

Revista CONEXIONES

2021

La **Revista Conexiones** (ISSN: 2591-3344) tiene por objeto constituir un espacio de debate y difusión en el campo de la gestión del Conocimiento. Vislumbra que los artículos que la componen tengan pertinencia social.

Se encuadra en la política de acceso abierto. La publicación y descarga de los artículos es libre y gratuita.

Está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes universitarios y personal de gestión, como también a miembros de organizaciones públicas y de la sociedad civil que se encuentran involucradas en las áreas temáticas de abordaje.

Adopta el formato de publicación continua y está constituida por una selección de a cargo del Comité Editorial.

RECTORA

- Mgtr. Florencia Rodríguez

VICERRECTORA ACADÉMICA

- Esp. Marcela Medina

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA

- Cra. Patricia Gutiérrez

Índice de contenidos

-Pornovenganza- Una realidad solapada.....	4
<i>Matías Pablo Coriciano</i>	
Universidad de la Cuenca del Plata	
-Relación entre el número y horario de comidas, ingesta energética y de nutrientes y composición corporal en adultos jóvenes.....	16
<i>Yamila Elvira Rodríguez, Rocío Milagros Dietz, Lorena Cecilia Spagnolo, María de los Angeles Arevalo, Rocío Luján Mancuello</i>	
Universidad de la Cuenca del Plata	
-Comensalía y religiosidad. Los marcos culturales del cuidado comunitario en inmigrantes de un barrio popular de Argentina.....	29
<i>Nicolas Aliano</i>	
Universidad Nacional de La Plata	
-Un estudio de estrategias de aprendizaje desde la orientación educativa al docente.....	44
<i>Blanca A. Franzante, José M. Perdomo Vázquez, Adriana N. Poco, Yamila I. Barrientos, Gabriel A. Carbone</i>	
Universidad de Concepción del Uruguay-Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas	
-Proceso de enseñanza de la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual – Síndrome de Down: revisión sistemática exploratoria.....	63
<i>Fabiana Justina Gilardoni, María Victoria Tarelli</i>	
Universidad Nacional de Misiones	
-Diseño dispositivo pedagógico para demostración y aplicación del MRUA empleando Arduino®.....	74
<i>Santiago A. Bogado, Daniel Pedrini, Carlos A. Merino, Erika N. Bentz, Patricio F. Provasi</i>	
Universidad Nacional del Nordeste	
-COVID-19. Habilidades, tecnologías y herramientas colaborativas para la educación: una revisión sistemática.....	81
<i>Vanessa Gontijo da Matta, João Luiz da Matta Felisberto</i>	
MUST University-Universidad Fundación Pedro Leopoldo.	
-El proceso judicial como sistema de reconocimiento.....	94
<i>Facundo Ulises Cabaña</i>	
Universidad de la Cuenca del Plata	
-Enfoques de extensión de extensionistas rurales correntinos. Un estudio de casos.....	106
<i>María Belén Aguirre, Matías Brunskole, Fernando Landini</i>	
Universidad de la Cuenca del Plata	
-Estado del conocimiento en relación al estudio de las representaciones de las variables que componen el binomio el problema en el proceso proyectual de diseño.....	116
<i>Ludmila M. Strycek</i>	
Universidad de la Cuenca del Plata	
-Cyberbullying educativo contra la población LGBTIQ+: Evidencia de intolerancia en pandemia.....	130
<i>Ángel Carmelo Prince Torres</i>	

Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco (IUPMA)
**-Pobreza rural multidimensional en Corrientes (Argentina). Factores asociados. Análisis
multivariante.....136**
María Florencia Benedetich, María Ludmila Vargas Viola, Paola Bellucci
Universidad de la Cuenca del Plata

PORNOVENGANZA: UNA REALIDAD SOLAPADA

Matías Pablo Coriciano
matias.coriciano@gmail.com
Universidad de la Cuenca del Plata

Resumen:

Mediante el presente artículo se pretende analizar desde una óptica jurídica, la realidad social de la pornovenganza dentro de los límites normativos nacionales para detectar el accionar judicial. Con la intención de lograr este resultado, se debe comenzar observando los nuevos parámetros sociales sobre los que se asienta la sociedad digital, con la intención posterior de comprender el perjuicio que puede derivar del accionar frente a la víctima y su círculo más próximo.

Palabras claves: Pornovenganza- Mujer- Derechos Humanos

Abstract:

This article aims to analyze from a legal perspective, the social reality of revengeporn within the national regulatory limits to detect judicial action. With the intention of achieving this result, it is necessary to begin by observing the new social parameters on which the digital society is based, with the subsequent intention of understanding the damage that can result from the action against the victim and his or her closest circle.

Keywords: Revengeporn- Women - Human Rights

Introducción:

Cuando hablamos de evolución digital y sobre todo de los percances que pueden generarse en la intimidad de los derechos de los cibernautas, no podemos dejar de pensar en la cantidad de imágenes y filmaciones que son

expuestas diariamente dentro de la red sin consentimiento por parte de los sujetos o que, por otro lado, son obtenidas de forma fraudulenta para su distribución. Tampoco puede dejarse a un lado el acoso que se lleva a cabo en red, que tanto adultos como niñas, niños y adolescentes, reciben diariamente por parte de aquellos que buscan ser hostiles tras el velo de una pantalla. Para analizar el fenómeno de la pornovenganza, y que es lo que se encuentra sucediendo dentro de este nuevo universo paralelo establecido de forma digital, se deben reconocer cuales son las herramientas legales que se han implementado para contrarrestar dicha práctica, y si es que existe un posible remedio a este mal que se incrementa hora tras hora. Finalmente, dentro de la misma línea, y con el solo hecho de trasladar ciertas prácticas desde el mundo físico hacia al mundo digital, existe un motivo más que suficiente para poner en jaque a las normativas existentes que cumplen el rol de regular determinadas situaciones condicionadas al lugar en el cual se practican.

El término pornovenganza o revengeporn desde su cuna anglosajona, es característico de la era digital en la cual las fotografías y las filmaciones de la intimidad de una persona, se encuentra potencialmente en peligro de verse expuestas hacia miles de usuarios cibernéticos. Por más que exista un fino límite entre aquello que provoca un daño de lo que no, hay que observar que no todas las imágenes encuadran dentro de la rotulación pornovenganza, lo cual genera que no se pueda establecer, sin ahondar en el

respectivo hecho, que exista un motivo de pornovenganza. Sin embargo, y dada esta problemática, hay que plantearse si la denominación titular que se le ha atribuido es en parte correcta y en parte errónea.

La pornovenganza como institución jurídica, a diferencia de la distribución de material con contenido pornográfico, hace referencia a aquella situación en la que una pareja actual o ex pareja, coloca imágenes, filmaciones o cualquier otro elemento que revista y se represente, denotando contenido sexual y/o pornográfico dentro de alguna o algunas de las plataformas que se alojan en la red.

Si bien a esta figura que en un principio se la puede observar como distribución de material privado con contenido sexual, se le ha asignado la connotación de *venganza*, para la cual en bastas ocasiones, aquellas acciones son subjetivamente imposibles de identificar y de determinar si conllevan la voluntad de ser una venganza propiamente dicha. Puede darse el hecho de que esta práctica se lleve a cabo por un sujeto que no tiene una "relación formal" con la víctima, o que esa relación no se encuentre configurada como tal. Esto es así, ya que no existe tiempo o forma que conjuguen una relación para que surta diversos efectos, con excepciones de quienes se encuentran bajo la figura del matrimonio o de una convivencia legalmente acreditada. Si bien la prueba que acredite una relación puede pretenderse producirse mediante diversos mecanismos como el caso de testigos, el problema más engorroso se da en aquellas ocasiones casuales o prematuras.

Entonces cabe preguntar si ¿es acaso la pornovenganza una figura jurídica que intenta condenar un acto, o es un agravante para el ilícito digital que viola la intimidad de una persona?

Para responder esto hay que seguir resaltando diversos puntos que, si bien se desvían del pleno de la ley, son trascendentes a tener en cuenta a la hora de sentenciar.

Obsérvense diferentes características de esta práctica:

Las imágenes y videos son explícitamente de contenido sexual.

1. El material en ciertas ocasiones suele ser obtenido de manera lícita ya que existe consentimiento en la toma de las imágenes o filmaciones.
2. El principal medio para obtener el contenido se lleva a cabo mediante los teléfonos celulares inteligentes. Esto no excluye los diversos dispositivos filmicos o fotográficos que pueden emplearse.
3. Esta práctica no excluye que pueda llevarse a cabo por cualquier género dentro de las diversas relaciones íntimas.
4. La colocación del material dentro de la red, se incrementa en las plataformas de mensajerías instantáneas o redes sociales.
5. Es una práctica recurrente que prevalece entre adolescentes y jóvenes adultos.

Ahora obsérvense los riesgos generados a través de esta práctica:

1. Uno de los principales y más comunes riesgos es que aquel material se vuelva viral dentro de la red y esto afecte la reputación web del sujeto.
2. Cuando se trata expresamente de adolescente menores de edad, tenemos que tener en cuenta que este puede mutar hacia la distribución de material con contenido pornográfico infantil.
3. Las fotografías o los videos, muestran a la persona totalmente indefensa ante los ojos de miles de observadores que tienen la posibilidad de acceder a la descarga, carga y distribución de sus actos en la intimidad.

4. En cuanto a los terceros, esta modalidad puede tener repercusiones no solo sobre la víctima de forma directa, sino que puede afectar el honor, la moral, la reputación, etc. de una actual pareja; de familiares; de amigos; del entorno laboral; etc.

Esta modalidad de exhibicionismo digital es una de las que más prevalece entre los adolescentes y jóvenes adultos que son aquellos más propensos a interactuar con las redes sociales y diversas plataformas de mensajería, sin embargo, esta situación no es taxativa, por lo tanto, no excluye ninguna otra que no sea de esta forma. Al mismo tiempo se debe remarcar que la publicitación o la distribución de este material sin reparos, pueden generar dramáticas consecuencias para uno mismo como para con otros.

Por lo tanto, como vemos en el último punto, el daño puede desviarse hacia personas que no son las víctimas directas de esta práctica, pero que se ven indirectamente afectados por la exposición de aquel contenido.

P.P.A s/ Coacción y lesiones leves calificadas en concurso real

Recientemente un fallo sumamente relevante para el ámbito judicial nacional, y que se encuentra en proceso de llegar a ser un antes y un después dentro de nuestro ordenamiento legal, ha visto la luz en la provincia de La Rioja. Si bien propiciamente se encuentra culminada la primera instancia y la sentencia se encuentra apelada, demás está decir que los autos **“P.P.A. S/ Coacción Y Lesiones Leves Calificadas En Concurso Real”**¹ darán un giro inesperado del cual los

¹ Cámara Tercera en lo Criminal y Correccional, “P.P.A. S/ COACCIÓN Y LESIONES LEVES CALIFICADAS EN CONCURSO REAL” Expte N° 20150, 07/06/2021, La Rioja, Argentina.

accionantes de la justicia deberán estar atentos y pendientes.

De los hechos se desprende que el imputado P.P.A. *mantuvo una relación sentimental* con la víctima P.V.S. en el marco de un período que abarca los meses de agosto del año 2016 al mes de abril del 2017.

Por lo tanto, como puede observarse, transcurrió un lapso menor al año pero que, sin embargo, este fue lo suficientemente eficaz para generar el vínculo de una relación sentimental consolidando una pareja.

Continuando con la descripción de los hechos, la víctima de esta causa en reiteradas ocasiones le propuso a quien en aquel entonces fuere su pareja, dar por finalizada la relación que mantenían, obteniendo como respuestas del imputado la presión coercitiva de difundir material íntimo con contenido sexual que él poseía en su dispositivo móvil si ella se atrevía a cumplir con el objetivo de romper con la relación sentimental².

Finalmente, y luego de diversos episodios, para finales del mes de abril de 2017 la víctima le solicita al imputado que retire sus pertenencias del departamento en el que ella vivía, provocando de esta manera que recaigan sobre ella una cadena de insultos y agresiones verbales entre los cuales se expresó nuevamente con hacer público aquel material fotográfico y filmico captados en la intimidad de la pareja.

Como si el estado de violencia ejercido por el sujeto hasta aquel momento fuese menor, este prosiguió a la brevedad con el hostigamiento de llamadas y mensajes a través de diversos canales digitales con el fin de contactar a la víctima en reiteradas ocasiones. Por último y luego de que el resentimiento y el despecho remordieran al

² En primer término, se vislumbra que el demandado actúa a través de amenazas sobre la víctima, obteniendo como respuesta la incapacidad de acción derivada del temor.

imputado, este decidió hacer público aquel material captado en la intimidad difundíendolo dentro de un grupo “de amigos”, creado a través de una plataforma de mensajería instantánea.

Sin embargo, la difamación de este tipo de material no es pasajera y acarrear grandes consecuencias. Esta circunstancia se podrá contemplar a través de diversos pasajes que presenta el expediente que a continuación se expondrán.

En la primera estará plasmado que:

“Todas estas situaciones de violencia y hostigamiento hacia la Srta. P. S. concomitantes y posteriores a la situación coactiva experimentada provocaron en ella un daño psicológico, un daño/o quiebre en su salud mental caracterizado entre otras por sensación de desamparo, desvalimiento y sensación de encontrarse en situación de peligro real, perdiendo la confianza y seguridad en sí misma y los demás, según fuera determinado profesionalmente en autos.”

En segundo lugar, hay que poner de manifiesto la declaración de la madre de la víctima, que como ya se ha cuestionado, **son víctimas colaterales de la difusión de las imágenes que pueden afectar el honor familiar, su reputación laboral y/o profesional, y sobre todo su moral pública cuando esto se desarrolla en locaciones pequeñas donde todos los ciudadanos suelen conocerse y tener algún vínculo respectivo.**

“...Confirma la declarante que su hija el 21 de Abril la llama por teléfono pidiéndole si podía ir a su departamento y una vez allí su hija le dice a P.P. ahí está mi mamá por favor ándate y entrégale las llaves, a lo que él dijo que no se iba a ir, observando ella que había cosas en el piso, que era todo un caos. Qué P. P. estaba enojado, discutía porque no se quería ir, luego su hija se dirige al dormitorio Patricio la sigue de manera agresiva y le decía

“chupa verga, hija de puta, prostituta, culiada”, ella lo sigue y él gritando abría el pecho y se abalanzaba sin tocarla y decía que no se iba a ir, mientras ella le decía por favor ándate y entrégame las llaves, entonces Patricio se dirige hacia ella dejando a su hija encerrada en el dormitorio, quedando del lado de afuera tomando el picaporte mientras su hija gritaba que la dejara salir, él decía que no se quería ir, que amaba a su hija, su hija sale del dormitorio y le dice ya que le decís que me amas, decile también que me golpeas y él le dice cállate la boca culiada siempre gritando y esta situación duró tres horas, ella nunca vivió una situación tan violenta.”

Como vemos en ambos extractos, es recurrente en estas situaciones que la violencia sea ejercida en dos planos, el físico y el digital, repercutiendo fuertemente en la víctima, las cuales no cuenta con métodos alternativos de vía de escape de estos criminales.

Un dato de suma importancia que se aporta a la causa, hace referencia en cuanto a la pericia psicológica obtenida al momento de la denuncia. En la misma la perito Psicóloga expone lo siguiente:

*“...informa que en cuanto a su estado emocional se observa **angustia, desborde, ansiedad por la situación, sensación de desamparo y fragilidad yoica, situación inesperada que generó angustia y menoscabó su autoestima, generando aislamiento, vergüenza y ansiedad generalizada, concluyendo en que esta situación de violencia produjo un daño o quiebre en su salud mental**, observándose indicadores homologados a la violencia psicológica y física de acuerdo a lo que plantea la Ley 26.485. -Indica además que se encuentra en tratamiento psiquiátrico con el Dr. Sabino Antonio Luna, lo que se corrobora con el certificado de fs.672, expedido el día 01-06-17 en el que el profesional consiga que se encuentra fuertemente afectada en su estado*

psicoemocional por haber sufrido violencia de género...”

Este es un punto concreto que conlleva este tipo de práctica, en el que se puede ver la destrucción emocional de un sujeto por el simple hecho de un “click”. En este caso en particular una persona sin antecedentes psiquiátricos previos, en un lapso de tiempo sumamente breve, pasó a desarrollar diversas patologías severas que la han expulsado de la situación de vida que llevaba. Ha sido desplazada hacia un proceso de destrucción moral y salubridad, que la afectan repercutiendo en todos los ámbitos de la vida. Por lo tanto, es sumamente relevante tener en cuenta la cuantificación del daño que un solo “click” puede causar en la vida de una persona.

Luego de la etapa de instrucción, como si no bastara con lo que hasta aquí se ha visto, mostraré lo que expone la defensa material del imputado:

“...me enamore de Paula y jamás le hice mal, elegí un mal abogado que me trajo hasta acá, solo le pido que se tenga en cuenta eso que me destruyó la vida...”

Este ser alega que le han destruido la vida, cuando fue él mismo quien se encargó de ejercer gran parte de su tiempo la coacción y el hostigamiento suficiente para destruir psíquica y moralmente a su víctima. Se atrevió a difundir dentro de un determinado servicio de mensajería instantánea reconocido a nivel mundial, contenido pornográfico de su ex pareja exponiendo lo más íntimo del ser humano. Culminando además con el supuesto mal actuar en la actividad profesional de su defensor.

Prosiguiendo en cuanto a los testigos, el caso del ex empleador de la víctima, expone las consecuencias que derivaron de aquella difusión, donde podrán observarse los daños colaterales causados.

El testigo C.F.S. expuso lo siguiente:

“...tengo una lomiteria, en esa lomiteria después que se separaron ellos, al tiempo llegaron panfletos con la foto de ella, en mi cuadra a la vuelta, con el logo de mi negocio y algunas frases. Recogí a los panfletos, se los entregué a Paula y le dio una crisis de nervios, eso fue después de ese episodio, al momento que tiraron los panfletos ella se encontraba trabajando conmigo.”

“...con respecto a los panfletos eran muchos, varios levanté, habla de una leyenda, tenía el logo de mi negocio al cual lo tengo desde el 2012, en la leyenda había uno de los panfletos que decía te van hacer el lomito lleno de leche...”

Aquí se ubica otro fiel ejemplo cuando se habla de víctimas colaterales a causa de este tipo de delitos. Un empleador, quien resulta ajeno a la relación sentimental de la víctima, y que termina siendo perjudicado en su comercio por culpa de un tercero.

Ante lo expuesto, claramente esta práctica presenta señales de conjugarse como un agravante a la pena por el daño que causa.

Ahora bien, en este próximo punto se debe observar la imputación que le da el tribunal de primera instancia, y resaltar como un dato no menor a tener en cuenta la calificación legal que se le concede a este expediente rotulada, lo que permite vislumbrar que aún no existen penas y sanciones para lograr una imputación justa y acertada.

La causa fue caratulada como “Coacción y Lesiones Leves calificadas en concurso Real” basado en los Artículos 89, 92, 149 bis segundo párrafo y 55 del Código Penal Argentino. Al mismo tiempo se procedió a declarar el hecho como Violencia Contra la Mujer, artículos 3, 4° y 5° de la Ley 26.485, y Ley Provincial N° 8561/2009.

Finalmente, el auto de sentencia agrega la obligatoriedad de remisión en comunicar de dicha resolución al Consejo de la Mujer-Secretaría de la Mujer, (artículos 4° y 5° de la

Ley N° 26.485, siendo de aplicación el TITULO II "POLITICAS PÚBLICAS", de la misma ley, y las Leyes Provinciales N° 5.765/1.992; 6.580/02.02.99 y Ley N° 7.959/18.04.06), a los fines de la toma de razón de lo aquí dispuesto. A su vez y conforme el último párrafo del Art. 11 de la Ley 10.185, por secretaría de esta Cámara Tercera en lo Criminal y Correccional, oficiar a la Unidad de Asistencia a la Víctima.

Observación de la normativa del Código Penal y Ley 26.485 aplicada al caso

En este apartado, se observará aquella normativa aplicada al caso que fue la siguiente:

Del Código Penal Argentino los siguientes artículos fueron determinantes para la imputación del cibercriminal:

De las DISPOSICIONES GENERALES TITULO IX CONCURSO DE DELITOS

El art. 55 dispone que: *"Cuando concurrieren varios hechos independientes reprimidos con una misma especie de pena, la pena aplicable al reo tendrá como mínimo, el mínimo mayor y como máximo, la suma aritmética de las penas máximas correspondientes a los diversos hechos.*

Sin embargo, esta suma no podrá exceder de (50) cincuenta años de reclusión o prisión."

DE LOS DELITOS – TITULO I DELITOS CONTRA LAS PERSONAS – CAPITULO II LESIONES

El art. 89 dispone que: *"Se impondrá prisión de un mes a un año, al que causare a otro, en el cuerpo o en la salud, un daño que no esté previsto en otra disposición de este código."*

El art. 92 dispone que: *"Si concurriere alguna de las circunstancias enumeradas en el artículo 80, la pena será: en el caso del artículo 89, de seis meses a dos años; en el caso del artículo 90, de tres a diez años; y en el caso del artículo 91, de tres a quince años."*

Del TITULO V DELITOS CONTRA LA LIBERTAD – CAPITULO I DELITOS CONTRA LA LIBERTAD INDIVIDUAL

El art. 149 bis segundo párrafo dispone que: *"Será reprimido con prisión o reclusión de dos a cuatro años el que hiciera uso de amenazas con el propósito de obligar a otro a hacer, no hacer o tolerar algo contra su voluntad."*

De la "Ley De Protección Integral Para Prevenir, Sancionar Y Erradicar La Violencia Contra Las Mujeres En Los Ambitos En Que Desarrollen Sus Relaciones Interpersonales" los siguientes artículos fueron determinantes para la imputación del cibercriminal:

Del TITULO I DISPOSICIONES GENERALES

El art. 3 dispone que: *"Esta ley garantiza todos los derechos reconocidos por la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos de los Niños y la Ley 26.061 de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y, en especial, los referidos a:*

- a) *Una vida sin violencia y sin discriminaciones;*
- b) *La salud, la educación y la seguridad personal;*
- c) *La integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial;*
- d) *Que se respete su dignidad;*
- e) *Decidir sobre la vida reproductiva, número de embarazos y cuándo tenerlos, de conformidad con la Ley 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable;*
- f) *La intimidad, la libertad de creencias y de pensamiento;*
- g) *Recibir información y asesoramiento adecuado;*
- h) *Gozar de medidas integrales de asistencia, protección y seguridad;*

i) Gozar de acceso gratuito a la justicia en casos comprendidos en el ámbito de aplicación de la presente ley;

j) La igualdad real de derechos, oportunidades y de trato entre varones y mujeres;

k) Un trato respetuoso de las mujeres que padecen violencia, evitando toda conducta, acto u omisión que produzca revictimización.”

El art. 4 dispone que: “Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.

Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.”

El art. 5 dispone que: “Quedan especialmente comprendidos en la definición del artículo precedente, los siguientes tipos de violencia contra la mujer:

1.- Física: La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato agresión que afecte su integridad física.

2.- Psicológica: La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia,

abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

3.- Sexual: Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

4.- Económica y patrimonial: La que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de:

a) La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes;

b) La pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales;

c) La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna;

d) La limitación o control de sus ingresos, así como la percepción de un salario menor por igual tarea, dentro de un mismo lugar de trabajo.

5.- Simbólica: La que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad.”

Bajo esta reglamentación jurídica entonces, se le concede al imputado la

condena de prisión efectiva por cinco años. Es aquí un punto donde debe de cuestionarse si ¿Es esto suficiente para el daño ocasionado? Entendiendo que aquí el daño no es solo al honor, a la moral, al orgullo, o a la dignidad, sino que se profundiza en el daño psíquico y el entorno de la víctima.

A su vez hay que cuestionarse si es momento de que el derecho para satisfacer la protección de estas prácticas derivadas de la era digital, sea repensado y reescrito atendiendo a la solución de problemas que se ocasionan dentro de la virtualidad.

Si bien la sentencia es fundada en normas existentes y bajo un preciso análisis, es responsabilidad de aquellos encargados de crear y sancionar las leyes, hacer un repaso por el presente caso y comenzar a elaborar normas que realmente atenúen este fenómeno como corresponde. La pornovenganza no es una “coacción y lesión”, sino que trasciende a un ámbito sumamente sensible para la víctima.

Por lo tanto, como pudimos ver en este caso, hay cuestiones que no se tienen en cuenta respecto de que:

1. La víctima ha cambiado su estado mental brevemente de uno pleno y sano, a uno que requiere la asistencia de especialistas como es el caso de los profesionales psiquiatras.
2. Se comprometieron las relaciones sociales existentes de la víctima con el mundo exterior, las cuales incluyen la relación familiar, de amigos y amigas, y de diversa índole.
3. La vida laboral ha dado un giro drástico para la víctima ya que, por el temor, la vergüenza y la incapacidad psíquica de soportar este mal, ha padecido la falta de empleo.
4. La falta de confianza en sí misma repercutirá en la falta de confianza

para establecer nuevos vínculos de amistades y parejas.

5. Los terceros involucrados no se tienen en cuenta en cuanto a la afectación moral, comercial, o de otra índole que han sufrido a causa de este mal.
6. Del material divulgado no se tiene certeza de que pueda volverse a ver “filtrado” en la red.

Finalmente, ante cuanto a lo expuesto, se puede determinar que el ordenamiento legal interno deberá solidificarse en materia de distribución de fotografías y filmaciones con contenido sexual sin consentimiento, recogiendo estas consecuencias derivadas de la causa tratada para dictaminar normas en concordancia con la acción y las responsabilidades que de ella se emana.

Normativa que aún sigue como proyecto

Ha quedado demostrado que aún no existe normativa legal que resuelva en concreto el delito de pornovenganza como se ha visto con los autos traídos en el presente texto. Que si bien existieron proyectos de ley para que esto suceda, aún siguen guardados en los cajones, sabiendo quienes ejercen y estudian el derecho que, en un lapso de cien años el código en materia penal fue modificado en novecientas ocasiones.

Fue en el año 2016 que se presentó el primer proyecto de ley que buscaba condenar esta práctica delictiva, con la finalidad de incorporar el artículo 155 Bis al CP que disponía lo siguiente:

“Será reprimido con la pena de prisión de seis (6) meses a cuatro (4) años, el que hallándose en posesión de imágenes de desnudez total o parcial y/o videos de contenido sexual o erótico de una o más personas, las hiciere pública o difundiere por medio de comunicaciones electrónicas, telecomunicaciones, o cualquier otro medio o

tecnología de transmisión de datos, sin el expreso consentimiento de la o de las mismas para tal fin, aun habiendo existido acuerdo entre las partes involucradas para la obtención o suministro de esas imágenes o video.

