipos. Ante todo, las fotografías se diferencian del resto en tanto se trata de un texto visual. Según señala Moraima Campos (2008, p.131), esta perspectiva metodológica permite la indagación de distintas expresiones del ser humano: no solamente las expresiones verbales, sino también las expresiones gestuales, pictóricas, musicales. Sin embargo, el medio de expresión más poderoso de la subjetividad humana es sin duda, el lenguaje verbal; por lo tanto, de él es que hace uso mayoritario esta metodología.

Retomando la enumeración de Piovani (2007), podríamos establecer las siguientes categorías de textos escritos en los cuales agruparlos:

- Registros del trabajo de campo: transcripciones de entrevistas, protocolos (aquí preferimos ‘registros’) de observación, notas de campo.
- Documentos auténticos: cartas, publicidades televisivas, artículos de diarios y revistas, discursos políticos.

Como se desprende de esta clasificación, puede tratarse de una técnica de análisis del material generado por el investigador en su trabajo de campo, o de análisis de objetos *per se*, en los que el trabajo de investigador se limita a focalizarse en ellos. En el primer caso, el análisis de contenido es utilizado como estrategia de análisis de datos generados por el investigador a través de la implementación de alguna técnica de recolección de información, tales como registros de entrevistas y observaciones. En el segundo, el corpus se obtiene de sucesos espontáneos, que acaecen sin que sean suscitados *ex profeso* para la investigación. Por ejemplo, Sagastizábal y Perlo (2006) describen minuciosamente un método de análisis de cuadernos escolares, que son textos suscitados en el propio devenir de la clase.

En cualquiera de los dos casos, la elección del corpus a analizar está en estrecha vinculación a los objetivos propuestos. Vale decir que, como sostiene Piñuel Raigada (2002), “el objeto de estudio en ningún caso es el propio corpus, sino la práctica humana que ha generado el material de análisis: el producto comunicativo analizado” (p.40).

## **Un ejemplo de análisis de contenido en la investigación en educación**

En esta sección presentamos una investigación (Romagnoli et al., 2002-2003) enmarcada en el análisis de contenido. Si

bien las autoras no lo refieren como tal, los pasos realizados lo adscriben sin ninguna duda a esta técnica. Además de su gran valor académico, el trabajo es interesante en tanto las autoras inician su investigación en calidad de profesoras de escuela primaria y secundaria, dando pruebas de cómo la práctica docente es una fuente genuina de búsquedas sistemáticas y rigurosas. Por otra parte, el artículo está publicado en una Revista de un Instituto de Formación Docente previo a su digitalización, lo que torna a dicho ejemplar casi en una rareza.

La investigación elegida comenzó con una inquietud propia de todo/a docente acerca la calidad de los libros de texto o manuales utilizados como apoyatura de clase. En efecto, son habituales preguntas de los/as docentes tales como: “¿qué libro elegir?”, “¿cuál es de mejor calidad?”. Estas preguntas, si bien necesarias y genuinas, están signadas por la imprecisión y la ambigüedad. Corresponden al momento de la situación problemática, según caracteriza Borsotti (2009) y requieren un trabajo de abstracción que derive en la construcción del problema de investigación.

En la investigación bajo análisis, esta preocupación generalizada se focalizó en torno a dos contenidos del área de Ciencias Naturales en el 7° grado de la educación primaria (al momento de la investigación denominado 7° año de la Educación General Básica). Este recorte derivó en la construcción de una pregunta-problema tendiente a la formulación de una investigación: “¿Podemos decir que el libro de texto es un referente didáctico, lingüístico y conceptual válido para el desarrollo de los contenidos de temperatura y calor comprendidos en el diseño curricular jurisdiccional?” (Romagnoli et al., p. 40).

Esta pregunta supone ya un importante paso adelante dado por la posibilidad de concebir una realidad compleja, con distintas dimensiones. Al entender que la calidad de un manual escolar es un fenómeno también complejo, se comienza a discernir que esa complejidad se refiere a los aspectos inherentes a su carácter de promotor de enseñanza,

de medio de comunicación y de transmisor de información; o sea, las dimensiones didáctica, lingüística y conceptual, respectivamente. A su vez, si bien la pregunta tal como está planteada se responde con un sí/no, admite ser matizada con grados. Efectivamente, al contemplar un manual algunos dirán: “es muy claro”. Otros podrán agregar: “es muy claro pero tiene informaciones incorrectas”. Otros dirán: “es poco didáctico”, y expresiones similares.

En el Marco teórico, habrá sido necesario expedirse al respecto de cada una de las dimensiones. Así, se habrá hablado de pertinencia metodológica, de coherencia textual y de precisión conceptual, como aquellos estados deseables respecto de las dimensiones deslindadas. Al pasar ya a la sección metodológica, cada una de estas dimensiones y categorías teóricas se convierten en variables, expresadas con la validez en cada uno de estos planos. A la hora de definir los indicadores, cada variable asume su especificidad según el contenido teórico de las mismas. Así, la validez didáctica estará supeditada (entre otras cosas) a la función de los títulos, para lo cual, el trabajo consistirá en analizarlos según las categorías determinadas. Por su parte, la coherencia textual estará dada por que haya variedad de tipologías textuales, funciones y registros del lenguaje. A su vez, dentro de esa variedad, existen categorías deseables (según se habrá de explicar en el marco teórico), por lo cual su predominancia será también un valor a buscar a través del análisis de las características generales. Lo mismo se dirá sobre la validez conceptual: variedad y predominio, aunque los pasos serán otros: la recopilación de definiciones científicas y el cotejo de las mismas en la bibliografía escolar. La síntesis metodológica total se sintetiza en la Tabla 4, en Anexo.

A partir de la preocupación señalada, las autoras elaboran una estrategia metodológica para obtener una respuesta rigurosa, que es una de las características del conocimiento científico. Dicha estrategia está dada por el análisis de contenido, a propósito del cual se impone una aclaración. El tema de la investigación son las nociones de calor y temperatura

como *contenidos escolares*. Esta condición se debe a su presencia en los documentos oficiales educativos; en este caso, los diseños curriculares jurisdiccionales. Por otra parte, la técnica elegida es el *análisis de contenido*, entendido este como aquello que está dentro de la comunicación, del texto analizado. En esta investigación, por ende, el contenido refiere a una doble perspectiva: como meta del análisis y como medio del mismo, ambos claramente distinguibles.

La preocupación de estas docentes por los contenidos de temperatura y calor se materializa en su tratamiento en los libros de textos. Se conjuga, entonces, la temática y el soporte, el contenido y el continente. Es insoslayable, por tanto, dirigir el análisis a los manuales o libros de textos escolares, que serán la unidad de observación de la investigación. Ahora bien, en el paulatino proceso de toma de decisiones resulta de suma utilidad la determinación progresiva de universo, población y muestra. En esta investigación, el primer recorte -el *universo*- está dado por los siguientes criterios de inclusión:

- a. libros de texto
- b. de Ciencias Naturales y Física
- c. de 7° año del 3° ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.)

Ya fue explicado previamente que el libro de texto (a) es el foco de la investigación, justificado por el lugar central que ocupa en el trabajo diario del aula, particularmente en los niveles primario y secundario. El recorte disciplinar (b) está dado por ser las áreas y asignaturas en las que se enseña los contenidos de temperatura y calor. La decisión acerca del año de la escolaridad (c) corresponde a parte del planteo del problema, que no se atiende en este capítulo abocado a lo metodológico. Alcanza decir que la elección estará justificada por ser el año donde se incorpora el tratamiento de estos contenidos.

El siguiente nivel de recorte de la unidad de observación se define como *población*. En esta investigación, se seleccionan los libros por su año de publicación. Para las autoras, interesaba que estuvieran enmarcados en los documentos oficiales vigentes; esto es, el diseño curricular jurisdiccional de la provincia de Santa Fe. La investigación se realizó estando en vigencia la Ley Federal de Educación, cuyos lineamientos fueron elaborados en el año 1997. Esta circunstancia establecía un piso temporal para la selección de manuales.

El último nivel de recorte de la unidad de observación deriva en la *muestra*. A esta altura, las autoras hicieron explícita su preocupación en tanto docentes y optaron por abocarse a los libros circulantes en la localidad donde se desempeñan –Pujato, provincia de Santa Fe-. Para que el estudio tuviera el máximo aprovechamiento, apelaron a aquellos libros de mayor uso. Con tal criterio, analizaron los que se encuentran en la Biblioteca Popular, el principal centro de aprovisionamiento bibliográfico de la localidad. Cada libro en particular se denomina *unidad de muestreo* o *unidad muestral*, y es consignado con sus referencias bibliográficas completas: autor/es, año de edición, nombre y editorial.

La rigurosidad que exige el análisis de contenido torna imposible analizar todas las palabras contenidas en un texto. Se hace necesario, entonces, definir el criterio de fragmentación, y la selección de las unidades resultantes. En el trabajo que nos ocupa, las autoras decidieron segmentar los textos de los libros en: títulos, subtítulos y títulos de paratextos. Según la terminología del análisis de contenido, cada uno de estos segmentos constituye una unidad de contexto. La selección de las mismas, una vez más, está justificada por argumentos teóricos, que jerarquizan el rol de estas partes del libro.

Ahora bien: no todos los títulos, subtítulos y títulos de paratextos están referidos a los dos conceptos que se quiere analizar –calor y temperatura-. Sólo aquellas unidades de contexto que se refieran a ellos serán las unidades de registro. Al extraerlas, o resaltarlas de la unidad de muestreo, se advertirán

sus características, que serán definidas por el investigador. En esta interacción entre lo que las unidades de registro denotan y la forma de conceptualizarlas del investigador surgirán las categorías, que son las formas que pueden asumir estas unidades de registro. En los términos tradicionales de la investigación, bien cabe la comparación de las categorías con los valores de una variable. El análisis se lleva a cabo cotejando dichas categorías con cada una de las unidades de registro. Este procedimiento puede hacerse cabalmente en una grilla tipo cuadro de doble entrada o planilla Excel, como se presentan en Anexo.

Recapitulando, las dos grandes etapas del análisis son:

- a. fragmentar las unidades de contexto
- b. ubicarlas en categorías

Ambas etapas se desdoblan en:

- a.1. determinar los criterios de segmentación
- a.2. proceder a la segmentación
- b.1. determinar las categorías
- b.2. proceder a la categorización

Este desdoblamiento se debe a que las categorías no pre-existen sino que deben ser construidas a partir de los objetivos de la investigación.

Como se anticipó previamente, en la investigación bajo análisis se determinó segmentar los textos de los libros en: títulos, subtítulos y títulos de paratextos, considerando el rol destacado que tienen en el acercamiento a la información.

Respecto de la definición de categorías, dependen de la dimensión a la que refieren, considerando que la pregunta inicial comprendía la pertinencia didáctica, lingüística y conceptual. Esto es, no se puede considerar las distintas dimensiones con las mismas categorías. A partir de ello, se determinarán categorías para cada caso, según se pasa a detallar en las siguientes secciones.

## Acerca de la dimensión didáctica

Para la dimensión didáctica, las categorías se formulan como pautas de observación:

- Orienta el contenido del texto.
- Organiza previamente el contenido del texto.
- Moviliza al receptor: provocándole dudas, deseos de profundizar el tema, etc.
- Guarda relación con los contenidos del diseño curricular jurisdiccional:
  - reproduce textualmente los contenidos básicos comunes (CBC),
  - guarda una relación aparente, o
  - no se relaciona con los contenidos

Estas categorías se aplican a cada una de las unidades de contexto, análisis que se plasma en la grilla correspondiente a esta dimensión (ver Tabla 1 en Anexo).

## Acerca de la dimensión lingüística

Para la dimensión lingüística, las autoras realizan el análisis de las características generales de todo el texto; específicamente, aquellas propiedades que posibilitan la comprensión de la información textual. Estas propiedades no son simples y por ello aquí las autoras refieren a varias subdimensiones:

### a. Tipologías textuales

- *Evocación*
- *Definición:*

*por denominación.*

*por negación.*

*descriptiva.*

*por función.*

- *Ejemplificación*
- *Descripción*
- *Clasificación*
- *Comparación*
- *Causalidad*
- *Referencia histórica*
- *Actividad*

Una vez más, cada unidad de registro es asignada a algunas de las categorías enumeradas.

#### *b. Funciones del lenguaje*

Estas categorías corresponden a las funciones del lenguaje propuestas por Roman Jakobson (1960) más pertinentes<sup>3</sup> al tipo de texto que nos ocupa. Estas son:

- *Función referencial o informativa*: privilegia el referente o contenido del mensaje. Se caracteriza por la no intervención valorativa del emisor dentro del texto y el uso de oraciones impersonales.
- *Función apelativa o conativa*: se orienta hacia el receptor, lo moviliza; para lograrlo, emplea el vocativo, el modo imperativo y la segunda persona gramatical.

Cada unidad de registro es analizada a la luz de alguna de estas dos funciones.

#### *c. Registros del lenguaje*

- *Científico*.
- *Coloquial*.
- *Combinación de ambos registros*.

---

<sup>3</sup> No se toman en cuenta las funciones: expresiva (referida al emisor), poética (al mensaje), fática (al contacto) y metalingüística (al código).

#### d. Caracterización de los paratextos

- *Palabras y/u oraciones resaltadas, negritas o bastardillas.*
- *Recuadros.*
- *Notas aclaratorias.*
- *Resaltados en color.*
- *Ilustraciones, imágenes, dibujos.*
- *Epígrafes que acompañan a las ilustraciones.* (Romagnoli et al., 2002-2003, p. 45)

Esta trama queda plasmada en la grilla correspondiente a la dimensión lingüística (Tablas 2a y 2b, en Anexo).

#### Acerca de la dimensión conceptual

En tercer lugar, y sin que el orden de abordaje implique una jerarquización entre las dimensiones, las autoras abordan la conceptual, que es la que corresponde propiamente a la disciplina. Por la especificidad de los contenidos presentes, es fundamental que haya al menos un especialista en el equipo. En esta dimensión, se procede a la categorización de los conceptos de calor y temperatura según los siguientes pasos:

1. Relevamiento de las definiciones científicas de temperatura y calor en la literatura científica y categorización.
2. Rastreo de las definiciones de temperatura y calor en los libros de textos analizados.
3. Asignación de las definiciones del paso 2 a las del campo científico (del paso 1).

En tanto son dos los contenidos analizados, estos pasos deben ser transitados para cada uno de ellos, aunque sean afines. Dado que el presente capítulo se aboca a lo metodológico, solo consignaremos brevemente cada una de las posturas científicas revisadas. Con respecto al calor, estas son:

- I. *Forma de transferir energía.*
- II. *Forma de energía.*
- III. *Se presenta cuando existe una diferencia de temperaturas entre sistemas.*
- IV. *Magnitud expresada en las mismas unidades que la energía.*
- V. *Propiedad de los cuerpos.*

Con respecto a la noción de temperatura, estas presentan diversos perfiles:

- I. *Asociada a un modelo de estructura de la materia.*
- II. *Asociada a un análisis dimensional.*
- III. *Asociada a la dirección del flujo calorífico.*
- IV. *Asociada a una cantidad que nos dice lo caliente que está un cuerpo.*
- V. *No se define.*

En el caso de esta noción, el último ítem incluye la opción de que no haya una definición explícita, seguramente agregada a partir de los resultados del trabajo.

Una vez más, cada una de estas nociones es plasmada en una grilla, en la que puede cruzarse categorías con las unidades muestrales; esto es, cada manual. El análisis ya no se detiene en cada unidad de registro, y esto por varias razones: porque es poco probable que una definición de esta densidad esté presente en los títulos, subtítulos, o títulos de paratexto, y porque estas definiciones están presentes a lo largo de todo el libro, capítulo o sección. Sí puede darse que presente varias concepciones, según se manifiesta en la Tabla 3, en Anexo.

Por último, estos dos conceptos no aparecen aislados, sino que están vinculados a través de redes conceptuales. Estas conforman las macroestructuras semánticas, y aunque no siempre están explicitadas en los manuales, se hacen presente a modo de lógica (aunque sea ilógica) interna. Las autoras las representaron a través de gráficos, algunos de los cuales se consignan en los Gráficos 1 y 2 (en Anexo).

La diversidad resultante a partir del mismo concepto da pruebas de la variedad posible en la forma de encadenar los temas. En tal sentido, la representación gráfica resulta especialmente ilustrativa.

### **Qué aprendemos de esta investigación acerca del análisis de contenido**

No es el objetivo de esta sección explayarnos sobre las conclusiones temáticas de este estudio, a las que pueden acceder en su plenitud en el artículo original. Más bien, me he centrado en el aspecto metodológico; concretamente, la operacionalización de las categorías teóricas en variables e indicadores (Tabla 4, en Anexo), y a partir de allí, la construcción de instrumentos. De este modo, el análisis de contenido se realiza a partir de instrumentos construidos desde la teoría formal y sustantiva relativa al tema. Por lo tanto, la investigación partió de una problemática cotidiana de la educación, se invistió luego de un abordaje teórico y en un camino inverso hacia la evidencia empírica se abocó al análisis del contenido manifiesto. A partir de este se proyecta al contenido latente, que en esta investigación es la validez didáctica, lingüística y conceptual de los contenidos de temperatura y calor en su abordaje en ciertos manuales. Esta estrecha imbricación de una etapa con la siguiente garantiza el arribo a conclusiones fundamentadas, y nos eleva de la proposición vivencial esgrimida desde la parcialidad de nuestras experiencias.

La revisión ha mostrado una metodología que puede ser aplicable a distintas nociones, de cualquier área de conocimiento. Esto será posible siempre que se esté dispuesto a emprender un estudio riguroso como el que aquí se ha analizado, teniendo en cuenta el proceder presentado, atendiendo a su vez las particularidades de cada concepto a analizar. Esta investigación de prueba de ello y por eso

ha sido incorporada en este capítulo, desde una relectura metodológica de la misma.

## A modo de cierre

El análisis de contenido constituye una herramienta poderosa para la investigación en educación. Esto se debe a que muy a menudo, circulan proposiciones con un tono enfático pero basado apenas en la experiencia individual. Si bien esta última es un acervo valioso producto del ejercicio prolongado en educación (sea en calidad de estudiante o de docente) dista de la contundencia que proporciona una investigación sistemática y rigurosa. En este contexto, el análisis de contenido permite recuperar estas proposiciones experienciales y dotarlas de confiabilidad. Su amplitud terminológica da cabida a la gran variedad de textos que circulan en el ámbito educativo: cuadernos escolares, diarios de clases, materiales didácticos (tales como los manuales aquí ilustrados). Se trata de elementos que por su cotidianeidad pueden pasar desapercibidos como fuente de información. Sin embargo, por esta misma cotidianeidad son reservorios de concepciones y representaciones de los protagonistas que guían el accionar diario de la educación. Por otra parte, su materialidad física aporta el beneficio de la permanencia y la posibilidad de manipularlos con fines investigativos. En efecto, incluso cuando se somete al análisis de contenido a los intercambios de una entrevista, por ejemplo, es preciso plasmarlos en una transcripción para darle entidad y tornarlos en una materia analizable. Ahora bien, como sucede en otras técnicas de análisis de la información, es indispensable contar con un encuadre investigativo claro para orientar el análisis. Incluso en las perspectivas más emergentes, según las cuales la teoría surge en los datos, es preciso, cuanto menos, partir de una pregunta de investigación. Esta, también llamada ‘problema de investigación’, debe condensar la problemática inicial y estar enriquecida a su vez de la abstracción que aporta la teoría sobre el tema.

Solo a partir de estas operatorias, las vivencias se tornarán en resultados de investigación.

## Agradecimientos

A la profesora Alejandra Romagnoli, y por su intermedio al equipo de autoras de la investigación analizada, por su profesionalismo y generosidad para con su trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E. (1993). *Técnicas de investigación social*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Miño y Dávila.
- Jakobson, R. (1960). Closing Statements: Linguistics and Poetics. En T.A. Sebeok, *Style in Language* (pp. 350-377). MIT Press
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Piñuel Raigada, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf)
- Piovani, J.I. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti y J.I. Piovani. *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 287-298). Emecé.
- Pozzo, M.I., Borgobello, A. y Pierella, M.P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista*

*Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*(8)2, e046. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>.  
 Romagnoli, C., Pascualini, F., Romagnoli, A., Pasini R. y D'Alleva M. C. (2002-2003). Análisis de los contenidos de temperatura y calor en el discurso de los libros de texto. *Conexión. Revista de investigaciones y propuestas educativas*, 3, 39-78.  
 Sagastizábal, M.Á. y Perlo, C. (2006). Cuadernos de clase. En *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones* (pp. 144-153). Stella-La Cruzía.

## Anexo

**Tabla 1. Grilla para el análisis de categorías de la dimensión didáctica**

Ciencias Naturales 7 Física. 3er.ciclo EGB – a-Z Editora (1997)						
Títulos, subtítulos y títulos de paratextos	Orienta el contenido que contiene el texto.	Organiza previamente el contenido que contiene el texto.	Moviliza al receptor.	Relación con el diseño curricular jurisdiccional.		
				Reproduce textualmente	Relación aparente	No guarda relación
TEMPERATURA. QUÉ ES Y CÓMO SE MIDE		X			X	
1. Las apariencias engañan			X			X
* Actividad: A medir temperaturas	X				X	
1.1 ¿Para qué se inventó el termómetro?		X			X	
1.2 ¿Qué otras cosas cambian cuando cambia la temperatura?	X		X		X	
2. La dilatación		X			X	
* Para saber más			X			X
2.1. Los líquidos también se dilatan		X				X
2.2. ¿Qué otras cosas suceden si cambia la temperatura?	X		X		X	
2.3. Conclusión 1			X			X
* Actividad: ¿Qué pasará?			X			X
2.4. Conclusión 2			X			X

Fuente: Romagnoli et al., 2002-2003, p. 48.