La persona condenada será obligada a arbitrar los mecanismos necesarios para retirar de circulación, bloquear, eliminar o suprimir, el material de que se tratare, a su costa y en un plazo a determinar por el juez.”

Durante el año 2020 y con media sanción, la iniciativa de las senadoras Claudia Ledesma Abdala y Silvia Elías de Pérez prevé prisión de hasta tres años y una multa a la persona que incurra en pornovenganza. Esta conducta implica que una persona difunde de forma pública material íntimo sin consentimiento de la otra parte con intención de dañar.

El proyecto (que pretende modificar el art. 155 del actual CP) continua y sostiene que: *“Se aplicará prisión de tres (3) meses a tres (3) años y el doble de la pena de multa establecida en el párrafo anterior (de \$10.000 a \$100.000) al que por cualquier medio, y sin expresa autorización, difundiere, divulgare, publicare, distribuyere o de cualquier manera pusiere al alcance de terceros documentos obtenidos en un ámbito de privacidad con contenidos de desnudez, naturaleza sexual o representaciones sexuales explícitas, incluso mediando consentimiento de la víctima.*

La pena prevista en el párrafo anterior, se elevará en un tercio en su mínimo y en su

máximo cuando la violación de secretos responda a un ánimo de lucro o con el propósito de causar sufrimiento.”

Las dudas generan alarmantes interrogantes ante lo descripto en las líneas anteriores ¿Será suficiente hasta tres años de prisión para el culpable de esta práctica? ¿Cuál es el tiempo que le toma a una persona reparar su salud mental e insertarse nuevamente en la sociedad? Obsérvese el valor de la multa, siquiera sería relativo al gasto médico de asistencia psiquiátrica de la víctima.

Puede observarse que este nuevo intento de proyecto siquiera siguió las líneas de su antecesor que fuere presentado años atrás, sino que fue en detrimento de los plazos de condenas. Tampoco puede observarse que este proyecto haya tenido en mira las diversas cuestiones que aquí se plantean respecto del daño de las víctimas y la implicancia de los terceros.

El nuevo modelo constitucional y de derechos universales

Los considerados *derechos humanos fundamentales* presentan características que protegen las condiciones básicas que hacen al ser humano en su condición de tal³. Los derechos centrales de este eje son aquellos atinentes a la *libertad de los individuos, la justicia y la paz*, no solo de cierta sociedad sino del mundo, y que crean condiciones de plena igualdad⁴. La Organización de las Naciones Unidas, asimismo resalta que estos

³ Cabe aclarar que a través de la Declaración de Derechos de Virginia en 1776 donde se reconocen algunos derechos fundamentales como la libertad, y así también después de la Revolución Francesa en 1789, donde se observa un principio de lo que podemos llamar *le droit humain*, y donde se desarrolla quizás una de las frases más célebres de la historia: *“Liberté, égalité, fraternité”*, aunque con un reparo cultural todavía moderado en cuanto a que la esclavitud de la población negra en Francia seguía vigente. Posteriormente se

apreciará que en la *“Bill of rights”* de los Estados Unidos, del año 1791, se adopta esta frase de la Revolución Francesa y se comienza a moldear un próspero futuro de lo que serán los derechos humanos. Misma situación se adoptará en nuestra *Constitución de la Confederación* de 1853, y por último, esto culmina con La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

⁴ Libertad, Justicia y Paz para la igualdad se desprende del preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

no presentaran distinciones frente a la raza, origen étnico, nacionalidad, lengua, religión o cualquier otra condición, por lo tanto, lo escrito en los papeles y todo aquello dialogado sobre esta especie de los derechos recae íntegramente sobre cada uno de los individuos indistintamente de sus características personales, siempre y cuando se encuentren dentro de aquella jurisdicción que vele por ellos.

Por lo tanto, queda más que en claro que el derecho a la intimidad es parte de la estructura fundamental del derecho humano, y así lo establece la mismísima Declaración Universal de Derechos Humanos **“Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia...ni de ataques a su honra o a su reputación. toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques” ART. 12.**

Argentina claramente a más de un cuarto del siglo XXI no cuenta con ninguna medida al respecto sobre la pornovenganza. Claro está que, ante la falta de un código informático, podría subsanarse esta omisión mediante alguna ley que incorpore uno, dos o la cantidad de artículos necesarios al Código Penal de la Nación vigente. Por otro lado es curioso ver y entender, que en la página web www.argentina.gob.ar se dispone que la pornovenganza es: **“la difusión de imágenes o videos íntimos en redes sociales, servicios de mensajería instantánea y cualquier tipo de medio social donde se comparte información. El código penal considera a la pornovenganza como un tipo de extorsión”.**

Hasta donde se entiende, la rama del derecho penal habla de la configuración del delito de extorsión cuando existe una intimidación y/o se obliga a otra persona⁵. En la pornovenganza existe una clara violación al derecho humano de la intimidad personal y no una extorsión.

La ridiculización de la víctima frente a la exposición de imágenes o videos con contenido sexual genera devastadoras secuelas en quien sufre la violencia de verse expuesta ante la mirada de miles de observadores que bucean en la red consumiendo este tipo de material. No solo la víctima debe padecer este bochornoso acontecimiento, sino que la afectación se ramifica hacia su círculo íntimo de relaciones afectivas y aquellos entornos exteriores como suelen ser los del ámbito laboral o el estudiantil. Resulta entonces que nos encontramos con un fenómeno de víctimas colaterales que resultan sometidas a una humillación mayormente atenuada y que nunca van a encontrar una solución al daño que les han provocado. Generalmente el daño de pornovenganza ocurre directamente sobre la víctima a causa del material con contenido pornográfico que el sujeto logra filtrar en la red, y a su vez viéndose la redistribución de este material afectando a las víctimas colaterales, damnificadas por un malestar de ciberacoso.

Las víctimas que sufren este tipo de delito sabrán, y si no deberían de saberlo, que al igual que sucede en los momentos en que publican sus datos o imágenes en la red, cuando el material es filtrado dentro del circuito de internet su redistribución resulta indomable y muy difícil de detener. Podrán borrarse los datos de las páginas en donde se aloja el contenido pornográfico, del título que lleva para que no pueda ser buscado, pero no se puede dar certeza de que el material nunca más será redistribuido o publicado, ya que el control de descarga al ordenador o algún dispositivo es de unos abismos asombrosos. Es evidente que una vez que todo contenido se filtra, puede causar tanto daño psicológico y social como para cargar con ese peso toda una vida.

⁵ Véase Art. 168 y Ss. del Código Penal Argentino

En general, hay que destacar que en la mayoría de los casos quienes sufren esta situación resultan ser mujeres. Es más que claro que al no contar con un respaldo legal potable ante este delito, y a su vez con una definición oficial sostenida por el estado de que este cuadra como un acto de extorsión, no solo se está violando el derecho humano a la privacidad, sino que a este grupo directamente le están atropellando **desde el preámbulo hasta el capítulo IV de la Convención Interamericana Para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer** o “Convención Belem do Pará”. Convención que dentro de nuestro ordenamiento jurídico conlleva la jerarquía constitucional por considerarse del orden de los DDHH.

Conclusión

El nuevo modelo constitucional ha demostrado una ligera inclinación favorable hacia la incorporación de normativas internacionales con el fin de estrechar la inclusión de los derechos humanos en los diversos estados como se sucinta para el caso argentino mediante la jerarquización de ciertos tratados, convenciones y pactos. Sin embargo, aquellas regulaciones del derecho internacional, tendientes a la protección de los derechos fundamentales, contienen disposiciones de carácter general y por lo tanto deberán respetarse dentro de esa universalidad, teniendo los estados miembros que ser quienes emitan las disposiciones específicas que repriman la violación de aquellas garantías.

Motivado en esta dificultad, finalmente queda demostrado que la incorporación de injertos o parches legales como sostiene el Dr. Roberto Gargarella (2009), generan ambigüedades para el ordenamiento judicial moderno latinoamericano, que se enfrenta continuamente a leyes que pretenden asentarse sobre cimientos rudimentarios.

Si bien desde hace tiempo se busca la protección integral de los derechos de las mujeres y de su persona en todos los ámbitos y circunstancias, aquí existe un fiel reflejo de que llegado el momento de sentenciar a su favor se torna ambiguo y precario. Aquellos derechos que hoy se encuentran consagrados con el mayor rango dentro del ordenamiento, terminan siendo simples enumeraciones dentro de un compendio de normas que no atacan un problema concreto y brindan una seguridad sumamente necesaria. Por ende, la generalización de los apartados del derecho internacional debe recaer sobre el ajuste que los propios estados deben realizar sobre sus normativas específicas, obteniendo la contingencia legal suficiente para atenuar generalidades y castigar plenamente sobre criterios específicos.

Por otro lado, se ha puesto en evidencia que la difamación globalizada de imágenes con contenido sexual sin consentimiento, genera trastornos y consecuencias sumamente negativas en la vida de la víctima y que, además, se esparce hacia su núcleo de relaciones personales más próximo que se ve comprometido ante aquella situación. Por lo tanto, la protección integral de las mujeres se ve fuertemente violentada ante tales hechos que no cuentan con la estructura legal necesaria para que esta práctica se pueda contrarrestar en los estrados judiciales, quedando librada su suerte al rejunto de normativas que se fueron recolectando con el correr del tiempo dentro de un precario e injusto ordenamiento legal para con ellas.

Bibliografía

1. Cámara Tercera en lo Criminal y Correccional, "P.P.A. S/ Coacción Y Lesiones Leves Calificadas En Concurso Real" Expte. Nº 20150, 07/06/2021, La Rioja
2. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer - "Convención de Belem do Pará", 09/06/1994 Brasil, e.v 01/04/1996 Texto aprobado por Ley Nº 24.632
3. Declaración Universal de Derechos Humanos, 10/12/1948, Paris, Francia.
4. Gargarella R. (2009) "El Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano: Promesas e Interrogantes", CEPAL - Serie Políticas sociales No 153, Santiago de Chile.
5. República Argentina, Código Penal, Ley 11.179, 1984.
6. República Argentina, Constitución de la Nación Argentina, Ley 24.430, Fecha 15/12/1994
7. República Argentina, "Ley De Protección Integral Para Prevenir, Sancionar Y Erradicar La Violencia Contra Las Mujeres En Los Ámbitos En Que Desarrollen Sus Relaciones Interpersonales" Ley Nº 26.485, Fecha 11/03/2009.
8. República Argentina, "Proyecto de Ley Modificación del Código Penal, Delito de Pornovenganza S-2119-16".
9. República Argentina, "Proyecto de Ley Modificación del Código Penal, Delito de Pornovenganza 2020"

RELACIÓN ENTRE EL NÚMERO Y HORARIO DE COMIDAS, INGESTA ENERGÉTICA Y DE NUTRIENTES Y COMPOSICIÓN CORPORAL EN ADULTOS JÓVENES

*Yamila Elvira Rodríguez**, *Rocío Milagros Dietz*, *Lorena Cecilia Spagnolo*,
María de los Angeles Arevalo, *Rocío Luján Mancuello*
*rodriguezyamila_goy@ucp.edu.ar
Universidad de la Cuenca del Plata

Resumen

Los adultos jóvenes se someten a cambios bruscos en su alimentación, favoreciendo patrones alimentarios irregulares que podrían afectar su composición corporal.

El objetivo del presente trabajo fue determinar la relación entre el número y horario de comidas, ingesta energética y de nutrientes y composición corporal en adultos jóvenes.

Para ello se aplicó un estudio observacional, cuantitativo, transversal con una muestra consistente en 95 estudiantes universitarios de 18 a 35 años. El análisis de los resultados arrojó que sobre la población del 66,3% mujeres con una edad promedio $22,01 \pm 3,31$ años; el 40% realizó las 4 comidas principales, el 82,1% había desayunado, el 100% había almorzado, el 78,9% había merendado y el 95,8% había cenado. Se identificó una correlación estadísticamente significativa entre el número de comidas y la ingesta energética; la hora del desayuno y la edad, edad corporal y grasa visceral; la hora de la merienda y la grasa visceral.

Se concluye que mantener horarios regulares y número adecuado de ingesta son claves para el buen desempeño del organismo humano, por lo cual en las recomendaciones nutricionales se debería incluir el horario de las comidas.

Palabras clave: comidas, hora de comer, ingesta de nutrientes, composición corporal, IMC.

Abstract

Young adults undergo abrupt changes in their diet, favoring irregular eating patterns that could affect their body composition.

The objective of this study was to determine the relationship between the number and timing of meals, energy and nutrient intake, and body composition in young adults.

For this, an observational, quantitative, cross-sectional study was applied with a sample consisting of 95 university students between 18 and 35 years of age. The analysis of the results showed that 66.3% of the population were women with an average age of 22.01 ± 3.31 years; 40% had the 4 main meals, 82.1% had breakfast, 100% had lunch, 78.9% had a snack and 95.8% had dinner. A statistically significant correlation was identified between the number of meals and energy intake; breakfast time and age, body age, and visceral fat; snack time and visceral fat.

It is concluded that maintaining regular schedules and an adequate number of meals are key to the good performance of the human organism, for which the timing of meals should be included in the nutritional recommendations.

Keywords: meal, meal time, nutrient intake, body composition, Body Mass Index.

Introducción

Mantener una alimentación equilibrada resulta primordial para el buen desempeño del organismo humano. Sin embargo, no es suficiente con incorporar los nutrientes que el

cuerpo necesita, ya que hay otros aspectos fundamentales que también entran en juego. Un horario inusual en la alimentación podría desencadenar múltiples alteraciones metabólicas, que conducirían a un desequilibrio en la composición corporal, favoreciendo la aparición de sobrepeso y obesidad en adultos jóvenes. En este contexto, son varios los estudios que han analizado la relación entre el momento de las comidas y la regulación del peso corporal, dejando en evidencia que la cronodisrupción dada por los horarios inadecuados de la alimentación y el deterioro de la salud están muy asociados (Bohórquez Medina, 2017; Chamorro et al., 2018; Concha et al., 2019; Pi et al., 2015; Pontigo Lues & Castillo-Durán, 2016).

En este sentido, se podría decir que ajustar el horario de las comidas con el reloj endógeno ayudaría a prevenir diversas alteraciones metabólicas, sin embargo, las exigencias de la vida moderna provocan un retraso en las comidas del día, adoptando patrones alimentarios irregulares y extendiendo la alimentación por la noche (Boege, Bhatti, & St-Onge, 2021).

En efecto, los adultos jóvenes se someten a cambios bruscos en su alimentación, lo cual tiene efectos negativos en la salud, pues los estudios muestran que las alteraciones en el horario de las comidas, como saltarse el desayuno y comer tarde en la noche están relacionadas con un índice de masa corporal (IMC) más alto y un riesgo elevado de trastornos metabólicos (Ruddick-Collins et al., 2020).

Por otro lado, el número de comidas realizadas es también un factor a tener en cuenta, ya que mantener un balance entre la hora del día y el número de comidas realizadas, será conveniente para el correcto

desempeño a nivel metabólico. Es usual observar hábitos alimentarios inadecuados en la población general, pero es aún más frecuente en jóvenes. Éstos tienden a suprimir comidas importantes del día, como el desayuno, lo cual se asocia con un estado de sobrepeso, debido a que podría derivar en altas ingestas entre comidas o una mayor ingesta calórica en las siguientes (Angulo Guerra de Vergara y Morales Rivera, 2017), así como también, otras conductas que favorecerían este estado.

Si bien los requerimientos nutricionales dependen, entre otras cosas, del estado biológico en el que se encuentra cada individuo (Ponce et al., 2019) las recomendaciones del número de ingestas diarias varían dependiendo de los hábitos, costumbres y cultura de cada región, es así que cada país cuenta con una serie de guías alimentarias dirigidas exclusivamente a su población. Las Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA) proponen una distribución de los alimentos en cuatro comidas diarias: desayuno, almuerzo, merienda y cena (Ministerio de Salud de la Nación, 2018).

Ponce et al. (2019) han descripto que los jóvenes argentinos cumplen parcialmente las recomendaciones alimentarias brindadas por las GAPA, pues algunos patrones de consumo no se ajustan a las recomendaciones. Esto conduciría a una ingesta inadecuada de energía y nutrientes y posiblemente a una modificación en los niveles de grasa y músculo corporal. Resulta entonces importante conocer la relación existente entre el número y horario de ingestas diarias, la ingesta energética y de nutrientes y la composición corporal en adultos jóvenes de la ciudad de Goya, Corrientes, a fin de desarrollar estrategias adaptadas exclusivamente a la población

correntina que permitan alcanzar un óptimo estado nutricional y prevenir el desarrollo de patologías.

Materiales y métodos

El estudio fue observacional, cuantitativo, descriptivo-correlacional-comparativo y transversal. La muestra estuvo conformada por 95 estudiantes activos de la Sede Regional Goya de la Universidad de la Cuenca del Plata (UCP), de 18 a 35 años de edad, de ambos sexos, que aceptaron participar del estudio voluntariamente, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Se consideraron los siguientes criterios de exclusión: embarazadas o en período de lactancia, sujetos con tratamiento nutricional, con hiper o hipotiroidismo, con insuficiencia cardíaca, con enfermedad hepática, con enfermedad renal, con tratamiento de hemodiálisis o diálisis peritoneal, con desfibrilador cardioversor implantable o marcapasos u otro dispositivo médico implantado, con tratamiento farmacológico que produzca alteración del equilibrio hídrico y sujetos que consumían algún tipo de suplemento vitamínico-mineral o nutricional. Criterios de eliminación: estudiantes que no asistieron a la entrevista para recolectar los datos al ser citados en tres ocasiones sin mediar respuesta alguna a dichas citaciones o expresaron que no deseaban continuar en el estudio.

El objetivo fue describir la relación entre el número y horario de comidas, ingesta energética y de nutrientes y composición corporal en adultos jóvenes. Las variables de estudio fueron las siguientes: *número de comidas* (NC), *horario de comidas* (HC), *ingesta energética* (IE), *ingesta de nutrientes* (IN), *densidad energética* (DE), *índice de masa corporal* (IMC) y *composición corporal* (CC).

Los instrumentos utilizados para determinar

el NC, HC, IE, IN y DE fueron un recordatorio de 24 horas (R24H), una Guía visual de porciones y pesos de alimentos (GVPPA) elaborada por la Sede Argentina del Instituto Internacional de Ciencias de la Vida (ILSI por sus siglas en inglés: International Life Sciences Institute) y para los alimentos que no se encontraban en esa guía se utilizó como complemento una guía visual de elaboración propia (GVEP), creada especialmente para este trabajo. También se utilizó el estadiómetro SECA 213 y la balanza OMROM® HBF 514C para medir el peso corporal, IMC, músculo esquelético, grasa corporal, grasa visceral y edad corporal.

Los datos del tamaño de las porciones consumidas se obtuvieron en medidas caseras a través del R24H, luego esas medidas se convirtieron a gramos o mililitros de acuerdo a la GVPPA y a la GVEP. Posteriormente esas cantidades se cargaron a una planilla elaborada en Microsoft Excel 2010, con las fórmulas correspondientes cargadas según los datos de composición química de los alimentos obtenidos de la Tabla de composición química de alimentos elaborada por la Universidad de Luján (UNLU) de Argentina para ARGENFOODS; la Tabla de composición de alimentos de Uruguay elaborada por el Instituto Nacional de Alimentación, dependiente del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, en conjunto con la Facultad de Química de la Universidad de la República de Uruguay; y el Vademecum de Nutrinfo, que se utilizó específicamente para los alimentos industrializados que no se encontraban en las dos tablas anteriores.

Luego, se exportaron los datos al paquete estadístico IBM® SPSS® Statistics versión 25 para su análisis. Se aplicó estadística descriptiva: frecuencias, medida de tendencia central (media) y de dispersión (desvío estándar), pruebas de normalidad de

Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk, prueba de Levene para comprobar la homocedasticidad de varianzas, T de Student, U de Mann Whitney, coeficientes de correlación de Pearson y Spearman. Nivel de significación $\alpha < 0,05$.

Los datos utilizados en este trabajo fueron obtenidos a través de un proyecto de investigación aprobado y financiado por el Instituto de Investigaciones Científicas (IDIC) de la UCP. El estudio se realizó de acuerdo a lo expuesto en la Declaración de Helsinki sobre los principios éticos en las investigaciones con seres humanos, por lo cual los sujetos que participaron firmaron un consentimiento informado.

Resultados

Del total de encuestados ($n = 95$) el 66,3% ($n = 63$) fueron mujeres y el 33,7% ($n = 32$) hombres, con una edad promedio de $22,01 \pm 3,31$ años.

En cuanto al número de comidas, el 40% ($n = 38$) realizó 4 comidas, el 25,3% ($n = 24$) realizó 5, el 14,7% ($n = 14$) realizó 6, el 13,7% ($n = 13$) indicó haber consumido 3 comidas, el 4,2% ($n = 4$) consumió 7 comidas y el 2,1% ($n = 2$) realizó 2 comidas el día anterior. La media fue de $4,49 \pm 1,10$ comidas.

Por otra parte, el 82,1% ($n = 78$) había desayunado el día anterior, mientras que el 17,9% ($n = 17$) no lo hizo; el horario promedio fue $7:54 \pm 1:12$ h, la moda fue 9:00 h, el valor mínimo fue 5:30 y el máximo 11:00 h. En cuanto al almuerzo el 100% ($n = 95$) había almorzado, el horario promedio fue $12:45 \pm 0:44$ h, la moda fue 12:30 h, el valor mínimo fue 11:30 y el máximo 16:00 h. Con respecto a la merienda, el 78,9% ($n = 75$) la había consumido y el 21,1% ($n = 20$) no; el horario promedio fue $17:35 \pm 1:06$ h, la moda fue 17:00 h, el valor mínimo fue 14:00 y el máximo 21:30 h. La cena fue consumida por el 95,8% ($n = 91$), mientras que

el 4,2% ($n = 4$) no la consumió; el horario promedio fue $22:22 \pm 1:00$ h, la moda fue 22:00 h, el valor mínimo fue 19:30 y el máximo 1:00 h.

El 66,3% ($n = 63$) de los jóvenes había ingerido colaciones, mientras que el 33,7% ($n = 32$) no lo había hecho, siendo el promedio de colaciones consumidas $0,93 \pm 0,84$, con un valor mínimo de 0 y un máximo de 3 colaciones consumidas el día anterior. El 31,6% ($n = 30$) llevó a cabo al menos una colación a la tarde, el 18,9% ($n = 18$) lo hizo a la mañana y el 15,8% ($n = 15$) consumió colaciones a la mañana y a la tarde.

Al correlacionar las variables (Tabla 1), se encontró una correlación positiva entre el número de comidas y la ingesta energética ($p = ,012$), como también entre la edad y el horario del desayuno ($p = ,016$), mientras que una correlación negativa se observó entre el horario de la merienda y la grasa visceral ($p = ,049$). Las demás correlaciones no resultaron significativas estadísticamente.

Al comparar los grupos de sujetos que desayunaron y los que no lo hicieron (Tabla 2) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, aunque no se alcanzó el nivel de significancia, entre los que desayunaron se detectaron mayores promedios de ingesta energética, ingesta de fibra alimentaria, grasa corporal, y menores promedios de densidad energética y músculo esquelético.

Cuando se compararon los grupos de individuos que habían desayunado antes de las 8:00 h con los que desayunaron desde las 8:00 h en adelante (Tabla 2), se encontró que estos últimos tenían mayor edad ($p = ,022$), mayor edad corporal ($p = ,046$) y mayor grasa visceral ($p = ,025$). Además, los que habían desayunado antes de las 8:00 h tenían mayores promedios de ingesta energética, ingesta de carbohidratos, densidad energética, músculo esquelético y menores

promedios de ingesta de proteínas, ingesta de lípidos, IMC, grasa corporal, edad corporal y grasa visceral, aunque sin diferencias estadísticamente significativas.

Las diferencias halladas no fueron significativas cuando se compararon los grupos según el horario del almuerzo y la cena (Tabla 3). Aun así, los que almorzaron antes de las 13 h tenían un mayor promedio de edad, ingesta energética, ingesta de carbohidratos, ingesta de fibra alimentaria, densidad energética, músculo esquelético y menores promedios de ingesta de proteínas, ingesta de lípidos, IMC, grasa corporal, edad corporal y grasa visceral. Por otra parte, los que cenaron antes de las 22 h presentaron mayores promedios de edad, ingesta de proteínas, ingesta de fibra alimentaria, densidad energética, músculo esquelético y menores promedios de ingesta energética, ingesta de carbohidratos, ingesta de lípidos, IMC, grasa corporal, edad corporal y grasa visceral.

Discusión

La mayoría de los adultos jóvenes realizó 4 y 5 ingestas diarias (65,3%), lo cual concuerda con la recomendación de las GAPA (Ministerio de Salud de la Nación, 2018) de realizar 4 ingestas diarias como mínimo. Estos resultados se asemejan a los reportados en otros trabajos realizados en Argentina. Pi et al. (2015) al realizar una investigación con estudiantes universitarios masculinos de Córdoba, Argentina, determinaron que la mayoría (70%) efectuaba entre 4 y 5 ingestas diarias en los días de semana, y entre 3 y 4 durante los fines de semana. Del mismo modo, otro estudio realizado en Argentina halló que más de la mitad de la población (55%) realizaba 4 comidas al día, seguido por un 22% que efectuaba 5 o 6 y un 23% restante que realizaba 3 ingestas diarias (Ponce et al., 2019). Por su parte Cuervo et al. (2017) estudiaron los hábitos alimentarios y

prácticas de actividad física en una muestra de adolescentes de una ciudad del norte de España y determinaron que la mayoría de la población (65%) realizaba 4 o 5 ingestas diarias, contra un 17% que efectuaba 3 ingestas al día.