Tabla 2a. Grilla para el análisis de categorías de la dimensión lingüística

Nombre del manual	Función del lenguaje		Registros del lenguaje			Paratexto					
	Referencial	Conativa	Científico	Coloquial	Ambos	Palabras resaltadas	Recuadros	Notas aclaratorias	Resaltados en color	Ilustraciones	Epígrafes
*Paratexto	X		X				X				
EL CALOR	X	X		X					X	X	
*Analizamos		X		X			X	X			
1. La propagación	X			X	X	X					
*		X		X					X		
2. El “calórico” y	X				X	X					
3. ¿Calor o te	X				X		X	X			
*¿Cómo funciona	X				X		X				
4. Estados que	X	X			X		X	X			
*		X		X							
*Condensación	X				X	X					X
*		X		X				X	X		
5. El calor y la...		X			X						X
Lectura de...	X	X		X							X
*Actividades		X		X		X		X	X		
*La caja de herramientas	X	X			X	X		X	X		
	10	10	1	8	8	5	5		8	7	

Fuente: Romagnoli et al., 2002-2003, p. 60

Tabla 2b. Grilla para el análisis de categorías de la dimensión lingüística

Nombre del manual	Contenidos de los textos														
	Evoación	Definición			Ejemplificación	Descripción	Clasificación	Comparación	Causalidad	Referencia histórica	Actividades				
		denominación	por negación	descriptiva							por función	experimento	reflexión	revisión	indagación
*Paratexto		X							X						
EL CALOR	X									X					
*Análizamos											X				
1. La propagación	X	X			X	X									
*													X		
2. El "calórico" y	X	X			X										
3. ¿Calor o te			X		X	X	X								
*¿Cómo funciona						X									
4. Estados que	X		X								X				
*											X				
*Condensación		X			X										
*											X				
5. El calor y la...		X								X					
Lectura de...							X					X			
*Actividades												X			
*La caja de herramientas			X	X		X						X			
	4	4	1	3	1	4	4	1	1		1	2	4	3	1

Fuente: Romagnoli et al., 2002-2003, p. 59

**Tabla 3. Grilla para el análisis de categorías de la dimensión conceptual para la noción de calor**

LIBRO	Categorías para CALOR				
	I	II	III	IV	V
Cs. Naturales. Física. EGB 7° Año. a-Z editora. 1997			X		X
Cs. Naturales 7° EGB 3er Ciclo. Edebé. 1997		X	X	X	X
Cs. Naturales y Tecnología 7° Año. Santillana. 1997		X	X		X

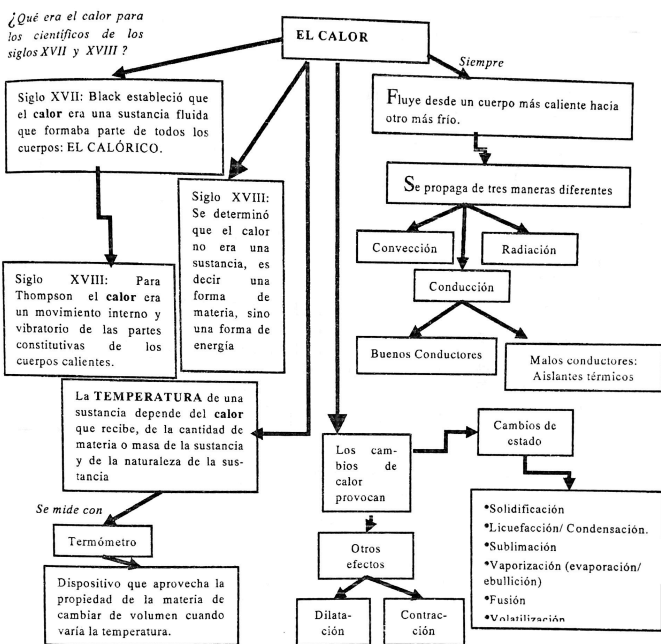
Fuente: Romagnoli et al., 2002-2003, p. 53

**Tabla 4. Síntesis metodológica**

CATEGORÍAS TEÓRICAS	VARIABLES	INDICADORES	PASOS
<b>Pertinencia metodológica</b>	Validez didáctica	Función de los títulos	1. Análisis de títulos
<b>Coherencia textual</b>	Validez lingüística	Variedad/predominio de ciertas: - tipologías textuales - funciones del lenguaje - registros del lenguaje	2. Análisis de características generales
<b>Precisión conceptual</b>	Validez conceptual	Variedad/predominio de ciertas definiciones	3. Búsqueda de definiciones 4. Reconstrucción en macroestructuras semánticas

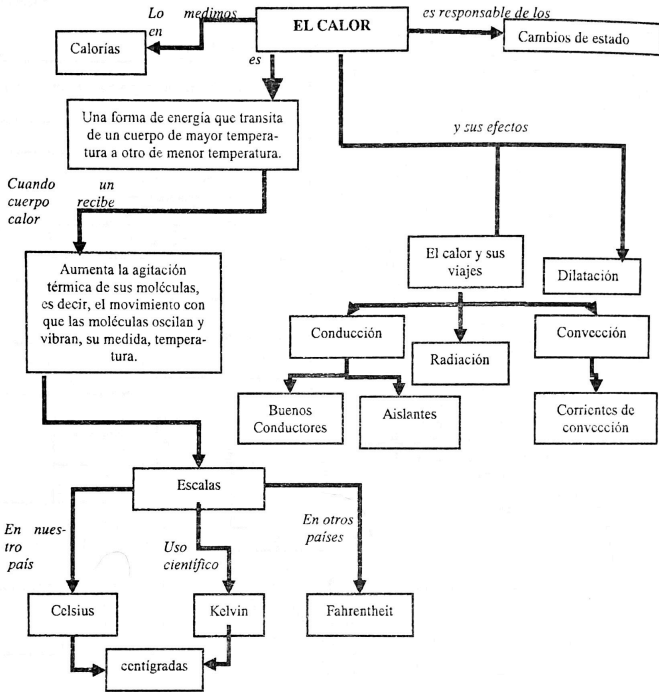
Fuente: elaboración propia a partir de Romagnoli et al., 2002-2003.

Gráfico 1. Macroestructura semántica de calor en el Manual Santillana



Fuente: Romagnoli et al., 2002-2003, p. 73

Gráfico 2. Macroestructura semántica de calor en el Manual EDEBÉ



Fuente: Romagnoli et al., 2002-2003, p. 74



## 5

# Aportes de la Teoría Fundamentada a la investigación en educación

FLORENCIA ROSSO<sup>1</sup>

### Resumen

Este capítulo identifica y explica principios distintivos de la Teoría Fundamentada (TF), como el muestreo teórico, el método de comparación constante y el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, que promueven la generación de teoría basada en los datos en la investigación. De manera simultánea, se ejemplifica la aplicación de sus procedimientos metodológicos con una investigación acerca de la escritura académica y su enseñanza desde la perspectiva de estudiantes en una carrera de posgrado en educación. Este proceso, sistemáticamente abordado en las secciones del capítulo, ha permitido construir teoría sobre este fenómeno en las ciencias de la educación, lo cual manifiesta la potencialidad de los procedimientos en la TF para construir conocimiento en este campo. En tal sentido, proponemos extender el uso de esta técnica de análisis de la información a otros objetos de estudio en la investigación en educación.

**Palabras clave:** Teoría Fundamentada, investigación en educación, metodología de la investigación.

---

<sup>1</sup> rosso@irice-conicet.gov.ar.

## **Acerca de la Teoría Fundamentada: aportes en el campo de la educación**

Debido al carácter sociocultural y dialógico de los fenómenos en educación, este campo presenta una naturaleza compleja. Sus rasgos no solo se nutren de los aportes que otras disciplinas realizan, sino también de la idea de contexto y comprensión intersubjetiva que allí está inmersa (Loreto Mora-Olate, 2020). Por lo tanto, los objetos de estudio en educación presentan características con dimensiones que se particularizan en cada caso. Más bien, la variabilidad del fenómeno educativo se relaciona con múltiples factores, que van desde el nivel del sistema educativo y las características de los sujetos participantes en la investigación hasta el contexto espacio-temporal y cultural en el que se circunscribe ese objeto. Esta multidimensionalidad en la investigación en educación puede beneficiarse de los aportes de la Teoría Fundamentada (TF), que se sustenta en la estrecha relación entre la recolección de la información, análisis y posterior elaboración de una teoría según los datos obtenidos. Esta técnica de análisis, de hecho, se caracteriza por la generación de teoría a partir de la información que proporcionan los sujetos que viven o se relacionan con el problema de estudio, y que ayudan a explicar un fenómeno social. Al mismo tiempo, brinda apertura para modificar categorías, tanto como propiedades y dimensiones, de acuerdo con la situación contextual del evento. Este proceso de interacción entre categorías y sus características conduce a construcciones provisionarias y flexibles, que un campo de conocimiento tan dinámico como la educación puede aprovechar.

De lo planteado hasta aquí, en pos de ampliar lo que muy sucintamente desarrolla esta introducción, se desprende la propuesta de este capítulo; precisamente, presentamos y explicamos los procedimientos de análisis puestos en práctica en un estudio cualitativo, con el cual ejemplificamos las diferentes fases de la TF. Nuestra intención no es ser reduccionistas, sino

invitar a pensar nuevas formas de sistematizar la información, dado que los fundamentos de esta técnica están en permanente construcción, con escuelas que sostienen y dinamizan metodológicamente sus estrategias (Clarke, 2003; Charmz, 2013). En particular, para llevar a cabo este estudio retomamos los aportes de la Escuela Clásica, liderada por Glaser y Strauss (1967) y de la Escuela reformulada según Strauss y Corbin (1998), en las cuales se introduce, respectivamente, la muestra teórica y el método de comparación constante junto a un proceso de descripción y codificación de los datos (Bonilla y López, 2016). Más que los procedimientos y definiciones que involucran esos términos, este capítulo ofrece una forma de pensar en un objeto con el fin de incentivar la producción de ideas propias sobre un problema.

En los apartados siguientes delimitamos los conceptos de muestra teórica y continuamos con los correspondientes al método de comparación constante y los procesos de codificación abierta, axial y selectiva. Las consideraciones teóricas con respecto a estos procedimientos se entrelazan con ejemplos concretos de una investigación sobre las representaciones sociales en educación, cuyos objetivos y resultados iremos especificando a medida que consignamos las fases de esta técnica de análisis de la información.

## **La muestra teórica en la (re)construcción de un objeto de estudio en educación**

Mencionamos en la introducción de este capítulo que el fin de la TF consiste en la producción de teoría a partir de procedimientos metodológicos que no solo dependen de quien investiga un fenómeno, sino también de las características de los sujetos participantes y el contexto en dónde se sitúa. Para conocer más al respecto, la selección de una muestra representativa del tema a investigar resulta estratégica en la planificación del método. En nuestra investigación, por ejemplo, el objeto de estudio -las

representaciones sociales de la escritura y su enseñanza en la educación superior- presenta características que se particularizan en función del nivel educativo, carrera, instituciones, entre otras cuestiones. En nuestro caso, el estudio se llevó a cabo en una maestría en docencia universitaria. Un rasgo particular de esta carrera es su interdisciplinariedad, no solo en la propuesta curricular basada en educación, sino también en las formaciones de grado de los sujetos que deciden iniciar sus estudios allí. Entonces, si se considera el carácter situado de estas prácticas, así como las formas de conocimiento específico que designa el concepto de las representaciones sociales, los sujetos de distintos campos disciplinarios (en este caso: ingeniería, terapia ocupacional, medicina, enfermería, veterinaria y psicología) pueden brindarnos información pertinente para definir cuáles son estas formas de pensamiento social, permitiéndonos conocer cómo, cuándo, dónde y por qué ocurren.

Aquí observamos que, más que el número de casos, lo relevante de esta muestra es su potencialidad para una mayor comprensión teórica del tema de interés en la investigación. En efecto, el muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967) consiste en un proceso de recolección de datos para generar códigos, producto de la simultaneidad entre la lectura de teoría y el análisis de la información, lo cual permite al sujeto analista decidir qué datos recoger y dónde encontrarlos en pos de un desarrollo teórico propio. Esto refleja un carácter distintivo de la TF, basado en la sincronización entre la lectura de teoría, la recolección y el análisis de los datos. La rigurosidad con la que estos últimos se sistematizan ayuda a determinar el muestreo teórico, que finaliza cuando los datos se saturan; es decir, no surgen nuevos conceptos, más bien, estos comienzan a repetirse en el discurso de informantes clave en entrevistas, *focus group* u otra técnica de recolección. Este proceso, denominado 'saturación teórica', se complementa con otros procedimientos, como el método de comparación constante, que contribuye con la recolección, codificación y análisis de datos para construir teoría más que comprobarla.

## El proceso de codificación en el análisis de la información

La codificación es un procedimiento sistemático y creativo que ofrece herramientas para manejar grandes cantidades de datos, permite considerar significados alternativos de los fenómenos del análisis e identificar, desarrollar y relacionar conceptos (Strauss y Corbin, 1998). Se subdivide en fases de codificación simultáneas y complementarias, denominadas: abierta, axial y selectiva, que detallaremos a continuación.

### Codificación abierta: definición de categorías, propiedades y dimensiones

Luego de implementar las técnicas de recolección de datos, transcribir o tomar notas de campo, el primer paso en la codificación abierta es conceptualizar, o bien, consignar una representación abstracta de un acontecimiento. Esto implica poner etiquetas a los fenómenos e identificar aquellos que presenten significados comunes para, en un primer momento, agruparlos. Nuestro trabajo de investigación tuvo como objetivo relevar representaciones sociales sobre la escritura y su enseñanza en una carrera de posgrado. En efecto, en la lectura de las transcripciones de las entrevistas empezamos agrupando los datos a partir de códigos según las representaciones de la escritura (1), por un lado, y de su enseñanza en el posgrado (2), por otro lado. Como analistas, podemos nominar los objetos según la imagen o significado que evocan —al examinarlos comparativamente en diferentes corpus— o etiquetar a partir de las palabras de los sujetos entrevistados, construyendo “códigos in vivo” (Strauss y Corbin, 1998). Veamos los siguientes ejemplos (1) sobre las representaciones de escritura: A, de una terapeuta ocupacional (TO1) y B, de un ingeniero (I1) en nuestra investigación:

1. A. *Es un proceso, como siempre, inacabado; todo el tiempo se está tratando como de perfeccionar (...). De esos primeros tres o cuatro seminarios a estos últimos, bueno, hay un cambio enorme, sobre todo en el tiempo de producción (TO1).* [Representación de la escritura: proceso de construcción de ideas que lleva tiempo, recursivo].

B. *Cuando lo tenés que llevar al escrito es como que todas esas ideas que andan dando vueltas en la cabeza que a veces uno se imagina como la perfección total... Cuando lo querés llevar al plano de la escritura como que hace agua la idea, eh... O aparecen nuevas cosas o te obliga a vos a refinarlas.* [Representación de la escritura: proceso que permite refinar el pensamiento].

Ahora, en nuevos ejemplos, observemos el proceso de codificación en torno a representaciones en A y B sobre la enseñanza (2) en nuestro corpus:

2. A. *Es súper minuciosa en las correcciones (...) el trabajo venía con mucho detalle. Entonces, bueno, esa retroalimentación va puliendo la forma de escribir por ahí... (TO1).* [Representación de la enseñanza de la escritura: proceso de corrección y retroalimentación de un error].

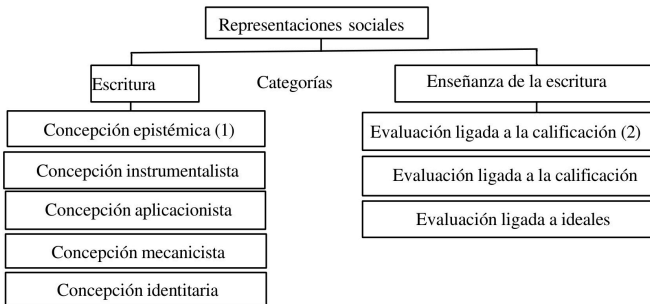
B. *Uno tiene que adaptarse y para esa adaptación necesita contenido, trayecto, experimentar, reinventarse y tratar de entender... Y mucho esfuerzo por parte de uno para poder entender ese otro idioma (I1).* [Representación de la enseñanza de la escritura: proceso de adaptación a otro 'idioma'].

Este primer paso en la codificación nos da una pauta del significado que adquieren estas prácticas, escritura (1) y su enseñanza (2), en el corpus de dos estudiantes de nuestra muestra teórica; por un lado, un proceso recursivo, por otro lado, una acción que refina el pensamiento y ayuda a escribir mejor, siempre y cuando el error sea concebido positivamente. Seguido a esto, 'afinamos' el proceso de clasificación de datos y, tras su comparación con otros corpus del trabajo, observamos que 1 representa una concepción epistémica de la escritura, a la

vez que en 2 prevalece la noción de evaluación de esta práctica como aprendizaje. Estas conjeturas, cabe destacar, no emergen *in absentia* de un marco teórico, más bien, pueden respaldarse en este. Tan es así que las concepciones con respecto a la enseñanza de la escritura en el corpus de entrevistas se relacionaban con la noción de “evaluación”; en este caso, puede codificarse de esa forma porque ambos conceptos conforman una unidad en la definición del proceso educativo en el marco teórico de la investigación. Si se quiere ampliar la comprensión al respecto pueden leerse otros aportes enfocados específicamente en esos datos (Rosso, 2021; Pozzo y Rosso, 2023a).

Al momento que los conceptos comienzan a acumularse en la fase de codificación abierta de la TF, quien analiza debe agruparlos y categorizarlos bajo términos explicativos más abstractos, denominados categorías (Strauss y Corbin, 1998). Tenemos aquí un ejemplo avanzado de esta clasificación (Figura 1).

**Fig. 1. Codificación abierta: grupos de conceptos en las representaciones sociales**



Fuente: Elaboración propia

Tal como expresa la Figura 1, cualquier objeto puede denominarse y clasificarse en incontables maneras. Observamos que el proceso de etiquetamiento inicial de los

agrupamientos 1 y 2 se afina en función de nuestra interpretación del fenómeno “Representaciones sociales de la escritura y su enseñanza” y las construcciones teóricas que figuran al respecto en el campo de la educación. Estas denominaciones ubican al objeto de estudio en un contexto de categorías relacionadas de formas diferentes y, como resultado, emergen clasificaciones con definiciones operacionales que ayudan a especificar su esencia. De esta forma, los ejemplos señalados, “concepción epistémica” (1) de la escritura junto con su “evaluación ligada al aprendizaje” (2), tuvieron como definición, respectivamente, la “percepción de la escritura como proceso de aprendizaje” y la “percepción de la evaluación como proceso de interacción a través de la retroalimentación de lo escrito”.

Este proceso de definición y agrupamiento adquiere significatividad si se somete —simultáneamente— al método de comparación constante. En concreto, al emerger la teoría en un proceso de análisis, se comparan, por un lado, los datos recolectados con las categorías teóricas y, por otro, la ocurrencia del mismo fenómeno en distintos corpus (Glaser y Strauss, 1967). Esta comparación se hace en sintonía a la acción de codificar, que supone fracturar los datos. O bien, extraer información del texto original y descontextualizar la información agrupada para luego recuperarla en un nuevo texto en donde opera una re-contextualización. Este proceso permite descubrir las propiedades y dimensiones de las categorías con el fin de discernir el rango de significados potenciales que presentan las palabras de las personas entrevistadas (Soneira, 2006).

### Codificación axial: categorías, propiedades y dimensiones en interacción

Los objetos se diferencian cuando los comparamos entre sí en busca de propiedades y dimensiones, que otorgan variabilidad y precisión a sus categorías (Strauss y Corbin, 1998). Con cada variación de una propiedad dimensional

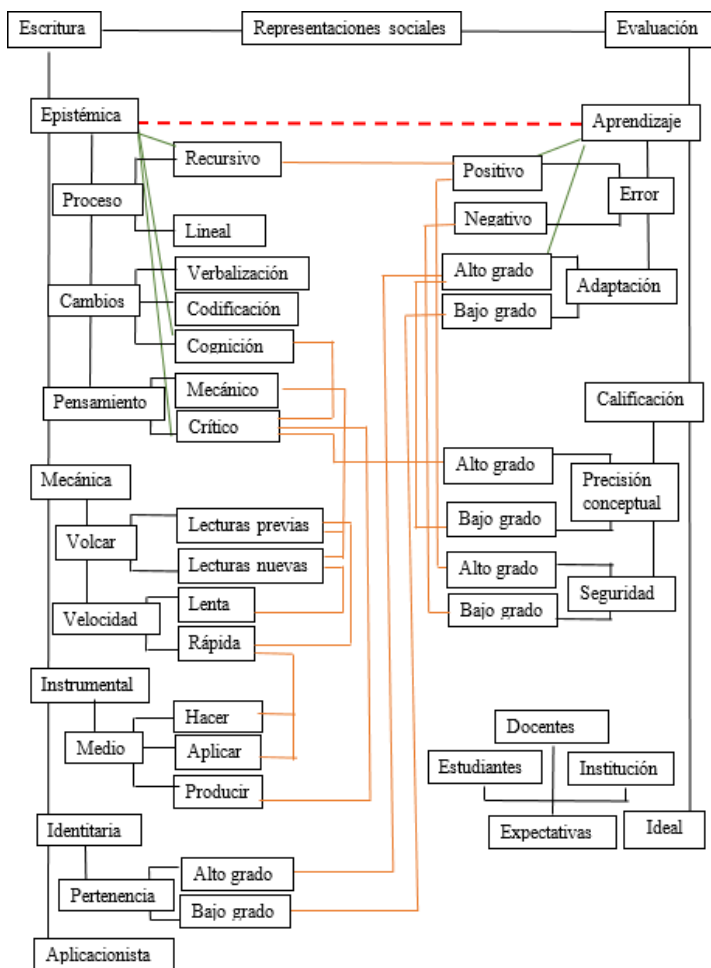
aumentamos el conocimiento sobre el fenómeno en estudio, en nuestro ejemplo, las representaciones sociales de la escritura y su enseñanza en el posgrado. En tanto atributos de la categoría “concepción epistémica” de la escritura, las propiedades podrían ser: el tipo de proceso cognitivo que esta práctica genera, el tiempo que conlleva efectuarlo y los cambios que produce esta acción en el sujeto cognoscente. Las dimensiones, a su vez, simbolizan la localización de una propiedad en un continuo o rango. Entonces, en cada una de las propiedades anteriores, las dimensiones del fenómeno serían: cuánto tiempo se considera pertinente para elaborar un texto escrito y de qué forma se concibe ese proceso (lineal o recursivo), qué tipo de cambios experimenta quien escribe y cuáles son los efectos de ese proceso en la *psiquis* del sujeto. Esto nos permite comprender cómo varía el proceso de escritura de acuerdo con la representación que el sujeto tenga de esta, y observar si emerge algún patrón de uso de la práctica en docentes del nivel de educación superior en distintas disciplinas.

Una vez definidas, las categorías, propiedades y dimensiones del objeto de estudio se reúnen de nuevas formas en la codificación axial. Esta última instituye un proceso que relaciona categorías con sus subcategorías; el nombre ‘axial’ se debe a que la codificación se hace en torno al eje de una categoría, que se enlaza a otras en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Strauss y Corbin (1998) plantean que el propósito de este proceso es reagrupar los datos que habían sido fracturados en la codificación abierta. Esta perspectiva relacional entre categorías y subcategorías contribuye a definir el fenómeno que se está analizando con explicaciones más completas e integradas. Hacer una codificación axial implica buscar respuestas a preguntas sobre el fenómeno, como: por qué sucede, quiénes la ocasionan, dónde, cuándo y cuáles son sus consecuencias, y al hacerlo se descubren las relaciones entre las categorías.

La Figura 2 expresa el proceso de codificación axial de las categorías relacionadas con las representaciones sociales

sobre la escritura y su enseñanza. Observamos que la concepción “epistémica” emerge cuando un/a estudiante logra aprender un contenido, o bien, crear un significado luego de escribir sobre él. Esta percepción sucede a raíz de una consigna docente, sea a partir de la exposición de un contenido como de la retroalimentación de lo elaborado o la revisión de pares en la evaluación. Las consecuencias de esta concepción “epistémica” de la escritura se relacionan con la culminación de un trabajo que acredite un conocimiento, como las propuestas finales de seminario o la tesis de maestría, aunque —al confiar en la potencialidad de la escritura— un sujeto puede entenderla como forma de aprendizaje. Por eso, la categoría “epistémica” presenta interacciones recíprocas con la respectiva al “aprendizaje” en el diagrama lógico de la Figura 2. La forma en que se conciba el aprendizaje y la evaluación de la escritura se relaciona estrechamente con la concepción sobre dicha práctica. Al respecto, observamos que el trabajo sobre el error desde una visión positiva y el proceso de adaptación de una trayectoria disciplinar a la escritura en educación —en tanto, nuevo ‘idioma’ para docentes de otras disciplinas— puede vincularse con un imaginario de la evaluación como aprendizaje. Además de esas dimensiones, la Figura 2 señala otras interacciones representadas a través de flechas color naranja que ejemplifican el proceso, aunque no serán objeto de análisis en este trabajo.

Fig. 2. Categorías, propiedades y dimensiones en la codificación axial: interacciones, relaciones causales y de oposición



Fuente: elaboración propia.

Encontrar respuestas (provisorias) a estas preguntas —por qué sucede, dónde, cuándo y con qué resultados— permite al/a analista descubrir relaciones (de causa, consecuencia, oposición e interacción) entre las categorías, a la vez que contribuye a contextualizar el acontecimiento, es decir, identificar su localización dentro de una estructura que lo condiciona. Más específicamente, permiten relacionar la estructura del fenómeno con el proceso de su ocurrencia. De esta forma, identificar sus circunstancias y las condiciones que las crean, al igual que la acción/interacción —de personas individuales y comunidades— al respecto. Las interacciones entre categorías dan respuesta a la pregunta por la forma en que estas se manifiestan. Ahora bien, sus consecuencias remiten a las preguntas “quién” y “dónde”. Los sujetos y el lugar en donde se desarrolla el evento pueden condicionar la variabilidad de las categorías codificadas, aunque no determinarlas. Más que una relación causa-efecto, existen múltiples factores que operan en la creación de un contexto en el proceso de análisis de los datos. El objetivo de esta sistematización, por tanto, no es presentarla como un condicional (“si... entonces...”), sino introducir al/la lector/a en las complejas interrelaciones —cada una con patrones particulares—, que explican un acontecimiento o problema. Combinar estructura y procesos permite captar, al menos en parte, la complejidad de un fenómeno social.

### La codificación selectiva: de la interacción a la integración teórica

El proceso de teorización se densifica en la codificación selectiva, la cual permite integrar, refinar y delimitar el conocimiento sobre el fenómeno. En el desarrollo de la codificación, la teoría adquiere solidez: las modificaciones se reducen tras la comparación constante, desde el incidente de una categoría con sus propiedades y/u otras categorías hasta posteriores modificaciones que clarifican la lógica del fenómeno (Glaser y Strauss, 1967). Este procedimiento en

nuestro estudio se concreta en la Figura 3, en la que opera un proceso de reducción e integración teórica sobre la categoría central en la investigación: “Representaciones sociales de la escritura y su enseñanza”. A modo de referencia, en la primera columna (n) identificamos cada participante en el estudio, a la vez que las letras en la segunda columna representan las categorías en la codificación axial. De aquí que A sea “Concepción epistémica”, B “Concepción instrumentalista”, C “Concepción aplicacionista”, D “Concepción mecanicista”, E “Concepción identitaria”, F “Evaluación ligada al aprendizaje”, G “Evaluación ligada a la calificación” y H “Evaluación ligada a un ideal”.

**Fig. 3. Método de comparación constante de las categorías en el corpus en la codificación selectiva**

n	Categorías	Resultados de la comparación
M1	A / F	A. Concepción epistémica (6 entrevistas)
M2	B / G	B. Concepción instrumentalista (7 entrevistas)
E1	B / C / G	C. Concepción aplicacionista (2 entrevistas)
E2	B / A / D / F	D. Concepción mecanicista (3 entrevistas)
E3	B / D / G /	E. Concepción identitaria (2 entrevistas)
I1	A / B / F / H	F. Evaluación ligada al aprendizaje (4 entrevistas)
I2	D / B / G	G. Evaluación ligada a la calificación (5 entrevistas)
TO	A / F	H. Evaluación ligada a un ideal (2 entrevistas)
TO	B / G	
V1	D	
V2	A / E / H	
P1	A	

Fuente: elaboración propia.

Tal como observamos con el relleno gris y mencionamos previamente, en la Figura 3 opera un proceso de

reducción en dos sentidos. En primer lugar, al comparar la ocurrencia de la misma categoría en los distintos corpus; es decir, observamos que C, E y H se suprimen al ser abordadas solo en dos entrevistas. En segundo lugar, existen diferencias conceptuales en el cotejo de las categorías con la teoría. Por su cercanía semántica, las concepciones “aplicacionista” e “identitaria” pueden incluirse respectivamente en “instrumentalista” y “epistémica” y omitirse como categorías autónomas. La “evaluación ligada a un ideal” no se relaciona con el imaginario estudiantil, sino con el de docentes en la evaluación de estudiantes. Podríamos plantear, entonces, que esta última categoría funciona como condición interviniente en el fenómeno que se está estudiando, pero resulta ser contingente frente a esta categoría central en el análisis; por lo tanto, se suprime. Con la reducción y la generalización en la comparación constante, comenzamos a lograr dos requerimientos de esta construcción teórica: 1) El criterio de parsimonia, es decir, un refinamiento analítico que reduce las categorías que integran la teoría, para luego focalizar y explicarla desde una base mínima de conceptos y 2) El criterio de alcance en la aplicabilidad de la teoría en otros ámbitos científicos, que demuestra la correspondencia entre teoría y datos. La comparación constante, transversal al proceso de codificación, ayuda a identificar el momento de saturación teórica de las categorías, específicamente, cuando la nueva información no agrega conocimiento al respecto.

La fase final del análisis -aunque no menos compleja, e inherente al proceso de investigación- consiste en la escritura de la teoría producida. Específicamente, se puede escribir a partir de una serie de elementos, como: los memos (que integraron explicativamente las etiquetas), los datos codificados y la teoría que produjeron sus interrelaciones. Para dar a conocer este proceso de integración teórica de las categorías en la indagación sobre las representaciones sociales, relevamos que la concepción epistémica de la escritura depende del concepto que emerge de

la *praxis* de un sujeto. Lo epistémico se correlaciona con la comprensión de esta práctica como proceso recursivo, que a la vez produce cambios identitarios y cognitivos e incentiva el pensamiento crítico. Esto se opone a concepciones instrumentalistas y mecánicas de la escritura, también relevadas en el análisis de la información que, a los fines de este trabajo, no son explicadas en profundidad. Al mismo tiempo, inferimos que las concepciones de la escritura en general, y las epistémicas en particular, presentan variaciones de acuerdo con las experiencias y percepciones del sujeto en el posgrado en docencia universitaria; puntualmente, según sus disciplinas de grado, trayectorias socioculturales y auto-percepciones identitarias (o no) como miembros de la comunidad discursiva.

Con estas sintéticas conjeturas en mente, consideramos de suma importancia el análisis a partir de la TF en la investigación en educación, dado que los resultados que obtuvimos en torno a las representaciones estudiantiles sobre la escritura pueden contribuir con su enseñanza de diferentes formas. Por un lado, que las instituciones consignent tendencias en las concepciones de escritura y las aprovechen en instancias de formación a través del currículum. Por otro lado, conocer estas representaciones permite al cuerpo docente identificar aquellas que no coinciden con las exigencias que plantea el campo y ajustar expectativas con sus estudiantes. Explicitar las expectativas respecto a un texto escrito adecuado en las ciencias de la educación ayudará a resignificar la evaluación para crear sentidos de pertenencia institucional y aprovechar la riqueza que las singularidades pueden aportar en el marco de propósitos de escritura compartidos e interactivos (Pozzo y Rosso, 2023b).

En efecto, Strauss y Corbin (1998) relacionan estas conjeturas con hipótesis o proposiciones explícitas, aunque plantean que no es un requisito presentar la teoría construida de esa forma. Generalmente, este tipo de enunciado tiende a estar entretejido de forma 'inocua' en la narrativa textual, tal como aquí planteamos. No obstante, no existen

razones por las cuales el discurso no pueda ser más específico y explicativo. Es probable que esto dependa de asuntos estilísticos, perspectivas teóricas y la disciplina en la cual se enmarque el análisis, o subdisciplinas en el área de la educación. Por lo tanto, más que maneras correctas de expresar las relaciones entre categorías, lo importante es que la interrelación de estas últimas permita construir un esquema teórico más amplio que los diferentes puntos de partida conceptuales.

### **A modo de cierre de este capítulo**

En la investigación social, la TF emerge como una técnica de análisis basada en la interpretación y construcción de teoría. Por lo tanto, en este trabajo se hace énfasis en los procedimientos que involucran esta propuesta desde perspectivas que recogen aspectos fundacionales, como el muestreo teórico o el método de comparación constante, así como el proceso de codificación abierta, axial y selectiva. De esto último se desprende, en primer lugar, la definición de categorías junto con sus propiedades y dimensiones que delimitan patrones en el objeto de estudio, en segundo lugar, su interacción en términos de relaciones causales, de oposición y estrategias de acción y, finalmente, un refinamiento e integración de la teoría. Los ejemplos del análisis de una investigación en educación con que simultáneamente ilustramos estos preceptos teóricos y procedimentales tienen el objetivo de promover una mayor comprensión de la TF, sin ser deterministas en su elaboración.

Este enfoque en el ámbito de las ciencias de la educación se convierte en una opción metodológica significativa, especialmente en las investigaciones cualitativas, porque permiten al sujeto analista generar un aporte propio a partir de las percepciones de informantes clave, estrechamente

relacionados con el problema, que a la vez otorga precisión a su estudio y proceso de análisis de la información.

Dicho esto, proponemos una actividad de reflexión final a partir de preguntas al/la lector/a que quiera avanzar en el proceso de análisis de los datos con la TF en su investigación:

1. ¿Qué particularidades tiene el objeto de estudio en su investigación en términos de las características de los sujetos y el contexto en que se circunscribe el fenómeno?
2. Revise el material de campo en función de las categorías principales en sus objetivos ¿Qué recurrencias encuentra? ¿Es posible realizar agrupamientos?
3. Identifique características, en términos de propiedades, de esas categorías ¿Cómo se relacionan? ¿Cuál es su relación con la categoría principal?
4. ¿De qué formas pueden variar cada una de las propiedades? ¿Esas formas se vinculan con las categorías que proponen sus objetivos de investigación?

## Referencias bibliográficas

- Bonilla-García, M; López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio* 57, 305-315. doi: 10.4067/S0717-554X2016000300006
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social, pp. 270-325. En N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (comps.), *Estrategias de investigación cualitativa*: Vol. III. Gedisa.
- Clarke, A. (2003). Situational Analysis: Grounded Theory Mapping after the Postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. In: B. Glaser y A. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Loreto Mora-Olate, M. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate. *Desde el Sur*, 12(1), 201-211. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0013>
- Rosso, F. (2021). Prácticas de enseñanza de la escritura académica en posgrados interdisciplinarios: de la reproducción a la producción de conocimientos. *XXVIII Jornada de Jóvenes Investigadores*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Chile.
- Soneira, A. J. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino, (Coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 153-163). Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Pozzo, M. I. y Rosso, F. (2023a). Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado. *Revista Folios*, (58), 56-74. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16014>
- Pozzo, M.I. y Rosso, F. (2023b). Representaciones sociales de la escritura académica y su evaluación en el posgrado. *Cuadernos de investigación educativa*, 14(2). <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/3462>.

## 6

# Aportes del análisis del discurso a la investigación en educación

THALITA CAMARGO ANGELUCCI<sup>1</sup>

### Resumen

Las estrategias metodológicas en la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación frecuentemente se basan en la recopilación de datos primarios y secundarios copiados en formato texto. De ese modo, los manuales de investigación científica siempre abordan diferentes estrategias metodológicas para encarar los voluminosos datos generados a través de entrevistas o documentos. No obstante, dichos manuales suelen dedicar escasas páginas a los aportes vinculados al análisis del discurso, especialmente de origen francés y brasileño. Ante este panorama, el presente capítulo viene a ampliar los aportes teóricos de una vertiente del análisis del discurso poco indagada en Argentina y ejemplos de su funcionamiento analítico-interpretativo.

**Palabras clave:** análisis del discurso, investigación, educación.

---

<sup>1</sup> angelucci@irice-conicet.gov.ar.

## Introducción

Oscar vive con su hija de cinco años en un pueblo a 30km de Rosario (Argentina). El espíritu rural caracteriza el lugar: calles de tierra, terrenos amplios, arbolado contundente, trenes y animales de granja. En una tarde de otoño, Oscar salió al patio con su hija. Saltaban sobre hojas secas y se reían de los gruñidos crujientes que se desprendían del juego. El sol brillaba en sus mejillas por entre los gajos de un frondoso fresno que daba a oeste. Oscar suspiró extasiado y le expresó a la hija su aprecio por el otoño, “la estación más bella del año”. La niña, meditativa, dijo que estaba muy feliz porque ya llegaba el invierno y, entonces, iban a poder construir muñecos de nieve con sus guantes de lana como lo habían hecho el año anterior. Oscar se quedó desconcertado. Nunca habían salido de la provincia de Santa Fe, donde jamás nevó. ¿Por qué aquella niña pequeña relacionaba el invierno con los muñecos de nieve? ¿Por qué se mostró tan eufórica para usar guantes de lana? ¿Por qué manifestó en su discurso una memoria de juego que nunca sucedió?

Para responder a estos interrogantes es fundamental ampliar datos contextuales vinculados a las condiciones de producción del discurso de la niña. Por ejemplo, la situación sucedió en el año 2021, cuando en otoño todavía estaba inscripto en nuestro cotidiano el aislamiento social preventivo y obligatorio, razón por la cual la niña no estaba yendo a la escuela. Asimismo, al pasar más días en casa, estuvo más horas frente a la televisión, donde una vez vio la película de Disney® *Frozen*, además de innumerables publicidades de cuadernos, bufandas y juguetes que imitaban la protagonista, su hermana Ana y su fiel compañero, un muñeco de nieve llamado Olaf. Estos procesos discursivos recurrentes construyen memorias discursivas que se actualizan en lo que decimos desde muy temprana edad.

La anécdota que inicia el capítulo invita a estudiantes y docentes del campo educativo a auscultar los discursos

desde una permanente relación con sus condiciones de producción y reproducción, en vistas de construir nuevos conocimientos que contemplen la complejidad de la realidad en la que estamos inmersos. De esta forma, ampliaremos las vías para edificar la interpretación de los discursos plasmados en documentos legales, así como también en entrevistas realizadas *ad hoc*. Correrse de comprensiones superficiales implica abandonar la difundida idea de transparencia del lenguaje, que nunca es literal y que, en cambio, está atravesado por opacidades. Asimismo, dar lugar a las tensiones discursivas y perseguir sus interrelaciones sociohistóricas e ideológicas es una ardua tarea que puede ser facilitada con el manejo de conceptos apropiados.

De ese modo, en primer lugar, presentamos el marco histórico que contempló las condiciones de desarrollo del análisis del discurso francés y su difusión en Latinoamérica a través del trabajo de investigadores/as brasileños/as. En segundo lugar, definimos los conceptos clave de esta perspectiva discursiva. En tercer lugar, presentamos un ejemplo de aplicación de este encuadre en fragmentos de un estudio más amplio anclado en la formación docente. Por último, presentamos algunas conclusiones.

## **Análisis del discurso franco-brasileño**

La vertiente franco-brasileña del análisis del discurso (AD) se inscribe en un marco epistemológico fundamentado teóricamente en la lingüística, el psicoanálisis y el materialismo histórico (Baldini & Zoppi-Fontana, 2013), de allí su carácter inherentemente transdisciplinar. La escuela francófona de AD surgió en la coyuntura intelectual francesa de los años de 1960 influenciada por el estructuralismo. Michel Pêcheux (1938-1983), psicólogo y filósofo discípulo de Louis Althusser (1918-1990), es considerado un importante referente de esta línea de estudios. Sus obras llegaron a

Latinoamérica y se expandieron a partir de las traducciones de la investigadora brasileña Eni Puccinelli Orlandi (1942 y vive). A diferencia de Pêcheux, Orlandi posee formación en lingüística y cuenta con una gran cantidad de trabajos publicados y direcciones de tesis defendidas en esta área de estudios. Además, tuvo el privilegio de estudiar en Francia junto al propio Pêcheux. Esta trayectoria le permitió a Orlandi dar un giro analítico a la teoría pecheutiana. De todos modos, Pêcheux murió prematuramente y, tal vez por eso, no llegó a desarrollar totalmente modelos concretos de análisis, nicho que ha ocupado la investigadora brasileña.

A este contexto geo-disciplinar se suma que uno de los libros más leídos de Pêcheux, *Les verités de la palice* (publicado en Francia en 1975), fue traducido por primera vez al castellano recién en el año 2016 bajo coordinación de la investigadora bonaerense Mara Glzman, mientras que al portugués, el mismo libro fue traducido en 1988 y hoy cuenta con varias ediciones. De modo similar, la traducción al castellano de uno de los libros fundamentales de Orlandi (1999), *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, se publicó por primera vez en castellano en Chile, en el año 2006. En el prólogo de su segunda edición (2014), la traductora chilena menciona, justamente, la dificultad para acceder a este campo de estudios en lengua española en la región (Soto, 2012). De ese modo, este capítulo contribuye con la ampliación de esta perspectiva discursiva en el cono sur hispanohablante.