En cuanto a la relación entre el número de comidas realizadas y la composición corporal, en el presente estudio no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas. De forma similar, Angulo Guerra de Vergara y Morales Rivera (2017) en Perú no encontraron diferencias en la prevalencia de sobrepeso/obesidad entre los que omitían y los que no omitían sus comidas principales ($p= 0,481$), además, observaron que los adolescentes con sobrepeso/obesidad consumieron en promedio un menor número de comidas al día ($p= 0,045$). Si bien la composición corporal y sobrepeso/obesidad no son sinónimos, indirectamente hace alusión a los compartimentos corporales. Asimismo, Pi et al. (2015) encontraron en Córdoba, Argentina, que estudiantes de 23 a 33 años de edad que realizaban 4 o 5 ingestas diarias tuvieron menor peso corporal y menor grasa corporal. Aunque en este estudio no se encontraron valores significativos, quienes consumieron un mayor número de comidas presentaron menores valores de IMC, por lo cual las tendencias encontradas concuerdan con la evidencia de que el número de ingestas diarias se relaciona con la composición corporal y estado nutricional.

En cuanto a la realización del desayuno Ponce et al. (2019) en Rosario, Argentina, determinaron que el 90% de los estudiantes realizaban el desayuno, es decir, un porcentaje superior al hallado en este trabajo (82,1%). Además, algunos autores de Chile (Concha et al., 2019) no encontraron una relación entre la ingesta del desayuno y el estado nutricional de los sujetos estudiados

($p=0,167$), sin embargo, observaron un alto porcentaje de individuos con exceso de peso que no realizaban esta comida y tampoco hallaron correlación entre el porcentaje de grasa corporal y la realización del desayuno ($p=0,471$).

El horario en el que los sujetos estudiados en este trabajo habían desayunado fue entre las 5:30 y las 11:00 h, con un promedio de 7:54 h. No obstante, Ruiz-Cazares y Quispe-Shuña (2020) en Perú identificaron que el 97% de la población realizaba el desayuno entre las 6 y las 9 h y Cabana-Colque (2017) en el mismo país observó que el 49,7% desayunaba entre las 7 y las 10 de la mañana. Sin embargo, habría que considerar que en estudiantes el horario de desayuno no solo depende de las costumbres y hábitos de cada país, sino también del horario académico de los encuestados, ya que la hora del desayuno no será la misma para los que cursan a la mañana, a la tarde o a la noche.

Es factible que un desayuno más tardío implique correr el horario de las comidas siguientes o saltarse alguna. Zerón-Ruggerio et al. (2020) han descripto en su trabajo que las mujeres de 18 a 25 años que desayunaban más tarde, y por ende con un despertar más tardío, presentaban un IMC menor. Esto no concuerda con lo identificado en esta investigación, ya que las personas que desayunaron más tarde (desde las 8:00 h) presentaron mayor IMC, pero además fue mayor el porcentaje de grasa corporal y visceral en ese grupo.

En definitiva, no queda muy claro cuál sería el horario de desayuno ideal, puesto que la respuesta metabólica de cada individuo dependerá de su cronotipo y de cómo el mismo se encuentra en equilibrio con el medio externo e interno, ya que las variaciones en el ambiente provocarán una

alteración diferente en cada ser humano, por lo cual el horario ideal podría ser diverso en cada individuo.

Además, la composición nutricional del desayuno resulta importante, ya que, Ruddick-Collins et al. (2020) han determinado que el orden de ingesta de lípidos e hidratos de carbono a lo largo de un día afectaría a las señales endocrinas, ya que comenzar la jornada (desayuno) con un menú rico en carbohidratos y terminar (cena) con una dieta alta en grasas, conduciría a niveles diarios más altos de leptina en comparación con comenzar el día con un alto contenido de lípidos y terminar con alto contenido de carbohidratos. Por su parte, Boege et al. (2021) sugieren que la homeostasis energética se ve favorecida cuando se produce una mayor ingesta calórica en la mañana en comparación con la tarde/noche, por lo cual no solo importa la cantidad y el horario de realización de las comidas, sino la distribución de los macronutrientes a lo largo del día.

En cuanto al almuerzo, ésta fue la única comida del día realizada por la totalidad de los sujetos de este estudio. De manera similar Chamorro Pinchao (2017) determinó que el 98,4% de la población estudiada realizaba el almuerzo, mientras que el 1,1% no lo hacía y solo un 0,5% lo realizaba a veces. En cambio, Omege & Omuemu (2018) encontraron en Nigeria que la mitad de los encuestados realizaban el almuerzo todos los días (50,5%) y un 5% no lo hacía nunca. Según otra investigación realizada en Chile, el 74% de los estudiantes universitarios realizaban siempre el almuerzo (Cares Gangas et al., 2017).

Tabla 1. Correlaciones entre las variables de estudio

Variables	Número de comidas		Número de colaciones		Horario del desayuno		Horario del almuerzo		Horario de la merienda		Horario de la cena	
	Coef.	p	Coef.	p	Coef.	p	Coef.	p	Coef.	p	Coef.	p
Edad	,100	,334	,053	,612	,272	,016*	-,024	,816	-,223	,055	-,203	,054
Ingesta energética	,257	,012*	,197	,055	-,069‡	,547	-,028	,790	,079	,500	,030	,775
Ingesta de carbohidratos	de,121	,244	,141	,173	-,126‡	,272	,008	,935	,167	,152	,018	,863
Ingesta de proteínas	-,077	,459	-,165	,111	,045	,695	,078	,452	-,141	,229	-,055	,603
Ingesta de lípidos	-,084	,418	-,077	,456	,110‡	,336	-,029	,781	-,097	,408	,020	,853
Ingesta de fibra dietética	,152	,142	-,009	,927	-,034	,770	,021	,841	,078	,504	-,069	,516
Densidad energética	-,062	,549	,053	,607	-,094	,412	-,079	,447	-,028	,809	-,073	,490
Índice de masa corporal	-,032	,760	-,078	,451	,136	,234	,103	,319	-,193	,097	-,093	,378
Grasa corporal	-,026	,803	-,143	,167	,062‡	,591	,065	,532	,103	,380	-,026	,805
Músculo esquelético	,030	,773	,128	,215	-,039	,735	,042	,683	-,218	,060	-,018	,864
Edad corporal	-,051	,621	-,096	,353	,173	,129	,125	,228	-,137	,240	-,054	,613
Grasa visceral	-,080	,443	-,091	,382	,203	,075	,093	,372	-,228	,049*	-,034	,746

Coef.: coeficiente. Se aplicaron los coeficientes de correlación de Pearson y de Spearman. *Significativo al nivel de ,05 (bilateral).

Tabla 2. Comparación de grupos según la realización y el horario del desayuno

Variable s	Desayuno		Prueba valor	p	Desayuno		Prueba valor	p valor
	Sí n 78	No n 17			Antes de las 8 h h n 36	Desde las 8 h h n 42		
	% / Promedio ±DS	% / Promedio ±DS			% / Promedio ±DS	% / Promedio ±DS		
Mujeres	87,3	12,7			47,3	52,7		
Hombres	71,9	28,1	χ ²	,064	43,5	56,5	χ ²	,759
Edad (años)	22,1 ± 3,5	21,4 ± 2,5	U	,706	21,6 ± 4,0	22,6 ± 2,9	U	,022 *
Ingesta energética (kcal)	1924,5 ± 739,8	1649,5 ± 618,3	T	,157	2018,4 ± 600,1	1844,0 ± 840,2	U	,085
Carbohidratos (% del VCT)	49,1 ± 11,7	50,0 ± 8,2	T	,761	50,6 ± 11,6	47,7 ± 11,7	T	,271
Proteínas (% del VCT)	15,9 ± 4,6	15,4 ± 3,7	U	,763	15,6 ± 4,7	16,1 ± 4,5	U	,389
Lípidos (% del VCT)	34,7 ± 10,6	34,6 ± 8,4	T	,995	33,8 ± 10,9	35,4 ± 10,5	T	,511
Fibra alimentaria (g)	12,4 ± 5,9	9,9 ± 5,2	U	,131	12,3 ± 4,7	12,5 ± 6,8	U	,677
Densidad energética (kcal/g)	1,7 ± ,5	2,0 ± ,8	U	,431	1,8 ± ,5	1,7 ± ,5	T	,202
IMC (kg/m ²)	24,7 ± 4,9	24,5 ± 4,7	U	,888	23,8 ± 5,2	25,5 ± 4,5	U	,068
Grasa corporal (%)	32,2 ± 8,9	28,6 ± 10,3	T	,146	30,8 ± 9,7	33,5 ± 8,2	T	,190
Músculo esquelético (%)	29,6 ± 6,0	32,7 ± 7,6	U	,101	30,0 ± 6,4	29,3 ± 5,7	U	,585
Edad corporal (años)	33,7 ± 14,9	33,2 ± 14,5	U	,903	30,4 ± 14,1	36,6 ± 15,1	U	,046 *
Grasa visceral	5,5 ± 3,4	5,7 ± 3,0	U	,768	4,8 ± 3,2	6,1 ± 3,4	U	,025 *

DS: desvío estándar. VCT: valor calórico total. IMC: índice de masa corporal. *Significativo al de nivel ,05 (bilateral). χ²: Chi cuadrado. U: U de Mann Whitney. T: T de Student.

Tabla 3. Comparación de grupos según el horario del almuerzo y cena

Variables	Almuerzo		Prueba	p valor	Cena		Prueba	p valor
	Antes de las 13 h	Desde las 13 h			Antes de las 22 h	Desde las 22 h		
	n 54	n 41			n 25	n 66		
% / Promedio ± DS	% / Promedio ± DS	% / Promedio ± DS	% / Promedio ± DS					
Mujeres	57,1	42,9	χ ²	,934	60,0	40,0	χ ²	,462
Hombres	56,3	43,8			68,2	31,8		
Edad (años)	22,4 ± 3,6	21,5 ± 2,9	U	,250	22,5 ± 4,0	21,9 ± 3,1	U	,657
Ingesta energética (kcal)	1957,6 ± 815,0	1767,0 ± 575,8	U	,263	1839,0 ± 712,2	1918,2 ± 730,3	T	,643
Carbohidratos (% del VCT)	49,9 ± 11,2	48,3 ± 11,1	T	,490	48,1 ± 12,9	49,0 ± 10,1	T	,708
Proteínas (% del VCT)	15,5 ± 5,0	16,2 ± 3,4	U	,235	16,6 ± 4,3	15,8 ± 4,3	U	,371
Lípidos (% del VCT)	34,6 ± 10,3	34,8 ± 10,3	T	,918	34,0 ± 11,6	35,1 ± 9,7	T	,642
Fibra alimentaria (g)	12,5 ± 6,5	11,2 ± 4,8	T	,311	12,3 ± 4,7	12,1 ± 6,2	U	,600
Densidad energética (kcal/g)	1,8 ± ,7	1,7 ± ,5	T	,347	1,8 ± ,6	1,8 ± ,6	U	,584
IMC (kg/m ²)	24,4 ± 5,1	25,1 ± 4,6	U	,342	24,6 ± 4,4	24,8 ± 5,1	U	,797
Grasa corporal (%)	30,8 ± 9,2	32,6 ± 9,3	T	,347	30,7 ± 10,9	32,2 ± 8,6	T	,490
Músculo esquelético (%)	30,4 ± 6,4	30,0 ± 6,5	U	,718	31,2 ± 7,1	29,7 ± 5,9	U	,455
Edad corporal (años)	32,8 ± 15,0	34,7 ± 14,6	U	,338	33,2 ± 13,4	34,2 ± 15,4	T	,783
Grasa visceral	5,5 ± 3,4	5,6 ± 3,2	U	,600	5,4 ± 3,0	5,7 ± 3,4	U	,794

DS: desvío estándar. VCT: valor calórico total. IMC: índice de masa corporal. *Significativo al nivel ,05 (bilateral). χ²: Chi cuadrado. U: U de Mann Whitney. T: T de Student.

Estas diferencias podrían deberse a las cuestiones territoriales, accesibilidad a los alimentos, cumplimiento de la seguridad alimentaria, condiciones de vida, disponibilidad horaria, gustos y costumbres. En esta investigación también se pudo observar que las personas que almorzaron más tarde presentaron un promedio de minutos de actividad física semanal y consumo de fibra alimentaria menor, junto con una ingesta energética y de lípidos más elevada, resultando así, en un porcentaje de grasa corporal y visceral mayor que los que almorzaron más temprano.

Por otra parte, el 78,9% había merendado el día anterior, mientras que en otra investigación realizada en Ecuador se determinó que el 85,7% de los encuestados realizaban la merienda (Chamorro-Pinchao, 2017), sin embargo, Gimeno Tena y Esteve Clavero en el 2019 encontraron en España que aproximadamente el 62% de los estudiantes de Licenciatura en nutrición, el 40% de los estudiantes de Bioquímica y el 38% de los estudiantes de Licenciatura en Biotecnología efectuaban la merienda diariamente. Se aprecian entonces resultados diferentes en torno a esta variable, pero se debe considerar que esos resultados pueden ser susceptibles a factores externos. Al ser una población de adultos jóvenes universitarios no se puede perder de vista que los horarios típicos de realización de estas comidas pueden comprender los mismos horarios de cursado de cátedras. Sin embargo, también es relevante resaltar que la merienda es quizás el tiempo alimentario más variable entre las diferentes regiones del mundo.

Respecto a la cena, no son muchos los estudios que reportan un porcentaje tan

alto de la población que realiza esta comida, como el encontrado en este trabajo (95,8%). Gimeno Tena y Esteve Clavero (2019) determinaron que aproximadamente el 80% de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición, el 77% de los estudiantes de Bioquímica y el 83% de los estudiantes de Licenciatura en Biotecnología realizan habitualmente esta comida. Sin embargo, en otro estudio realizado en Nigeria se encontró que el 66,5% de los encuestados cenaban todos los días (Omage & Omuemu, 2018) y según Cáceres Gangas et al. (2017) solamente el 10% de los universitarios realizaba siempre la cena y la gran mayoría (66%) nunca cenaba.

De acuerdo a Martínez-Lozano (2020) cenar muy tarde se asocia con mayores problemas de salud, pues ha identificado en su trabajo que los niños españoles que cenaron tarde (después de las 21:07 horas) presentaban un IMC mayor, así como también la circunferencia de cintura más elevada. De igual forma, Cabana-Colque (2017) y Martínez-Lozano (2020) han determinado en sus trabajos que los jóvenes de Perú y España cenaban entre las 18 y 20 horas y las 18 y 21 horas, respectivamente. Las diferencias en el horario de la cena pueden deberse a las costumbres y hábitos de cada país, por lo que las consideraciones de cenar “tarde o temprano” serán diferentes en cada región. Si bien los datos obtenidos por Martínez-Lozano (2020) respecto al horario de la cena y el IMC no concuerdan con lo identificado en el presente artículo, se puede mencionar que, aunque las personas que cenaron más tarde presentaron un IMC menor, la grasa corporal y visceral estuvo más elevada en este grupo. Por el contrario, aunque los adultos jóvenes que

cenaron más temprano tuvieron un IMC mayor, la ingesta de fibra alimentaria fue más elevada.

Conclusión

La mayoría de los adultos jóvenes estudiados habían realizado 4 comidas o más el día anterior, la mayoría había desayunado, todos habían almorzado, la mayoría había merendado y casi la totalidad había cenado. Dos terceras partes de la muestra había ingerido colaciones, principalmente por la tarde. A mayor cantidad de comidas realizadas fue mayor la ingesta energética; los sujetos que desayunaron más tarde tenían mayor edad, mayor edad corporal y mayor grasa visceral y los que merendaron más tarde tenían menor grasa visceral. Mantener horarios regulares y números adecuados de ingesta serían claves para el buen desempeño del

organismo humano, por lo cual, en las recomendaciones nutricionales, además de la cantidad en términos de aporte energético y de nutrientes, también se debería incluir el horario de las comidas.

Agradecimientos: A la Universidad de la Cuenca del Plata por el financiamiento de la investigación "*Ritmo circadiano del sueño, ingesta alimentaria y estado nutricional en adultos jóvenes de la ciudad de Goya, Corrientes: Estudio Descriptivo-Correccional*" (disposición número 532/19) de la cual se desprende este artículo. Agradecemos también a la Esp. María Eugenia Martín y a la Lic. Carla Antonella Boari por su colaboración en la recolección de datos y a la Dra. Erika Natalia Bentz por la revisión de algunas partes del manuscrito.

Bibliografía

1. Angulo-Guerra de Vergara, C. I. y Morales-Rivera, X. (2017). Frecuencia de alimentación y su relación con el sobrepeso y obesidad. Análisis transversal en adolescentes peruanos del estudio internacional Niño del Milenio (tesis de maestría). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú. Recuperado de: https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/622717/Angulo_gc.pdf?sequence=14
2. Boege, H. L., Bhatti, M. Z., & St-Onge, M. P. (2021). Circadian rhythms and meal timing: impact on energy balance and body weight. *Current Opinion in Biotechnology*, 70, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.copbio.2020.08.009>
3. Bohórquez Medina, A. L. (2017). Efecto del horario de alimentación en el ritmo circadiano, obesidad y alteraciones metabólicas relacionadas: revisión sistemática. Universidad San Ignacio de Loyola, 128.
4. Cabana-Colque E. (2017). Hábitos alimentarios, patrón de alimentación y estilos de vida, de estudiantes de la universidad nacional del Altiplano de Puno, 2016. Tesis de grado, Universidad Nacional del Altiplano, Puno: Perú. Recuperado de <http://tesis.unap.edu.pe/handle/UNAP/4442>
5. Cares Gangas, M. F., Salgado Hunter, R. P. y Solar Bravo, I. M. (2017). Conducta alimentaria y estado nutricional en estudiantes universitarios de la facultad de ingeniería

- de la Universidad Católica de la Santísima Concepción en septiembre del 2017 (Tesis de grado). Concepción, Chile. Recuperado de: <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/1297/Mar%c3%ada%20Francisc%20Cares%20Gangas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
6. Chamorro Pinchao, J. E. (2017). Hábitos Alimentarios y Estado Nutricional de los Trabajadores de la Empresa "ALPINA" sede San Gabriel, Cantón Montúfar, Provincia del Carchi año 2017 (Tesis de grado). Universidad Técnica del Norte. Ibarra: Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/7864/1/06%20NUT%20227%20TRABAJADORES%20DE%20GRADO.pdf>
 7. Chamorro, R., Farías, R., & Peirano, P. (2018). Regulación circadiana, patrón horario de alimentación y sueño: Enfoque en el problema de obesidad. *Revista Chilena de Nutrición*, 45(3), 285-292. <https://doi.org/10.4067/s0717-75182018000400285>
 8. Concha, C., González, G., Piñuñuri, R., & Valenzuela, C. (2019). Relación entre tiempos de alimentación, composición nutricional del desayuno y estado nutricional en estudiantes universitarios de Valparaíso, Chile. *Revista chilena de nutrición*, 46(4), 400-408. <https://doi.org/10.4067/s0717-75182019000400400>
 9. Cuervo, C., Cachón, J., González, C. y Zagalaz, M. L. (2017). Hábitos alimentarios y práctica de actividad física en una muestra de adolescentes de una ciudad del norte de España. *Journal of Sport and Health Research*, 9(1), 75-84. Recuperado de: http://www.journalshr.com/papers/Vol%209_N%201/V09_1_7.pdf
 10. Gimeno Tena, A. y Esteve Clavero, A. (2020). Factores nutricionales y rendimiento académico. *Ágora de salut* 7(13) 127-134. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/agorasalut.2020.7.13>
 11. Martínez-Lozano, N. (2020). Aspectos cronobiológicos de la obesidad infantil: relación con horarios de comida, actividad física y luz. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/103289>
 12. Ministerio de Salud de la Nación. (2016). Guías Alimentarias para la Población Argentina. Recuperado de: http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000001007cnt-2017-06_guia-alimentaria-poblacion-argentina.pdf
 13. Ministerio de Salud de la Nación. (2018). Guías Alimentarias para la Población Argentina.
 14. Omeke, K. & Omemu, V. O. (2018). Assessment of dietary pattern and nutritional status of undergraduate students in a private university in southern Nigeria. *Wiley Food Science & Nutrition* 2018;6:1890-1897. doi:0.1002/fsn3.759
 15. Pi, R. A., Vidal, P. D., Brassesco, B. R., Viola, L., & Aballay, L. R. (2015). Estado nutricional en estudiantes universitarios: su relación con el número de ingestas alimentarias diarias y el consumo de macronutrientes. *Nutrición Hospitalaria*, 31(4), 1748-1756. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.4.8399>
 16. Ponce, C., Pezzotto, S. M. y Bertola-Compagnucci, A. (2019). La alimentación en estudiantes del primer ciclo de la carrera de medicina de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista Chilena de Nutrición*, 46(5), 554-560. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182019000500554>

17. Pontigo Lues, K., & Castillo-Durán, C. (2016). Horarios de alimentación y sueño en adolescentes Chilenos de San Antonio, V Región: Su asociación con obesidad y distribución de adiposidad corporal. *Revista Chilena de Nutricion*, 43(2), 124-130. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182016000200003>
18. Ruddick-Collins, L. C., Morgan, P. J., & Johnstone, A. M. (2020). Mealtime: A circadian disruptor and determinant of energy balance? *Journal of Neuroendocrinology*, 32(7), 1-18. <https://doi.org/10.1111/jne.12886>
19. Ruiz-Cazares J. D. (2020). Relación entre hábitos alimenticios, estrés académico y circunferencia de cintura en estudiantes de la escuela de nutrición humana de una universidad privada de Lima este, 2020. Tesis de grado, Universidad Peruana Unión, Lima: Perú. Recuperado de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/4078>
20. Zerón-Ruggerio, M. F., Longo-Silva, G., Hernández, A., Ortega-Regules, A. E., Cambras, T. and Izquierdo-Pulido, M. (2020). The Elapsed Time between Dinner and the Midpoint of Sleep Is Associated with Adiposity in Young Women. *Nutrients*, 12(410),1-11. doi: 10.3390/nu12020410

COMENSALÍA Y RELIGIOSIDAD. LOS MARCOS CULTURALES DEL CUIDADO
COMUNITARIO EN INMIGRANTES DE UN BARRIO POPULAR DE ARGENTINA

Nicolas Aliano

nicolasaliano@hotmail.com

Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil

Comisión de Investigaciones Científicas - Universidad Nacional de La Plata

(CEREN / CIC - UNLP)

Resumen:

El artículo analiza los marcos de sentido que orientan el accionar de mujeres que sostienen dos espacios públicos de comensalía (un restaurante barrial y un comedor popular) en un barrio de inmigrantes peruanos de Argentina y se muestra cómo estos son nutridos por su adscripción religiosa. Por un lado, se exhibe cómo desde estos marcos se construyen sus “vocaciones” y sus prácticas de cuidado –como realización individual, conexión con lo divino y moralización de otros-. Por otro lado, se evidencia cómo las claves otorgadas por la religiosidad –en torno al sacrificio y sufrimiento- les permiten dar sentido a su experiencia biográfica y migratoria. En términos generales, el trabajo aborda una dimensión específica de la experiencia popular: los vínculos entre creencias religiosas y prácticas de alimentación comunitarias.

Palabras clave: espacios de comensalía popular, religiosidad, mujeres inmigrantes, cuidados comunitarios.

Summary:

The article analyzes the frameworks that organize the actions of women from a neighborhood of Peruvian immigrants of Argentina which support two public commensality spaces (a restaurant and a popular dining room) and shows that these

frameworks are elaborated by their religious affiliation. On the one hand, it shows how these women build their “vocations” and their practices of community care -as a way of individual fulfillment, connection with divine grace and moralization of others-. On the other hand, it is evident how the keys given by religiosity - around sacrifice and suffering - allow them to give meaning to their biographical and migratory experience. The exploration aims to capture a specific dimension of popular experience: the links between religious beliefs and community feeding practices.

Key words: popular commensality spaces, religiosity, immigrant women, community care.

Introducción

Los espacios de comensalidad popular han constituido un objeto de indagación recurrente y privilegiado en los estudios etnográficos de los sectores populares en Argentina (Colabella, 2012). Esta exploración ha estado fundamentalmente centrada en los comedores o merenderos, generalmente gestionados por mujeres que son, al mismo tiempo, referentes barriales. Dicha indagación, a su vez, ha pendulado entre dos preocupaciones generales. Por un lado, ha girado en torno a un interés por la significación política de estas prácticas -

asociadas a diversas formas de clientelismo político o de distribución de poder y/o recursos en el seno de organizaciones sociales (Auyero 2001; Ferraudi Curto 2006; Quirós 2006; Colabella 2012). Por otro lado, se ha focalizado en torno a la dimensión social de estos espacios, en tanto estrategias de supervivencia y/o cuidado comunitario de las clases populares en contextos de pobreza (Clemente 2010; Ierullo 2013; Santarsiero 2013; Castro y Maciel 2015). Aunque con énfasis diferenciales, todas estas perspectivas coinciden, por otra parte, en señalar el carácter significativo de las prácticas de alimentación, que trasciende la dimensión del hecho biológico de incorporar nutrientes y abarca diversas facetas de la “formación moral” de las clases populares. Sin embargo, más allá de este reconocimiento, el examen de las pautas culturales y los marcos de significación que organizan las acciones de aquellas personas que están a cargo de estos *-pero también de otros-* espacios de comensalía popular, no ha sido abordado con igual fuerza.⁶

En este artículo se propone avanzar en ese sentido. Parafraseando la conocida expresión de Marx sobre los educadores, se propone avanzar sobre la pregunta: ¿quién “forma” a los “formadores comunitarios” que intervienen en estos espacios? Y ligado a ello: ¿desde qué marcos de sentido desarrollan sus prácticas de alimentación destinadas a diversos miembros de la comunidad local? Es en esta clave que se plantea indagar en la estructura de significado (Menéndez 1997) que organiza el accionar de dos mujeres de un barrio de inmigrantes peruanos de la periferia urbana de la ciudad de La Plata (Argentina),

que sostienen respectivos espacios públicos de comensalía: un comedor popular y un restaurante barrial -un tipo de espacio, este último, escasamente analizado por los estudios sobre sectores populares-. En el artículo se muestra que estos marcos de significado son elaborados y nutridos, fundamentalmente, por la adscripción religiosa de ambas mujeres. Se trata de personas que, presentando diversas formas de adhesión a las denominaciones religiosas a las que adscriben (ambas dentro de las corrientes evangélicas pentecostales o neopentecostales⁷), han encontrado en ellas marcos desde donde elaboran sus “vocaciones” y sus prácticas de cuidado, tanto personal como comunitario.