El AD se ocupa del discurso entendido como efecto de sentidos entre interlocutores y producido a través de cualquier medio semiótico a partir de unas condiciones de producción y circulación determinadas, bajo el amparo de ciertas formaciones ideológicas. Asimismo, se plasma en una materialidad histórico-ideológica que pone en juego la tríada sujeto-sentido-ideología. Se parte del principio de que el individuo está interpelado ideológicamente en sujeto por medio del lenguaje. Esto implica que todo lo que se dice está virtualmente vinculado con una formación ideológica

dada que, a su vez, opera retroactivamente sobre la generación de sentidos acerca del mundo y de nosotros mismos de acuerdo con una formación discursiva y no otra.

Partiendo del supuesto de que el sujeto se constituye en la lengua, apelamos al análisis de discurso francés (Authier-Revuz, 2004, 1998, 1984; Foucault, 1967, 2018; Pêcheux, 2016, 2010, 2009, 2008) y brasileño (Orlandi, 2017, 2015, 2014, 2011, 2008), y al psicoanálisis (Freud, 1916, 1919; Kristeva, 1994; Lacan, 2012; Revuz, 1992; Savio, 2019).

La concepción de sujeto en las teorías lingüísticas recorre un circuito que parte de la interlocución armónica entre un “yo” y un “tu” (Benveniste, 1995); pasa por el conflicto intersubjetivo donde subyace una especie de “tiranía del tu”, que termina determinando lo que dice el “yo”; y llega a la constatación de que la condición *sine qua non* para devenir sujeto es la interacción (ver Orlandi, 2011). Los binarismos de los dos primeros recorridos producen una polarización que dificulta aprehender la dispersión del sujeto, cuyo discurso será, siempre, producto de interdiscursos. El tercer recorrido, en cambio, presenta afinidades con la tesis de Authier-Revuz (2004) sobre la heterogeneidad constitutiva del sujeto y de su discurso: en ambos está el Otro. Esto implica que el sujeto no es fuente autónoma de los sentidos que expresa a través de la lengua. Paradójicamente, cuando el sujeto toma la palabra es más hablado que hablante. Esta idea es fundamental para penetrar en los discursos derivados de documentos y entrevistas. El AD busca, justamente, comprender qué o quién habla, de qué modos y produciendo qué efectos de sentido. Básicamente, se aboca al funcionamiento de los procesos discursivos, siempre ligados a procesos históricos más amplios. Así, el ingreso al mundo simbólico implica sujetarse compulsivamente a sentidos preexistentes, implica clamar un muñeco de nieve aun estando en una zona subtropical.

Ante lo dicho, se pone en jaque el esquema clásico de la teoría de la comunicación constituido por emisor-receptor, código, referente y mensaje, pues la relación emisor-receptor

no es biunívoca, la lengua no es mero código y los mensajes generan tanto comprensión como incomprensión.

En síntesis, el discurso atañe al punto de encuentro entre lengua, sujeto e historia; es decir, al punto de encuentro entre estructura (materialidad lingüística) y acontecimiento (historia) (Pêcheux, 2008). El movimiento analítico consiste en tensionar la descripción y la interpretación del fenómeno de interés desde su opacidad, cuyos sentidos son siempre singulares y provisorios.

Pasemos ahora a algunos conceptos fundamentales: interdiscurso, memoria discursiva, formaciones ideológicas, formaciones discursivas, intradiscurso, paráfrasis, polisemia, metáfora y anticipaciones.

### Conceptos clave para un enfoque discursivo

El *interdiscurso* se relaciona con el nivel paradigmático de la enunciación –eje vertical– y otorga espesura al lenguaje; corresponde a “aquello que habla antes, en otro lugar, independientemente.” (Orlandi, 2015, p. 29). En otras palabras, el interdiscurso equivale a todo lo que se ha dicho anteriormente y que produce sentidos en lo que se dice hoy; por lo tanto, corresponde a la *memoria discursiva*. Esta alberga aquellas memorias institucionales que estabilizan ciertos sentidos y apagan otros; por ello, la memoria discursiva supera los llamados ‘recuerdos’, afiliados al campo de las ciencias cognitivas. Sostenemos que cada discurso produce sentidos con raíces de antaño y rebrotes de ahora.

En el interdiscurso habla una “voz sin nombre” (Orlandi, 2015, p. 32), el Otro, la sociedad, la historicidad, el anonimato. En términos de Foucault (2018, p. 38), lo *ya dicho* remite a “un discurso sin cuerpo, una voz tan silenciosa como un soplo, una escritura que no es más que el hueco de sus propios trazos.” En este sentido, nosotras decimos que todo lo que se formula en un discurso se encuentra ya

articulado en un otro lugar cuyo acceso se da a través de una trayectoria *ad infinitum*; por lo tanto, se trata de un acceso inaccesible. Foucault (2018, p. 38) menciona el *semisilencio* que es previo a todo discurso y, sin embargo, no lo relaciona con el concepto de ‘interdiscurso’, acuñado en la época por Pêcheux y retomado por Orlandi. Lo que nos interesa de las reflexiones de Foucault es dar cuenta de lo intangible del interdiscurso que, si bien garantiza todo decir, no aparece explícitamente.

Ahora bien, las palabras se actualizan en el momento de su enunciación; por lo tanto, no poseen historias únicas. Basado en Friedrich Nietzsche, Foucault (1967, p. 190) afirma que “las palabras han sido inventadas siempre por las clases superiores; ellas no indican un significado, imponen una interpretación” entre otras posibles. En acuerdo con Nietzsche, el autor asume que no existe nunca un significado original; es decir, las palabras son desde un principio interpretaciones. Esto implica una primacía de la interpretación con relación a los signos: “Los signos son interpretaciones que tratan de justificarse, y no a la inversa.” (Foucault, 1967, p. 191). En definitiva, no es posible controlar todos los sentidos que se puedan desprender de lo que se dice. Como sostiene Orlandi, un analista del discurso asume perentoriamente que el sentido siempre puede ser otro. La historicidad, la identidad, la ideología dejan rastros, dejan marcas discursivas indelebles que están al acecho luchando por fisurar el hilo sintagmático e irrumpir su ser, que es el ser de quien habla en su *hic et nunc* desde una formación discursiva e ideológica dadas.

El eje sintagmático -horizontal- corresponde a la concreción lingüística del discurso y no es perfecto, sino que, en nuestras palabras, *accidentado*, en la medida que a) no es transparente y b) su opacidad tiene más capas de las que puede un analista develar. Esta incompletud inherente a los discursos pone de relieve algunos otros aportes del psicoanálisis. Equívocos, actos fallidos, juegos de palabras, metáforas, ironías, chistes son síntomas que se materializan en la

lengua en forma de expresiones recuperadas del gran tesoro de significantes que corresponde al Otro, en términos de Lacan (2012). Ese Otro como tesoro de significantes se empareja con el concepto de interdiscurso en la medida en que es la voz sin nombre que habla en lo que dice un sujeto. Sin embargo, esta voz habla desde algún lugar enmarcado ideológicamente. Pêcheux, en efecto, caracteriza un aspecto común del funcionamiento de estas dos estructuras, ideología e inconsciente: ambas borran su propia historicidad y se presentan como si fueran evidencias. En palabras del autor, su carácter común es el de “disimular su propia existencia en el interior mismo de su funcionamiento produciendo un tejido de *evidencias ‘subjetivas’*” (Pêcheux, 2016, p. 136, cursivas y comillas del autor). El autor aclara que el adjetivo *subjetivas* no se refiere al sentido de *afectar* al sujeto sino de *constituirlo*. Es a partir de allí que se puede pensar la constitución del sentido como entramada con la constitución del sujeto a través de la interpelación ideológica. Afirma Pêcheux que se habla *del* sujeto y se habla *al* sujeto antes de que el sujeto pueda decir *hablo*.

Ahora bien, ¿qué importancia tiene esto en la actualización de cada discurso? Las cuestiones planteadas responden a los efectos de sentido que se desprenden de la materialidad lingüístico-discursiva de los textos. Su estudio nos permite comprender con mayor profundidad cómo se explica la resonancia de ciertos sentidos y no de otros. Además, estos sentidos que no siempre se presentan en el orden de la evidencia –y a veces incluso se presentan en oposición a esta– repercuten en las acciones y decisiones que se toman a lo largo del desempeño del ser como humano que ejerce la reproducción de su vida física, espiritual, ciudadana y laboral en el mundo.

El sujeto, entonces, nunca es fuente primaria de su decir, sino que, en nuestros términos, se trata de un *recuperador y (des)ordenador de restos discursivos* y puede, eventualmente, hacer emerger algo nuevo a través de pequeños

deslizamientos de sentido (siempre pautados en discursos previos).

Pasemos ahora a los conceptos de *formación ideológica* y *formación discursiva* explorados tanto por Foucault como por Pêcheux. Para ello, retomamos un artículo publicado por el investigador argentino Sebastián Sayago, quien ofrece una revisión del enfoque materialista del discurso que contempla la perspectiva pecheutiana. El autor hace hincapié en que la ideología se materializa en discursos particulares y toma un ejemplo de Pêcheux y Fuchs (1975, p. 12, citado en Sayago, 2021, p. 145) que ilustra la relación entre los dos tipos de formaciones (ideológicas y discursivas). El ejemplo trata de la formación ideológica religiosa en el modo de producción feudal que, a través del aparato ideológico religioso, efectuó la interpelación de los individuos en sujetos mediante dos formaciones discursivas: la FD sermón rural (destinado al campesinado) y la FD alta clerecía (destinado a la nobleza).

Como se advierte, la correlación entre las formaciones ideológicas y discursivas se da en términos de que las primeras engloban las segundas. Definirlas depende de los objetivos de la investigación. En esta línea, no siempre unas formaciones discursivas están relacionadas a una única formación ideológica. Dicho esto, Sayago propone una definición de ideología que parte de su sentido neutro que el marxismo consolidó a partir de los trabajos de Lenin (en contraposición al valor negativo de falsa conciencia dado inicialmente por Marx):

La ideología es un conjunto de representaciones que permite dar un sentido al mundo y estructurar prácticas individuales y colectivas. En el capitalismo, actúa como justificación para aceptar o para cuestionar el *statu quo* (principalmente, el modo de producción y/o el modo de vida capitalistas). Puede ser un velo (o falsa conciencia), si la representación del mundo y la autorrepresentación impiden asumir la propia subalternidad determinada por relaciones de antagonismo social (en especial, la lucha de clases). Se materializa a través del discurso y de otras modalidades semióticas. (Sayago, 2021, p. 154)

De ese modo, una de las preguntas que nos hacemos al momento de interpretar los datos en la actualidad inquiere sobre la relación entre el discurso que analizamos y el capitalismo. En esta línea, los enunciados diferentes en su forma y dispersos en el tiempo pueden ser aglomerados en un conjunto -una *formación discursiva*- (Foucault, 2018, pp. 46-56).

Siendo así, cada producción discursiva ocupa un lugar no solo socio-histórico sino también espacio-temporal y, materialmente, combina llenos y vacíos. En estos términos, tanto lo presente como lo ausente contribuyen con la generación de sentidos que despliegan continuidades y también rupturas. Como los discursos no pueden ser nunca completamente nuevos, estas rupturas son mejor concebidas como desplazamientos discursivos o de sentidos. Además, allí también opera el doble juego de la memoria: la memoria institucional, que estabiliza, y la memoria constituida por los olvidos, que estructura (ver “olvidos de número 1 y 2” en Pêcheux, 2010).

La instancia concreta de análisis en una perspectiva discursiva corresponde al *texto*, que materializa cada discurso. El *intradiscurso* refiere a esta materialidad lingüística, en la que léxico y sintaxis significan y producen sentidos en diálogo con las condiciones de producción y circulación, y con las formaciones discursivas e ideológicas. Por lo tanto, el intradiscurso corresponde al nivel sintagmático -la linealidad lingüística-. En esta materialidad operan diferentes mecanismos, entre los que nos interesan: la paráfrasis, la polisemia, la metáfora y la anticipación. En esta perspectiva, Orlandi (2015, p. 76) propone un procedimiento de análisis ascendente que va de la superficie lingüística hacia el proceso discursivo, pasando por el objeto discursivo.

La *paráfrasis*, como mecanismo discursivo, corresponde a la reformulación lingüística que el sujeto elabora para decir lo mismo de modo diferente. La recursividad es una característica fundamental de los discursos. A través de la repetición, se progresa en la construcción de sentidos

relativamente similares. A la par de esta construcción recursiva que atiende a sentidos preferenciales se encuentra la *polisemia*, que señala la multiplicidad de significados. Etimológicamente proviene del griego *poli-*, muchos, y *sema*, significados. De ese modo, una misma palabra o un mismo sintagma puede generar múltiples sentidos en función de parámetros co-textuales y contextuales.

La *metáfora*, a su vez, es una de las figuras retóricas más prominentes de la lengua. Si la definimos como la transferencia del nombre de una cosa a otra, vemos que las metáforas están por todas partes. Desde una perspectiva lingüística, son las responsables por los cambios semánticos. Vulgarmente, se atribuye a la metáfora un valor literario. Empero, el lenguaje cotidiano está impregnado de metáforas, sin las cuales hablar sería imposible. Por sus características, las metáforas son una fuente inagotable de información respecto a los discursos previos que se actualizan en la instancia de enunciación. Por esa razón, en la metáfora se percibe la dialéctica entre estructura y acontecimiento; es decir, el roce entre la lengua como estructura y el discurso como acontecimiento.

Finalmente, a través del mecanismo de *anticipación* el sujeto se coloca en el lugar de su interlocutor: busca monitorear su argumentación y decir las cosas de un modo o de otro en función del efecto de sentido que busca producir. Los mecanismos de anticipación están asociados a relaciones de fuerza que jerarquizan los vínculos sociales.

A modo de síntesis, todos los discursos se producen en la tensión entre lo parafrásico y lo polisémico, lo mismo y lo diferente, lo productivo (produce la variedad de lo mismo) y lo creativo (implica ruptura/dislocación/desplazamiento). Pese al carácter netamente conservador de los procesos parafrásicos, estos son fundamentales para garantizar la intercomprensión, pues sin repetición no se construye sentido. A la par, la polisemia funciona como fuente del lenguaje (Orlandi, 2015, p. 36).

## ¿Cómo plantear el AD en tanto marco teórico y analítico?

Si se interesan por este enfoque discursivo, el primer paso para emplearlo en sus investigaciones es estudiar la bibliografía correspondiente, especialmente los trabajos de Pêcheux y Orlandi. Los conceptos son operativos y múltiples, de modo que es posible vincularlos de distinta forma en función de cada problema de investigación. Las estrategias para la construcción de datos y la fuente de estos son inagotables. Por ello, cada plan de trabajo fundará un diseño particular para transformar la dispersión de la información en datos para el análisis. En este sentido, a modo de ilustración, ofrecemos un modelo entre otros posibles. Se trata de dos fragmentos de mi tesis doctoral donde se aprecia el uso de parte de los conceptos presentados en este capítulo. Aislé los fragmentos en recuadros y recurrí a “notas al pie de página” en recortes sombreados para señalar explícitamente algunos puntos clave.

La tesis se enmarcó en un Doctorado en Educación. Su objetivo general fue analizar el discurso de profesores/as de diferentes lenguas extranjeras sobre los errores del estudiantado y su relación con el mito del hablante nativo en Argentina. Para cumplimentarlo, se entrevistó informantes clave y se difundió una encuesta a nivel nacional. Faltarán otras precisiones contextuales que los límites de este texto no permiten recuperar, lo que se puede hacer consultando la fuente (Angelucci, 2022). Pasemos a los fragmentos.

En esta tesis, **la región del interdiscurso**<sup>2</sup> que corresponde a nuestro objeto y, por lo tanto, articula las formaciones discursivas de nuestro interés está representada por los discursos sobre el concepto de hablante nativo y el tratamiento de los errores de los aprendices en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras tanto en Argentina, como en Occidente. De ese modo, **identificamos por lo menos tres formaciones discursivas**<sup>3</sup> que operan sobre los discursos de los docentes entrevistados en lo que atañe a nuestro objeto de interés. Nos referimos a las formaciones discursivas en torno del concepto de lengua, de hablante nativo y de error en lengua. Como señalamos en **el primer capítulo de esta tesis**<sup>4</sup>, el conjunto de enunciados que se estabilizó en el siglo XX, en Occidente, en torno a los tres conceptos antes mencionados responde a los discursos de la lingüística moderna, de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y de los estudios anclados en la adquisición de segundas lenguas. Estos discursos del campo de la lingüística influyen mutuamente los desarrollos teóricos de la psicología del aprendizaje, como especialidad directamente involucrada en brindar herramientas para optimizar la enseñanza. De ese modo, la didactización

- 
- 2 El interdiscurso es *per se* una dispersión de discursos, por lo que es necesario identificar qué regiones del interdiscurso -FD- atraviesan el problema de investigación.
  - 3 La identificación de las FD que amparan lo que escucharemos en las entrevistas se define a partir de un ir y venir entre lo ya dicho y lo que se dice. En este caso, cuando un docente aborda el hablante nativo en su discurso lo hace actualizando discursos previos. Por ello, es fundamental recuperar los discursos previos más recurrentes respecto a este tema para, luego, identificar paráfrasis o bien polisemias.
  - 4 Se vuelve fundamental organizar los discursos previos que pueden o no ser actualizados en los discursos que analizamos en el momento. Parte de esta organización es construida antes de la toma de datos y en base a la revisión de antecedentes. Asimismo, otra parte es construida en conjunto con la toma de datos y *a posteriori*, justamente en función de lo que emerge en los discursos que se analizan, en este caso, en las entrevistas.

de las teorías lingüísticas y psicológicas funcionó como vía para el desarrollo de métodos superadores para la enseñanza de más lenguas extranjeras en el menor tiempo posible y con la mayor efectividad. Esa trípode disciplinaria didáctica-lingüística-psicología sostuvo la reconocida propuesta de Richards y Rogers (1998) para analizar los numerosos métodos de enseñanza de idiomas desarrollados a lo largo de los siglos XIX y XX. El gran conjunto de enunciados que giran en torno a esto que llamamos 'trípode disciplinaria' confluye para pensar las formaciones discursivas que permiten que hoy se digan unas y otras cosas; es decir, este conjunto de enunciados se actualiza con diferentes ensamblajes en los discursos de ahora. Los principales enunciados que componen las FD mencionadas están explicitados en el capítulo uno y serán retomados en la presentación del análisis de los datos construidos en nuestra investigación.

Pasemos al segundo recuadro en el que se plasma un fragmento propiamente analítico:

El funcionamiento discursivo que construye tensiones que deslizan desde un polo que trata el error negativamente hacia otro que reivindica un tratamiento más positivo es advertido en diferentes **secuencias discursivas**<sup>5</sup> que difieren entre sí por algunos matices. A fin de no perderlos de vista, seguimos analizando otras seis secuencias discursivas.

<sup>5</sup> A partir de las regularidades encontradas en la lectura y relectura de las entrevistas transcritas, realizamos recortes denominamos "secuencias discursivas (SD)", las que fueron analizadas a lo largo de la investigación.

En la **SD8-I<sup>6</sup>** emergen discursos sobre el error como algo indeseado **enmarcados en el campo del análisis contrastivo<sup>7</sup>** de la primera mitad del siglo XX:

yo creo que, tradicionalmente, lo que uno arrastra es eso, que el error hay que corregirlo, hay que erradicarlo y que está mal. Es más, cuando empecé a trabajar, algo que me llamó la atención| ¿por qué poner ROJO al error? ¿Por qué está, no sé, mal visto el corregir con rojo el error?, pero venimos de esta tradición. (SD8-I)

**Allí, advertimos la repetición de una fórmula impersonal ‘hay que’<sup>8</sup>** y un significado que se parafrasea con dos significantes: “hay que corregirlo, hay que erradicarlo”. Un análisis minucioso de esta forma repetida brinda una mirada más amplia respecto al funcionamiento de la trama discursiva. La repetición sugiere que se está hablando de lo mismo de modo diferente. Sin embargo, los verbos que sostienen la matriz de sentido de la oración no son sinónimos, ya que ‘corregir’ implica advertir o señalar algo; y por su turno,

- 
- 6 El código construido para identificar cada SD acoplaba a la sigla un número (que indicaba su orden de aparición en el texto) y una inicial en mayúscula (I para formadores de profesores de inglés, P para portugués y F para francés). Observen que decidimos priorizar el anclaje discursivo en la lengua de enseñanza y no en la individualidad de las personas entrevistadas. Otras investigaciones pueden diseñar otras estrategias y hacerlo de modo diferente; es decir, no hay reglas apriorísticas inclusive para identificar el fragmento como “SD”.
- 7 Aquí ya tenemos un gesto de interpretación que advierte, en el discurso producido en la entrevista, huellas del campo del análisis contrastivo. Recalamos que estas huellas no siempre se actualizan de forma deliberada, justamente porque, en tanto sujetos, estamos subordinados a los olvidos de número 1 y 2. Es el analista del discurso quien, a partir de las marcas intralingüísticas, construirá interpretaciones sobre cómo funciona tal o cual discurso y qué efectos de sentido produce.
- 8 Observen aquí y en lo que sigue cómo el juego sintáctico-semántico del nivel intradiscursivo da pistas de interpretación y dialoga con los interdiscursos. Esto nos permite construir comprensiones más profundas que las que brinda la superficialidad lingüística en su transparencia.

‘erradicar’ significa literalmente sacar de la raíz, eliminar. Este desliz semántico da cuenta del traspaso de la ‘corrección’ hacia la ‘erradicación’ del error, que no es lo mismo, dado que se puede simplemente erradicar algo sin corregirlo. En términos coloquiales, opera aquí el dicho popular que remite a ‘cortar el mal de raíz’, que se diferencia de hacer un tratamiento para corregir el problema ‘abonando la tierra’, por ejemplo. Utilizar el impersonal en la fórmula también remite a un discurso que circula en el medio desde una voz sin nombre y eso se corrobora con el fragmento final de la SD8-I cuando se afirma que “venimos desde esta tradición”. Allí, se asume la propia formación como encuadrada en este paradigma del error como algo que se marca en rojo. A su vez, la responsabilidad enunciativa del docente no está marcada en la primera persona del singular. Esto reafirma el hecho de que primero enuncia lo que es de sentido más común en el campo, para luego presentar el punto de vista derivado de su propia formación.

Esperamos que estos breves fragmentos puedan dar cuenta de ejemplificar de qué forma el AD puede reflejarse en una investigación. En tanto marco teórico, aparece en la articulación conceptual que proporciona la comunicación del trabajo realizado. Por su turno, en tanto marco analítico, direcciona el foco a la tensión discursiva que se produce en la emergencia de los interdiscursos en el intradiscurso. Dado su carácter transdisciplinar, el trabajo en grupos mixtos tanto como la formación complementaria de las personas que investigan potencian los gestos de interpretación y comprensión de los funcionamientos discursivos y, por ende, la producción de conocimientos al respecto. Aun así, por más transdisciplinaria que sea el abordaje, siempre hay algo que escapa. Igualmente, hay, en fin, una carga de resignación que se va diluyendo en la medida que descubrimos lo fugaz del sujeto siempre incompleto forjado en su discurso.

## Consideraciones finales

La producción de conocimientos en el campo de la educación y, por extensión, de las humanidades, se enraíza con frecuencia en el análisis de entrevistas transcritas, así como también en el análisis documental. De ese modo, adquiere interés plantear marcos teóricos sólidos desde los cuales auscultar los datos de modo tal que se eviten los sesgos, intrínsecos a la subjetividad humana. En este contexto, no es poco frecuente advertir interpretaciones que toman las voces de las personas o las instituciones descontextualizadas de su medio socio-histórico de producción y circulación. Ante este panorama, el presente capítulo buscó ampliar los aportes de una vertiente del análisis del discurso todavía poco explorada en Argentina. Se abordaron los conceptos clave de este campo y un ejemplo de su funcionamiento analítico-interpretativo. La bibliografía clásica brindada en el cuerpo del capítulo apunta a que se consulten las fuentes para descubrir la multiplicidad de aristas que se pueden tomar en el desarrollo de estudios discursivos.

En líneas generales, cuando hablamos nos afiliamos a redes de sentidos sin haberlo aprendido explícitamente y estamos, indefectiblemente, influenciados por la ideología y por el inconsciente. Se inaugura, por ello, una nueva forma de análisis que consiste en escuchar lo que no está dicho en lo que sí está dicho: una “escucha discursiva” capaz de develar la presencia de ausencias necesarias (Orlandi, 2015, p. 32). Como mencionamos, toda producción discursiva está enmarcada socio-histórica e ideológicamente. Estas marcas recortan la amplia región del interdiscurso en formaciones discursivas singulares que se actualizan en los decires de ahora. De esa forma, una revisión de antecedentes que trabajan desde esta perspectiva discursiva arrojará diferentes posibilidades que el AD adquiere en tanto marco teórico y analítico. En la expectativa de contagiarlos/as con un campo tan prolífico, cerramos este capítulo recordando que cada muñeco de nieve que irrumpe en nuestro discurso está

actualizando memorias discursivas ancladas en formaciones ideológicas precisas.

## Referencias bibliográficas

- Angelucci, T. C. (2022). *Análisis del discurso de profesores de lenguas extranjeras sobre los errores de los aprendices: sujetos entre lenguas o el mito del hablante nativo en Argentina*. [Tesis doctoral]. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Directora. Dra. María Isabel Pozzo.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 19(73), 98-111. <https://doi.org/10.3406/lgge.1984.1167>
- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. Unicamp.
- Authier-Revuz, J. (2004/1982). Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. En J. Authier-Revuz. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido* (pp. 11-80). EDIPUCRS.
- Baldini, L. J. S. & Zoppi-Fontana, M. (2013). A análise do discurso no Brasil. *Décalages*, 1(4), 1-20. <http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/22>
- Benveniste, E. (2015/1966). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1967). Nietzsche, Freud, Marx. *Cahiers de Royaumont, Philosophie N° VI, VII colloque, 4-8 juillet 1964* (pp. 183-200). CNRS, Les Éditions de Minutt.
- Foucault, M. (2018/1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1916/1915). Los actos fallidos. En *Conferencias de introducción al psicoanálisis. Obras completas. Volumen XV* (pp. 11-72). Amorrortu.

- Freud, S. (1919). Lo ominoso. *De la historia de una neurosis infantil (El hombre de los lobos y otras obras)* [1917/1919]. Tomo XVII. Amorrortu, 1997.
- Kristeva, J. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Rocco.
- Lacan, J. (2012/1964). *El Seminario, libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*. Paidós.
- Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2011). *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2014). *Análisis del discurso: principios y procedimientos*. LOM Ediciones.
- Orlandi, E. P. (2015/1999). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2017). *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. Pontes.
- Pêcheux, M. (2008). *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Pontes.
- Pêcheux, M. (2009). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Unicamp.
- Pêcheux, M. (2010). O papel da memória. En P. Achard, J. Davallon, J. L. Durand, M. Pêcheux y E. P. Orlandi. *Papel da memória* (pp. 49-57). Pontes.
- Pêcheux, M. (2016/1975). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*. Ediciones del CCC.
- Revuz, C. (1992). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. En I. Signorini. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 213-230). Mercado das Letras, 1998.
- Savio, K. (2019). Lengua, discurso, inconsciente. O sobre la relación entre el psicoanálisis y el campo de los estudios del lenguaje. En M. Laje (Coord.). *Por más que Lacan lo diga. Una introducción al Análisis del Discurso* (pp. 11-27). Libretto.



**Sección III.**  
**Propuestas didácticas  
en torno a la investigación  
en educación superior**



# La Educación Sexual Integral como horizonte investigativo en la formación en Ciencias de la Educación

SABRINA VALERIA MIÑO<sup>1</sup>

## Resumen

El presente capítulo tiene como principal objetivo emprender un análisis descriptivo de las investigaciones alusivas a la ESI realizadas por estudiantes de la Cátedra Trabajo de Campo en la carrera de Ciencias de la Educación entre 2018 y 2023. No obstante, entendemos que estas producciones se dan en un contexto más amplio. Por ello se efectúa un recorrido por las tensiones entre la ESI y la universidad y, una breve historización respecto a las vinculaciones de la Facultad de Humanidades y Artes con los estudios de género y sexualidades.

**Palabras clave:** ESI, investigación, Ciencias de la Educación.

---

<sup>1</sup> [sabrinavaleria.mi@gmail.com](mailto:sabrinavaleria.mi@gmail.com).

## Introducción

Trabajo de Campo constituye uno de los espacios curriculares que componen el Plan de Estudios (1985) de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Dicha interárea (llamada así por su rol articulador entre las áreas) se encuentra dividida en dos trayectos anuales, ubicados en tercer y cuarto año de la carrera. En tercer año, el espacio se propone como objetivos iniciar a los/las estudiantes en la práctica investigativa, en los distintos ámbitos en que se desarrolla el quehacer educativo y proporcionar oportunidades para realizar trabajos de campo sobre diferentes aspectos de la realidad socio-educacional (UNR, 2021a). Por su parte, Trabajo de Campo II, pretende proporcionar las herramientas teórico-metodológicas para el desarrollo de una práctica investigativa completa con trabajo de campo referente a una problemática socioeducativa (UNR, 2021b). De esta forma, las investigaciones empiezan a gestarse con los aprendizajes construidos en Trabajo de Campo I y culminan en Trabajo de Campo II.

Una de las riquezas del espacio radica en que es propuesto como una instancia de articulación del plan de estudios que permite establecer relaciones bidireccionales entre las dimensiones teóricas y fácticas del conocimiento así lo indica la fundamentación de su Programa. Dicho conocimiento es construido al interior de la cátedra y en el resto de las áreas que componen el plan de estudios (Área del Sujeto, Área de las Instituciones y Área del Currículum) y todo ello es volcado en un complejo proceso de investigación. A raíz de la experiencia en la cátedra fue posible advertir el interés del estudiantado por emprender investigaciones relativas a la Educación Sexual Integral (ESI) en el marco de Trabajo de Campo.

La Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral sancionada en 2006 constituye un escrito breve, pero que

aporta grandes definiciones y postulados, especialmente en el artículo N° 1. Este alude a la concepción integral de sexualidad que detenta el proyecto, estableciendo que la misma abarca dimensiones físicas, psicológicas, históricas, culturales y éticas. Al posicionarse desde este paradigma, se pretendió poner en cuestión la perspectiva biologicista que reduce la sexualidad a genitalidad y reproducción, al mismo tiempo que corrompe el mandato de las ciencias médicas como aquella (única) entidad con la autoridad para el abordaje de la sexualidad. De esta forma se posiciona a la escuela y los/las docentes como sujetos que portan la responsabilidad de impartir saberes al respecto.

Frente a la carencia de un dispositivo específico en el que se aborden estas cuestiones en la carrera, Trabajo de Campo se ha convertido en el espacio propicio para que estudiantes interesados/as logren investigar y adentrarse en las problemáticas de género, sexualidades y Educación Sexual Integral. De allí que nuestro análisis apeló a la revisión del abordaje de la Educación Sexual Integral en las investigaciones producidas por estudiantes en el marco de Trabajo de Campo durante el período 2018-2023. Con la mira colocada en dicha problemática se estipularon los siguientes objetivos: indagar la tradición de la Facultad de Humanidades y Artes respecto a problemáticas de género y sexualidades y describir las principales orientaciones de las investigaciones referidas a la ESI realizadas por estudiantes de Trabajo de Campo en el período indicado.

A partir de lo propuesto, resultó necesario rastrear, revisar y organizar los trabajos alusivos a la ESI realizados en la cátedra, en pos de identificar orientaciones, enfoques y recurrencias en los mismos. El recorte temporal elegido es puramente intencional, pues a pesar de que la Ley N° 26.150 fue sancionada en el 2006 en medio de fuertes tensiones, en el año 2018 a la luz del debate parlamentario por la Interrupción Voluntaria del Embarazo la ESI vuelve a estar en escena. Esto se da no sólo como parte del lema de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto, sino que

también se cuela en los discursos de los grupos opositores como estrategia de prevención.

La tradición militante de la Facultad de Humanidades y Artes en problemáticas de género y diversidades y las actividades propuestas por la Escuela de Ciencias de la Educación, otorgaron un marco de referencia para emprender un pertinente estudio respecto a las investigaciones que implican a la Educación Sexual Integral llevadas a cabo por los/las estudiantes de Trabajo de Campo. En efecto, dichas investigaciones sólo pudieron ser comprendidas en profundidad al ser abordadas en su contexto de realización. Respecto al método, además del análisis documental fue preciso realizar entrevistas a docentes con trayectoria en temáticas de género y diversidad dentro de la Facultad.

## **La ESI en el ámbito Universitario: una historia de tensiones**

Retrotrayéndose a lo estipulado por la Ley N° 26.150, los niveles educativos alcanzados por la obligatoriedad de la norma incluyen desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente. En términos formales no consideraría a la universidad; no obstante, es menester tener en cuenta que en las universidades se dictan carreras de formación docente por lo que podría advertirse una contemplación parcial de las carreras de profesorado en las diversas universidades de nuestro país. Sin embargo, el debate es más complejo.

Báez (2021) considera a esta problemática como una zona gris de la ley y afirma que esto impulsó una inclusión más o menos voluntaria de temáticas de educación sexual integral y género en el ámbito universitario. Es así que la autora identifica cuatro hitos que impulsaron la ampliación de estos debates. El primero remite al pedido de estudiantes trans de ser reconocidos/as según su autopercepción, este

pedido de las bases implicó poner de relieve la importancia de la educación sexual en el aula universitaria.

El segundo hito llega de la mano del aumento de denuncias de acoso y violencia de género en las facultades. Estas denuncias traccionaron la creación de protocolos y formas de intervenir en estos casos. La tercera escena fue la sanción de la Ley N°27.499 “Ley Micaela” y su incorporación en las universidades. Finalmente, el cuarto hito se vincula con el uso del lenguaje inclusivo y no binario en las aulas de este nivel, tanto así que diversas instituciones -entre ellas la (UNR)<sup>2</sup>- regularon su uso mediante normativas que visibilizaron la temática.

Estas escenas brevemente mencionadas dan cuenta de que las formas en que se habitan las universidades constituyen un currículum oculto de educación sexual y que la sexualidad, las identidades de género y las diversidades son inherentes a estas instituciones. Sin embargo, este camino no está libre de tensiones y resistencias, las principales se encuentran vinculadas estrechamente con la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Aunque estos son dos bastiones históricos en las luchas del nivel universitario, en la mayoría de los discursos sobre la inclusión de la ESI como contenido y como perspectiva política, la autonomía y la libertad de cátedra parecerían ir en detrimento de estos nuevos derechos.

Baez (2021) afirma que estos conceptos parecieran cerrar el debate, la revisión o inclusión de temas vinculados a la ESI, “La apelación a los principios de autonomía y libertad desde estas posiciones se acerca en mayor medida a la idea de un muro que delimita un adentro universitario y un afuera, leído como imposición” (p.77). Desde esta perspectiva, la ESI representa una provocación que pone en jaque estos muros, ya que tensiona no solamente los contenidos

---

<sup>2</sup> La UNR acepta y regula el uso del lenguaje inclusivo y no sexista mediante la Resolución C.S. N°662/19: <https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2022/06/RCS-662-19-Lenguaje-No-Sexista-e-Inclusivo.pdf>

que integran (o no) un programa de cátedra, sino también las perspectivas con las que estos son abordados, le legitimación del saber, las desigualdades y violencias presentes en las instituciones universitarias y también a la amplia y sostenida vulneración de derechos de las diversidades en la esfera académica.

Las resistencias a la ESI en el ámbito universitario son históricas y Baez (2021) afirma que estas se vinculan con la constitución de las universidades como espacio privilegiado de producción de conocimientos científicos y objetivos, características que a simple vista estarían ausentes en los estudios de género y diversidades. Otra tensión imperante radica en la persistencia de restos androcéntricos y heterosexistas en las prácticas y el conocimiento universitario, consideramos apropiadas las reflexiones de Morgade, Fainsood, Baez y Grotz (2018) al respecto:

La inclusión de la ESI en la formación de profesores/as en la universidad se emplaza sobre un terreno donde, por un lado, persisten la formación academicista, libresca y enciclopédica con fuertes sesgos sexistas y heteronormativos en su construcción disciplinar, y donde, además, se privilegian las licenciaturas por sobre la titulación de profesores/as. (p.92)

En este sentido la ESI desafía tradiciones universitarias de larga data, ya que implica un proyecto político y pedagógico de carácter integral y transversal, sin dudas ello requiere una nueva forma de entender las relaciones entre la universidad y la sociedad. En este sentido, resultan pertinentes las aportaciones de De Sousa Santos (2005), quien afirma que durante el siglo XX el conocimiento universitario se caracterizó por ser fuertemente disciplinar y que al estar signado por la autonomía se mantuvo esencialmente descontextualizado de las necesidades reales de la sociedad. Desde esta perspectiva la distinción entre conocimiento científico y otros tipos de conocimientos sería total, no obstante, el autor considera que en los últimos años tuvieron lugar transformaciones que alteraron este modelo y

condujeron a un nuevo formato. Dicha transición es denominada por como el paso del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario, este refiere a un “Conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar” (De Sousa Santos, 2005, p. 44).

Se trata de un conocimiento que interactúa con otros conocimientos; de esta forma, es más heterogéneo y menos jerárquico por lo que, se adapta mucho mejor a las particularidades del contexto actual. El autor afirma que el conocimiento pluriuniversitario requiere de responsabilidad social y cuestiona los preceptos y la relación entre ciencia y universidad sobre los que se sostiene el conocimiento universitario.

Si pensamos la ESI desde este nuevo panorama social y universitario podemos aventurarnos a pensar que esta confronta con las formas de construir conocimiento, la relación de la universidad con la sociedad, la docencia y la extensión universitaria. Sin dudas, en los últimos años la sociedad ha reclamado por la construcción de nuevos saberes y experiencias desde los feminismos, por lo que la universidad debe abrirse a nuevos horizontes. Tesoriero (2019) estudia sobre esta temática y afirma que los feminismos han tenido una inédita presencia en la escena pública de la mano de fuertes movilizaciones masivas. Según la autora existieron dos puntos de inflexión, primero la manifestación bajo la consigna de #NiUnaMenos en el año 2015 y, en segundo lugar, el debate parlamentario por la legalización del aborto que dio origen a lo que se conoce como “Marea Verde” en 2018.

Es una realidad que la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral precede a estos debates sociales, sin embargo, la ebullición de estos hitos puso nuevamente en la escena pública a la ESI como una herramienta de acción transformadora fundamental en el ámbito educativo. En efecto, Tesoriero (2019) considera a estos movimientos como actores políticos que impulsan cuestionamientos y cambios

sociales. Indudablemente, la universidad se hizo eco de estos requerimientos de las bases y ello ha decantado en políticas universitarias internas y en trabajo investigativo.

### **Relato de una tradición: la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, pionera en estudios de género**

La Facultad de Humanidades y Artes (FHyA) de la UNR es pionera en lo que respecta a problemáticas de género. No solo se constituye como espacio histórico de encuentro e intercambio para las diversidades, sino que además se erige como un ámbito de formación en torno al género, las sexualidades y los estudios LGBTQ+. La Facultad acogió a los/las primeros/as activistas y militantes feministas pero también docentes que se abocaron a estudiar las problemáticas de género desde sus disciplinas. Asimismo, la Facultad de Humanidades y Artes representó un espacio seguro para sujetos que no tenían lugar en otros ámbitos sociales y esta militancia política motivó encuentros entre la diversidad y la creación de instancias de formación, investigación e intervención. Podríamos definir esta tradición como un activismo político y académico.

Entre estas actividades tiene un lugar destacado el Centro Interdisciplinario sobre las Mujeres (CEIM) creado en 1982 por Hilda Habichayn con el nombre de Centro de Estudios Históricos sobre las Mujeres (CEHM). Durante los primeros años su objetivo se remitió a reunir a docentes investigadoras interesadas “en visibilizar y en rescatar el rol de las mujeres en los diferentes momentos históricos, siguiendo las tendencias teóricas reflejadas en las obras de historia de las mujeres de George Duby y Michell Perrot” (Arce y Moreno, 2015, p. 24).

Asimismo, también recibían a aquellas mujeres que, aunque no pertenecieran al ámbito académico, habían

enarbolado la bandera de la militancia feminista en los años 70. Con el correr del tiempo, los intereses fueron variando y se abrieron a nuevas disciplinas, ya no se limitarían a la “historia de las mujeres” sino que buscaron ampliar los marcos conceptuales y metodológicos desde el aporte de disciplinas como la antropología, sociología, política, educación, derecho, arte, salud, etc. De allí deviene el cambio en la denominación del Centro (Arce y Moreno, 2015).

En íntima relación con el CEIM se funda en 1993 la primera Maestría Interdisciplinaria sobre la problemática de género en Latinoamérica “Teniendo como punto de partida el reconocimiento que recibió el CEIM en 1991 por parte de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), habilitándolo a dictar un curso sobre la “Condición social de las Mujeres: presente y pasado” (Arce y Moreno, 2015, p. 30). Dicho curso constó de una convocatoria masiva por lo que se impulsó la idea de avanzar con más propuestas de formación en el nivel superior. Surge entonces la maestría que más tarde y hasta la actualidad se titularía “Poder y Sociedad desde la Problemática de Género”. La maestría representa una opción de formación que oferta la Facultad de Humanidades y Artes, al mismo tiempo que se erige como un espacio de lucha y militancia feminista dentro de la facultad y de la universidad.

No obstante, la tradición de la Facultad de Humanidades no acaba en la Maestría, pues constantemente se han desarrollado propuestas y espacios que se interesan en la temática y que nacen producto de las necesidades de los diversos claustros de la Facultad. Nos referimos a la “Comisión de géneros y disidencias sexuales” creada en 2014 por el Consejo Directivo a raíz de notorios e importantes casos de acoso dentro de la facultad. Su función es el seguimiento de las intervenciones en pos de que se cumplan los procedimientos acordados y la promoción de actividades para prevenir la violencia por razones de género. Durante este periodo empiezan a gestarse de manera interdisciplinaria protocolos de acción frente a estas situaciones en las

distintas unidades académicas de la universidad. Es así que nuestra facultad mediante la Resolución N° 1579/2014 C.D. funda el “Espacio de atención de violencia, acoso sexual y discriminación de género” cuya tarea es atender a la prevención, denuncia y atención de los integrantes de la facultad y garantizar la correcta aplicación del protocolo de acción.

Otro hecho de importancia que orienta el rumbo de la facultad es la creación de la “Secretaría de Políticas Sexogénicas” en el año 2019. Esta tiene como objetivo la implementación de nuevos marcos epistémicos, culturales y sociales tendientes a la reivindicación, reconocimiento y valoración de las identidades sexo-disidentes. Desde la secretaría se impulsan diferentes actividades tales como talleres de formación y sensibilización sobre la temática.