A partir de estos casos, la exploración se orienta a captar y abordar algunos aspectos de una dimensión específica de la experiencia popular: los vínculos entre creencias religiosas y prácticas de alimentación. En este sentido, esta indagación se inscribe en una perspectiva más amplia abonada por diversos desarrollos que, desde la antropología, han advertido sobre la importancia de las creencias religiosas en tanto dimensión simbólica privilegiada para comprender prácticas como la alimentación o los cuidados de salud en el mundo popular (Menéndez 1997; Ramírez Hita 2006; Archetti 2011; López García, Juárez y Medina 2016). Al mismo tiempo, contribuye a una serie de indagaciones que han abordado las relaciones entre cuidados comunitarios y migración desde el estudio de trayectorias de mujeres migrantes en contextos urbanos recientes (Magliano y Mallimaci 2018; Rosas 2018; Magliano *et al* 2018). El trabajo aspira a

⁶ Una excepción parcial a este cuadro lo constituye el trabajo de Margulis (2007).

⁷ Para un análisis de estas denominaciones ver: Algranti (2010). Acerca de la conformación

histórica del campo evangélico en Argentina, ver: Wynczyk y Semán (1994).

contribuir a esta literatura a partir de una indagación situada y a un nivel etnográfico. Al mismo tiempo, a la luz de este análisis, pretende dar cuenta de un proceso específico y más amplio que ocurre en el barrio: una dinámica compleja de tensiones y desajustes entre una configuración étnico-cultural “de base” compartida por los pobladores, y la emergencia de una serie de nuevas interpelaciones culturales que friccionan con ella. El caso permite por ello, en un plano de mayor abstracción analítica, describir un proceso posible de desajuste y reconfiguración entre “cultura” e “interacciones sociales” como dos planos dinámicos.

En vistas de estos objetivos, en la primera sección se realiza una descripción del barrio donde se sitúan los espacios y las trayectorias abordadas. En la siguiente sección se analizan sucesivamente la historia de Graciela y su comedor barrial y la de Norma y su restaurante. En la última sección, tras los casos se abstraen dos “modelos” posibles de articulación entre creencias religiosas, moral individual, y accionar local. En las reflexiones finales se sistematizan los principales hallazgos registrados en torno a las relaciones entre creencias religiosas, alimentación y dinámica barrial. El trabajo de campo que sustenta este artículo, de tipo cualitativo, se basó en la realización de observación participante en diversos contextos y eventos del barrio, así como de entrevistas abiertas y en profundidad. El mismo, se desarrolló entre los años 2018 y 2019.

⁸ En el informe del censo realizado en el barrio (Ortale, Eguía y Rausky 2018) se destaca que en los 191 hogares censados se registraron un total de 666 personas; de ellas, una importante proporción es inmigrante: 6 de cada 10 personas provienen del

Inmigración, comensalía y diversidad religiosa en el barrio.

El barrio donde habitan estas mujeres fue poblado a mediados de la década de los noventa, cuando un grupo de familias inició la toma de los terrenos (Ortale, Eguía y Rausky 2018). Actualmente el mismo está compuesto por casi doscientos hogares y tiene una importante proporción de inmigrantes extranjeros, provenientes en su mayoría de Perú. Está ubicado en la periferia urbana de La Plata, en la intersección entre esta ciudad y las localidades de Berisso y Ensenada (perteneciendo administrativamente a esta última).⁸ Al analizar las trayectorias residenciales de algunos de sus pobladores más antiguos (Autor 2020), se advierte un patrón clásico de poblamiento e interacción en red, identificado en diversos estudios migratorios (Massey *et al* 2000). Se trata de la existencia de una activa red de solidaridades locales, que ha conectado a sus primeros residentes con familiares, vecinos y amigos de la sociedad de origen, brindando asistencia, conocimientos y recursos para la posterior instalación de estas personas. Estas redes de colaboración *persisten* una vez consolidado el barrio, aunque se sobreponen con una serie de nuevas tensiones y divisiones morales, entre “los de adelante” y “los del fondo”, que fueron los últimos en asentarse (también ello de acuerdo a un patrón recurrente, registrado en estudios urbanos clásicos y recientes -Elías 1998; Prevot-Schapira 2001; Segura 2015-).

Asimismo, estas redes coexisten con una serie de proyectos personales motorizados por aspiraciones individualizantes, ligadas a la incidencia de diversas organizaciones

extranjero. A su vez, la inmigración proveniente de Perú es la más importante, ya que concentra el 93,6% de los casos. Asimismo, se señala que los inmigrantes llegaron mayormente a partir de la década del '90.

orientadas por la premisa del “empoderamiento” de la sociedad civil - ONGs, movimientos sociales, partidos políticos- (Aliano 2019), así como de interpelaciones culturales tendientes a la horizontalización de las relaciones de género domésticas (Aliano 2020). En suma, la situación del barrio podría resumirse en un complejo equilibrio entre estas tendencias individualizantes y dinámicas colectivas asociadas a la (re)creación de espacios de cuidado comunitario colectivo y zonas de “micro” holismo (Bastos Amigo 2007) en torno a vínculos próximos de cooperación. Los merenderos y comedores son algunos de estos espacios; otros son las “polladas”: una práctica de comensalía en la que, eventualmente, se activan las redes de solidaridad próximas en ayuda de un vecino o familiar (al respecto ver: Ortale y Santos 2019).

Los clivajes referidos, sin embargo, no son los únicos. En el barrio se identifica la creciente presencia de diversas creencias religiosas y pertenencias confesionales cristianas, destacándose la penetración de corrientes evangélicas pentecostales y neopentecostales. La emergencia de esta diversidad en los últimos años, ha comenzado a proyectarse sobre el propio imaginario colectivo del barrio, y ha mellado una pretendida imagen de unidad cultural en torno a la cultura de origen. En una charla informal con uno de los pobladores, en el festejo del día del niño que organizó Graciela en su comedor comunitario, se puso en escena, de modo elocuente, esta situación. La conversación, en la que se encontraban Graciela, Raquel y Román, era una nostálgica remembranza de una serie de costumbres peruanas, asociadas fundamentalmente a productos y prácticas alimenticias de Perú y, ligadas a ellas, al modo de festejar la Navidad

y el Año Nuevo allí. El relato era un momento de evocación compartido entre ellos (que reforzaba, en la añoranza de un fragmento de ese mundo perdido, sentimientos de una identidad cultural compartida). Pero a la vez, estaba dirigido a los “argentinos nativos” presentes: Eduardo, el referente de la Unidad Básica próxima al barrio y yo.

En ese contexto, en una ramificación de la conversación, Román se me acerca y me cuenta que en Perú existe una tradición según la cual, en los días previos a Navidad, se suelen cantar villancicos en la calle, reuniendo a las personas del barrio. Me explica además que, en busca de recrear esa práctica estuvo recopilando las grabaciones de aquellos villancicos, y con gran esfuerzo los pudo compilar en un CD. A Román esas canciones le hacen evocar momentos de alegría, que lo retrotraen a su niñez y a las fiestas en Perú. En ese diálogo también me confiesa que le gustaría poder reproducirlas en el barrio, y se lamenta por no tener un equipo de audio acorde a eso. Sin embargo, el lamento de Román no es solo por no contar con las capacidades técnicas para hacerlo, sino por otra incapacidad, ligada a la sensación de que todo aquello pertenece a un mundo irremediamente perdido: me dice que las personas del barrio *ya no están interesadas* en aquella costumbre, por todas las nuevas creencias religiosas presentes en el barrio. Incluso –imagina- si lo llegara a lograr, si consiguiera “musicalizar” las fiestas, eso podría causar discordia entre los vecinos. El comentario de Román pone de relieve las sutiles conexiones entre adscripciones religiosas y relaciones locales. Evocado en un festejo por el día del niño en el principal comedor comunitario del barrio (y en el momento en que se escribe esto, el *único* que se logra mantener regularmente abierto), el comentario es también sugestivo y

sintomático de toda una configuración más amplia. Pone en escena esa tensión local, en la que coexisten tendencias individualizantes (asociadas a la presencia simultánea de una diversidad de interpelaciones religiosas y “proyectos de vida” individual) y dinámicas colectivas.

En igual sentido que Román, otra vecina, Beatriz, tiempo antes me había contado otra historia: la del festejo del día de la primavera que, el año anterior, había realizado su suegra en otra parte (“el fondo”) del barrio. Mónica, su suegra, tenía por ese entonces otro comedor y rivalizaba con Graciela; con ayuda de la Iglesia Universal, que proveyó juguetes, cotillón y comida, llevó a cabo ese festejo. Mientras Beatriz me cuenta eso, dos jóvenes mormones que suelen recorrer el barrio, pasan caminando y nos saludan. Una vez que se van Beatriz me explica, a propósito de ese encuentro, que los mormones fueron a hablar con ellos unas semanas atrás. Ella me explica que es respetuosa con las creencias, pero que ese día se lo dejó en claro: “Yo soy de una sola Iglesia, yo voy a la Iglesia Universal”. Sin embargo, el marido los escuchó y habló con ellos, y por eso vuelven al barrio. “Cada uno - me dice Beatriz para cerrar el tema- es libre de elegir las creencias de acuerdo a su fe, y la decisión forma parte de una elección individual y personal”.

En suma, las dos escenas ponen en acto una misma tensión que atraviesa todo el barrio: un complejo equilibrio entre tendencias individualizantes ligadas a la pluralización de cultos y la emergencia de estilos de vida orientados por expectativas de realización personal y elección individual, y dinámicas colectivas, asociadas al sostenimiento de las referidas zonas de “micro” holismo circunscriptas (como puede advertirse en torno al comedor de Graciela y sus vínculos

próximos, o Mónica y los suyos, por ejemplo). Todo ello, con un telón cultural de fondo que, como recrea Román, se está “desintegrando”. En este cuadro es que se propone volver sobre dos espacios de comensalía pública que se encuentran tensionados por estas tendencias, a la vez que constituyen lugares centrales para su elaboración: el comedor de Graciela y el restaurante de Norma. Ambos son proyectos personales de dos de las primeras pobladoras del barrio, y a la vez dos espacios vinculados a prácticas de alimentación que –como veremos- son también de “moralización” comunitaria. Graciela es fiel de larga data de la Iglesia Bautista y, si bien ha dejado hace un tiempo de asistir a la Iglesia porque “su pastora” se mudó a otro barrio, se considera una persona creyente y cotidianamente guiada por Dios. Su caso presenta rasgos de una “adhesión débil” (Algranti y Bordes 2020) a los marcos institucionales e ideológicos de este espacio y sin embargo su presencia no deja de ser significativa en sus prácticas cotidianas. Norma tuvo un acercamiento más reciente a la religión -en su caso la Iglesia Universal del Reino de Dios- y su testimonio asume la forma de un “relato de conversión” clásico, en el que hay una fractura biográfica clara entre su vida previa y su presente (Berger y Luckmann 1986), conforme la cual su pasado es reconfigurado desde los marcos simbólicos adquiridos tras su incorporación a la Iglesia. Sus casos manifiestan una significatividad analítica pero también social. Son analíticamente pertinentes, porque permiten dar cuenta de “dos modelos” posibles de elaborar, desde las creencias religiosas, una relación entre moral, alimentación y comunidad. Asimismo, exhiben una representatividad social porque ambos “casos” constituyen espacios públicos de referencia y relevancia reconocida en el propio barrio. En otras palabras: son

significativos para los propios moradores del barrio. ¿Cómo se han constituido estos espacios de comensalía popular y qué tipo de espacios son? ¿Qué significa el “dar de comer” para las personas que sustentan estos espacios? ¿Qué esquemas de visión y percepción orientan el accionar de estas mujeres? En lo sucesivo buscaremos dar respuesta a estas preguntas, presentando las trayectorias de ambos lugares y los marcos desde los cuales se han concebido y sustentado. Ello nos conducirá a advertir, en términos más amplios, que las prácticas de cuidado y nutrición, no se llevan a cabo desde un “vacío cultural” sino desde “estructuras de significado” (Menéndez 1997) específicas. Iluminar esas estructuras permite, en este caso, pone en escena los estrechos vínculos entre creencias religiosas y espacios de comensalía en un barrio popular de la periferia.

**“Pasarás por el fuego para purificarte”.
Graciela y el comedor**

Graciela llegó a Argentina a comienzos de la década del noventa. Luego de algunos años de derivas por pensiones, trabajos con “cama adentro” y residencias transitorias, en 1997 se mudó al barrio, cuando el mismo apenas comenzaba a formarse, y tuvo un rol activo en dicho proceso. Construyó una casilla con ayuda de los vecinos que fueron ocupando el barrio, y poco a poco fue edificando la que es su actual casa, con materiales de mejor calidad.

Graciela elabora el relato de la trayectoria previa a su asentamiento definitivo y consolidado en el barrio, desde categorías de su religiosidad, como un *martirio*. Se trataba de *pruebas* que le ponía dios para su superación personal. En su relato, enfatiza que “todo lo que tenía”, era un pequeño bolso con escasas pertenencias, que hacía y

deshacía en cada mudanza. Su énfasis apunta, no tanto a destacar su penuria económica, como a subrayar una sensación de desvalimiento, una falta de amarras existenciales. Desde estas coordenadas hay que interpretar su relato de la decisión de mudarse al por aun embrionario barrio actual. “Esto era un bosque”, relata Graciela, “juntamos basura, cortamos plantas, quemamos cosas y antes de pagar otro mes en la pensión, nos mudamos”. “Ese día – evoca- llovió torrencial y en la casilla se llovía todo.”, “Víctor decía: ‘ves, para que hemos venido hasta acá’, ‘No importa, decía yo, de esto va a surgir algo. Esto va a ser otra cosa’”.

En su testimonio, la experiencia crítica de la migración y las vicisitudes derivadas de ello, es elaborada como parte de un peregrinar más amplio. En este sentido, como han observado Mansilla *et al* (2018) para Chile, el pentecostalismo, con su noción del “peregrinar como principio de vida”, ofrece una solución simbólica a las crisis suscitadas por la experiencia de la inmigración, permitiendo su tramitación. Desde esta clave es que Graciela concibe la vida –su propia vida- como una serie de pruebas a atravesar. Una vez establecida en el barrio y con ayuda de otras vecinas, Graciela comenzó a organizar el comedor. Ella tiene un relato de “los inicios del comedor”, que relata orgullosa: “Un día estaba sentada en la puerta de la casilla y veo muchos niñitos en la calle, sentados, llorando: ‘no está mi mamá’, la mamá trabajando. Y yo me puse a pensar, ‘estaría bueno hacer algo para que los niños coman’, entonces me junté con cuatro vecinas y les dije: ‘¿qué les parece si hacemos algo para los niños de los papás que van a trabajar?’ Podemos cocinar algo, darles una sopa.”

El énfasis en el relato esta puesto no tanto en la resolución de una situación de necesidad

vinculada con el hambre de los niños del barrio, sino en factores morales: “*formar a los niños*”, brindarles una contención ante la ausencia de los padres. El merendero es pensado como un modelo e instancia de cuidado y formación comunitaria. Se trata de algo observable no solo en este relato, sino en el registro de los modos en que en dicho ámbito se inculcan gestos de cortesía, agradecimiento y comportamiento cuando los niños acuden a comer (saludar a los adultos presentes, hacer correcto uso de los utensilios, mantener una adecuada postura corporal, etc.).

Asimismo, Graciela articula su biografía individual con su “rol social” en el comedor desde los marcos otorgados por sus creencias religiosas:

A mí el Señor me ayuda mucho. Mucho. Todos venimos a este mundo con una misión. Y bueno, yo creo que esta es mi misión. Es lo que me gusta, es lo que hago, es mi misión. Dios me lo ha dado, y me lo ha puesto en bandeja, porque si no fuera así, no se me darían las cosas, se me van abriendo las cosas. Sin salir, vienen, me buscan a mí, una, otra... siempre en algún momento he tenido la mano de Dios. A mí me parece que primero hay que pasar las cosas, las pruebas. Bien dice la palabra de Dios, yo he leído mucho la Biblia: “pasarás por el fuego para purificarte”.

Graciela inviste su práctica de un sentido no solo moral sino religioso: la misma reverbera con su religiosidad, como parte de la afirmación de una misión personal. En su relato se advierte lo que, para casos semejantes, Auyero (2001) ha denominado como “compatibilidad sagrada” entre la

persona y su trabajo, debido a la existencia de una misión o *vocación* hacia la ayuda social. El autor realiza una interpretación de ello en clave bourdieuana, subrayando el papel de esta retórica en su función de legitimación/naturalización del rol político que asumen estas mujeres, velando las relaciones de poder que (re)producen. Bourdieu y Passeron -señala Auyero-, afirman que la escuela “tiene éxito, con la ideología de los ‘dones’ naturales y los ‘gustos’ innatos, en legitimar la reproducción de las jerarquías sociales y de las jerarquías educativas” (Bourdieu y Passeron 1977: 208). Construyendo una analogía con la noción weberiana de teodicea (Weber 1968: 518-541), ellos denominan a este proceso de legitimación *sociodicea*, la justificación de la sociedad como es. Susana y Matilde [las “mediadoras” con las que se vincula] dicen tener estos “dones naturales” y estos “gustos innatos” que justifican su posición. (Auyero, 2001: 139).

La evaluación de Auyero deriva de una lectura desde la sospecha: las mediadoras “dicen eso pero en realidad, en un autongaño individual y colectivo, hacen otra cosa”. Esta clave de análisis es una interpretación posible, pero no la única. Si en cambio “tomamos en serio” a los actores en sus justificaciones (Bolstanki 2000), vamos a visibilizar la estructura simbólica desde la cual modelan las acciones, y podemos elaborar una explicación endógena de la práctica más atenta a sus características singularizantes. Lo que dice Graciela -desde un lenguaje y de una manera notablemente próxima al que utilizan las informantes de Auyero- lo dice desde un marco que toma de la religión (y no de la política). Su religiosidad es un recurso cognoscitivo interno a la práctica, que la orienta, permitiéndole tener una mirada moral sobre el barrio y posicionarse frente a

él, concebir un arco de cursos de acción (y no otros) posibles, elaborar una concepción encarnada de lo que es el trabajo para la vida, etc. Permite todo eso y no solo –si fuera el caso- “legitimar”, por fuera de “lo que hace”, eso que realiza.

En este sentido “denso”, entonces, es que Graciela parece estar *destinada* a su trabajo en el comedor. Se ha ganado ese lugar a fuerza de lo que visualiza como esfuerzo personal, sacrificio y perseverancia, que a su vez interpreta, retrospectivamente, como *pruebas* de una vocación revelada. El “obrar” de Graciela es una acción social y moral sobre el barrio, pero también de perfeccionamiento moral sobre ella misma. Así lo expresa con sus palabras: “Nadie es perfecto en esta vida. Yo tengo mis defectos, pero yo siempre les digo a las señoras [que ayudan en el comedor]: ustedes si ven que estoy obrando mal, díganme. Yo trato de ser abierta, yo les digo: díganme, yo no me voy a molestar, me voy a rectificar, voy a corregir.”

Graciela concibe la vida como una sucesión de pruebas a superar, para cumplir una misión personal: “pruebas que pasa uno” –repite- “la vida no es fácil. Hay que sufrir. Todos sufrimos de diferentes maneras. Todos pasamos cosas: o familiares, o económicas, o de salud, pero siempre hay algo”. Sin embargo, también Dios, afirma Graciela, “te pone las cosas” –las soluciones- delante. Para explicarme eso me cuenta una serie de episodios recientes asociados a su obrar. Por un lado, el reconocimiento como “Madre de Ensenada” por parte de la municipalidad por su accionar en el barrio. Por otro, refiere a la llegada de ayuda inesperada por parte de una ONG justo en un momento en el que debió cerrar el comedor por falta de recursos.

Este episodio es elaborado como un equilibrio entre casualidad profana y causalidad divina, confirmatoria de su obrar. La ayuda del Banco de Alimentos, explica, se debió a un error, ya

que algunos de sus representantes llegaron al barrio buscando a la referente del otro comedor local, para sustraerle la ayuda porque se la sospechaba de lucrar personalmente con los alimentos entregados. En este contexto, “por azar” se cruzaron con Graciela, que les contó de su trabajo, y ellos le ofrecieron reorientar su ayuda hacia su comedor. “La cosa es trabajar y hacer, así empecé, y así volví” –concluye- “vinieron los del Banco de Alimentos solos. Por algo pasan las cosas, siempre está la mano de Dios”.

“Desperté de un inmenso sueño”: Norma y su restaurante

Norma llegó a Argentina sola, a comienzos de la década de 1990. Luego de pasar por algunas residencias transitorias se fue a vivir al barrio, que por entonces se encontraba aun en gestación. Junto con Graciela, fue una de sus primeras pobladoras. “cuando llegué – dice Norma- esto era un sitio marginado”. Ella venía de un barrio popular y de una casa humilde de Trujillo, sin embargo, se había hecho expectativas de un cambio sustancial en sus condiciones de vida. Esos primeros tiempos fueron muy duros para ella: vivía en una casilla sin cloacas, en medio de matorrales y sin servicios básicos. En ese contexto, Norma empezó a trabajar como empleada en un restaurante peruano. Tiempo después arribó uno de sus hijos. Norma estaba disconforme con el trabajo y con las condiciones de vida en el barrio, aunque ya nunca se fue de allí. Poco a poco fue comprando materiales de construcción y, con ayuda de los vecinos, desmanteló su casilla y fue edificando su actual casa, al final de un estrecho pasillo.

El caso de Norma es elocuente del modo en el que la consolidación de su vivienda se convierte en la base de nuevos proyectos en un barrio popular. Consolidar su casa le otorgó los soportes para estabilizar su

situación de precariedad, experimentada subjetivamente como incertidumbre, desasosiego y vulnerabilidad. Pero además, se constituyó en la base de sus proyectos personales en un sentido literal: la casa se vuelve en su caso una fuente a partir de la cual generar nuevos recursos. Norma renuncia al restaurante peruano donde trabajaba y monta su propio restaurante en su casa; en un principio, con mobiliario y elementos que va recolectando de las calles de la ciudad y que le van dando sus vecinos. Con los años, logra ampliar la sala donde funciona el restaurante, mejorar la cocina, y colocarle piso de mosaicos. Actualmente “el restaurante de Norma”, junto con el comedor de Graciela, constituyen uno de los principales *espacios de comensalía pública* en el barrio.

La historia del restaurante supone estos recursos materiales como condiciones de posibilidad para el despliegue del “proyecto personal” de Norma. Sin embargo, estos no son los únicos “recursos” a los que apela Norma para sostener y constituir su emprendimiento. En paralelo con ese relato elabora otra historia de cómo llegó a tener y sostener el restaurante. Si atendemos a la “estructura significativa” que sustenta su accionar, emergen otros soportes, morales, que son claves para la consecución de su proyecto, así como de los sentidos que asume. Norma elabora un relato de su emprendimiento en el que destaca un momento de giro biográfico, que resignificó su vida:

Antes acá venían prostitutas, maricones, chorros, de todo. Era como que venía la basura. Salían de la

bailanta y se venían a comer ceviche temprano, y se agarraban a los golpes. Estaba uno acá, el otro lo miraba, se agarraban a botellazos, las mujeres venían, se manoseaban, era un asco... A las 6 de la mañana estaba yo con el caldo de gallina, el ceviche. Venían a comer y bueno, me dejaban plata. Pero cada cosa había que atender...

Ese contexto de comensalía, profundamente moralizado desde la descripción de Norma, coincide con una etapa más amplia de su vida. Esa etapa es elaborada retrospectivamente como signada por el padecimiento y el rechazo frente al rumbo que había adoptado su vida: “Fue un momento en el que yo tenía muchos problemas y quise quitarme la vida”, refiere. “Mi cuerpo no tenía fuerzas, enflaquecí mucho. Era pobre, no tenía baño. Mi hijo estaba mal, tomaba mucho y yo no sabía qué hacer con él. Además, estaba mal por la rodilla. No podía caminar. Los dedos me dolían, no podía escurrir el trapo del dolor. Las rodillas también; para subir en el tren era un sufrimiento.”

Norma describe este momento de su vida como una amalgama de padecimientos de distinto orden: físicos, psicológicos, morales. El sufrimiento de Norma se sitúa en el cuerpo, pero también en una sensación de desasosiego por el rumbo moral y económico de su vida y de su familia. Es en este cuadro que Norma se acerca a la Iglesia Universal⁹, por la invitación de una amiga: “yo dije: ya nada tengo que perder ya he perdido la plata, no tengo salud, estoy enferma. Y bueno,

⁹ La Iglesia Universal del Reino de Dios, de raíz brasileña, es considerada por diversos analistas dentro de las iglesias evangélicas “neopentecostales” (Hernández 2011). Entre sus rasgos característicos, Hernández destaca su “gran

uso de los medios de comunicación (en especial la televisión), la propagación del concepto de guerra espiritual y la teología de la prosperidad” (Hernandez 2011: 139).

entonces fui. Y me gustó. Me gustó cómo hablaba el pastor.”

Resulta evidente tras el relato de Norma que el cuadro evocado como *causa* de su decisión es, en realidad, una reelaboración retrospectiva de aquel momento desde los marcos simbólicos otorgados por la participación en la iglesia. La “definición de la situación” previa -en términos de Goffman (2006)- es una resultante de los “marcos interpretativos” incorporados. Lo interesante a destacar, sin embargo, es el modo en el que estos marcos interpretativos le sirven para reorientar su vida en general y su emprendimiento en particular. En línea con la estructura de los relatos de *conversión*, Norma interpreta su biografía a partir de un evento que resignifica su trayectoria y la percepción de su propia identidad (Carozzi y Frigerio 1994); ella relata esa participación como una experiencia transformadora, un *quiebre*: “el pastor explicaba: ‘no se puede vender uno, no se le puede vender a una persona que está demasiado ebria, y venderle más licor o cigarro para que fume, sabiendo que eso lo está matando, le está haciendo un daño. Nuestros hijos de Dios no pueden ser eso.’” Esas palabras impactaron fuertemente en Norma: “como que ahí desperté de un inmenso sueño” –refiere- “Sentí eso y dije: basta. Me vine acá, me senté, me puse a pensar un rato. No tenía la biblia pero me puse a meditar lo que había escuchado. Y dije: no, esto ya es demasiado. Así que decidí no abrir más a las 5 de la mañana. Me iba a las 7 a la Iglesia y volvía a las 8.”