Paralelamente, dentro de la Secretaría radica el Programa de Educación Sexual Integral, este se ocupa de tareas vinculadas a la reflexión desde el campo educativo. El Programa se encuentra integrado por docentes, graduados/as y estudiantes de las distintas carreras de la Facultad, pero mayormente por Cientistas de la Educación. Desde la entidad se organizan eventos relativos a la ESI con alcance federal e internacional.

Además de estos organismos la Facultad propone instancias de formación. La más antigua es la Maestría de “Poder y sociedad desde la problemática de género”, y luego encontramos propuestas más actuales como la “Especialización Interdisciplinaria en sexualidad y género”, la “Especialización en Educación Sexual Integral”, la Diplomatura de “Estudios Superiores en género y sexualidades en clave Latinoamericana” y por último, seminarios de contenidos transversales que incluyen a la Cátedra “Posporno” e “Introducción a la perspectiva de género”.

Podemos afirmar entonces que la tradición en las temáticas que nos ocupan en nuestra Facultad ha seguido dos vías bien diferenciadas, por un lado la que germinó gracias a la lucha de las bases y por otro lado, las instancias de formación académica. Esta última configura una trama muy

potente en términos de reflexión sobre género, sexualidades y diversidad. No obstante, es menester aclarar que este camino no ha estado libre de resistencias institucionales, burla y persecución y, aunque es una temática interesante excede a los fines de este capítulo.

## **Las investigaciones sobre ESI en la cátedra “Trabajo de Campo” de la UNR**

Trabajo de Campo, que representa la cátedra de interés para este estudio, depende de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad antes descripta. Tal como se ha mencionado, el Plan de estudios del año 1985 vigente hasta el 2022 operó décadas antes de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral. Por ende, es una obviedad la ausencia de un espacio específico en el que se aborden contenidos y/o posicionamientos referentes a la Ley. Sin embargo, en los últimos años desde la Escuela de Ciencias de la Educación se ha propuesto una variopinta agenda de actividades destinada al abordaje de la ESI, las diversidades y el género. Entre ellas se encuentran las Primeras Jornadas de “Educación, Género y Sexualidades” y la propuesta de talleres y charlas alusivas para estudiantes y docentes.

Otro tópico de crucial interés es el hecho de que la Escuela de Ciencias de la Educación se encarga de la formación docente para profesionales de otras carreras de la UNR. En este sentido, la tarea de la escuela es fundamental, formar docentes desde una perspectiva de la ESI. Sin dudas, Ciencias de la Educación constituye un ámbito nuevo pero prolífico para promover instancias de formación y militancia en lo que respecta a las problemáticas de género y la ESI.

En apartados anteriores hemos manifestado nuestro objetivo de describir y analizar las investigaciones referidas a la ESI que fueron realizadas por estudiantes entre los años 2018 y 2023. Los resultados aquí presentados constituyen

una primera aproximación al enfoque que los/las estudiantes de Trabajo de Campo les otorgaron a sus trabajos en los períodos indicados.

Entre 2018 y 2023 se han realizado 12 investigaciones grupales que se reparten equitativamente entre Trabajo de Campo I (TCI) y Trabajo de Campo II (TCII) (Tabla N°n1). Lo primero que debemos señalar es la gran cantidad de trabajos producidos: al menos dos grupos por año se inclinan por esta temática. En el 2018 hallamos dos investigaciones en el marco de TCII; en 2020, 4 trabajos en TCI; en 2021 contamos 1 trabajo en TCI y 3 en TCII y finalmente, en 2023 se produjo 1 investigación en TCI y 1 en TCII. Es menester declarar que en TCI, correspondiente al tercer año de la carrera, los/las estudiantes elaboran un proyecto de investigación; por lo tanto, estas producciones son más breves que las que se desarrollan en cuarto año, además tienen la particularidad de que el trabajo de campo propiamente dicho no es llevado a cabo en esta primera instancia.

**Tabla 1. Investigaciones sobre ESI 2018-2023**

Ref.	Nombre de la Investigación	Autores/as	Año y Cátedra
1	Inclusión de la ESI en la Facultad de Humanidades y Artes en el 2018	Campestrini, Paul, Scalella y Talavera	2018 - TCII
2	Las resistencias que surgen en los/las docentes a la hora de implementar la ESI en el Nivel Inicial en dos jardines de Rosario	Menéndez, Vicentín y Vila	2018 - TCII
3	La ESI como derecho social y práctica inclusiva. Un abordaje desde la discapacidad para pensar su inclusión social y educativa	Bianchi Zabala y San	2020 - TCI
4	El abordaje de la Educación Sexual Integral en los Institutos de Formación Docente en Rosario	Burgos, Cofone y Torres	2020 - TCI

5	La perspectiva de género en las vivencias y experiencias de lxs estudiantes de formación docente de nivel primario del Instituto Superior Particular Incorporado N°9085, de la ciudad de San Lorenzo, Santa Fe	García Gimenez y Rodríguez	2020 -TCI
6	La relación entre cultura patriarcal y educación primaria	Segovia y Ochippinti	2020 - TCI
7	La implementación de la Educación Sexual Integral en Santa Fe en escuelas de gestión privada y de gestión pública de nivel medio	Bertora, Ferrer y Jurado	2021 - TCI
8	Educación Sexual Integral (E.S.I.) e Intersectorialidad	Zabala y Giorgi	2021 - TCII
9	Educación con perspectiva de género. Estudio de caso del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior Particular Incorporado N°9085 (San Lorenzo, Santa Fe)	García Giménez y Rodríguez	2021 - TCII
10	El abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI) en los Institutos de Formación Docente en Rosario	Burgos, Cofone y Torres	2021 - TCII
11	Estudio comparado acerca de la Educación sexual entre Argentina e Italia	Bruno, Gutiérrez y Ruiz Díaz.	2023 - TCI
12	La ESI como derecho social y práctica inclusiva. Un abordaje desde la discapacidad para pensar su inclusión social y educativa en la Escuela Especial "Antonio Berni" N.º 2049 de la ciudad de Rosario en el ciclo lectivo 2023	Angeletti, Farías y San	2023 - TCII

Fuente: elaboración propia.

Las 12 investigaciones de interés tienen como objeto de estudio la Educación Sexual Integral pero con objetivos diferentes. Cada grupo le ha otorgado su impronta a las investigaciones y ha focalizado en distintos aspectos. Sin embargo notamos un punto en común: el interés por estudiar los distintos grados de implementación de la ESI en el sistema educativo. Los/las estudiantes se preguntan por las resistencias, implementaciones y estrategias emprendidas por los/las diversos/as sujetos de la educación.

Los grupos optan por problemas de investigación cuyo recorte principal está basado en los niveles del sistema. De los 12 trabajos estudiados 9 responden a los niveles: 5 se inclinan por analizar el nivel superior de formación docente, 1 trabajo se ocupa del nivel inicial, 1 para nivel primario, 1 para el nivel secundario y 1 para la educación universitaria. Las 3 producciones restantes focalizan en las modalidades del sistema educativo argentino: 2 eligen la educación especial y 1 la educación intercultural bilingüe. Resulta interesante remarcar que la carrera de Ciencias de la Educación de la FHya brinda mayores competencias para desempeñarse en el nivel superior y universitario de formación docente, por lo que se corresponde con la abundancia de investigaciones que dirigen su interés en este nivel.

Por otro lado, si nos remitimos a las perspectivas desde las que encaran sus producciones notamos una recurrencia: los/las estudiantes parten del marco normativo que envuelve a la Ley ESI. Nos referimos a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, los Lineamientos Curriculares para la ESI (2008), la Resolución N° 340/18, etc. Además, la mayoría de los trabajos abordan la ESI vinculada con otras legislaciones relativas a la diversidad. Asimismo, reparamos en que las investigaciones se nutren de la perspectiva de género y los Derechos Humanos como marco general de los escritos y, en estrecha relación, en todos los casos se reiteran las categorías de género, sexualidad, y diversidad. En menor medida se identifican categorías tales como feminismo, patriarcado e interseccionalidad. Por otra parte, es interesante cómo los grupos no desconocen la dimensión curricular de análisis, ya que 3 de ellos consideran la tensión que existe en la sanción de políticas públicas, documentos curriculares y su aplicación en la realidad, por ello se valen de nociones como traducción, nivel de concreción curricular, etc.

En términos metodológicos, el trabajo investigativo es bastante uniforme, en tanto se orienta a una descripción y comprensión de los fenómenos. Prima la lógica cualitativa -10 de ellos optan por esta- y se valen de las técnicas de

recolección de información propias de este paradigma. 10 investigaciones recurren a la entrevista, 4 al análisis documental y 3 a la observación participante. En casi todos los casos se hace presente la estrategia de triangulación. Por otro lado, los 2 trabajos restantes añaden la encuesta; de esta manera, se sitúan bajo una lógica mixta. Debido al interés del que parten las producciones, la población por excelencia ha sido representada por docentes de cada nivel y modalidad, aunque también se le otorgó voz a directivos, estudiantes y familias. De esta forma, entendemos que los/las estudiantes buscan respuestas principalmente en quienes se encuentran ejerciendo su futuro rol.

## Reflexiones finales

En el presente capítulo hemos efectuado un recorrido por las tensiones entre la ESI y la universidad, desarrollamos una breve vinculación entre la Facultad de Humanidades y Artes y temáticas referentes al género y las sexualidades y, finalmente describimos 12 trabajos cuyo objeto de estudio es la ESI. Es interesante que a pesar de la libertad que porta el estudiantado para la selección de la problemática educativa a estudiar, un significativo número de grupos ha optado por el abordaje del tema que nos ocupa.

Creemos que la profusión de investigaciones relativas a la ESI en los últimos años se debe a dos cuestiones. Por un lado, la exuberancia de los movimientos feministas que se vieron acrecentados en 2018 a raíz de los debates parlamentarios por la Ley IVE que posicionaron a la ESI en la escena pública como elemento de tensión. Y por otro lado, la extensa tradición de la Facultad de Humanidades en problemáticas de género y sexualidades. En la carrera de Ciencias de la Educación la cátedra de Trabajo de Campo ofició de entorno propicio para la proliferación de estudios relativos a la Educación Sexual Integral. Creemos que ello se

debe a la libertad que ofrece la cátedra y un área de vacancia dentro de la carrera para la formación e investigación de estas temáticas.

En otro orden de ideas, advertimos que todas las producciones se interesan por el grado de implementación de la ESI en el sistema educativo en distintos niveles y modalidades. Atribuimos este interés al hecho de que si bien, la ESI es una ley de 17 años de antigüedad y es acompañada por un paquete legislativo importante, los textos legales no garantizan su real aplicación en las escuelas. De allí, que los grupos identifican resistencias de los/las distintos sujetos educativos y dificultades de base en las instituciones. No obstante, todos parten de la ESI desde una perspectiva de género y los Derechos Humanos, pues a pesar de que reconocen las deficiencias del sistema no le quitan valor al marco normativo.

Entendemos que la ESI representa un espacio de lucha dentro de la universidad, especialmente al interior de la Facultad de Humanidades y Artes en la Carrera de Ciencias de la Educación. Los/las estudiantes muestran un alto interés por la Educación Sexual Integral y la caracterizan como una herramienta de transformación social y como una posibilidad de entablar relaciones educativas más justas, igualitarias y democráticas.

## **Agradecimientos**

Agradezco a los/las estudiantes de Trabajo de Campo que otorgaron su consentimiento para realizar este análisis. Asimismo, a la Directora del Programa de ESI de la Facultad de HyA Verónica Zamudio, la Secretaria de Políticas Sexogénéricas Natalia Cocciarini y a la Prof. Cristina Viano por acceder a ser entrevistadas y permitir una somera reconstrucción de la historia de nuestra facultad.

## Referencias bibliográficas

- Arce, L. I. y Moreno, M. M. (2015). CEIM. Un espacio con memoria. En: A.E. Koldorf *Generando conexiones. Aportes desde el feminismo y el concepto de género al uso y acceso responsable de las TICs*. Ediciones delrevés.
- Báez, J. (2021). El aula de la ESI: universidad, conocimiento y educación sexual. En: Scharagrodsky, P. A. *Educación por la desobediencia sexo-genérica* (págs. 71-84). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5080/pm.5080.pdf>
- Cátedra de Trabajo de Campo. (2021a). Programa de Cátedra de Trabajo de Campo I.
- Cátedra de Trabajo de Campo. (2021b). Programa de Cátedra de Trabajo de Campo II.
- De Sousa Santos, B. (2005). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley N° 26.206 de Educación Nacional.
- Morgade, G., Fainsod, P., Báez, J. y Grotz. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En Rojo, P., Jardón, V. (comps.), *Los enfoques de Género en las Universidades* (págs. 67-95). Programa Universitario de Diversidad Sexual (UNR), Asociación de Universidades Grupo MONTEVIDEO y Programa Género y Universidad. <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>
- Tesoriero, V. (2019). La Marea Verde como nuevo actor político. Cambios en el movimiento feminista argentino. *Revista Plaza Pública*, 22, Año 12, 101-107.

Trabajos finales correspondientes a la Interárea  
“Trabajo de campo”, Escuela de Ciencias  
de la Educación (UNR)

- Angeletti, G., Farías, C. y San, L. (2023). *La ESI como derecho social y práctica inclusiva. Un abordaje desde la discapacidad para pensar su inclusión social y educativa en la Escuela Especial “Antonio Berni” N.º 2049 de la ciudad de Rosario en el ciclo lectivo 2023.*
- Bertora, M., Ferrer, L. y Jurado, J. (2021). *La implementación de la Educación Sexual Integral en Santa Fe en escuelas de gestión privada y de gestión pública de nivel medio.*
- Bianchi Zabala, S. y San L. (2020). *La ESI como derecho social y práctica inclusiva. Un abordaje desde la discapacidad para pensar su inclusión social y educativa.*
- Bianchi Zabala, S. y Giorgi, N. (2021). *Educación Sexual Integral (E.S.I.) e Intersectorialidad.*
- Burgos, R., Cofone, P. y Torres, A. (2020). *El abordaje de la Educación Sexual Integral en los Institutos de Formación Docente en Rosario.*
- Burgos, R., Cofone, P. y Torres, A. (2021). *El abordaje de la Educación Sexual Integral en los Institutos de Formación Docente en Rosario.*
- Bruno, G., Gutierrez S. y Ruiz Días, F. (2023). *Estudio comparado acerca de la Educación sexual entre Argentina e Italia.*
- Campestrini, H., Paul, J. G., Scalella, F. A. y Talavera, M. E. (2018). *Inclusión de la ESI en la Facultad de Humanidades y Artes en el 2018.*
- García Giménez, B. y Rodríguez, M. (2020). *La perspectiva de género en las vivencias y experiencias de lxs estudiantes de formación docente de nivel primario del Instituto Superior Particular Incorporado N° 9085, de la ciudad de San Lorenzo, Santa Fe.*
- García Giménez, B. y Rodríguez, M. (2021). *Educación con perspectiva de género. Estudio de caso del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior Particular Incorporado N° 9085 (San Lorenzo, Santa Fe).*

- Menéndez, P., Vicentín, J. y Vila, N. (2018). *Las resistencias que surgen en los/las docentes a la hora de implementar la ESI en el Nivel Inicial en dos jardines de Rosario.*
- Ochipinti, O. y Segovia, D. (2020). *La relación entre cultura patriarcal y educación primaria.*



## Investigación comparada en educación

### *De la educación multicultural a la educación intercultural*

NARA ALEGRE Y BRENDA BERTRAMO<sup>1</sup>

#### Resumen

El presente capítulo tiene como fin presentar el campo de la educación comparada (EC) y su vinculación con la educación multicultural (EM) e intercultural (EI). En primer lugar, definimos el concepto de EC. En segundo lugar, definimos y comparamos EM y EI. En tercer, y último lugar, ejemplificamos dos herramientas teórico-metodológicas: la educación intercultural y la investigación comparada. Para ello, realizamos una meta comparación a partir de la sistematización de los informes realizados por cursantes del seminario “Diálogo Intercultural”. Este se enmarca en la Interárea “Trabajo de Campo I” de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y estudiantes de la Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche de la Universidad de Calabria (UNICAL) en el ciclo lectivo 2022 y 2023.

---

<sup>1</sup> naraalegre1997@gmail.com, brendabertramo@gmail.com.

**Palabras clave:** educación comparada, educación multicultural, educación intercultural, educación superior universitaria.

## Educación Comparada

### Orígenes

En tanto ejercicio que permite establecer relaciones, semejanzas y diferencias entre dos o más cosas, la comparación se conforma como un rasgo propio de la humanidad y de su historia; y en educación adquirió el nombre de Educación Comparada. Si bien no es el propósito de este capítulo realizar una revisión histórica de la disciplina, a los fines de contextualizarla, se destacan antecedentes significativos. Hay quienes remontan sus inicios a la antigua Grecia, con Tucídides y su contrastación entre la educación en Atenas y Esparta (Olivera Lahore, 2008) y quienes como origen de la educación comparada ponderan el lugar de los informes descriptivos y asistemáticos elaborados por viajeros a partir de los elementos culturales de los países visitados (Caballero et al., 2016). Otros ubican sus comienzos en el siglo XIX, donde los/as fundadores/as de los sistemas nacionales tomaban prácticas extranjeras como inspiración en la elaboración de políticas educativas (Holmes, 1985). Aquí, se destaca la obra de Jullien de Paris (1962) quien se propuso comparar establecimientos educativos de Europa buscando un beneficio práctico: mitigar los vicios en los métodos de educación e instrucción (Gautherin, 1993).

Lo cierto es que más allá de las discrepancias descritas, existe un acuerdo generalizado en señalar que si bien “la comparación de la educación impartida en distintos sistemas educativos no es un problema contemporáneo” (Martínez García y Giovine, 2023, p. 160), durante el siglo XX se da un incremento mayúsculo del interés por este campo.

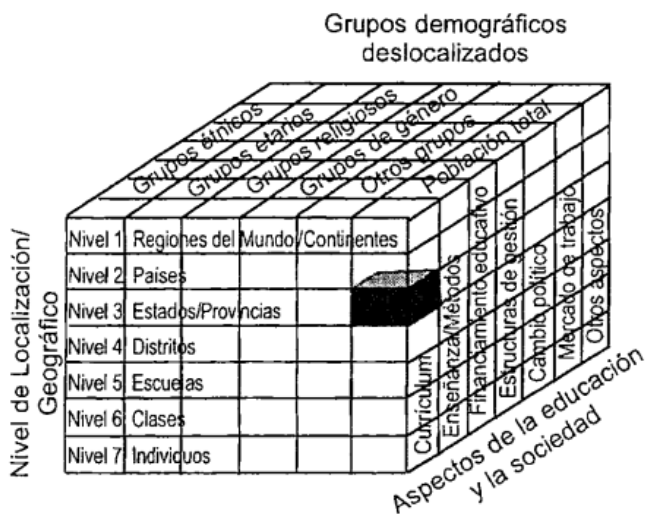
## ¿Qué y para qué de la educación comparada?

Respecto de sus propósitos, “la educación comparada ha perseguido siempre finalidades prácticas” (Olivera Lahore, 2008, p. 10). A partir de ello, Caballero et al. (2016) postulan una finalidad general innegable de esta perspectiva: la mejora de los sistemas educativos y, por lo tanto, de la sociedad en la que vivimos.

Detenernos en las preguntas que introducen esta sección nos ubica en la definición de la educación comparada como disciplina, para lo cual será fundamental precisar la parcela de la realidad que estudia, es decir, su objeto. En este punto, nuevamente nos encontramos con una amplia heterogeneidad respecto a su delimitación, pero coincidimos con Olivera Lahore (2008) en considerar que no se trata de un quehacer educativo como tal, sino que alude a un tipo de conocimiento de nivel científico acerca de la educación. Al respecto, existe una concepción de la educación ceñida al conjunto de instituciones formalizadas y sujetas a reglas, perspectiva desde la cual el objeto de estudio de la educación comparada son los sistemas educativos. Sin embargo, en este capítulo se entiende lo educativo en su interpretación más general, referente a la transmisión cultural en la que tiene lugar lo nuevo (Hassoun, 1996). Por lo tanto, en la actualidad existe un conjunto amplio y diverso de cuestiones educativas a ser abordadas comparativamente como: pedagogías decoloniales, interculturalidad, alfabetización, desigualdad, derechos humanos, entre otras.

Para delimitar con mayor precisión lo que en este capítulo se considera plausible de ser objeto de estudio de la educación comparada, se recupera el cubo planteado por Bray y Thomas en 1997 (ver Figura 1), quienes destacaron la contribución del análisis multinivel en la comprensión multifacética y holística de los fenómenos educativos.

Figura 1. Marco de referencia para el análisis en educación comparada



Fuente: Bray y Thomas, 1997, citado en Bray, Adamson y Mason (2010, p. 33).