A partir de ese proceso reflexivo, activado por su asistencia a la Iglesia, Norma toma la decisión de reorientar su negocio y su vida: “hubo un momento en el que dije no, no quiero esta vida asquerosa, sacando la plata de un pobre borracho que está demasiado inconsciente, y darle más licor para que se mate por sólo querer esa plata. Mujeres

prostitutas, acá no. No más”. Ella cuenta que, sin embargo, estas personas seguían concurriendo al restaurante. Así lo describe:

Hubo un momento, en el que me querían asustar, me decían: “eh, pero vieja de acá, hija de “p”, tiene su negocio pero nunca vas a vender más”. Está bien señores, así será, pero quédense tranquilos que no les voy a vender. Y a veces peor era, cuando yo les hablaba así tranquila era peor, porque yo antes era violenta con ellos. Yo antes cuando tenía el negocio, esa gente venía y ellos se agarraban a pelear y acá volaban botellas, sillas, pero yo los agarraba del cuello y los intentaba sacar. Y yo no tenía miedo, aunque cuando se iban yo quedaba temblando. Pero los sacaba. Y entonces, bueno, yo les hablaba así tranquila.

De todas formas, Norma sostuvo esa decisión, a pesar de que, recuerda, fueron tiempos duros, porque dejó de vender como lo venía haciendo: “no importa, yo voy a respetar a Dios”, decía. Sin embargo, poco a poco la situación fue mejorando: “Yo no sé de dónde venía la gente. Es como que antes al tener toda esa gente había una mala onda”, explica Norma. “Entonces ahí empecé a construir, empecé a construir con cemento, me instalaron el agua. Y no sé cómo ni cuándo se me fueron los dolores. Y ahí empecé a trabajar con más ahínco. Y agradecí a Dios. Yo entendí que era un pacto, un sacrificio”.

“Fue duro, muy duro, pero la luché”, concluye Norma. Su relato tiene una estructura específica: los episodios que le suceden se inscriben en un derrotero de dificultades, padecimientos y privaciones - distintas “pruebas” que le presentó la vida- que, finalmente, son superadas exitosamente:

La luché y me olvidé de vivir. Yo estaba cocinando y por ahí veía que venía alguna mujer bien arreglada y yo simplemente con zapatillas baratas. Y yo le decía a mi hijo: no quiero seguir con esto. Y yo me acuerdo que mi hijo una vez me dijo: Si mamá, usted no tendrá ropa linda ni joyas para ponerse, pero por lo menos tiene un nieto que es suyo. Vaya a ver esa señora que tiene esa ropa, pero no tiene para sus hijos. Tiene esa ropa y está viviendo en una pieza. Y eso tiene usted que agradecer a Dios. Era una forma como de levantarme la moral.

¿Qué nos deja ver la historia de Norma? Su relato visibiliza los marcos simbólicos que orientaron su accionar en el restaurante como emprendimiento. Estos marcos son los que le permiten concebir a este emprendimiento como una “cruzada” moral y a la vez orientado por la búsqueda de prosperidad material personal. Su relación con el barrio, con la formación de los jóvenes, con la posibilidad de éxito individual, están mediados por la incorporación de estos marcos. Sus creencias religiosas modelaron este espacio de comensalía, conectando y articulando de formas específicas (desde una estructura que permite sintetizarlas), “religión” “economía” y “cuidados”.

Religión y alimentación: en torno a los marcos culturales de la comensalía pública en el barrio

A la luz de los testimonios de Graciela y Norma, hemos mostrado algunos rasgos de la “estructura de significación” que orienta el accionar de estas mujeres en sus trabajos y en los espacios de comensalía que modelan. En este sentido, advertimos como sus

concepciones religiosas organizan y estructuran las representaciones y prácticas de cuidado tanto personal como comunitario. En consonancia con ello, observamos que los espacios presentados se constituyen en lugares para la alimentación, pero a su vez, articulada a esta práctica, de transmisión de pautas en torno a cómo comportarse públicamente, que es una vida sana, cómo actuar como sujeto moral en la sociedad o como dirigirse -en el caso de niños y jóvenes- hacia los adultos. Los espacios de comensalía “trafican” estos sentidos y valores morales.

Situados en este plano compartido de influjo local, los casos representan a la vez dos modelos diferentes de moralizar el trabajo, y con él los espacios de comensalía que conforman. En el caso de Graciela, el comedor es pensado como respuesta a un problema comunitario, ligado a la ausencia de cuidados domésticos de los niños del barrio. El comedor es un medio por el cual “nutrir” moralmente a los niños y su accionar personal es concebido como una práctica redentora: una misión personal, que forma parte de un destino revelado en pequeños signos cotidianos. En el caso de Norma, el modo de re direccionar su negocio también es pensado como respuesta a un problema comunitario (la situación de alcoholismo e inmoralidad de esos jóvenes que asistían). Frente a ella, la práctica no es redentora sino de rechazo y ruptura, desplegando un accionar individual conforme a los preceptos de la Iglesia.

Más allá de eso, hay interesantes puntos de convergencia. En ambos casos existe una visión compartida de la vida como un camino de sufrimiento (y ese sufrimiento es decodificado como una articulación de aflicciones diversas: físicas, morales, psíquicas). Al mismo tiempo, el accionar es concebido como una “vocación” y -aunque con mayor énfasis en el de Norma- la prosperidad es indicio y resultante de la gracia

divina: hacer lo que uno está llamado a hacer conduce, a la vez, al éxito material y a la virtud moral. En este sentido, en ambos casos, el éxito en el trabajo -en la “profesión”, referiría Weber (2003)- opera como confirmación de la elección divina.

Comentarios finales

Como señalamos previamente, espacios de comensalía popular tales como los merenderos y comedores comunitarios suelen ser “sospechados” de ser móviles para distribuir, dirimir, o acumular recursos de poder de diverso tipo. Menos atención se le ha concedido a las tramas de sentido desde las que se organizan estos espacios. En este sentido, aquí se ha buscado “tomar en serio a los actores” (Boltanski 2000) y sus razones. Se trata, con ello, de evitar decodificar sus intenciones, desde una sociología de la sospecha espontánea, como parte de “estrategias de legitimación” de algún tipo. Hemos abordado dos espacios de comensalía popular en esta clave: un comedor comunitario y un restaurante popular -un espacio de comensalía mucho menos explorado por los estudios de sectores populares-. Ambos constituyen, a la vez, espacios de circulación y sociabilidad barrial y emprendimientos “personales” impulsados por proyectos de prosperidad personal. Se han tomado en serio las narrativas y recursos simbólicos desde los cuales organizan su práctica los organizadores de estos espacios, inscribiéndolos en la trama de relaciones del barrio donde se sitúan.

Esta mirada ha visibilizado una estructura de significaciones asociada a la participación religiosa de las mujeres que sostienen los espacios. De esta forma advertimos que, al analizar cuál es el lugar y el sentido del trabajo de “dar de comer” en sus vidas, el mismo debe pensarse desde los marcos de sentido

de su religiosidad, como una práctica a la vez sacralizada, significativa para la propia vida - como un modo de realización individual y de conexión con la gracia divina- y moralizante de los otros. Esos sentidos son los que estas mujeres ponen en el hecho de alimentar a las personas del barrio. No se *comprenden* cabalmente sus prácticas cotidianas de alimentación si no se advierte esta estructura de sentidos en la que están insertas. Ello, por otra parte, constituye un llamado de atención para los discursos expertos que, inscriptos en el discurso médico-nutricional como directriz normativa de la alimentación considerada saludable (Demonte 2020), reifican las prácticas de alimentación de la trama de sentidos en las que se modelan.

Por último, advertimos que las claves otorgadas por la religiosidad les permiten a estas mujeres, a su vez, elaborar una narrativa general en torno al sacrificio y sufrimiento como parte de un camino continuo, que enmarca y da sentido a su experiencia biográfica. Esta situación converge con lo identificado en otros estudios que, desde el análisis de diversos contextos migratorios, coinciden en señalar que el pentecostalismo actúa como una forma de inserción en la sociedad receptora, elaborando y tramitando la angustia derivada de ello (Hernández 2011; Baeza 2012; Mansilla *et al* 2018). Esta inserción en la sociedad de acogida, sin embargo, no deja de formar parte de un proceso complejo, que se advierte al captar las dinámicas barriales que suscita. Se trata de una interacción con una configuración cultural de origen, interpelada por nuevas tramas sociales y marcos simbólicos.

En un artículo clásico y clave a su propuesta analítica, *Ritual y cambio social: un ejemplo javanés*, Clifford Geertz (2006) hace foco sobre el punto que aquí se quiere destacar. En

el cuadro de una crítica al enfoque funcional (y a su incapacidad de pensar el cambio social) Geertz advertía sobre la limitación de esta perspectiva para concebir el papel de las creencias más allá de su función conservadora de las estructuras. Allí Geertz proponía y mostraba una relación más compleja entre prácticas religiosas y vida social, según la cual la adecuación plena o la funcionalidad absoluta, constituirían un caso extremo antes que la regla. En su análisis demuestra cómo un rito funerario javanés –el *slametan*–, que en la “sociedad tradicional” javanesa tenía funciones integrativas en la comunidad local, sin embargo, ante un proceso de modernización social acelerado, provocaba otros efectos. Geertz observaba agudamente que el *slametan*, en este marco, se volvió una forma cultural que más que suscitar solidaridad social, dinamizaba el conflicto. Analíticamente “el ejemplo javanés” le permitía identificar y describir, como niveles en interacción variable, la dimensión social

(“la estructura de la interacción social”) y la dimensión cultural (los marcos de significación). En suma: dos niveles distinguibles, relacionados, pero no necesariamente co-relacionados mecánicamente.

En nuestro caso, recuperando esa distinción, observamos otra posibilidad analítica de una similar “dislocación”. En el barrio, las prácticas religiosas también se encuentran en una tensión dinámica con la vida social local, aunque las mismas no son heredadas, como el *slametan*, sino apropiadas. En esa apropiación resuelven simbólicamente una experiencia social compartida –la experiencia migratoria–, a la vez que generan nuevos clivajes sociales y erosionan una identidad cultural de origen. Y todo sucede como si esta tensión, en el barrio, se tuviera que dirimir en el espacio de la alimentación.

Bibliografía

1. Algranti, J. (2010). *Política y religión en los márgenes: nuevas formas de participación social de las megagiglesias evangélicas en la Argentina*. Buenos Aires: Ciccus.
2. Algranti, J. y Bordes, M. (2020). “Apuntes para una sociología de las adhesiones débiles. Análisis de las formas de pertenencia a las Terapias Alternativas y el Evangelio en Buenos Aires, Argentina”. En: *La religión ante los problemas sociales: Espiritualidad, poder y sociabilidad en América Latina*, compilado por Verónica Giménez Béliveau, 49-74. Buenos Aires: CLACSO.
3. Aliano, N. (2019) “Empresarias de sí mismas. Individualización y vida pública en mujeres de un barrio popular del Conurbano Bonaerense”, *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 38.
4. Aliano, N. (2020) “La transformación de la trama íntima. Modelos de familia, afectos y conyugalidad en un barrio popular del Gran La Plata”. *Pilquen*, 24 (3).
5. Archetti, E. (2011). “Una perspectiva antropológica sobre cambio cultural y desarrollo: el caso del cuy en la sierra cuatoriana”, en: *Constructores de otredad*, editado por Mauricio Boivin, Ana Rosato y Victoria Arribas, 275-289. Buenos Aires: Antropofagia.
6. Auyero, J. (2001). *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Buenos Aires: Manantial.
7. Bastos Amigo, S. (2007). “Familia, género y cultura. Algunas propuestas para la comprensión

- de la dinámica de poder en los hogares populares”. En: *Familia y diversidad en América Latina. Estudios de casos*, compilado por David Robichaux, 103-132. Buenos Aires: CLACSO.
8. Baeza, B. (2012). “El caso de migrantes chilenos evangélicos y la expansión del pentecostalismo en Comodoro Rivadavia (Argentina)”. *Revista Cultura y Religión*, 6(1): 204-220
 9. Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
 10. Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.
 11. Carozzi, M. y Frigerio, A. (1994). “Los estudios de la conversión a nuevos movimientos religiosos: perspectivas, métodos y hallazgos”, en: *El Estudio Científico de la Religión a Fines del Siglo XX*, compilado por Alejandro Frigerio y María Julia Carozzi, 17-53. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina – CEAL.
 12. Castro, H. y Maciel, M. E. (2015). “Reflexões sobre o método etnográfico para apreensão das políticas sociais no campo da alimentação e nutrição: notas de pesquisa em uma cozinha Comunitária”. *Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde*, 10(3): 523-537.
 13. Clemente, A. (2010). *Necesidades sociales y programas alimentarios. Las redes de la pobreza*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
 14. Colabella, L. (2012). “La casa, el comedor y la copa de leche. Los espacios de la comensalidad en los sectores populares”. *Apuntes de Investigación del Cecyp*, 22: 58-78.
 15. Demonte, F. (2020). “¿Comer como el discurso médico-nutricional manda? Discursos y prácticas sobre alimentación saludable en sectores medios de la ciudad de Buenos Aires, Argentina”. *Población y Salud en Mesoamérica*, 18(2): 148-180.
 16. Elias, N. (1998). “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados”, *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogota: Norma.
 17. Ferraudi Curto, C. (2006). “Lucha y papeles en una organización piquetera del sur de Buenos Aires”. En: *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*, editado por D. Miguez, y P. Semán, 145-164. Buenos Aires: Biblos.
 18. Geertz, Clifford. 2006. “Ritual y cambio social: un ejemplo javanés”, *La interpretación de las culturas*. 131-151. Barcelona: Gedisa.
 19. Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
 20. Hernández, G. (2011). “Conversiones religiosas e historia oral. Pentecostales y mormones en contextos migratorios, en Bahía Blanca y área de influencia”. *Revista Cultura y Religión*, 5(1): 135-155
 21. Ierullo, M. (2013). “Prácticas de cuidado infantil en organizaciones comunitarias. Los comedores comunitarios en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina”. *Portularia: revista de trabajo social*, 13(1): 59-65.
 22. López García, J., Juárez, L. y Medina, X. (2016). “Usos y significados contemporáneos de la comida desde la antropología de la alimentación en América Latina y España”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 21(2): 327-370.
 23. Magliano, M.; Mallimaci Barral, A.; Borgeaud-Garciandía, N.; Rosas, C. (2018). “Migración y organización social del cuidado en Argentina: un campo de estudio emergente”, *Migrações Sul-Sul*, 741 – 749. Nepo/Unicamp: Universidade Estadual de Campinas.
 24. Mallimaci Barral, A.; Magliano, M. (2018). “Mujeres migrantes sudamericanas y trabajo de

- cuidado en dos ciudades argentinas”. *ODISEA. Revista de Estudios Migratorios*, 5: 108 - 134
25. Mansilla, M.; Piñones Rivera, C.; Leiva Gómez, S. (2018). “El pentecostalismo como religión de migrantes. Los recursos lingüísticos y simbólicos de la concepción agronáutica para enfrentar las crisis y discriminaciones sociales”. *Sociedad y Religión*, 50: 199-225.
 26. Margulis, M. (2007). “Carmen va al trabajo: los códigos culturales en un barrio popular”. En: *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires. Investigaciones desde la dimensión cultural*, compilado por Mario Margulis y Marcelo Urresti, 77-99. Buenos Aires: Biblos.
 27. Massey, D.; Arango, J.; Graeme, H.; Kouaouci, A.; Pellegrino, A.; Taylor, E. (2000). “Teorías sobre la migración internacional: Una reseña y una evaluación”. *Revista Trabajo*, 3: 5-49.
 28. Menéndez, E. (1997). “El punto de vista del actor: homogeneidad, diferencia e historicidad”. *Relaciones*, 69: 237-269
 29. Ortale, S.; Eguía, A.; Rausky, M. E. (2018). *Desigualdad y pobreza en el Gran La Plata: Condiciones de vida en el Barrio José Luis Cabezas, Ensenada 2016*. La Plata: UNLP-FaHCE. Recuperado de: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/107>
 30. Ortale, S.; Santos, J. (2019). “Etnicidad y comida...más allá de la alimentación familiar. Estudio en una comunidad peruana de Ensenada (Pcia. de Buenos Aires, Argentina)”. Ponencia presentada en: *XXXII Congreso ALAS*.
 31. Prevot-Schapira, M-F. (2001). “Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades”. *Perfiles Latinoamericanos*, 19: 33-56.
 32. Quirós, J. (2006). *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
 33. Ramírez Hita, S. (2006). “Salud, etnicidad y religión: la salud en poblaciones excluidas”. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 22: 101-116
 34. Rosas, C. (2018). “Mujeres migrantes en el cuidado comunitario. Organización, jerarquizaciones y disputas al sur de Buenos Aires”. En *Experiencias y vínculos cooperativos en el sostenimiento de la vida en América Latina y el sur de Europa*, C. Vega, R. Martínez, M. Paredes, 301 – 321. Buenos Aires: Traficantes de Sueños.
 35. Santarsiero, L. (2013). “Comedores comunitarios en la ciudad de La Plata: organización social e intervención alimentaria estatal en espacio barrial”. *Revista Pilquen*, 16: 1- 13.
 36. Segura, R. (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires: UNSAM.
 37. Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Prometeo.
 38. Wyncarczyk, H. y Semán, P. (1994). “Campo evangélico y pentecostalismo en Argentina”. En: *El pentecostalismo en la Argentina*, editado por Alejandro Frigerio, 24-44. Buenos Aires: CEAL.

UN ESTUDIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA AL DOCENTE

Blanca A. Franzante, José M. Perdomo Vázquez**, Adriana N. Poco*, Yamila I. Barrientos*, Gabriel A. Carbone**

pocoadriana@gmail.com

*Universidad de Concepción del Uruguay

**Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

Resumen

Este artículo presenta avances del proyecto de investigación "Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza desde la Orientación Educativa al docente" Res. CoSu. 01/21. Su objetivo general es demostrar el diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje que surgen desde la orientación educativa al docente, sustentadas metodológicamente en la Investigación-Acción-Participativa. Dicha metodología presenta rasgos particulares en el marco del enfoque cualitativo y, especialmente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. En el trabajo, se destaca el rol de los profesores al poner el énfasis en el trabajo colaborativo y participativo en espacios de reflexión sobre sus propias prácticas docentes para mejorar este proceso. Asimismo, se abordan y describen dos etapas implementadas hasta el momento. La primera describe el perfil socio-demográfico-educativo de los estudiantes que componen la muestra y los resultados de un cuestionario que indaga habilidades y recursos del estudiante ingresante para enfrentar estudios universitarios. A partir de ello, se desarrolla la segunda etapa, donde se describen las estrategias de aprendizaje elaboradas a partir de dichos resultados, su implementación y evaluación.

Palabras claves: Orientación educativa - Docente universitario - Estrategias de aprendizaje - Investigación Acción Participativa

Abstract

This article presents advances of the research project "Design and application of learning strategies in teaching from the Educational Orientation to the teacher" Res. CoSu. 01/21. Its general objective is to demonstrate the design and application of learning strategies that emerge from the educational orientation of the teacher, methodologically supported by Participatory-Action-Research. This methodology presents particular features within the framework of the qualitative approach and, especially, in the teaching and learning processes in Higher Education. In this work, the role of teachers is highlighted by emphasizing collaborative and participatory work in spaces for reflection on their own teaching practices to improve said process. Furthermore, two stages implemented so far are addressed and described. The first one presents the socio-demographic-educational profile of the students that make up the sample and the results of a questionnaire that investigates skills and resources of the newly-admitted students to face undergraduate studies. Based on this, the second stage is carried out, in which the learning strategies developed

from said results, their implementation and evaluation are described.

Keywords: Educational guidance - University teacher - Learning strategies - Participatory Action Research.

Introducción

Trabajos de investigación anteriores desarrollados desde la Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU), enmarcadas en el núcleo prioritario “Estrategias Pedagógicas de la Educación Superior”¹⁰ fundamentaron la presentación del proyecto de investigación “Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza desde Orientación Educativa al docente” (Res. CoSu.01/21).

Entre los resultados previos se consideran significativos reseñar, por un lado, que el 82% del plantel docente de la UCU posee buena formación disciplinar, pero escasa formación pedagógica; por otro, la necesidad de ser orientados en la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje (EA), expresada por docentes y estudiantes en entrevistas y grupos de discusión. Estos resultados, han sido validados por la participación en actividades de co-formación sobre la temática de profesores de diferentes carreras y disciplinas y, luego de ello, varios de los docentes se sumaron al referido proyecto de investigación.

El mismo parte del supuesto que, si el profesor cuenta con EA ajustadas al contexto

universitario podrá desde su rol de orientador transferir las que considere efectivas, pero a su vez, guiar a los estudiantes para que elaboren nuevas y las apliquen de acuerdo a sus estilos de aprender favoreciendo así, el mejor desarrollo posible de sus potencialidades para aprender (Franzante, 2022). El objetivo general del proyecto propone “Diseñar y aplicar desde la orientación educativa (OE), estrategias de aprendizaje en la enseñanza sustentada metodológicamente en la investigación acción-participativa (IAP)”. Considerando que para responder al mismo, un enfoque cualitativo desde la investigación educativa permite en y desde el campo abordar la problemática plantada, y en este sentido la estrategia metodológica elegida se caracteriza según lo propone Elliot (2000) entre otros aspectos, por favorecer la relación de la investigación- acción con los problemas cotidianos que presentan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) resaltando que la profundización por parte del profesor, a partir de un diagnóstico inicial, beneficia “la comprensión del problema” (p.23).

A ello se puede agregar que la necesaria participación de los sujetos involucrados permite, en palabras de Sirvent y Rigal (2012), considerar a la IAP como “un modo de hacer ciencia de lo social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de lo realidad en estudio” (p.21).

¹⁰ Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay - Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación y Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación” CSU 84/15. Directora: Blanca A. Franzante. Integrantes: Carla Malugani, Stella Marclay, Marina Pagani, José Manuel Perdomo Vázquez.

-Diagnóstico de las dificultades de los estudiantes del ciclo básico de Ciencias Económicas que inciden el cursado de la carrera. El caso de la FCE-UCU. Res. COSU 78/18 Directora: Blanca Franzante. Integrantes: Gloria Campodónico, Danilo, Oronoz.

-Tesis doctoral: Blanca A. Franzante (2022) “La Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de EA en el contexto universitario”. UCLV-UCU.

Aspectos teóricos conceptuales considerados
En el presente apartado se realiza un breve recorrido teórico y conceptual que fundamentan la propuesta desarrollada.

La participación y la investigación acción-participativa

Las problemáticas relacionadas con la práctica educativa, son parte de la reflexión permanente al rol docente e inciden directamente en los objetos de estudio. Y, en este sentido, la participación es esencial en la IAP, considerando junto a Freire (1993), que el énfasis está puesto en las dimensiones éticas de la participación igualitaria, y es considerada como un componente fundamental de la pedagogía, y especialmente de una pedagogía democrática, y el contenido es el eje de la práctica educativa.

Así, la IAP planteada desde un trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y orientador/es, puede convertirse en la vigilancia epistemológica necesaria para no caer en prácticas autoritarias o demagógicas. En este sentido las experiencias basadas en la participación, son elementos pedagógicos claves en la construcción de conocimiento científico.

Teniendo en cuenta lo expuesto se puede referir a la IAP “como estrategia transformadora de la práctica docente tanto en el ámbito escolar como en el contexto universitario” (Pérez-Van-Leenden, 2018, p. 188).

La orientación educativa y el rol de orientador para la el diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje

Se parte de considerar a la OE, siguiendo a Franzante (2022) como un proceso continuo de acompañamiento por parte de quienes facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, docentes,

pares, equipo de gestión, equipo de apoyo profesional y familia, (...) en tanto práctica pedagógica, favorece el desarrollo de capacidades y aptitudes intelectuales, como también actitudes afectivas y sociales.

Así, la OE al docente implica orientar, guiar, asesorar al profesor a partir de proponer acciones y actividades para el “aquí-ahora en el contexto actual” lo cual estimula la construcción de una matriz de aprendizaje participativa que se vivencia, internaliza y perdura favoreciendo la asunción del rol de orientador por parte del docente.

Pensada como un área de intervención específica, la OE implica el acompañamiento sustentada en principios que, entre otros, conlleva una mirada preventiva, entendida, como toda acción y tareas anticipadas que, partiendo de conocimientos y experiencias previas beneficia el aprendizaje y permiten una adaptación activa y sostenible al medio. Para ello es necesaria una apropiación secuencial del rol de orientador por parte del docente, rol que se construye desde prácticas reflexivas, facilitando la autoevaluación y co-evaluación que tienden a la transformación del quehacer docente.

En tanto, las EA, son entendidas como un proceso consciente, que permite organizar los conocimientos en un todo favoreciendo la aplicación de las mismas a la resolución de problemáticas en el contexto educativo y más allá del mismo. Éstas son caracterizadas como efectivas, pensadas a través de acciones que no se reduzcan a planteos rutinarios; contextualizadas, que orienten su uso reflexivo para alcanzar la mayor y mejor efectividad posible; innovadoras, entendiendo que la innovación es un modo de hacer, que lleva implícita la búsqueda de prácticas docentes flexibles, que contemplan la diversidad, estilos y ritmos de aprendizaje, generando ambientes cooperativos y creativos; y sostenibles en tanto luego de

elaboradas y desarrolladas, podrán ser transferidas a diferentes momentos del proceso de aprendizaje, lo cual constituye una de las funciones esenciales del aprender a aprender.

El problema planteado, el marco teórico reseñado y objetivo permite enunciar como objeto de estudio “La OE al docente para el diseño y aplicación de EA”.

Marco metodológico de la investigación

Un principio que emerge de la OE al docente que sustenta el marco metodológico cualitativo elegido, es el de **sistematización de la interacción en el campo**. Ello implica una estrategia enfocada en la indagación “desde adentro” en el aula, “junto con” el/los profesores y estudiantes. En este sentido, la investigación- acción en la institución educativa, se caracteriza según lo propone Elliot (2000) entre otros aspectos, por favorecer la relación “con los problemas cotidianos que presentan los docentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje” (p.23). Y, siguiendo a Lewin (1948) implica a su vez, fases denominadas ciclos de acción reflexiva: planificación, acción y evaluación de la acción, sintetizados en su triángulo investigación – acción – formación. Se suma a ello el concepto de participación, entendida como un modo de hacer ciencia que “procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de lo realidad en estudio (Sirvent y Rigal, 2012, p.21).

El universo de estudio está compuesto por docentes y estudiantes de las carreras de Arquitectura y Urbanismo, Ingeniería Agronómica y Medicina de la UCU.