El marco de referencia mencionado no es considerado de manera unívoca, sino como herramienta que permite abordar una realidad caracterizada por la complejidad. Lo dicho anteriormente es fundamental ya que “los efectos sobre la situación educativa del mismo factor en dos países o lugares diferentes no pueden estimarse con independencia de muchos otros factores no educativos, distintos en cada caso” (Olivera Lahore, 2008, p. 16). En este sentido, coincidimos con Bray, Adamson y Mason (2010) en destacar la importancia de identificar las maneras en que “los patrones en niveles inferiores de sistemas educativos son moldeados por patrones en niveles más elevados y viceversa” (p. 34), o en palabras de Bourdieu y Passeron (1996):

Las condiciones de una aplicación fecunda del método comparativo sólo se dan si se ponen sistemáticamente en relación

las variaciones de la estructura jerárquica de las funciones del sistema de enseñanza (es decir, las variaciones del peso funcional de cada una de las funciones en el sistema completo de funciones) con las variaciones concomitantes de la organización del sistema escolar. (p. 230)

Sin embargo, como señalan Martínez García y Giovine (2023), en la delimitación del objeto de estudio de la educación comparada se torna fundamental reconocer sus posibilidades, dado que “ser epistemológicamente rigurosos respecto de los límites de la comparabilidad es también un acto ético” (p. 170).

### ¿Cómo comparar en educación?

En educación comparada hay aspectos que se dan del mismo modo que en el resto de las disciplinas, ya que su progreso exige reunir datos, analizarlos y sacar conclusiones. Sin embargo, puntualizamos aquellos propios de este campo, ya que tiene la particularidad de que “lo que se pretende no es meramente explicar e interpretar un fenómeno educativo- o varios de ellos separadamente-, sino precisamente la relación entre ellos, la relación entre series de relaciones” (Olivera Lahore, 2008, p. 15).

En la presente sección se abordará el método de la educación comparada, entendiéndolo que el mismo alude al modo en el que se construye y alcanza el conocimiento. En este punto, cabe resaltar que se optó por desarrollar las fases de la metodología comparada planteadas por Caballero et al. (2016) quienes a las ya propuestas por otros comparatistas incorporan nuevas por considerarlo necesario para que un estudio sea contemplado como comparativo (Tabla 1).

Tabla 1. Estructura del método comparado

Definición del diseño metodológico	Fase I. Selección y definición del problema Fase II. Formulación de hipótesis Fase III. Elección de la unidad de análisis: ¿Dónde, cuándo y qué comparo?
Desarrollo de la investigación	Fase IV: describir Fase V: interpretar Fase VI: yuxtaponer Fase VII: comparar o explicar Fase VIII: proponer

Fuente: adaptación de Caballero et al. (2016, p. 48).

En la estructura descrita se destaca la importancia de dos cuestiones. Por un lado, si bien se va a realizar una comparación, es necesario que las unidades de análisis tengan suficiente en común. En este punto, respecto a la recolección de datos, debe procurarse que el modelo de análisis “sea aplicable inequívocamente a los dos o más objetos de comparación, porque si los datos sobre ambos objetos se refieren en realidad a cosas distintas, no hay comparación posible” (Olivera Lahore, 2008, p. 12).

Por otro lado, los datos recogidos deben ser procesados y en esta instancia también es imprescindible una estructura de relaciones entre los datos que sirva de guía. Las mismas pueden ser sincrónicas, que indagan sobre las influencias causales que ejercen entre ellos los hechos analizados en un momento o período dado; diacrónicas, que son las que se establecen idealmente entre factores o datos del mismo tipo considerados en dos momentos diferentes; o generativas que combinan los dos tipos anteriormente señalados (Olivera Lahore, 2008).

## De la educación multicultural a la educación intercultural

Nos encontramos frente a dos posturas éticas diferentes: la educación multicultural y la educación intercultural. En primer lugar, tomamos los aportes de López (2001, en Hirmas 2008, p. 125) para expresar que la educación multicultural se dirige a “garantizar, de un lado, la reproducción de la multiculturalidad y, de otro, a facilitar un cruce de fronteras ágil y fluido, en beneficio de la sociedad envolvente”. En segundo lugar, entendemos a la interculturalidad como una propuesta que no se reduce al reconocimiento y la exaltación de la diversidad, sino que posibilita la afirmación y producción de identidades y propicia los cambios culturales, pasa por el reconocimiento de cada cultura, pero no se detiene allí (Hirmas, 2008). En síntesis, podemos decir que asume la diferencia, no busca eliminarla. Optar por la educación intercultural “es abrir un juego cuyas reglas no se conocen de antemano, dependen de cómo se organicen los actores sociales y las construcciones de los sujetos” (Díaz y Alonso, 2004, p. 83).

Es así que la interculturalidad es decisivamente otra forma de entender la relación entre las culturas, que sabe de la insuficiencia de las luchas particulares si no se tienen en cuenta los procesos más amplios en los cuales se producen las condiciones de inequidad y diferencia (Hirmas, 2008). Sin lugar a dudas, propuestas como la de la interculturalidad son centrales al planteamiento de la democracia en América Latina. En palabras de Schmelkes (2001, en Hirmas, 2008):

Ninguna sociedad multicultural con aspiraciones de democracia puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como una interacción para el mutuo enriquecimiento de estas culturas que entran en relación. (p. 126)

Pasamos de un mundo multicultural, donde se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación, a otro intercultural globalizado, donde los grupos entran en relaciones e intercambios. En síntesis, “ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García Canclini, 2004, p. 15). En este contexto sostenemos que debemos tender a la educación intercultural en los diferentes niveles del sistema educativo, más allá de la presencia de estudiantes migrantes. Coincidimos al afirmar que “es responsabilidad del Estado asegurar el tratamiento sistemático de la otredad desde la escuela primaria para generar así ciudadanos más respetuosos de las diferencias culturales” (Parola y Merlo, 2009, p. 190).

### **Comparar desde una perspectiva intercultural**

En la presente sección se expone un ejemplo de implementación de la perspectiva comparada en la que se aborda la cuestión intercultural, vínculo insoslayable dado que “la investigación transcultural implica apreciar y explorar los significados de la diferencia” (Bray, Adamson y Mason, 2010, p. 106). Para ello, se aludirá a las fases del método comparado mencionadas anteriormente (Tabla 1), con el propósito de ilustrar el procedimiento de un modo claro. Como podrá observarse, la consecución de cada uno de los pasos no se realiza siguiendo el orden planteado por los/as autores/as (Caballero et al., 2016), sino que aparecen articuladamente en la narrativa para una lectura más clara. A continuación, realizamos una meta-comparación a partir de la sistematización de los informes realizados por

cursantes del seminario “Diálogo Intercultural”, enmarcado en la Interárea “Trabajo de Campo I” de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y estudiantes de la Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche de la Universidad de Calabria (UNICAL) en el ciclo lectivo 2022 y 2023 (fase III). El estudio fue realizado con el propósito de responder al siguiente interrogante: ¿Cómo ha influenciado la conformación de grupos mixtos en el abordaje de problemáticas interculturales en el seminario diálogo intercultural dictado en los años 2022 y 2023? (fase I). A partir del mismo, surge la hipótesis del trabajo: la mixtura de los grupos contribuye al abordaje de problemáticas interculturales (fase II). En las secciones siguientes se describe cada uno de los casos tomados como unidades de comparación (fase IV).

### Caracterización de la propuesta 2022

En el año 2022 el Seminario fue dictado para un curso de cincuenta y seis estudiantes en total: treinta y cuatro eran de nacionalidad argentina y los veintidós restantes italianos/as. Se formaron veintiún grupos, siete de los/as cuales tuvieron una conformación mixta (estudiantes de ambas nacionalidades). Como consigna se propuso el acercamiento a algún grupo migratorio propio de las regiones del estudiantado y la indagación sobre cuestiones educativas que los impliquen. En función de ello, debían expandir el primer acercamiento con las estrategias que les resultaran posibles y establecer un nudo problemático. Luego, se familiarizaron con los grupos migratorios elegidos y la problemática focalizada a través de la revisión de trabajos académicos (artículos, ponencias, libros) y construyeron el “Estado del Arte”. A todo lo descrito lo plasmaron en un informe escrito que posteriormente presentaron en forma oral, estableciendo comparaciones con trabajos del resto de la clase (Cátedra de Trabajo de Campo, 2022).

## Caracterización de la propuesta 2023

En el año 2023 el Seminario fue dictado para un curso de treinta y ocho estudiantes en total, diecinueve de los/as cuales eran de nacionalidad argentina y los diecinueve restantes residentes italianas/os (se aclara lo de residentes porque dos de ellas/os tenían nacionalidad brasileña y ecuatoriana, respectivamente). Se formaron catorce grupos mixtos en su totalidad. El eje de la propuesta giró en torno a generar reflexiones que acercaran las realidades italianas y argentinas en torno a, por un lado, temas relativos a vínculos entre estas dos regiones en cuanto a diversos aspectos o, por otro lado, temas susceptibles de un abordaje en ambas latitudes, en los cuales el vínculo entre las regiones no es intrínseco sino que se lo construye a través de una comparación. En función de la elección de alguna de las dos categorías descritas, el estudiantado elaboró un informe escrito de investigación describiendo el tema elegido, desarrollando el motivo de la elección y la importancia de investigar sobre el mismo, problematizando el tema a partir de fuentes bibliográficas e información obtenida de primera mano a través de alguna técnica de trabajo de campo y desarrollando conclusiones y reflexiones finales (Cátedra de Trabajo de Campo, 2023).

## Interpretación y yuxtaposición (Fases V y VI)

Con relación a los grupos de trabajo formados en el ciclo lectivo 2022 (Anexo 1) podemos advertir que del total de estudiantes (56), treinta y cuatro de nacionalidad argentina y veintidós italiana, se constituyeron veintiún grupos de los cuales siete tuvieron una conformación mixta en cuanto a estudiantes de nacionalidad argentina e italiana: cinco grupos (3, 7, 8, 9 y 15) formados por dos estudiantes de nacionalidad argentina y una italiana y dos grupos (14 y 18) por dos de nacionalidad italiana y uno/a de nacionalidad argentina. Respecto a los grupos que no fueron mixtos, estuvieron formados por dos o tres estudiantes de la misma

nacionalidad: grupos formados por tres estudiantes argentinos/as (grupos 1, 2, 10, 13 y 16), tres estudiantes italianas/os (grupos 6, 12 y 21), dos estudiantes argentinos/as (grupos 4, 11 y 19) y dos italianas/os (grupos 17 y 20). Finalmente, hubo un grupo (5) que fue formado por un/a solo/a estudiante de nacionalidad argentina.

Con relación al tema de interés elegido podemos agruparlos de la siguiente manera:

- El lugar de la mujer migrante haitiana en Argentina (grupos 1 y 16).
- Migración-educación- trabajo (grupos 2, 3, 7, 14, 17 y 19).
- Dificultades de los migrantes en el país destino (grupos 4, 5, 11 y 13).
- Inclusión en contexto de migración (grupos 6, 12 y 15).
- Estudios comparativos entre Italia y Argentina (grupos 8, 9 y 18).
- Otros temas: el papel que desempeña el creole en contextos de aprendizaje de otra lengua extranjera (10), la investigación educativa como nexo entre las migraciones, la formación docente y la interculturalidad (20) e inclusión y discriminación (21).

Con relación a la estrategia metodológica implementada podemos decir que en su mayoría realizaron entrevistas. Los agrupamos en:

- Entrevistas a migrantes haitianos/as viviendo en Argentina (grupos 1, 2, 3, 5, 7, 10, 11, 13, 15, 16 y 19).
- Entrevistas a migrantes de diferentes nacionalidades viviendo en Italia: ecuatoriano (6), maliense (12), senegaleses (20), ucraniano (17), española (21).
- Entrevistas a migrantes viviendo en Italia y Argentina: haitiano viviendo en Argentina y egipcio en Italia (grupos 8 y 18), haitiana viviendo en Argentina y albanés viviendo en Italia (9), haitiano viviendo en Argentina y gambiano viviendo en Italia (14).

- Entrevistas y observaciones participantes (4).
- Análisis de documentos, notas periodísticas (16).

Por otra parte, en el año 2023 (Anexo 2) el Seminario fue dictado a treinta y ocho estudiantes en total, diecinueve de nacionalidad argentina y diecinueve residentes italianas/os (dos de ellas/os tenían nacionalidad brasileña y ecuatoriana). Se formaron catorce grupos mixtos agrupados de la siguiente manera: cinco grupos conformados por dos estudiantes de nacionalidad italiana y uno/a de nacionalidad argentina (grupos 1, 2, 3, 4 y 11), cinco grupos formados por dos estudiantes de Argentina y un/a de Italia (grupos 5, 6, 9, 10 y 12) y cuatro grupos por uno/a de cada país (grupos 7, 8, 13 y 14).

Con relación al tema de interés elegido podemos agruparlos de la siguiente manera:

- Inmigración italiana en Argentina (grupo 1).
- Labor de Olga y Leticia Cossettini en Rosario, adoptando los fundamentos del movimiento Escuela Nueva, señalando como una de las representantes del mismo a María Montessori y su método (grupo 2).
- Estudios comparativos entre Italia y Argentina (grupos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14).

Con relación a la estrategia metodológica implementada podemos decir que utilizaron diferentes técnicas de recolección de información en forma combinada en la mayoría de los casos. Los agrupamos de la siguiente manera, aclaramos que cada grupo puede estar en más de una opción:

- Entrevistas (grupos 2, 5, 6, 7, 8, 10, 12 y 14).
- Encuestas (grupos 3, 4, 8 y 9).
- Análisis de documentos (grupos 1, 2, 4, 6, 8, 11, 12 y 13).
- Observación (grupos 1 y 10).

Con relación al total de cursantes podemos advertir que en el ciclo lectivo 2022, del total de cincuenta y seis más de la mitad eran de nacionalidad argentina, mientras que veintidós eran italianas/os. En el ciclo lectivo 2023, en cambio, coinciden la cantidad de estudiantes argentinos/as e italianas/os (diecinueve en cada caso). En cuanto a la conformación de grupos mixtos, en el 2022, de veintiún grupos, menos de la mitad (siete) fueron mixtos, a diferencia del 2023 donde todos fueron mixtos (catorce en total). Con relación al tema de interés en el 2022 eligieron estudiar sobre el lugar de la mujer migrante haitiana en argentina; migración, educación y trabajo; dificultades de los migrantes en el país destino; inclusión en contexto de migración; estudios comparativos y otros temas. En el 2023 los grupos abordaron temas como la inmigración italiana en Argentina y la Escuela Nueva en Rosario; y realizaron estudios comparativos entre Italia y Argentina. Se puede observar que en los dos ciclos lectivos fue recurrente el estudio de la migración, inclusión, educación, trabajo y rol de la mujer; en el 2023 se suman nuevos temas no estudiados antes como educación ambiental. Con relación a las técnicas de recolección de información podemos advertir que en el ciclo lectivo 2022 en su mayoría realizaron entrevistas salvo en un caso que llevaron adelante observaciones participantes y otro grupo análisis de documentos y notas periodísticas. En el ciclo lectivo 2023 en igual medida realizaron entrevistas y análisis de documentos, pero se suman otras técnicas de recolección de información como la encuesta y observación.

Para concluir (fase VII), se debe contemplar que las consignas de los ciclos lectivos fueron distintas, como así también la conformación de grupos: mientras que en el 2022 la comparación fue planteada por los grupos al momento de presentar oralmente sus trabajos, en el 2023 fue la consigna inicial de las producciones, de allí las cantidades de estudios comparativos realizados (4 en 2022, 12 en 2023). Además,

esto se vio enriquecido en el año 2023, ya que la conformación mixta de los grupos fue considerada una cuestión *sine qua non*, lo cual se reflejó en el total de los grupos.

Considerando lo anterior, se sostiene que plantear estudios con perspectiva comparada en grupos conformados por estudiantes de distintas nacionalidades, permite el abordaje intercultural de los temas de interés, poniendo en juego el diálogo entre iguales. En función de ello, se propone que ambas herramientas teórico-metodológicas sean planteadas articuladamente en las consignas de trabajo (fase VIII).

## A modo de cierre del capítulo

En el capítulo desarrollado se abordaron la perspectiva comparada y la educación intercultural, así como la importancia de comprenderlas articuladamente. Se retomaron los orígenes de la EC y se planteó su objeto de estudio, finalidades y método. Además, se definió la EM y la EI, resaltando la importancia de transitar el pasaje de la primera a la segunda para el cumplimiento de la democracia, en tanto la interacción de las culturas es entendida como enriquecimiento para las mismas. Finalmente, se presentó un ejemplo de implementación de la perspectiva comparada en la que se aborda la cuestión intercultural, el cual evidencia la importancia de plantear la EC y la EI articuladamente en las consignas de trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bray, M., Adamson B. y Mason, M. (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Granica.

- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. 7(9), 39-56.
- Cátedra de Trabajo de Campo. (2022). Documento 1, Proyecto 2022, 1er cuatrimestre. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Cátedra de Trabajo de Campo. (2023). *Programa 2023*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Díaz, R. y Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Gautherin, J. (1993). Marc- Antoine Jullien de Paris (1775-1848). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparativa*. 13(3-4), 805-821.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de La Flor.
- Hirmas, C. (2008). Cuarta parte. II. Multiculturalidad e Interculturalidad: dos posturas éticas diferentes. En R. Blanco (Ed.), *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (pp. 124-127). Pehuén Editores. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162699>
- Holmes, B. (1985). La educación comparada y su evolución. *Perspectivas*. 15(3), 347-371. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262373\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262373_spa)
- Jullien de Paris, M. A. (1962). *L'esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. 243, Ginebra, OIE.
- Martínez García, J. S. y Giovine, M. (2023). Sociología de la Educación Comparada: Aportes desde la Perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 21(3), 159-174. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.009>
- Olivera Lahore, C. E. (2008). *Introducción a la educación comparada*. Universidad Estatal a Distancia.

Parola, G. y Merlo, S. (2009). La problemática de la alfabetización en la educación intercultural bilingüe. Estudio de caso en una escuela toba de la ciudad de Rosario. En M.I. Pozzo (Ed.). *Migraciones y formación docente: aportes para una educación intercultural*. Peter Lang.

## Anexos

### Anexo 1: sistematización de las producciones de grupos mixtos del año 2022

Grupo y conformación <sup>2</sup>	Tema	Estrategia metodológica
1:3 arg.	Ser mujer haitiana y migrante, entre los avatares de la educación	Entrevistas a mujeres haitianas viviendo en Argentina
2: 3 arg.	Percepción acerca de Argentina por parte de las personas de la comunidad haitiana, siendo considerada entre las mejores opciones al momento de ofrecer posibilidades de trabajo y educación que no se les presentan en su país	Entrevista a haitiano viviendo en Argentina
3: 2 arg., 1 ita.	La relación político-educativa en la formación de los migrantes haitianos y sus compromisos con su doble ciudadanía	Entrevista a haitiano viviendo en Argentina
4: 2 arg.	Dificultades que encuentran los inmigrantes al momento de su integración en la ciudad de Rosario	Entrevistas a 2 haitianos viviendo en Argentina y observaciones participantes
5: 1 arg.	Dificultad que puede representar el idioma tanto hablado como escrito en estudiantes cuya lengua de origen es distinta a la del país al que emigraron. Procesos de aculturación al país anfitrión y readaptación al país natal al regresar a este	Entrevista a haitiana viviendo en Argentina

<sup>2</sup> Referencias: arg.: argentina/o/as/os; ita.: italiana/o/as/os.

6: 3 ita.	Inclusión y acogida de los extranjeros a la Universidad de Calabria	Entrevista a ecuatoriano viviendo en Italia
7: 2 arg., 1 ita.	Migración haitiana en Argentina y educación	2 entrevistas a haitianos viviendo en Argentina
8: 2 arg., 1 ita.	Migración haitiana en Argentina y migración egipcia en Italia. Similitudes y distinciones basadas en historias de vida reales	Entrevistas a haitiano viviendo en Argentina y egipcio viviendo en Italia
9: 2 arg., 1 ita.	El ingreso de migrantes al sistema educativo argentino e italiano: el caso de haitianos en la UNR y albaneses en el Instituto profesional Leonardo da Vinci	Entrevistas a haitiana viviendo en Argentina y albanés viviendo en Italia
10: 3 arg.	El papel que desempeña el creole en contextos de aprendizaje de otra lengua extranjera. Una mirada desde un caso de inserción haitiana en la ciudad de Rosario, Argentina	Entrevista a haitiano viviendo en Rosario
11: 2 arg.	Exclusión de la universidad de medicina al grupo migratorio haitiano de Rosario	Entrevista a 2 haitianos viviendo en Argentina
12: 3 ita.	Inclusión y trabajo	Entrevista a maliense viviendo en Italia
13: 3 arg.	Inconvenientes administrativos y culturales que enfrentan los inmigrantes durante el ingreso y permanencia en el ámbito universitario de la U.N.R	Entrevista a haitiano viviendo en Argentina
14: 2 ita., 1 arg.	Situación de grupos migratorios respecto a la educación	Entrevistas a haitiano viviendo en Argentina y gambiano viviendo en Italia
15: 2 arg., 1 ita.	Oportunidades que se ofrecen a los estudiantes inmigrantes en la ciudad de Rosario	Entrevista a haitiana viviendo en Argentina
16: 3 arg.	Experiencias de mujeres que migran desde Haití hacia la Argentina: ¿Cómo impactan en estas trayectorias biográficas el acceso y permanencia en la educación y cuáles serían las barreras y desafíos que se encuentran?	Análisis de documentos, notas periodísticas y entrevista a haitiana viviendo en Argentina
17: 2 ita.	Diferencias en el sistema educativo ucraniano e italiano	Entrevista a ucraniano viviendo en Italia
18: 2 ita., 1 arg.	¿Por qué es tan difícil la inserción en nuestra sociedad y en la comunidad educativa para los estudiantes extranjeros?	Entrevistas a haitiano viviendo en Argentina y egipcio viviendo en Italia

19: 2 arg.	Factores facilitadores y/u obstaculizadores con los que se encuentran los inmigrantes que llegan para desarrollar sus estudios superiores	Entrevista a haitiano viviendo en Argentina
20: 2 ita.	La investigación educativa como nexo entre las migraciones, la formación docente y la interculturalidad	Entrevista a senegaleses viviendo en Italia
21: 3 ita.	Inclusión y discriminación	Entrevista a española viviendo en Italia

## Anexo 2: sistematización de las producciones de los grupos del año 2023

Grupo y conformación <sup>3</sup>	Tema	Estrategia metodológica
1: 1 arg., 2 ita.	Inmigración italiana en Argentina durante fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX: inserción de los inmigrantes italianos en el sistema educativo argentino primario	Estudio de caso: observación y análisis de documentos de una historia de inmigración
2: 2 ita., 1 arg.	Labor de Olga y Leticia Cossetini en Rosario, adoptando los fundamentos del movimiento Escuela Nueva, señalando como una de las representantes del mismo a María Montessori y su método	Análisis del documental "La Escuela de la señorita Olga" (1991) y entrevista a una ex alumna que asistió cuatro años a la Escuela Carrasco con Olga como directora
3: 2 ita., 1 arg.	Diferencias pedagógicas y educativas entre Italia y Argentina. Movilización para tener oportunidades	Encuesta dirigida estudiantes del Departamento de Cultura, Educación y Sociedad de la Universidad de Calabria (30 resp.), encuesta destinada a argentinos (difundida en la Facultad de Humanidades y Artes UNR y por redes sociales (23 resps.); y encuesta dirigida a graduados universitarios de Calabria y Rosario (36 resps.).