Proceso metodológico

De acuerdo al marco teórico y metodológico, se desarrollaron las siguientes etapas metodológicas de la IAP:

-La primera, correspondiente al diagnóstico, realizado mediante la aplicación de un cuestionario autoadministrado a los alumnos ingresantes. El mismo cuenta con dos partes, una primera tendiente a conocer el perfil sociodemográfico y educativo del grupo de estudiantes ingresantes, y una segunda parte que permite una aproximación a diferentes aspectos relacionados con los recursos y EA que cuentan para aprender (adaptación de Tresca, 2019).

-Una segunda etapa en la cual se propuso la elaboración y aplicación de EA, a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios y una evaluación reflexiva de los mismos.

-Una tercera etapa, que consistió en la evaluación de las EA implementadas, proceso en el cual intervienen: docentes- estudiantes; docentes y orientadores.

Desarrollo

1- Primera etapa: Diagnóstico inicial

1.1. Aproximaciones interpretativas del Perfil sociodemográfico y educativo de los estudiantes ingresantes a la carrera de Ingeniería Agronómica, Arquitectura y Urbanismo y Medicina

Conocer el perfil sociodemográfico y educativo del ingresante permite entre otras cuestiones, pensar en diferentes estrategias que no solo favorezcan el ingreso sino también la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Especialmente, es una contribución a mejorar las políticas académicas que tiendan a la equidad educativa según lo expresan desde Bourdieu y Passeron en 1967, más tarde, Ezcurra (2005), Zárate, Arias, Franzante (2011) y Tinto (2012), y más recientes García de Fanelli y Adrogué de Dean, 2015, Cuenca (2016), Rodríguez Rodríguez, Nuez Ginés, y Cespón Feitó, (2020), entre otros.

“Alumnos de tiempo completo”

Se pudo observar que en las tres carreras estudiadas de los 43 estudiantes que respondieron al cuestionario, en su mayoría tienen entre 18 y 22 años, recién finalizan sus estudios de nivel medio, no trabajan y viven con su familia o pareja, un número menor vive solo.

Proviene de la región y residen en la ciudad sede de la UCU. Debe aquí hacerse la salvedad en la carrera de Medicina respecto a que el lugar de residencia es en el extranjero, países limítrofes; y respecto a la edad, el grupo etario mayor a 30 años tiene estudios superiores previos.

Señala Tinto (2011), que la transición de la escuela media a la universidad presenta dificultades no solo al estudiante típico por edad, recién egresados del secundario y que residen en el radio de influencia de la universidad con sus familias, sino también para todos aquellos para quienes la experiencia universitaria es extraña a su cotidianeidad e involucra tanto, a los estudiantes de la región como a los extranjeros y, especialmente menciona a aquellos estudiantes que se encuentran en desventaja por tener trabajos de tiempo completo, deben trasladarse y adultos.

“Orientación vocacional y ocupacional”

De la diversidad de escuelas y orientación de los colegios secundarios de donde provienen los estudiantes, se puede inferir que el alumno elige su secundario sin tener definido cuál será la orientación de su futura carrera, cuestión que obviamente es esperable para su edad y, si bien, puede pensarse que la decisión la realizan en los últimos años del nivel medio, el grupo de pares y amigos ya conformado, es un aspecto a tener en cuenta para los cambios de orientación.

Si bien la presente investigación desde un inicio no contempló profundizar en aspectos relacionados con los procesos de orientación

vocacional, se consideró oportuno incluir algunas cuestiones relacionadas con la misma para el segundo año de implementación del cuestionario que permite el diagnóstico inicial. Se considera en este sentido, que atender a los procesos internos que influyen en la elección de la carrera, genera indicadores que permiten la construcción de EA con respecto a la retención.

Se puede señalar al respecto que, en varias escuelas de nivel medio de la región, se realizan procesos de orientación vocacional para elegir posibles carreras u ocupaciones, pero profesionales dedicados a la orientación vocacional señalan que la vocación es un proceso, la orientación es continua. Ello implica acompañar y guiar a los estudiantes en la construcción de un proyecto de vida tanto vocacional como ocupacional, y por ende un desafío especialmente en el primer año del rol del docente como orientador. Refiere al respecto, López Bonelli (2003), que la presencia de obstáculos internos al sujeto (como inseguridad, pocos recursos para afrontar los estudios universitarios, entre otros) pueden inhibir el motivo que llevó al sujeto a elegir una determinada carrera, por lo que el estudiante puede conformarse con algo distinto de su deseo original” (p. 55). En este sentido, podríamos pensar que los motivos iniciales de ingreso se transforman en medios para ulteriores fines, la elección no tendría que ver directamente con lo que se elige, pero lo que se elige iría preparando el terreno para concretar luego el motivo.

“Colegio y orientación del secundario de egreso”

Como se ha señalado en el apartado anterior, los estudiantes ingresan a la escuela secundaria en su mayoría elegida por el radio donde se encuentra emplazada, por el grupo

de amigos de la escuela primaria, por influencia de los padres y muchas veces porque no tienen otra escuela u otra modalidad en la ciudad donde viven, lo cual puede derivar no solo con aspectos relacionados con la edad, sino también con las oportunidades sociales y familiares y, una escasa orientación en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. Cuestión que también puede observarse en los insuficientes programas de articulación escuela media- universidad. Éstos últimos muchas veces son programas que no incluyen procesos de orientación vocacional, y los cursos de ingreso a los estudios superiores no pueden suplir o cumplimentar los recursos necesarios. Cuestión que debería abordarse con mayor profundidad para proponer estrategias de aprendizaje que permita abordar estos obstáculos de manera de favorecer, tal lo planteado por Tinto (2011) la retención.

“Escolaridad de los padres”

Puede observarse en los datos registrados que la mayoría de los estudiantes provienen de hogares donde los padres han alcanzado nivel de estudios superiores y sus ocupaciones laborales tienen relación con los mismos. Señalan al respecto autores como los reseñados en la introducción a los cuales se suman Erola, Jalonen y Lehti (2016) citados por Espejel García y Giménez García (2020), que tanto el nivel educativo de los padres como la ocupación laboral son una importante influencia en el rendimiento académico de sus hijos; agregando que el tipo de educación recibida lleva en muchos casos a elegir ocupaciones que proporcionan “ciertos niveles de ingreso; por lo tanto, la acumulación de educación en forma de capital humano en los padres coadyuva no solo a la mejora del nivel socioeconómico familiar, también influye en

una mejora del rendimiento académico” (p. s/n). A su vez se señala la mayor relevancia que el nivel educativo alcanzado por las madres tiene respecto al rudimento de sus hijos en el aula.

1.2. Diagnóstico de estrategias y recursos con que cuenta el estudiante al momento de ingresar

Para realizar dicho diagnóstico se aplicó un cuestionario adaptado presentado por Tresca (2019) que indaga la presencia o ausencia de indicadores que refieren a diferentes aspectos como, lectura y técnicas de estudios, expresando sus resultados en la escala 1 (E.1), lugar de estudio en la escala 2 (E. 2); uso eficaz de la tecnología en la escala 3 (E.3), memorización comprensiva en la escala 4 (E.4); estado saludable en la escala 5 (E.5) y planificación en la escala 6 (E.6). Los resultados obtenidos se resumen a continuación.

Análisis interpretativo de los resultados y conclusiones extraídos de los datos recabados a través del cuestionario

Tal lo señalado, los resultados del cuestionario de diagnóstico se presentan en primer lugar de forma resumida en los gráficos donde se muestran las escalas en forma ordenada de mayor a menor, de acuerdo a los percentiles obtenidos según las puntuaciones otorgadas por los alumnos a cada una de las estrategias evaluadas.

En todos los gráficos, la de mayor puntuación es la E2 (Lugar de estudio: percentil entre 76 y 90) y la de menor puntuación es la E3, (Uso eficaz de la tecnología: percentil entre 37 y 53).

Para la interpretación de los datos se inicia por la categoría de menor porcentaje, pues son los aspectos que primero se propusieron abordar.

Uso eficaz de la tecnología (E.3)

Si bien la mayoría de los ingresantes en la actualidad a la universidad por su edad, entrarían en la clasificación de “estudiantes digitales”, se puede señalar junto a Bullen, Morgan, y Qayyum, (citados por Gallardo Echenique, 2012), que dicho término además de recoger una visión global del estudiante de nuestros tiempos, presentan características particulares. En primer lugar, por el uso de las tecnologías digitales de forma generalizada e intensiva, y a su vez, “el impacto de su uso sobre cómo esta generación accede y utiliza la información, la forma en que interactúan socialmente y cómo aprenden; y sus características especiales de comportamiento y estilos de aprendizaje de esta generación” (p. 15)

En este sentido las respuestas respecto al uso las TIC que forman parte del diagnóstico inicial, refieren en su mayoría al uso por parte del alumno ingresante, de redes sociales para comunicarse con amigos y familia y no como recurso para aprender.

De acuerdo a lo expuesto por los autores mencionados y, los resultados del diagnóstico, se diseñaron y elaboraron algunas EA que incluyeron las TIC según se describen y analizan en la segunda parte del artículo para favorecer y estimular un uso efectivo de las mismas.

Estado saludable (E.5)

Los resultados en este ítem se encuentran por debajo de lo esperado, y considerando que los mismos deberían alcanzar el máximo de respuestas positivas, se entendió pertinente solicitar la colaboración de los docentes de las carreras de Licenciatura en Nutrición y Profesorado en Educación Física. Desde la concepción de salud y enfermedad señala

Oblitas (2010) que debe prestarse especial atención “al concepto de estilo de vida y, específicamente, a los hábitos relacionados con la salud, como principales determinantes de la calidad del bienestar psicológico y físico (Oblitas, 2010 en Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002citado en Becerra Heraud, 2013). Basado en ello se propuso como objetivo planificar estrategias tendientes a la toma de conciencia que un buen estado de salud física y emocional incide en un aprendizaje efectivo.

Planificación (E.6)

La planificación del tiempo y frecuencia para realizar actividades de la vida diaria, permiten a su vez, planificar el tiempo y frecuencia para estudiar. Ello implica un proceso constante en el cual se consideran además del tiempo, los recursos, lugar disponible, disposición personal, intereses y objetivos respecto a la carrera que se cursa en general y cada asignatura en particular. Señalan Pérez y García (2013) (citado por Osorio Vargas, 2018) respecto a cumplir con tareas y objetivo “dentro de los plazos asignados puede llegar a ser uno de los más grandes desafíos durante los estudios de pregrado, y en general en todo ámbito que implique rendir y producir” (p.6).

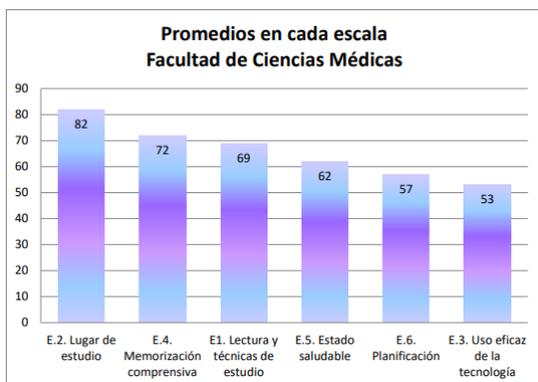


Figura 1: Promedio de escalas – Facultad de Ciencias Médicas

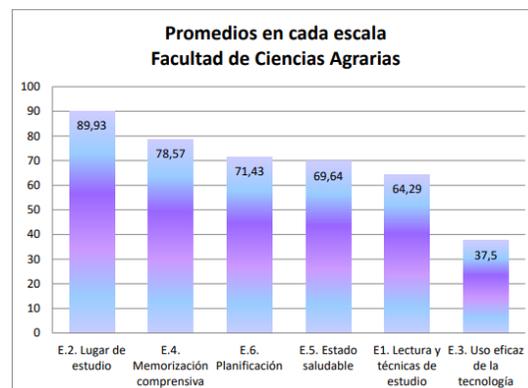


Figura 3: Promedio de escalas – Facultad de Ciencias Agrarias

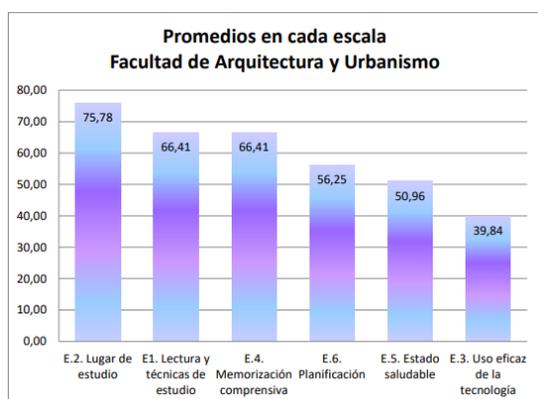


Figura 2: Promedio de escalas – Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Los resultados en esta categoría indican otro de los aspectos que se abordaron

Lugar de estudio (E.2)

Teniendo en cuenta el ítem anterior se pudo observar que la mayoría de los estudiantes de las tres carreras estudiadas manifiestan contar con un lugar adecuado para estudiar. Ello es uno de los aspectos, que permiten un buen desempeño académico en tanto un espacio confortable favorece la atención y concentración necesaria para la lectura, escritura y uso de medios digitales. Señala al

respecto Caamaño Silva (2018), que para mantener la atención y la concentración tanto los elementos físicos como emocionales intervienen al momento de estudiar, agregando que de “no hacerlo, vuelve nuestro proceso de aprendizaje más lento, frustrándonos y desmotivándonos” (p. 13).

Memorización comprensiva y lectura y técnicas de estudio (E. 4 y E.1)

Si bien los porcentajes en estas categorías estarían dentro de los valores esperables, debe tenerse en cuenta que se evalúan aquellos recursos y estrategias que poseen los estudiantes al ingresar, por ello deben plantearse actividades tendientes en palabra de Carlino (2005) a la alfabetización académica, entendida como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p.13). Y a su vez, considerar la memoria comprensiva como un aspecto esencial en el proceso de aprender, implica la “capacidad que tienen los sujetos para hacer inferencias y/o transferir los significados racionales recogidos desde un texto escrito a nuevos contextos o

escenarios” (Candela, 2018, p.66), cuestión que debe estimularse para un aprendizaje significativo.

Así, la lectura y escritura, retomando a Carlino (2005), son dos caras de la misma moneda en tanto recursos y herramientas imprescindibles en la formación universitaria. Las estrategias en este sentido son contempladas en todas las propuestas que se realizan, tal lo enunciado en párrafos anteriores, para favorecer la asimilación de los términos propios de cada disciplina en el marco de la producción de actividades y textos. Propios del ámbito académico y de cada especialidad elegida.

2- Segunda etapa: diseño, elaboración y aplicación de estrategias de aprendizaje

En este apartado se resumen las diferentes estrategias implementadas con los estudiantes, a partir de los resultados del cuestionario administrado como así también, de la interacción docente- estudiante-contenido tanto en clases “en línea” o presenciales.

En el caso de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y Medicina, se ha implementó una modalidad híbrida con clases virtuales, a través de la plataforma Moodle de uso institucional en la Universidad de Concepción del Uruguay, y clases presenciales. El material elaborado por las cátedras se publicó en la plataforma desde el primer día de clases, brindando así una primera aproximación a las materias de contenidos teórico-prácticos, actividades de índole matemática y aplicaciones específicas. Las clases virtuales sincrónicas se realizan a través de una plataforma de videoconferencias, se graban y se suben al Drive institucional, generando un enlace que se difunde a través de Moodle para que los estudiantes puedan verla o, en caso de no haber podido conectarse el día de la clase, tengan la posibilidad de verla.

También se genera un archivo anexo con explicaciones complementarias o resoluciones de ejercicios y actividades, que se publican como archivos adjuntos en Moodle.

2.1. Estrategia: Optimización del uso de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Matemática I de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Para optimizar el uso de las TIC como herramientas eficaces para el aprendizaje, se propusieron una serie de actividades tendientes a fortalecer el desarrollo de las competencias para el acceso, el manejo y la organización de la información.

Tomando como referente el modelo de la “Teoría elaborativa” de Reigeluth (2000), en el que se considera a la instrucción como una construcción en capas, elaborándose cada una de ellas desde las ideas presentadas en la capa anterior, se utiliza el concepto de “Zoom cognitivo”, es decir pasar de lo simple a lo complejo y de lo general a lo específico. En este sentido el conocimiento temático, así como el manejo útil de las TIC, se va ampliando y perfeccionando, la estructura cognitiva se presenta más clara y precisa y una utilización eficaz de la tecnología colabora en esta construcción.

La primera fase para el aprendizaje de contenidos, según esta teoría, es que el alumno elabore un modelo mental basado en las características del objeto en estudio, identificando analogías y diferencias entre conceptos, lo que implica una doble tarea de generalización y discriminación. Surge así la importancia del conocimiento previo, es decir que no se puede hacer una abstracción de un concepto nuevo si uno no tiene un referente anterior al aprendizaje que permita vincularlo y asigne sentido al nuevo concepto.

Para favorecer esta fase se propuso

Actividad 1: Utilizar la herramienta *Cmap-Tools*¹¹, programa free, para generar un mapa conceptual de contenidos previos sobre el tema funciones y todo lo estudiado en la unidad correspondiente.

El fin es que, posteriormente, los estudiantes presenten los mapas realizados y en el proceso de análisis surge la identificación de las nociones correctamente incorporadas y otras que se deben repasar y resignificar.

Esta actividad se enfoca en competencias conceptuales y procedimentales pues el estudiante tendrá que elaborar el mapa conceptual, pero a su vez aprender a usar la herramienta tecnológica que pone en evidencia sus procesos mentales y hace evidente las relaciones entre los conceptos.

Pasando a la segunda fase, el estudiante tendrá que realizar procesos cognitivos básicos para acceder a información que le permita incorporar un contenido nuevo, basado en los previos. Para apoyar el desarrollo de la misma se propuso:

Actividad 2: Estudiar un nuevo tema no desarrollado en clase, “Funciones trascendentes”, tomando como base los contenidos estudiados previamente sobre las funciones. Para esto se sugiere utilizar las siguientes herramientas: Biblioteca virtual para Matemática, *e-books* sobre el tema, videos explicativos, repositorios, etcétera.

Usar software específico: *Geogebra*¹², *applets de Java*¹³, o el que consideren conveniente.

En la tercera fase el estudiante tendrá que evidenciar haber logrado conocimiento

estratégico para el manejo de la información, vinculado con el acceso, la búsqueda, la identificación, la selección, evaluación y sistematización de la información, tanto recuperadora de conocimientos previos como generadora de nuevos aprendizajes, organizarlos significativamente y comunicarlos a sus pares. Para formalizar esta tercera fase se pide a los alumnos:

Actividad 3: Generar material para compartir con los compañeros y docentes mediante una clase por *Zoom* o *Meet*¹⁴, o cualquier otro recurso digital que permita compartir los conocimientos con el resto del grupo y evidencie la adquisición de la información, su procesamiento y posterior comunicación: así como también las aplicaciones a la Arquitectura.

Como continuidad de las acciones en una segunda etapa para fortalecer las fases, se implementaron estrategias basadas en los resultados de las aplicadas en la primera.

Actividad 1: Utilizar la herramienta *Cmap-Tools* para generar un mapa conceptual de contenidos previos en el tema “Derivadas” y asociar lo nuevos conceptos dados en la materia a los aprendidas con anterioridad.

Actividad 2: presentación por plataforma virtual acompañada de una exposición y explicación por parte de cada grupo de trabajo conformado para tal fin, y con una devolución por parte del docente en la clase virtual a manera de debate generalizado y puesta en común del tema.

¹¹ Cmap- Tools es una aplicación creada y desarrollada a mediados de los años noventa en lenguaje Java para la elaboración de mapas conceptuales en forma digital y colaborativa.

¹² GeoGebra es un software libre que ofrece la posibilidad de asociar objetos geométricos y algebraicos en forma dinámica para enseñar y aprender Matemática en cualquiera de los niveles educativos, de manera sencilla y clara. Ofrece diversas formas de representación de objetos matemáticos a través de la vista: gráfica, algebraica, estadística, etcétera.

¹³ Un applet es una pequeña aplicación escrita en Java para resolver problemas específicos de matemática como graficar funciones o hallar sus derivadas.

¹⁴ Se define *ZOOM* como la plataforma que permite desarrollar clases de manera ~~forma~~ sencilla de forma sincrónica, a través de videoconferencias, chatear y, a su vez grabar las mismas para que los estudiantes tengan acceso asincrónico cada vez que lo necesiten. *MEET*: es una herramienta para realizar videoconferencias de Google utilizadas para impartir clases sincrónicas

2.2. Estrategia: Uso de medios digitales para la resolución de trabajos prácticos de laboratorio en clases virtuales sincrónicas

El contexto de pandemia ocasionado por el COVID-19 llevó a la necesidad de elaborar y desarrollar estrategias que permitieran abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje primeramente “en línea” y luego combinando clases presenciales ya distancia, considerando a esta última como una modalidad que, mediante el uso activo de las TIC, facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios (Rivera Vargas, Alonso Cano y Sancho Gil, 2017).

Durante el año 2022, si bien se han retomado clases presenciales, al contar la Universidad con alumnos extranjeros, surgió la necesidad de continuar con la modalidad “en línea” con propuestas de clases sincrónicas, entendidas cuando profesores y estudiantes comparten espacios de enseñanza y aprendizaje en línea y en tiempo real.

La tecnología en este caso, tal lo señalado al inicio del apartado, usando la plataforma Moodle¹⁵ de la UCU se convirtió en una de las vías de acceso para desarrollar una estrategia que permitiera abordar trabajos prácticos tan necesarios en la asignatura Anatomía.

Las actividades implementadas fueron:

1-Clases teóricas respecto a los contenidos propios de la asignatura acompañados de imágenes.

2-Clases prácticas en el laboratorio a través de demostraciones filmadas en forma directa por alumnos de la región y observadas vía *Zoom* por los estudiantes extranjeros.

En cuanto a estas prácticas de laboratorio a través de una cámara web montada sobre trípode enfocada hacia el preparado anatómico cadavérico, permitió participar por

un lado en forma directa en el laboratorio a los alumnos en forma presencial y en forma sincrónica a los estudiantes que se encuentran bajo la modalidad a distancia (estudiantes extranjeros).

2.3. Estrategia: Repaso colaborativo como estrategia para estimular la lectura comprensiva

Existe una estrecha relación entre la lecto-escritura y el aprendizaje, en muchas ocasiones se da por sentado que los estudiantes saben leer y escribir correctamente, hecho que se contradice con la situación real. Por ello, es necesario que todos los educadores prioricen la lectura y la escritura en la vida académica de los estudiantes, ya que son herramientas culturales que suponen un aprendizaje en sí mismo, pero que, además, representan el camino para comprender diversos contenidos. Señala Carlino (2005) que la enseñanza tanto de la lectura como de la escritura debe ser planteada en cada asignatura de las carreras universitarias, pues forma parte del quehacer profesional. Agrega la autora citando a Chalmers y Fuller (1996) que, “hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje” (p. 24), estrategias que permite al estudiante construir y reconstruir una y otra vez cada contenido, y en este sentido la lectura y la escritura es una herramienta esencial para la asimilación y transformación del conocimiento. En suma, enseñar a leer y escribir es ayudar a los estudiantes a aprender a aprender en el contexto universitario.

Lo expuesto fundamenta una de las estrategias desarrolladas durante el 1°

¹⁵ Plataforma adoptada institucionalmente por la Universidad de Concepción del Uruguay para generar un ámbito de trabajo colaborativo – cooperativo en el

cual los estudiantes, docentes y personal en general encuentra un espacio personalizado por cada cátedra para enseñar, aprender y comunicarse académicamente.

cuatrimestre, en la cátedra de Botánica General y Morfológica, perteneciente al 1° año de Ingeniería Agronómica. La misma se la denominó “repasso colaborativo” y consiste, como su nombre lo indica, en realizar un repaso acerca de los temas trabajados en la última clase, pero de forma grupal; esta estrategia requiere que el docente cumpla con su rol de guía, para poder orientar a los estudiantes durante el transcurso del mismo, por medio de preguntas y acotaciones que favorezcan el repaso. Por medio de esta estrategia, se pretende que los estudiantes lleven al día la lectura que requiere la apropiación de los contenidos de la asignatura, para que puedan verbalizar lo aprendido y poder así desarrollar otras habilidades como la expresión oral y el empleo del vocabulario específico de la cátedra.

Uno de los objetivos de la formación universitaria es la de ayudar a que los estudiantes “aprendan a aprender” de forma autónoma y sean capaces de adoptar una actitud crítica que les permita adaptarse a un mundo cambiante y dinámico como en el que vivimos hoy en día; esta estrategia persigue este objetivo. En relación con el trabajo colaborativo grupal, se puede decir que la forma de trabajar ha variado muchísimo en los últimos años. Debido a que los conocimientos cambian y se transforman a un ritmo muy acelerado, son cada vez menos los profesionales que trabajan de forma aislada; sino que, por el contrario, se busca intercambiar ideas, opiniones, contenidos y puntos de vista, con el objetivo de enriquecer el trabajo de cada uno. En lo que respecta a la formación profesional, es fundamental que los estudiantes adquieran esta modalidad de trabajo colaborativo, de modo que puedan ir interiorizándola durante el cursado de las asignaturas, para poder desarrollar la habilidad de poder trabajar en equipo y

hacerlo de forma natural y productiva, siendo capaces de escuchar, comprender y respetar el aporte de los demás, y de poder comunicar de forma efectiva sus contribuciones.

2.4. Estrategia: Descripción de material vegetal, como estrategia para la incorporación y apropiación del vocabulario botánico

La estrategia anterior tiene su continuidad en la asignatura Botánica Sistemática asignatura del segundo cuatrimestre, donde se abordan contenidos sobre la clasificación taxonómica de las especies vegetales, permitiendo agrupar a las plantas en grupos o taxones, según sus similitudes y diferencias.

Para lograr una clasificación de forma correcta es fundamental que se pueda identificar y describir las diferentes características que presentan sus órganos y estructuras, ya que solo así se podrá determinar a qué grupo vegetal pertenecen. Para alcanzar este objetivo, se elaboraron guías de trabajos prácticos, cuya primera instancia es una lectura grupal de la guía, facilitando explicitar, por parte del docente, los objetivos de cada actividad, los resultados que se esperan y, por parte de los estudiantes, expresar sus dudas y pedir aclaraciones.

Como segundo paso se desarrollan actividades expresadas en los trabajos prácticos, que incluye describir, utilizando terminología específica, el material vegetal con el que se está trabajando. Para favorecer esta habilidad se propicia descripciones con la utilización del vocabulario correspondiente, ya que de esta forma se logran internalizar diferentes nombres, características y por ende clasificaciones de las especies vegetales. Esto requiere que los estudiantes agudicen sus observaciones y que, principalmente, puedan poner en palabra aquello que observan.