<sup>3</sup> Referencias: arg.: argentina/o/as/os; ita.: italiana/o/as/os.

4: 2 ita., 1 arg.	Inclusión educativa de alumnos con discapacidad en Argentina e Italia. Análisis comparativo desde la perspectiva del maestro en el aula	Análisis documental y encuesta a una maestra italiana de apoyo en estudiantes con síndrome de Down y a una profesora argentina especial en estudiantes sordos e hipocúsicos
5: 2 arg., 1 ita.	Maria Montessori: Su método y el funcionamiento de las escuelas en Italia y Argentina	Entrevistas a fundadoras y coordinadoras del Colegio Montessori "Cocoon" (Argentina) y a la coordinadora y directora de la Escuela "Asilo Nido L'isola Felice" que no es una escuela Montessori, sino que aplica sus metodologías (Italia)
6: 2 arg., 1 ita.	La educación ambiental en escuelas primarias durante la época de crisis ambiental	Análisis documental de acuerdos internacionales y de la legislación de Argentina e Italia sobre el cuidado ambiental y el lugar específico que tiene la educación ambiental en esta tarea en los dos países y 2 entrevistas: 1 a un maestro de una escuela de Cosenza y 1 a una directora de una escuela de Rosario
7: 1 ita., 1 arg.	La interculturalidad como método de enseñanza de los Sistemas de numeración: prácticas, y enfoques en Italia y Argentina. Estudio comparativo de dos casos, en 4º. grado de educación primaria pública, en 2023	4 entrevistas a profesores de 4º: 2 de nacionalidad italiana y 2 argentina
8: 1 arg., 1 ita.	Mujeres-maestras: la feminización de la tarea docente en el sistema educativo primario en Argentina e Italia. Sus inicios y el estado actual	Análisis documental de censos, 2 entrevistas a docentes de nivel primario (de Argentina e Italia), 2 encuestas implementadas en escuelas primarias de cada país.
9: 1 ita., 2 arg.	Inclusión de alumnos/as extranjeros/as en la escuela secundaria en Argentina e Italia	Encuestas administradas en una escuela italiana y una argentina

10: 2 arg., 1 ita.	La preservación, difusión de la cultura y la enseñanza de la lengua extranjera: Rosario y Calabria, un estudio comparativo de dos escuelas privadas de enseñanza media	Observación no participativa y 2 entrevistas semi-estructuradas: 1 a una profesora de italiano en una escuela secundaria privada de Rosario y 1 a una profesora de español en una escuela secundaria de Calabria
11: 1 arg., 2 ita.	Alfabetización y analfabetismo en Argentina e Italia	Análisis documental
12: 2 arg., 1 ita.	Estudio comparado acerca de la Educación sexual entre Argentina e Italia	Análisis documental y entrevista a docente de 5° de una escuela pública de Rosario y una docente de apoyo de una escuela pública de Cosenza
13: 1 arg., 1 ita.	Políticas educativas implementadas en el nivel Universitario durante el primer año de pandemia: similitudes y diferencias entre UNR y UNICAL	Análisis documental
14: 1 arg., 1 ita.	Movilidad virtual: desafíos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	2 entrevistas a personas que participaron del convenio entre UNR y UNICAL

# Factores que afectaron la permanencia estudiantil durante la pandemia de COVID-19

*El caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario*

LOURDES MARÍA CARULLO, ROMINA LANGONE ODDONE  
Y NAIARA QUINN SAGUEZ<sup>1</sup>

## Resumen

La permanencia estudiantil universitaria se estudia a partir de diversas trayectorias académicas, las cuales se encuentran influenciadas por factores sociales, económicos, institucionales y emocionales. En el presente capítulo se expone un análisis de la permanencia estudiantil universitaria de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario durante la pandemia de COVID-19. Se vale de la metodología cualitativa de investigación y la Teoría Fundamentada como herramienta de análisis de los datos obtenidos por medio de la entrevista semiestructurada.

---

<sup>1</sup> lourdesmcarullo@gmail.com, rominalangone98@gmail.com, quinnnaia-  
ra@gmail.com.

**Palabras clave:** Permanencia estudiantil universitaria, pandemia, Teoría Fundamentada.

## **La Teoría Fundamentada para el estudio de los factores que interceden en la permanencia estudiantil universitaria**

El presente capítulo se basa en una investigación llevada a cabo durante el año 2022 en el marco del cursado de la Interárea Trabajo de Campo II, correspondiente al cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). El desarrollo de la investigación se llevó a cabo desde marzo hasta noviembre de dicho año, bajo la supervisión de la cátedra. Se desarrolló siguiendo la modalidad de trabajo propuesta que consistió en entregas progresivas conforme a los avances investigativos. Por la orientación del libro, se realiza una exposición sintética especialmente focalizada en decisiones metodológicas.

Nuestro interés radicó en indagar las condiciones de cursada que atravesaron a los/as estudiantes de Ciencias de la Educación durante el periodo 2020-2021, el cual tuvo como contexto histórico global la expansión masiva del virus SARS-CoV-2 (pandemia de COVID-19). Este suceso afectó y tuvo incidencia a nivel mundial en todos los ámbitos de la vida humana, lo que trajo como algunas de sus consecuencias la interrupción de la presencialidad en las instituciones educativas.

En todo nivel educativo cada estudiante realiza su propia trayectoria, la cual depende de una enorme cantidad de condiciones, tanto académicas, institucionales, sociales, económicas, como así también emocionales, motivacionales y de autoestima. Es por este motivo que en la presente investigación nos propusimos identificar la forma en que dichos factores influyeron en la realidad estudiantil universitaria

en el período expresado, tanto de manera positiva en la continuidad académica como negativa implicando la interrupción temporal de la cursada o, en los casos más desfavorables, la deserción estudiantil.

El proceso de investigación estuvo guiado por un objetivo general, el cual fue: conocer el modo en que los factores surgidos como consecuencia de la pandemia por COVID-19 y las nuevas condiciones de enseñanza, aprendizaje y cursado afectaron tanto negativa como positivamente la permanencia de estudiantes universitarios/as en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR durante los años 2020 y 2021. Del mismo se desprenden objetivos específicos tales como: A) identificar y caracterizar procesos de exclusión estudiantil en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR; B) determinar los factores que interpelaron la permanencia de estudiantes universitarios/as en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR; C) comparar la manera en que un mismo factor influyó de manera diferenciada al estudiantado según las condiciones socioeconómicas de los/as mismos/as.

Estos objetivos requirieron la utilización de una metodología que habilite un proceso inductivo, por lo cual realizamos una investigación con enfoque cualitativo ya que este permite avanzar de lo particular a lo general. De esta manera en nuestra investigación buscamos conocer las experiencias complejas y subjetivas de los/as estudiantes, de tal modo que permita establecer una descripción del fenómeno sucedido.

Como características principales del enfoque cualitativo encontramos que es naturalista e interpretativo. A partir de nuestro tema, este enfoque favoreció el análisis de la permanencia estudiantil universitaria ya que estudia a los/as sujetos y los hechos en su entorno cotidiano, también examina dichos hechos desde su óptica teniendo en cuenta los aspectos más subjetivos y las representaciones que les otorguen a los sucesos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2014).

En vistas de la clasificación que proponen Yuni y Urbano (2006) determinamos que la investigación que realizamos corresponde de acuerdo a su finalidad a una investigación descriptiva, ya que el fenómeno de la permanencia estudiantil universitaria se lo estudia con relación a diferentes factores, con el fin de conocer los modos en que estos incidieron en la trayectoria educativa estudiantil.

Conforme a nuestros objetivos de investigación, la técnica de recolección de la información utilizada fue la entrevista semiestructurada, la cual permite obtener información de los/as propios/as sujetos, “y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad” (Yuni y Urbano, 2006, p. 81). De esta manera nos centramos en las vivencias de los/as entrevistados/as tal como fueron experimentadas, accediendo así a datos de primera mano o primarios.

Con respecto a la población seleccionada para llevar a cabo la presente investigación, la misma se compuso de los/as estudiantes universitarios/as que han cursado segundo, tercero y/o cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR durante los años 2020 y 2021. La muestra, entendida como “una parte de un conjunto mayor seleccionada especialmente para extraer conclusiones” (Yuni y Urbano, 2006, p. 20), fue elegida entre aquellos/as estudiantes de la misma utilizando como criterio de selección la significatividad y la singularidad de sus trayectorias educativas para la presente investigación.

La muestra fue de tipo no probabilístico (Yuni y Urbano, 2006), debido a que cada uno/a de los/as entrevistados/as poseen características que consideramos de vital importancia para alcanzar los objetivos planteados, es decir, no han sido seleccionados/as en base a criterios aleatorios. En este sentido, el muestreo fue decisional (Yuni y Urbano, 2006) ya que han sido escogidos/as por pertenecer al grupo de estudiantes correspondientes a los años que a fines de esta investigación nos interesaron y, asimismo, teniendo en

cuenta la relevancia de sus trayectorias, como así también la posibilidad de establecer contacto con los/as mismos/as.

Nuestro trabajo de campo consistió en la realización de un total de catorce entrevistas semiestructuradas, contando con un guion flexible que habilitó a los/as estudiantes entrevistados/as relatar, de manera íntima y abierta, sus experiencias en la virtualidad. Dicho guion estuvo estructurado en tres ejes centrales: eje institucional y académico; eje socioeconómico; y eje emocional, motivacional y de autoestima (Tabla 1).

**Tabla 1. Guion de entrevista a estudiantes cruzados con los objetivos específicos**

Objetivos específicos	Preguntas de la entrevista
<p>A. Identificar y caracterizar procesos de exclusión estudiantil en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante los años 2020 y 2021, ¿cómo fue tu relación con las plataformas virtuales de la UNR?</li> <li>• ¿Rendiste parciales y/o finales durante los años 2020 y 2021? ¿Qué dispositivos se requerían para rendir y cómo te sentiste rindiendo en esa modalidad?</li> <li>• ¿Cómo te vinculaste durante los años 2020 y 2021 con esta nueva manera de transitar la vida universitaria? ¿Cómo fue la relación entre compañeros/as? ¿Y con los/as docentes?</li> <li>• ¿En los años 2020 y 2021, te sentiste en algún momento/situación excluido/a en la carrera?</li> </ul>

<p>B. Determinar factores que interpe- laron la permanencia de estu- diantes universitarios/as en la carrera de Ciencias de la Educa- ción de la UNR.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles fueron tus condiciones de cursado durante los años 2020 y 2021 de educación virtual?</li> <li>• Hablando de la cursada virtual, ¿te brindó algún beneficio? ¿Te perjudicó en algún punto?</li> <li>• ¿Cuántas materias cursaste durante los años 2020 y 2021? ¿Lograste alcanzar la regularidad?</li> <li>• ¿Durante los años 2020 y 2021 consideras que hubo factores institucionales y académicos que incidieron positiva o negativamente en tu permanencia universitaria? De ser así, ¿cuáles fueron?</li> <li>• ¿En dónde residiste durante los años 2020 y 2021? ¿Con quién/es conviviste? ¿Hubo cambios en cuanto a la organización en tu casa con relación a la situación de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio que se estaba viviendo?</li> <li>• Durante el periodo 2020, 2021, además de estudiar ¿trabajaste? ¿Cuántas horas? ¿Te pudiste organizar con el trabajo y el estudio?</li> <li>• ¿Con qué elementos tecnológicos contabas al momento de establecerse la educación virtual? ¿Son tuyos o compartidos? ¿Tuviste que adquirir nuevos dispositivos? ¿Por qué motivo?</li> <li>• ¿Durante los años 2020 y 2021 consideras que hubo factores sociales y económicos que incidieron positiva o negativamente en tu permanencia universitaria? De ser así, ¿cuáles fueron?</li> <li>• ¿Cómo te vinculaste durante los años 2020 y 2021 con esta nueva manera de transitar la vida universitaria? ¿Cómo fue la relación entre compañeros/as? ¿Y con los/as docentes?</li> <li>• ¿Durante los años 2020 y 2021 consideras que hubo factores emocionales que incidieron positiva o negativamente en tu permanencia universitaria? De ser así, ¿cuáles fueron?</li> </ul>
---	--

<p>C. Comparar la manera en que un mismo factor influencia de manera diferenciada al estudiantado según las condiciones socioeconómicas de los/as mismos/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Durante los años 2020 y 2021 consideras que hubo factores institucionales y académicos que incidieron positiva o negativamente en tu permanencia universitaria? De ser así, ¿cuáles fueron?</li> <li>• ¿Durante los años 2020 y 2021 consideras que hubo factores sociales y económicos que incidieron positiva o negativamente en tu permanencia universitaria? De ser así, ¿cuáles fueron?</li> <li>• ¿Durante los años 2020 y 2021 consideras que hubo factores emocionales que incidieron positiva o negativamente en tu permanencia universitaria? De ser así, ¿cuáles fueron?</li> </ul>
--	--

Fuente: elaboración propia.

En todas las entrevistas se utilizó el mismo instrumento de recolección de información con el fin de que los datos recabados sean plausibles de ser comparados entre sí, estableciendo nexos entre las vivencias y los factores que expresó cada entrevistado/a en el intercambio. Las mismas fueron llevadas a cabo durante los meses de junio y julio del año 2022; mientras que algunas se efectuaron de manera presencial en distintas aulas de la facultad, otras fueron de forma virtual sincrónica utilizando la plataforma *Google Meet*.

Para el análisis de los datos recolectados en el trabajo de campo se utilizó como técnica la Teoría Fundamentada, la cual es “una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada (*grounded*) en información sistemáticamente recogida y analizada” (Strauss y Corbin, 1994, citado en Soneira, 2006, p. 153). Esta técnica fue seleccionada para la presente investigación debido a la predominancia que tienen el método de comparación constante y el muestreo teórico como estrategias metodológicas, entendiendo por el primero de estos la recogida, la codificación y el análisis de los datos en paralelo; mientras que el segundo se figura como la selección de casos a investigar a partir de su aptitud para profundizar y puntualizar las categorías seleccionadas para estudiar (Soneira, 2006). De igual modo

se tiene en consideración que la técnica de recolección de datos predilecta en la Teoría Fundamentada es la entrevista.

## Resultados y análisis

El análisis de los datos recolectados se estructuró a partir de los objetivos, los cuales fueron la guía para codificar la información obtenida en las entrevistas. Es así como se identificó en cada una de ellas la influencia ya sea de manera negativa (N) o positiva (P) de los factores socioeconómicos, institucionales y emocionales en la permanencia estudiantil universitaria (Tabla 2).

**Tabla 2. Factores que afectaron negativa (N) o positivamente (P) la permanencia estudiantil universitaria**

Entrevistados/as	F. Económico		F. Social		F. Institucional		F. Emocional	
	N	P	N	P	N	P	N	P
1. CS	x		x		x		x	x
2. PC		x	x			x	x	
3. CP		x	x		x			
4. CD	x		x		x		x	
5. AT		x	x	x	x	x	x	
6. RO	x		x		x	x	x	
7. EM	x		x		x	x	x	
8. LE		x	x			x		x
9. FC		x	x	x	x	x	x	
10. MM		x		x		x	x	
11. SJ		x	x	x	x		x	x
12. FG		x	x	x		x		
13. PT		x		x		x		x
14. JM	x			x	x	x	x	

Fuente: elaboración propia

Es importante destacar que la influencia de cada factor apareció en muchas oportunidades en las entrevistas ya no caracterizada por la polarización entre beneficios y perjuicios, sino que la afirmación de que no siempre era posible ver tal resultado sin opacidades fue recurrente. Es por este motivo que el análisis del material recabado fue desde un enfoque holístico e integrador (Esteban García, Bernardo Gutierrez y Rodríguez-Muñiz, 2016), para así considerar todas las variables que afectan a la permanencia estudiantil universitaria. En este sentido, cada entrevista fue analizada sin dejar de tener en cuenta la interrelación entre las circunstancias de vida de cada sujeto tanto sociales, emocionales y económicas como las condiciones institucionales y académicas.

Al momento de codificar los datos se establecieron criterios para clasificar la información correspondiente al factor estudiado; identificando al mismo tiempo categorías centrales de nuestro marco teórico, tales como la permanencia estudiantil universitaria y la exclusión estudiantil.

En este sentido, el factor social se descubrió íntimamente ligado a la permanencia estudiantil universitaria, debido a que se identificó como central el sentimiento de anhelo de la presencialidad, del contacto directo con compañeros/as y de la vida diaria en la facultad; asimismo se hizo presente una valorización del vínculo establecido con los/as docentes durante el periodo de virtualidad. Pautas que reflejan que el acompañamiento social se hace completamente necesario al momento de decidir continuar o no con los estudios.

De igual manera, en el factor emocional se vislumbró la importancia del contacto con compañeros/as en un contexto de fragilidad de los lazos sociales como consecuencia del aislamiento social y preventivo de los/as sujetos. Asimismo encontramos que era posible establecer una relación entre dicho factor y el institucional y académico, debido a que son las instancias evaluativas o de acreditación las que más

repercuten a nivel emocional en los/as sujetos entrevistados/as.

En lo que respecta al factor institucional y académico notamos una convergencia con situaciones de exclusión estudiantil, las cuales tienen repercusión en la permanencia estudiantil universitaria. En este factor se agruparon los datos referidos a la única franja horaria que tiene la carrera en la UNR, la privación de la condición de promoción durante el periodo pandémico y una intensificación marcada del trabajo académico.

En lo relativo al factor económico, si bien las condiciones de cada estudiante fueron diferenciales, no encontramos una influencia del mismo con respecto a la permanencia estudiantil universitaria en el periodo estudiado. En este factor se tuvo en cuenta para el análisis la disposición de herramientas tecnológicas y de acceso a internet para lograr cumplimentar con las exigencias de la virtualidad, el hecho de haber contado o no con trabajo durante este periodo o si tuvieron sustento económico y si debieron realizar cambios respecto al lugar de residencia.

Como resultado logramos exponer las múltiples relaciones que existen entre los factores y su influencia en la permanencia estudiantil universitaria de los/as estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR. Si bien dicha influencia se diferenció debido a las herramientas que poseyeron los/as entrevistados/as para hacer frente a la pandemia, como así también del entorno circundante de los/as mismos/as, resulta relevante el hecho de que los lazos sociales y emocionales que se establecen dentro del recorrido académico tienen una incidencia sustancial muchas veces mayor al económico o institucional y académico.

En este sentido, se deduce menester tener siempre presente que todos estos factores institucionales y académicos, sociales, económicos y emocionales convergen y se influyen unos a otros, es decir, el análisis de la permanencia estudiantil universitaria no será comprendido en su totalidad si sólo se lo aborda desde un factor excluyendo los otros.

## Agradecimientos

Agradecemos profundamente la oportunidad a la profesora Dra. María Isabel Pozzo, y a todo el equipo de cátedra de la Interárea de Trabajo de Campo de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR que nos acompañó en este gratificante proceso de aprendizaje: doctora Thalita Camargo Angelucci, profesoras Brenda Bertramo, María Eugenia Talavera, Florencia Rosso, Nara Alegre, Jéscica Vicentín y Valeria Miño. Asimismo, un profundo agradecimiento a los/as compañeros/as entrevistados/as por su colaboración y predisposición que hicieron posible esta investigación.

## Referencias bibliográficas

- Esteban García, M., Bernardo Gutiérrez, A. y Rodríguez-Muñiz, L.J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Soneira, A.J. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino, (Coord). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 153-163). Gedisa.
- Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2006). *Aspectos de la dimensión estratégica de la investigación. Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación*. Vol. II (pp. 7-25). Brujas.