2.5. Estrategia: Juegos para la preparación de exámenes finales

Se parte de considerar junto a Vygostki (2000) “que el juego no es el rasgo predominante, de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo” (p.154). Agrega el autor que la relación juego-desarrollo puede ser comparada con la relación instrucción-desarrollo, en tanto el juego va pasando por etapas que van del pensamiento concreto a la abstracción. Estimulan emociones y relaciones entre pares; en tanto los últimos facilitan la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas (en Franzante, 2022).

Respecto a la función del juego en el contexto universitario, resulta un importante motor de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para abordar temas nuevos y afianzar conocimientos como así también, para desarrollar formas novedosas en las instancias de evaluación (Franzante, Campodónico, 2019, p. s/n)

Teniendo en cuenta lo expuesto, se considera que actividades, como concursos de preguntas y respuestas, crucigramas, entre otras, es un recurso que permite:

- al docente un diagnóstico tanto de los conocimientos asimilados como de aquellos que aún faltan afianzar;
- al estudiante reconocer lo que “sabe”, lo que “falta” y en tanto la actividad es grupal, estimula la participación y colaboración entre pares, fuente motivadora para continuar aprendiendo con otros.

A su vez, se considera que puede preparar de forma distendida y tranquilizadora para el examen parcial o final, otorgando confianza al estudiante, aspecto que puede observarse en las respuestas de las preguntas realizadas en el encuentro grupal, es una cuestión que reconocen como dificultad.

2.6. Estrategia estado saludable

Los resultados de la categoría Estado saludable, tal como se observa los gráficos presentados en la primera parte del trabajo referidos al diagnóstico inicial, arrojaron resultados preocupantes por debajo de la media esperada entre solo un 50 y 60% de los estudiantes tienen internalizados hábitos saludables en su vida cotidiana.

A partir de ello y considerando que la adquisición de hábitos que tiendan a un estado saludable es de vital importancia para aprender pues inciden no solo en aspectos físicos y mentales, sino también a nivel emocional del estudiante y por ende se transforman, entre otras, en condiciones necesarias para transitar con éxito el proceso de aprendizaje, se propuso realizar una intervención desde la perspectiva de concientización y sugerencias para la vida saludable. Para ello se solicitó a docentes de Licenciatura en Nutrición y del Profesorado en Educación Física, la colaboración fomentar hábitos saludables en los estudiantes.

Los aportes recibidos fueron videos cortos y tik tok¹⁶ cuyo objetivo fue llegar a los jóvenes a través de aplicaciones muy usada por los mismos y su difusión se realizó coordinando con los responsables del Departamento de comunicación institucional de la UCU.

Estrategias elaboradas e implementadas

-Se editaron tik tok con recomendaciones que responden a la importancia del desayuno y merienda, cómo debe ser un plato saludable, la importancia elevar el consumo de agua y bajar el de sal, como así también de alimentos ultraprocesados y la importancia de un buen dormir.

-Se editaron videos cortos con recomendaciones sobre los beneficios de realizar actividad física y por ende las consecuencias negativas de la

¹⁶ Tik tok red social para compartir videos cortos

inactividad y su relación con el aprender. Invitando a su vez a participar de actividad y /o deporte que ofrece la UCU: aquagym, pileta libre entrenamiento funcional, futbol, hockey, vóley y espacios libres de recreación.

3- Etapa de evaluación

Una primera observación en este punto refiere que, si bien las EA son elaboradas desde el diagnóstico que muestra aquellas competencias menos logradas para enfrentar los estudios universitarios, la implementación y desarrollo de las mismas favorecen otras competencias también necesarias en el proceso de aprendizaje. EA que estimulan la memoria comprensiva, el pensamiento abstracto, y resolver situaciones problemáticas.

Evaluación de las EA para el uso eficaz de las TIC

Favorecer el uso eficaz de la tecnología implicó pensar en estrategias que incluyeran el uso de herramientas digitales para el aprendizaje significativo, buscando “anclajes necesarios para unir “lo previo” y “lo nuevo”. Así, las EA planificadas enunciadas en el apartado anterior permitieron enseñar, aprender y evaluar la adquisición de nuevos contenidos y su relación con los saberes previos, motivando la aplicación de TIC para el aprendizaje, la autoevaluación y la evaluación.

El uso de presentaciones en clases remotas sincrónicas, tanto en la carrera de Arquitectura y Urbanismo como Medicina, a través de diferentes plataformas, facilitó a estudiantes y profesores hacer uso de la comunicación oral en la explicación, consultar sobre dudas y la autoevaluación de los estudiantes de su propia producción a partir de la interacción entre los integrantes del grupo clase. A modo de ejemplo refiere un estudiante: "Hola profe acá adjunto el

trabajo, hoy vimos las exposiciones de nuestros compañeros y a raíz de eso vamos a completarlo un poco más de lo que está".

A su vez los docentes señalan que “todos los grupos han realizado su presentación a través de varios encuentros por *Zoom* y en mayor o menor medida han abordado los temas con profundidad, en forma clara y completa y han entregado a través de la plataforma Moodle diferentes presentaciones con un muy buen nivel temático”.

Pero no debe dejarse de lado que también un grupo significativo de estudiantes consideran que la “presencialidad ofrece un intercambio diferente, especialmente en asignatura donde es necesaria la manipulación de material en el laboratorio”.

Teniendo en cuenta lo expuesto debe considerarse que las propuestas educativas con TIC implican contemplar la incorporación de dispositivos y programas que, además de modificar los procesos de transmisión y apropiación de contenidos, permite “ofrecer clases amenas y significativas en las que todos se sientan motivados: los docentes para planificarlas y los estudiantes para experimentar y aprender” (en Ademar Ferreyra y Tenutto Soldevilla, 2021, p.81). Agrega el autor que en los contextos actuales estos recursos permiten por un lado un acercamiento a la cultura de los jóvenes, y por otro renuevan las prácticas áulicas.

Evaluación de EA dirigidas a la alfabetización académica

Dentro de esta categoría se elaboraron EA que estimulen la lectura comprensiva, la escritura y aquellas que apuntan a los procesos de evaluación que implica la asimilación y construcción de conocimientos. El repaso colaborativo y la descripción de materiales permitió retomar ideas previas y relacionar los temas dados entre sí, a partir de

organizar la lectura y la tarea en un trabajo primero orientado y guiado por el docente hasta alcanzar la autonomía necesaria. Sin embargo, señalan los docentes que “teniendo en cuenta la diferencia en los ritmos para la apropiación de los contenidos, hay que ajustar las estrategias de acuerdo a cada grupo y reflexionar sobre la necesidad de lectura constante en tanto permite abordar las dudas que surgen y poder subsanarlas para que no obstaculice el proceso de aprender”.

A su vez los estudiantes manifiestan como positivo “el hecho de haber trabajado con material concreto y la forma en que ello motiva el desarrollo de las clases”, cuestión que también es reconocida como valiosa por los estudiantes de Medicina “es interesante ir descubriendo que era todo distinto de lo que los libros mostraban”.

Se puede señalar que la observación, manipulación y descripción del material, en una primera instancia desde un trabajo grupal oral y escrito, “quita presión” a las consignas, da cierta tranquilidad, alivia la exposición” (Brailovsky y Menchón, 2014, p.67). y a su vez, agregan los autores, que si bien la escritura grupal puede servir como apoyo a quienes presentan más dificultades puede también pasar desapercibidas. En este caso particular, al contar con un segundo momento de trabajo individual se convierte en un recurso que permite detectar los obstáculos y abordar las diferencias.

Por último, a partir de la evaluación de los estudiantes de Medicina quienes manifiestan que en las primeras evaluaciones “*el no saber que te van a preguntar es asustador*”, las EA a partir de juegos permitieron preparar “se” para exámenes orales.

Evaluación de EA para un estado saludable

En este punto, en palabras de un grupo de estudiantes de la carrera de Arquitectura y

Urbanismo, se pudo recabar luego de ver los videos expresiones como:

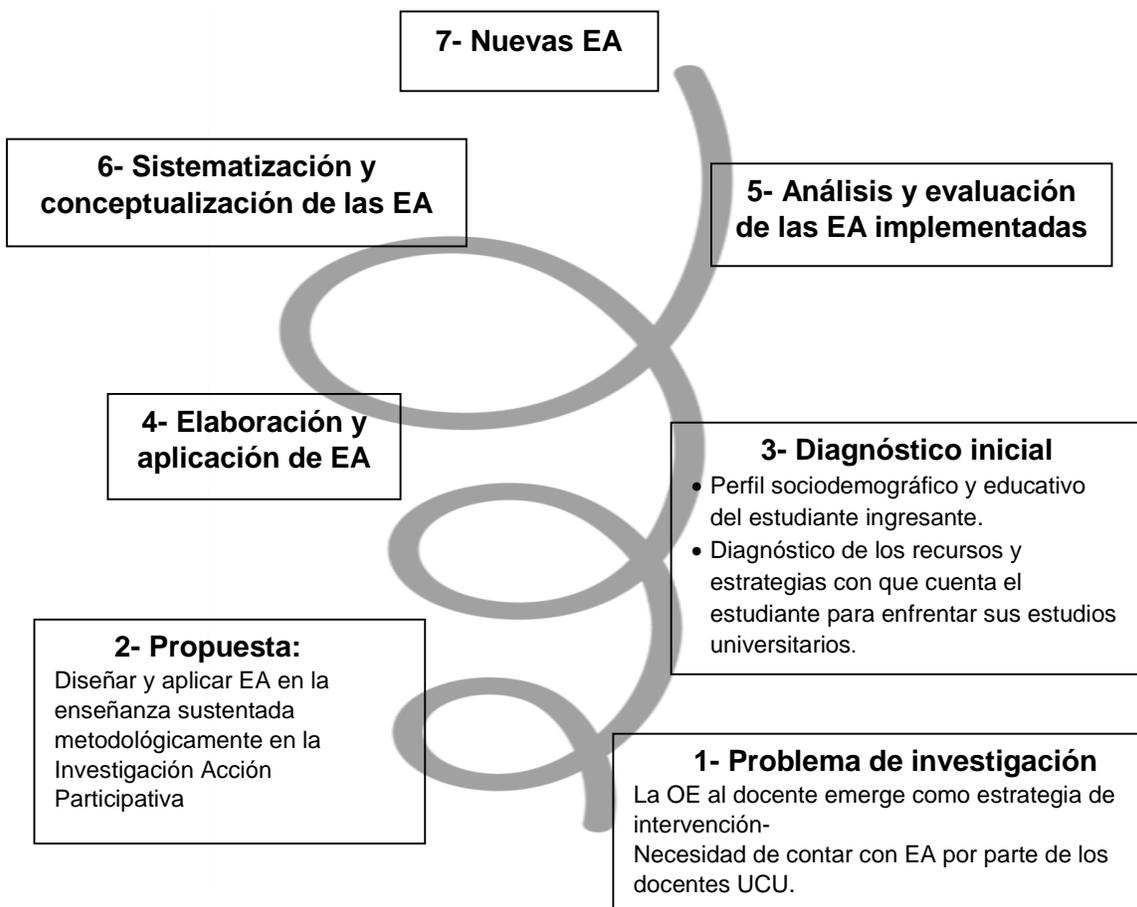
“Luego de analizar los videos, llegamos a la conclusión de que manteníamos una alimentación más saludable y variada cuando no vivíamos solos, es decir, cuando la cocina no era nuestra responsabilidad, y actualmente creemos que no le damos a nuestra alimentación la atención que requiere, debido a los tiempos ajustados, a la falta de organización en ese aspecto, y también a la falta de experiencia en la cocina, por lo que vamos a lo fácil y rápido de cocinar...”.

“Todas las actividades físicas son consideradas importantes para nosotros, desde salir una hora diaria, a tener una rutina de gimnasio, ya que nos beneficia en distintos aspectos...”

“Para combatir el sedentarismo nosotros vamos al gimnasio, y cuando tenemos tiempo salimos a caminar o andar en bicicleta. Consideramos que la actividad física es un factor fundamental en nuestra vida como estudiantes, por lo tanto, destinamos cierto tiempo de la semana a este tipo de prácticas” Puede observarse en los relatos la diferencia entre los hábitos saludables respecto a la alimentación con la actividad física. Cuestión que lleva a pensar nuevas estrategias para continuar fomentando los mismos de la institución.

A su vez, respecto a este último punto, las estudiantes que participaron en los videos comentaron que hubo alumnos que se acercaron a ellos para conversar sobre el tema.

Se continúa a la fecha de la presentación del presente artículo elaborando he implementando estrategias para ampliar la información y la toma de conciencia de los beneficios de una vida saludable que impacte más allá del período de estudio.



Elaboración propia del equipo de investigación

Figura 4: Proceso de investigación desde la IAP.

Conclusiones: reflexiones para seguir pensando.

Lo enunciado en la introducción del presente trabajo respecto al objetivo general del proyecto de investigación que propone, diseñar y aplicar desde la orientación educativa al docente, estrategias de aprendizaje en la enseñanza sustentada metodológicamente en la investigación acción- participativa y luego del desarrollo de las acciones implementadas, permiten

presentar algunas conclusiones que tienen como guía el siguiente gráfico:

Para la asunción del rol de orientador por parte del docente, el acompañar y guiar desde la orientación educativa ha resultado un proceso eficaz. Proceso que derivó en una constante reflexión sobre las prácticas lo cual beneficia tanto la transformación de las mismas, como una transformación activa del rol del profesor. A su vez, se estimula la

construcción de una matriz de aprendizaje tendiente a aprender a aprender de una manera diferente, en espacios colaborativos y participativos, a partir de la interacción con pares, con estudiantes y con los orientadores, favoreciendo una relación vincular que pasa a formar parte esencial de esa matriz de aprendizaje.

A su vez, contar con un diagnóstico inicial, permitió conocer el perfil sociodemográfico y educativo del estudiante ingresante y las EA que poseen para poder enfrentar los estudios universitarios derivando en la elaboración diferentes EA de acuerdo a los resultados obtenidos.

En este sentido se puede señalar tal lo descrito en el desarrollo del trabajo, que los estudiantes usan la tecnología permanentemente en su vida cotidiana pero no hacen una utilización adecuada de las mismas como medios para la adquisición del conocimiento, la resolución de problemas o la verificación de soluciones lo cual permite inferir que, el empleo de las TIC, no siempre contribuyen al éxito académico.

El no poseer prácticas que favorezcan el aprendizaje remoto, derivó en un plan de enseñanza que incluyó EA para la aplicación de herramientas digitales. Las actividades planificadas para optimizar el uso de las mismas permitieron enseñar y evaluar la adquisición de nuevos contenidos y su relación con los saberes previos favoreciendo la aplicación de TIC en y para el aprendizaje, la autoevaluación y la evaluación entre pares. El uso de foros de Moodle, en los cuales los estudiantes realizaron la presentación de sus trabajos y las sucesivas devoluciones por parte de los docentes con observaciones y correcciones, generó que algunos grupos solicitaran presentar nuevamente su actividad por considerarla pobre o incompleta, fundamentando el beneficio de las EA seleccionadas al poner en evidencia la

motivación, la responsabilidad de los estudiantes, el registro del grado de avance y mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto a destacar refiere que el favorecer la alfabetización académica a través de EA que implican abordajes desde experiencias con material concreto afín a la asignatura, estimula el interés del estudiante en tanto lo relaciona desde un inicio con la futura profesión. Reconocer y describir diferentes plantas en Ciencias Agrarias, hacer una maqueta en la carrera de Arquitectura y Urbanismo, trabajar en laboratorios con preparado anatómico cadavérico en la carrera de Medicina, son algunos ejemplos de EA que han resultado eficaces para la adquisición de lenguaje disciplinar y también fuente de motivación para aprender.

Cabe destacar por último que al relevar que la mayoría de los estudiantes no logra compatibilizar la vida cotidiana con la agenda de las obligaciones académicas para lograr una rutina alimenticia saludable y poder planificar tiempos para actividades físicas básicas o practicar un deporte recreacional, apuntó a considerar como prioritario la elaboración de nuevas EA para favorecer éstos hábitos, estrategias que deben ser pensadas y abordadas en el contexto institucional.

Para cerrar este apartado y como último punto de las conclusiones, teniendo en cuenta lo reseñado y el enfoque metodológico cualitativo elegido que propone como estrategia la IAP, permite sostener que los resultados enunciados adquieren validez en tanto se aborda “desde adentro y junto con” profesores, estudiantes y orientadores la problemática planteada. La permanente ida y vuelta desde el diagnóstico, la elaboración y aplicación de EA y su posterior evaluación, permite reconocer las transformaciones que se producen tanto en el

campo de la enseñanza cómo del aprendizaje del grupo estudiado y a su vez, prepara para la elaboración de nuevas EA.

Bibliografía

1. Ademar Ferreyra, H. y Tenutto Soldevilla, M.A. (2021) *Planificar, aprender y evaluar en educación Superior*. Colección Universidad Ed. Noveduc.
2. Becerra Heraud, S. (2013) Universidades saludables: una apuesta a una formación integral del estudiante. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(2), 287-314. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-2472013000200006&lng=es&tlng=es
3. Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Ed. Labor
4. Brailovsky, D.y Menchón, Á. (2014) *Estrategias de escritura en la formación*. Colección Universidad. Noveduc.
5. Caamaño Silva, C. (2018) *Claves para potenciar la Atención/Concentración. Guía de Orientación para Universitarios*. Universidad de Chile Centro de Aprendizaje Campus Sur. Andros Impresores Ltda. https://www.uchile.cl/documentos/claves-para-potenciar-la-atencion-concentracion-ppsc-carlos-caamano-pdf-757-kb_126609_2_0512.pdf
6. Candela, B. F. (2018) La lectura comprensiva: un instrumento para aprender ciencias. *PRAXIS EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA (1)* https://doi.org/10.25100/PRAXIS_EDUCACION.V0I1.6465
7. Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
8. Cuenca, A. (2016) Inequality of opportunities in Colombia: impact of social origin on academic achievement and income level among university graduates. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 69-93. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200005>
9. Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata.
10. Espejel García, M. y Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e026. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>.
11. Ezcurra, M. (2005) "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias: Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Universidad Nacional de General Sarmiento. ISSN 0185-2698. *Perfiles educativos vol.27 no.107*.
12. Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México. Ed Siglo veintiuno.
13. Franzante, B. y Campodónico G. (2019). Ponencia: Aportes teóricos y metodológicos para una formación continua participativa y colaborativa. *Pedagogía 2019. Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores. Memorias ISBN 978-959-18-1266-7*.
14. Franzante, B. (2022) *La Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario*. Tesis de doctorado UCLV- UCU. Inédito, en proceso de registro.
15. Gallardo Echenique, E. E. (2012) Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Revista de Ciències de l'Educació Juny 2012. Pag. 7-21* <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>

16. García de Fanelli y Adrogué de Dean, C. (2015) Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85–106. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
17. Lewin, K. (1997). *Resolving Social Conflicts: And, Field Theory in Social Science*. Amer Psychological Assn.
18. López Bonelli, A (2003). *La orientación vocacional como proceso*. Ed. Bonum.
19. Osorio Vargas, M. (2018) *Organización y planificación para el estudio en la Universidad. Guía de Orientación para Universitarios*. Centro de aprendizaje Campus Sur. Universidad de Chile. Ed. Paola González Valderrama. https://www.uchile.cl/documentos/organizacion-y-planificacion-para-el-estudio-en-la-universidad-ps-monica-osorio-vargas-pdf-989-kb_126609_3_0512.pdf
20. Reigeluth, Ch. (coord.) (2000) *Diseño de la instrucción: teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Vol. 1. Santillana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10113>
21. Pérez-Van-Leenden, J. (2019) La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003–2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 12, núm. 24, Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
22. Rivera Vargas, P, Alonso Cano, J. M. y Sncho Gil, J. M. (2017) Desde la educación a distancia al e-Learning emergencia, evolución y consolidación. *Revista educación y tecnología* Nº. 10, 2017, págs. 1-1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148504>
23. Rodríguez Rodríguez, M. Á., Nuez Ginés, C. y Cespón Feitó, M. (2020). Perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios canarios. *Revista de la educación superior*, 49(196), 81-102. Epub 02 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1408>
24. Sirvent, M. T y Rigal, L. (2012) Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos Para la construcción de una sociedad democrática. Proyecto Páramo Andino. <https://searchworks.stanford.edu/view/10500071>
25. Tinto, V. (2011) Definir la deserción: una cuestión de Perspectiva. *Revista de la Educación Superior* Número 71.
26. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>
27. Tinto, V. (2012) Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1). 1–8. doi: 10.5204/intjfyhe.v2i1.119
28. Tresca. M.T (2019) *¿Cuándo, qué y cómo estudio? Estrategias y recursos para aprender en la era digital*. Ed. Noveduc.
29. Vigotsky, L. (2000) *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. Ed. Crítica.
30. Zárate, R., Arias, P. y Franzante, B. (2011) *“La difícil construcción del oficio universitario. Un encuentro necesario entre las prácticas estudiantiles y el juicio profesoral”*. Ed. Dunken

PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL – SÍNDROME DE DOWN: REVISIÓN SISTEMÁTICA EXPLORATORIA.

*Fabiana Justina Gilardoni**, *María Victoria Tarelli*
fjgilardoni@fhycs.unam.edu.ar
Universidad Nacional de Misiones

Resumen

El propósito del artículo de revisión tiene como objetivo describir las investigaciones sobre la Enseñanza de la Lectoescritura en personas con discapacidad intelectual – Síndrome de Down en particular, para dar cuenta del enfoque, la metodología, los resultados y sugerencias, a partir de la revisión de la literatura científica de los últimos 6 años. También se persigue responder a la pregunta planteada ¿Cuáles son los métodos para la enseñanza de la lectoescritura que se utilizan en la alfabetización de personas con discapacidad intelectual específicamente con Síndrome de Down? Esta búsqueda se realizó bajo la metodología de revisión sistemática en 3 bases de datos, Google Scholar, Dialnet y ResearchGate, el sondeo arrojó un total de 103 artículos de los cuales 3 cumplían con los criterios de inclusión. Los resultados muestran que el método global es el que ofrece mayor adaptación para la enseñanza de lectoescritura en estudiantes con síndrome de Down.

Palabras claves: Enseñanza, lectoescritura, métodos, síndrome de Down

Abstract

The purpose of this review article is to describe studies on the Teaching of Literacy to individuals with intellectual disabilities, Down syndrome in particular,

to report on the approach, methodology, results and suggestions, from the review of the scientific literature over the last six years. It also aims to address the question posed: What are the methods for instruction that are used in the literacy of individual with intellectual disabilities, specifically with Down syndrome? The search of information was carried out under the systematic review methodology in three data bases, Google Scholar, Dialnet and ResearchGate. The search yielded a total of 103 articles, of these three met the inclusion criteria. The results show that the global method is the one that offers the best adaptation for teaching literacy to individuals with Down syndrome.

Key words: Teaching, literacy, methods, Down syndrome

Introducción

A partir de la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo 24 se reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad, por ello, los Estados deben asegurar un sistema de educación inclusivo que garantice la educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita a las personas con discapacidad, evitando la exclusión del

sistema de educación. En este sentido, el desarrollo de la lectoescritura en niños con síndrome de Down se torna un tema crucial dado las dificultades de aprendizaje que presentan.

La discapacidad intelectual afecta al 1% de la población mundial (Medline Plus, 2022), la misma es definida como una afección que se caracteriza por el funcionamiento intelectual situado por debajo de la media, se presenta desde el nacimiento o la primera infancia acompañado de carencias en el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias para las actividades de la vida diaria. Las causas que desencadenan esta discapacidad pueden ser genéticas o por consecuencias de un trastorno que afecta el desarrollo cerebral durante la primera infancia. Afecta a diferentes áreas, en la conceptual está comprometida la competencia en la memoria, la lectura, la escritura y las matemáticas, en el área social se observan dificultades en las habilidades interpersonales, la comunicación funcional, restricciones en el juicio social y poca empatía, con respecto al área práctica presentan dificultades en las funciones ejecutivas, administración del dinero, salud, seguridad y el cuidado personal. Por ello, el abordaje multidisciplinar con terapias y la educación especial favorece a que los niños y niñas puedan alcanzar el mayor funcionamiento posible (Stephen, 2022).

De acuerdo a lo expuesto, la revisión sistemática, tiene como objetivo describir las investigaciones sobre Enseñanza de la Lectoescritura en personas con discapacidad intelectual – Síndrome de Down en particular, para dar cuenta el enfoque, la metodología, los hallazgos y tendencias. Este trabajo surge de la siguiente pregunta ¿Cuáles son los métodos para la enseñanza de la

lectoescritura que se utilizan en la alfabetización de personas con discapacidad intelectual específicamente con Síndrome de Down?

Los métodos de enseñanza

En lo concerniente al aprendizaje de la lectoescritura, se trata de que el sujeto comprenda que existe una correspondencia entre los signos de la escritura y los sonidos del habla. En ese marco, se considera interesante atender a los diversos métodos en su enseñanza, algunos de los cuales se reseñan brevemente desde Braslavsky (2014). Los métodos de marcha sintética propician que comience estudiando los signos o sonidos elementales para condensar / sintetizar esas lecturas en una lectura única que para cada agrupamiento de signos es diferente de su lectura particular. Por otra parte, los de marcha analítica parten de los agrupamientos mismos / palabras / frases.

Como métodos de marcha sintética se identifican el alfabético, memorizando las letras del abecedario para luego deletrearlas y combinarlas en sí, palabras, frases, pero sin llegar a construir sentido; y el fonético, que comienza con elementos simples (letras: primero vocales, luego consonantes, que se van combinando en sílabas) para llegar a unidades más complejas (palabras, frases, enunciados). En general, no favorecen la comprensión / significación porque trabajan con unidades poco significativas para el niño que está aprendiendo.

Por su parte, los métodos de marcha analítica comprenden el global analítico -toma en cuenta signos complejos como la palabra, la frase, el enunciado o el cuento, en el cual el docente dirige el análisis- y el global -parte de la palabra, la frase, el enunciado, o el cuento, pero el maestro no dirige sino promueve que el niño llegue por sí mismo a él. En ambos métodos se tiene en cuenta la significación

porque se trabaja con unidades mayores que tienen sentido para el sujeto que aprende, y se analizan las palabras, sílabas y letras en sus unidades menores.

Por otro lado, el Método Troncoso de lectoescritura ha sido diseñado por María Victoria Troncoso para personas con síndrome de Down, y resulta aplicable a sujetos con discapacidad intelectual en general. Propone un método centrado en una primera etapa de Lectura y una segunda etapa de Escritura; cada una de las cuales se subdivide en tres sub etapas interrelacionadas, que a veces se pueden trabajar en simultáneo.

En la Lectura, la primera etapa remite a la Percepción global y Reconocimiento de palabras escritas con comprensión de esos signos para llegar al significado del mensaje. No se parte de reconocer las letras sino las palabras con ayuda de imágenes (fotografías, dibujo) relacionadas con la cotidianeidad del sujeto. En la segunda etapa se trata de aprender / reconocer las sílabas que componen la palabra, para identificarlas luego en otras palabras / textos; esto es, para entender que hay un código para acceder a cualquier palabra escrita, no aprendida previamente, a fin de que cuando se domine el código se pueda leer otros textos. La tercera etapa llamada del Progreso lector supone que el alumno leerá textos, progresivamente más complejos para hacer uso de sus habilidades lectoras, disfrutar de la lectura como actividad lúdica para aprender y entretenerse.

En la Escritura también se tienen en cuenta tres etapas: la primera, de Atención temprana y previa prácticamente a la escritura porque se usa el lápiz y papel para dibujar líneas y formas básicas sin llegar a escribir letras, dándose prioridad a los aspectos perceptivo-motores antes que a los lingüísticos, ya que se observa que ese trazado de líneas luego

servirá para realizar las grafías. La segunda etapa es la de Iniciación a la escritura porque el alumno empieza a trazar / escribir las letras y a enlazarlas / organizarlas en sílabas, palabras, frases; teniendo en cuenta muy fuertemente los aspectos gráficos a la vez que los lingüísticos del lenguaje escrito, y transmitiendo significados.

La etapa siguiente es la del Progreso en la escritura, en la que se presta atención al sentido, al contenido, a la par que a la soltura y rapidez para reproducir textos escritos, además de a las normas ortográficas y gramaticales de la lengua. Este método plantea que el sujeto que aprende reciba la información por vía visual (palabra e imagen) y por vía auditiva (al leer la palabra globalmente primero y descomponiéndola en letras / sílabas luego); términos que son parte de su cotidianeidad / vida familiar a partir de las cuales puede formar frases (Troncoso y del Cerro, 1998).

Por otra parte, García Guevara y Jara Saldaña (2016) comentan que en estudiantes con discapacidad intelectual para aprender a leer y escribir es importante que "...que el/la docente conozca las potencialidades y necesidades educativas especiales para plantear estrategias metodológicas encaminadas al bienestar del estudiante." (p. 10).

Por consiguiente, puede advertirse que el término alfabetización puede verse como concepto metafórico y parasitario, pero debería ligarse necesariamente al aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura. Esta conceptualización académica se complejiza con las implicancias políticas - programación, toma de decisiones y financiamiento- que requiere (Braslavsky, 2021).

En ese sentido, desde la perspectiva de Halliday (1982), se entiende la lengua como principal canal para aprender a vivir y actuar

en el medio social en sus diversos grupos - familia, barrio, escuela, plaza/parque, colectivo, comercios, etc.- no meramente por instrucción expresa en el aula sino por participar de experiencias de intercambio comunicativo lingüístico significativo, esto es, por intervenir en situaciones donde se vincula y relaciona mediante el lenguaje en distintos usos cotidianos y familiares otros, con propósitos determinados.

Método

La investigación bibliográfica realizada se centró en el diseño metodológico de revisión sistemática para la obtención de información y datos sobre la enseñanza de la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual, síndrome de Down en particular. A continuación, se presentan las fases del proceso de elaboración:

2.1. Búsqueda sistemática

Para la búsqueda se consultaron las bases de datos electrónicas, *Google Scholar*, *Dialnet* y *ResearchGate* con una franja de años de 2016 a 2021. Para la selección de los artículos se revisaron inicialmente los títulos, resúmenes y palabras clave de todos los estudios identificados y en caso de que el resumen no permitió valorar la elegibilidad del mismo se revisó el artículo completo.

La búsqueda de artículos en las bases de datos y motores de búsqueda arrojó un total de 103 artículos, la misma se realizó de manera simultánea en las bases de datos mencionadas. Para la misma se utilizó la siguiente combinación de términos, "enseñanza + lectoescritura + discapacidad intelectual 2016 - 2021".

2.2. Criterios de inclusión

Los criterios establecidos para la inclusión de fuentes de información son los siguientes:

- Se limitó la búsqueda de artículos en español que tuvieran publicado el texto completo y que incluyeran las palabras claves del estudio, los mismos podrían ser experiencias pedagógicas o didácticas, tesis e investigaciones.
- El periodo de publicación de los materiales a considerar es enero de 2016 a diciembre de 2021.
- Publicaciones que abordan la enseñanza de la lectoescritura de estudiantes con discapacidad
- intelectual, particularmente con Síndrome de Down.

2.3. Criterios de exclusión

Se excluyen los estudios que tengan las siguientes características:

- Los que se refieran a la lectoescritura de personas con discapacidad intelectual en general.
- Los que sean artículos de divulgación, editoriales o reseñas de libros.
- Los que se refieran a lectoescritura en general.

Para la identificación, filtrado e inclusión de los registros se atendieron a los criterios de inclusión y exclusión enunciados precedentemente, en la primera búsqueda se encontraron 103 artículos.

Teniendo en cuenta los criterios y la lectura del título, se consideraron adecuados 29 artículos, de los cuales 2 fueron eliminados por duplicidad entre las bases de datos. Posteriormente, se leyó el resumen y a partir de la lectura se descartaron 26 porque abordaban la enseñanza de la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual en general sin mencionar la particularidad de estudiantes con Síndrome de Down.

Plataforma	Número de artículos Encontrados	Número de artículos adecuados	Números de Artículos que reúnen criterios de inclusión
Google Scholar	100	29	3
Dialnet	2	2	-
ResearchGate	1	duplicado	-

Tabla 1: Tabla de identificación de estudios por base de datos

Nota. Elaboración propia

Por otra parte, 3 fueron los artículos seleccionados que abordaban específicamente la enseñanza de la lectoescritura de estudiantes con Síndrome de Down.

La Tabla 1 muestra que la mayoría de las producciones se sitúan en la plataforma *Google Scholar* con 100 artículos, trazando un panorama actual y en pleno auge.

Tabla 2: Tabla de artículos según el año de publicación

Año de publicación	Cantidad de artículos
2016	1
2017	-
2018	1
2019	-
2020	1
2021	-

Nota. Elaboración propia

En tanto que solo 2 producciones científicas se han encontrado en el buscador de Dialnet y uno de ellos era duplicado, con respecto a la base ResearchGate se ha encontrado un artículo que también era duplicado.

Por otro lado, en la tabla 2 se visualiza el año de los artículos vinculados a la enseñanza de ResearchGate se ha encontrado un artículo que también era duplicado.

Como se puede observar las investigaciones sobre el tema tienen diferentes años de publicación con una regularidad de cada 2 años, aportando un proceso de información a través del tiempo.

Resultados

De los 103 artículos que arrojó la búsqueda, los que cumplían con los criterios de inclusión fueron 3, los mismos corresponden a una investigación cualitativa, 1 propuesta didáctica y una propuesta didáctica de desarrollo de software, dichos artículos se ajustan al objetivo y a la pregunta de investigación porque presentan la descripción de los métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes con Síndrome de Down.

3.1. Lo que se investiga

En uno de los artículos se discuten los principales aspectos metodológicos y el diseño que debe tenerse en cuenta en el desarrollo de aplicaciones para el apoyo a la enseñanza de la lectoescritura a personas con síndrome de Down (Tangarife, et al, 2016); en otro, se analiza los diferentes métodos que pueden implementarse para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura a estudiantes con Síndrome de Down y se realiza una propuesta didáctica con base al método apropiado para la enseñanza de la lectoescritura (Muñoz-Garrido, 2020), y también, se realiza un diagnóstico sobre las estrategias metodológicas de la lectura y escritura que utilizan los docentes de educación diferencial en las instituciones carácter regular y especial trabajando con personas con síndrome de Down (Benavides y Henriquez, 2018).

3.2. Las metodologías

Las metodologías que utilizaron los investigadores para llevar a cabo sus estudios y demostrar sus hallazgos fueron las siguientes: una investigación cualitativa, de alcance descriptivo con diseño no experimental-transversal (Benavides y discapacidad, que deberían ser divulgadas / investigadas / replicadas. Indican que cualquier tecnología basada en software, es un proceso de ingeniería que requiere el seguimiento de metodologías, técnicas y procedimientos formales que garantizan el cumplimiento de los requerimientos de los futuros usuarios. Distinguen dos grandes ramas de metodologías de desarrollo de Software, las metodologías tradicionales y las denominadas metodologías ágiles. Finalmente, concluyen que se debe tener en cuenta el método de enseñanza que va a ser soportado por la herramienta para el apoyo al aprendizaje de la lectoescritura. Entienden

Henriquez, 2018), una propuesta didáctica (Muñoz-Garrido, 2020), y una revisión para elaborar propuesta didáctica de desarrollo de software (Tangarife, et al, 2016).

3.3. Los hallazgos

Cada trabajo obtuvo hallazgos sobre los métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura a estudiantes con síndrome de Down; también remarca la importancia del rol del docente durante el proceso de alfabetización.

Tangarife, et al. (2016) realizan una revisión de las diferentes alternativas metodológicas, tecnológicas y de diseño que deben tenerse en cuenta para abordar el desarrollo de aplicaciones para el apoyo a la enseñanza de la lectoescritura a personas con síndrome de Down. Reseñan brevemente los métodos sintéticos o fonéticos y los métodos globales o analíticos. A su vez, estudian la enseñanza de la lectoescritura en niños con síndrome de Down, describiendo procesos de enseñanza y metodologías propuestas; así como pasan revista a la literatura sobre nuevas tecnologías de apoyo a la enseñanza de la lectoescritura. Enuncian que la tecnología habilita a nuevas formas de educación y comunicación con las personas con que, en la enseñanza de la lectoescritura en niños con síndrome de Down, los métodos globales o analíticos ofrecen una mayor adaptación a las características de aprendizaje. Observan una fuerte propensión al uso de las tecnologías móviles por las diferentes posibilidades de interacción que ofrecen, como ser incorporación de sensores, imágenes y sonidos, que le facilitan al aprendiz desarrollar el conocimiento abstracto para llegar a lo concreto. La revisión realizada muestra un creciente interés en el desarrollo y uso de tecnologías para el apoyo a la educación a personas con síndrome de Down, especialmente para la lectoescritura.

Por otra parte, Benavides y Henríquez, (2018) elaboran un diagnóstico acerca de las estrategias metodológicas de la lectura y escritura utilizadas por las/los docentes de educación diferencial en establecimientos de carácter regular y especial trabajando con personas con síndrome de Down. El objetivo propuesto fue determinar las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura en personas con síndrome de Down en tres establecimientos de la ciudad de Los Ángeles. El método utilizado fue el cualitativo, de diseño no experimental transversal. La muestra estuvo compuesta por 13 docentes de 3 establecimientos. Describen que algunas dificultades que se observa en las personas con síndrome de Down pueden localizarse en la atención, el estado de alerta, la iniciativa, la expresión de su temperamento y sociabilidad, la memoria a corto y largo plazo y los procesos de lenguaje expresivo.

Los resultados demuestran que, en los tres establecimientos, la gran mayoría de los alumnos desarrollan una lectura de nivel logográfica y en segundo lugar a nivel silábica. Establecen que el método más común utilizado es el método global – Método Troncoso con una adaptación chilena, denominado Palabra más Palabra.

Concluyen que los docentes consideran que el método global de lectura y escritura es un método más completo y efectivo en estudiantes con Síndrome de Down. Expresan que es importante atender a las particularidades de los alumnos para pensar un plan de acción / intervención; cuestión que debe también cruzarse con la posibilidad de que hayan tenido atención temprana para estimular las áreas deficitarias en forma sostenida. El método debiera adaptarse a tales características y no descuidar los modelos provistos por el ambiente familiar y escolar.

Como limitaciones de la indagación, las autoras mencionan el tipo de muestra que, si bien devela una realidad parcial, resulta algo acotada como para desplegar conclusiones significativas proyectables a la realidad nacional / regional / provincial; también el hecho que una cantidad importante de entrevistados ha respondido por medios electrónicos con cierta confusión en algunas respuestas; la muestra tomada entre establecimientos regulares y especiales dificulta su contraste porque hay más docentes de escuelas regulares que de especiales.

Muñoz-Garrido, (2020) analiza métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con necesidades educativas especiales, particularmente Síndrome de Down; y elabora una propuesta didáctica para trabajar con la metodología más oportuna para estos alumnos.

Se presenta un estado de la cuestión referido a discapacidad intelectual, didáctica de la lectura, didáctica de la escritura, y lectoescritura en niños con síndrome de Down.

La propuesta didáctica siguió el método Troncoso: en la primera etapa se trabajó con palabras e imágenes para poder denominar, asociar, seleccionar en diferentes disposiciones, luego en la segunda etapa se continuó con el aprendizaje de las sílabas, con palabras que ya se habían trabajado para constatar que el alumno conoce su significado. Con respecto a la escritura se trabajó con trazados horizontales, verticales, oblicuos y circulares para afianzar la fase de preescritura.

En las Conclusiones, Muñoz Garrido da cuenta de la importancia para los estudiantes con necesidades educativas especiales de desarrollar la lectura y la escritura para ser

más autónomos y estar más integrados a la sociedad a fin de desenvolverse con solvencia según los requerimientos de la vida cotidiana. Los autores consultados encuentran que el método Troncoso es el que más se adecua a las necesidades de estos niños, por iniciar con la lectura global de la palabra para luego descomponer en sílabas.

La propia propuesta de la autora se enmarca en esa línea de trabajo de la metodología de Troncoso: la misma está conformada por siete sesiones en las que se presentan y desarrollan actividades relacionadas con campos semánticos variados -animales, alimentos, colores, nombres propios, formas y verbos.

Discusión

Luego de analizar los documentos sobre la enseñanza de la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual en particular estudiantes con Síndrome de Down, se encontró la descripción de los diferentes métodos que utilizan los docentes en sus propuestas de enseñanza para el proceso de alfabetización. Los métodos de marcha sintética se enfocan en los signos o sonidos y se identifican el alfabético / de la letra literal / grafemático -parte de las letras o grafemas como signos simples, memorizando las letras del abecedario para luego deletrearlas y combinarlas en sí, palabras y el fonético que parte de los fonemas o sonidos simples que no favorecen la comprensión y carecen de significación porque trabajan con unidades simples (Braslavsky (2014), sin embargo pese a ser poco significativo es utilizado por algunos de los docentes que conformaron la muestra de investigación.

En este planteamiento también encontramos que la mayoría de publicaciones desarrollan la descripción del método global analítico y el global como el más adecuado para el abordaje de la enseñanza de la lectoescritura con los sujetos- objetos de estudio de esta

investigación. Ambos métodos son significativos y se inician con la enseñanza de la palabra, la frase, el enunciado, o el cuento, lo que diferencia uno de otro es el rol del docente, en el primero el docente dirige el análisis y en el segundo es de guía y facilitador porque promueve la autonomía del aprendizaje (Braslavsky (2014), no obstante, los docentes valoran al método global como el más adecuado para el desarrollo de habilidades cognitivas para el aprendizaje lectoescritor, sin dejar de lado que la creatividad del maestro es un factor fundamental.

Igualmente, se desarrolla el método Troncoso como una metodología diferente a las tradicionales y exclusiva para la enseñanza de la lectoescritura para niños con síndrome de Down, el mismo consta de 2 etapas, en la primera se centra en la Lectura y en la segunda a la Escritura; cada una de las cuales se subdivide en tres sub etapas interrelacionadas, que a veces se pueden trabajar en simultáneo. Parte de la percepción y reconocimiento de palabras, reconocimiento y aprendizaje de sílabas, y progreso en la lectura mediante oraciones sencillas-; y el proceso de escritura también con tres etapas, la coordinación viso-manual y los trazos de líneas, luego el trazado de letras y su combinación en sílabas, palabras y frases simples, y una tercera de progreso de la escritura que considera los aspectos lingüísticos de la escritura (Troncoso y del Cerro, 1998). Este método al ser semejante al global es el que más se adapta para el inicio

de la enseñanza de la lectoescritura a niños con síndrome de Down.

Como se ha presentado, la literatura científica muestra que en las bases de datos donde se realizó la búsqueda sólo se han encontrado 3 artículos que cumplen con los criterios de

inclusión con una regularidad de 2 años entre cada publicación. Esta incidencia podría responder a que el 1% de la población mundial se ve afectada por la discapacidad intelectual (Medline Plus, 2022), por ello, para que la enseñanza de la lectoescritura sea exitosa se torna necesario atender a las particularidades de los estudiantes, su estilo de aprendizaje y sus intereses personales para pensar un plan de acción e intervención con el método que se adapte a las características y estilos de aprendizaje singulares de cada sujeto (García y Jara, 2016), también se debe tener en cuenta que no toda la responsabilidad recae sobre el docente sino que hay otros factores que conforman el sistema ecológico que rodea al niño e influyen en todo el proceso, ellos son: la familia, la institución educativa, comunidad, las decisiones políticas, entre otros (Braslavsky, 2021).

Como parte de la discusión los artículos incluidos en la presente revisión sistemática presentan luces sobre el método y el uso de las TIC como favorecedoras de los procesos de la enseñanza de la lectoescritura porque los Software y los Hardware pueden adaptarse al método global ofreciendo ambientes virtuales ubicuos que pueden ser incorporados a diferentes dispositivos que permiten experimentar el desarrollo de competencias lectoescriturales mediante interfaces táctiles apoyadas en imágenes y sonidos para adquirir vocabulario, mejorar la fonética y la sintaxis. Sin embargo, para llevar adelante propuestas de enseñanza de lectoescritura con el método global mediadas por TIC es necesaria la capacitación para el desarrollo de competencias docentes del siglo XXI y trabajar de manera interdisciplinaria con otros docentes de la institución educativa. Finalmente, es preciso señalar que las limitaciones de esta investigación se

relacionan con la cantidad de artículos encontrados que abordan el objetivo propuesto, por ello, los hallazgos que se muestran en esta revisión no pueden generalizarse.

Cabe destacar que no hubo ningún apoyo financiero o no financiamiento para la revisión. Además, se manifiesta no tener conflicto de interés con el proceso ni con sus resultados obtenidos.

Tabla 3: Características de los estudios revisados. Elaboración Propia

Autor/es	Muestra	Objetivo	Método de enseñanza	Metodología de Investigación	Resultados
(TangarifeChalarca, Blanco Palencia y Diaz Cabrera, 2016).	No específica	Discutir los principales aspectos metodológicos y de diseño que deben tenerse en cuenta para abordar el desarrollo de aplicaciones para el apoyo a la enseñanza de la lectoescritura a personas con síndrome de Down	Describe los métodos sintéticos, los métodos analíticos y los métodos mixtos.	Metodologías de desarrollo de software	Se debe tener en cuenta el método de enseñanza que va a ser soportado por la herramienta. Los métodos globales o analíticos ofrecen una mayor adaptación a las características de aprendizaje de los niños con S. Down. Las aplicaciones deben tener en cuenta algunos aspectos en el diseño e interfaz como explicaciones escritas y auditivas, acompañadas de imágenes.
(Muñoz-Garrido, 2020)	No específica	Analizar los diferentes métodos que pueden emplearse para los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura, concretamente a aquellos que poseen Síndrome de Down.	Para trabajar la lectura se utilizará un método perceptivo/discriminativo. Para la escritura no menciona un método específico.	Propuesta didáctica	Adoptar los métodos que más le faciliten el aprendizaje de nuevos conocimientos. La metodología propuesta por Troncoso podría realizarse sin ningún problema.
(Benavides Morales, y Henriquez, Miranda, 2018)	13 d	Determinar las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura en personas con síndrome de Down en tres establecimientos de la ciudad de Los Ángeles.	Troncoso y Del Cerro: Método global	Cualitativa	La estrategia metodológica que mayormente utilizan los/las docentes para la enseñanza de la lectura y escritura, es el método global, los docentes, consideran que este método es el que mejor se adapta a las características de los estudiantes con síndrome de Down.

Bibliografía

1. Benavides, P. y Henríquez, S. (2018). *Estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura aplicadas por docentes de educación diferencial en estudiantes con Síndrome de Down*. (Tesis de Grado). Universidad de Concepción, Chile. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2508>
2. Braslavsky, B. (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIPE <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415060701/La-querrela-de-los-metodos-en-la-ensenanza.pdf>
3. Braslavsky, B. (2021). *Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana*. DocerArgentina. <https://docer.com.ar/doc/nvn8vns>
4. Down España. (2010). *La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad vista por sus protagonistas*. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/57L_guia.pdf
5. García, W. y Jara, G. (2016). *La discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lectoescritura*. En M. R. Tolozano Benítez. (2016) (Coord.) *Memorias del segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas Por una educación innovadora para un desarrollo sostenible*. (pp. 1389-1402). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7199831>
6. Halliday, M.A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. FCE.
7. Medline Plus. (2022). *Discapacidad Intelectual*. Enciclopedia médica. <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/001523.htm>
8. Muñoz-Garrido, L. (2020). *La Lectoescritura en Niños con Síndrome de Down*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Jaén. <https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/10646>
9. Stephen, B.S. (2022). *Discapacidad Intelectual*. Manual MSD. <https://www.msdmanuals.com/es-ar/hogar/salud-infantil/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/discapacidad-intelectual>
10. Tangarife, D., Blanco, S. y Diaz, G. (2016). *Tecnologías y metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectoescritura a personas con síndrome de Down*. *Dialnet*. (29), 265-283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580043>
11. Troncoso, M. V. y del Cerro, M. M. (1998) *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. https://www.academia.edu/34431600/Sindrome_de_Down_Lectura_y_escritura

DISEÑO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA DEMOSTRACIÓN Y APLICACIÓN DEL MRUA EMPLEANDO ARDUINO®

*Santiago A. Bogado, Daniel Pedrini, Carlos A. Merino, Erika N. Bentz, Patricio F. Provasi**

*patprovasi@gmail.com
Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

La caída libre es un caso particular de un movimiento rectilíneo uniformemente variado. En dicho caso, un cuerpo es acelerado por la fuerza peso del cuerpo con aceleración de la gravedad, normalmente representada con g . En el trabajo que se presenta se describen las bases del diseño, construcción y ensayo de un dispositivo experimental, pensado para la enseñanza de la física en el nivel secundario. Esto nos permite medir el tiempo transcurrido entre dos pulsos sonoros, estimando tanto la altura desde la que cae un objeto, como el valor de la aceleración de la gravedad g mediante el análisis de grabaciones sonoras.

Palabras claves: Arduino, cinemática, caída libre, aceleración de la gravedad.

Abstract

Free fall is a particular case of uniformly varied rectilinear motion. In this case, a body is accelerated by the weight force of the body with acceleration due to gravity, usually represented by g . In this work we describe the bases of the design, construction and testing of an experimental device are described, designed for the teaching of physics at the secondary level. This allows us to measure the time elapsed between two sound pulses, estimating both the height from which an object falls, and the value of the acceleration

due to gravity g by analyzing sound recordings.

Keywords: Arduino, kinematics, free fall, gravitational acceleration.

Introducción

Según la página web oficial de Arduino® [1], "Arduino es una plataforma electrónica de código abierto basada en hardware y software fáciles de usar. Las placas Arduino pueden leer entradas [...] y convertirlo en una salida [...] Para hacerlo, utiliza el lenguaje de programación".

Se trata de un microcontrolador con circuitos integrados en los que se pueden grabar programas que interactúan con los circuitos de la placa. La placa Arduino® posee una interfaz de entrada en la que podemos conectar diferentes tipos de periféricos, que se utilizan para enviar datos al microcontrolador. Igualmente posee una interfaz de salida, en la que la información que ha procesado el Arduino se envía a otro periférico.



Figura 1: Placa Arduino UNO R3

Las distintas placas Arduino han posibilitado la realización de multitud de proyectos. Entre las aplicaciones que podemos encontrar en el campo de las ciencias naturales se encuentra por ejemplo un prototipo experimental que utiliza un Arduino conectado a una celda de carga para medir la tensión superficial mediante el método de Noüy [2], una experiencia para medir la aceleración de la gravedad con un plano inclinado que utiliza fotopuertas y una placa Arduino para obtener los datos [3, 4], un viscosímetro que mide la viscosidad de un líquido utilizando medidas de velocidad proporcionadas por tres fotopuertas que se comunican con la placa Arduino para registrar tiempos [4], un equipo para medir el granizo (que utiliza un Arduino y un sensor sonoro KY-038) capaz de identificar tanto la duración de la granizada como el tamaño de las rocas [5], una propuesta de incorporar Arduino a los circuitos usados tradicionalmente para estudiar la carga y descarga de condensadores eléctricos [6], la construcción de una herramienta tecnológica con un Arduino Mega y un sensor de sonido dfRobot 0034 que permita medir los niveles de contaminación auditiva en espacios cerrados [7], la creación de un sistema de adquisición

de datos con Arduino empleado para medir temperatura y humedad relativa [8] y diversas prácticas de laboratorio diseñadas para alumnos de las asignaturas de Física y Química [9]; entre muchos otros.

Para el presente trabajo se ha buscado implementar Arduino en un experimento relacionado con el Movimiento Rectilíneo Uniformemente Acelerado (MRUA). Entre la variedad de experimentos que encontramos al indagar en la bibliografía, como pueden ser experimentos basados en el de Galileo, quien midió la aceleración de un cuerpo desplazándose en un plano inclinado [10], experimentos que tienen por objeto analizar la caída de un cuerpo por medio de grabaciones de video [11], el uso de sensores [12], o en simuladores [13], nos hemos decantado por el propuesto por White (2007) [14] y Salvador Gil (2014) [15] que consiste en calcular la aceleración de la gravedad analizando las señales acústicas de una esfera que cae, aunque con la salvedad de que en lugar de calcular g , asumiremos $g = 9,8 \frac{m}{s^2}$ y mediremos la altura desde la que cae la esfera, aunque puede usarse para medir g conocida la altura. La placa Arduino® se ha utilizado para monitorear y registrar la señal acústica en el experimento propuesto.

Dispositivo experimental

a. Dispositivo electrónico

El microcontrolador utilizado para esta experiencia fue la placa Arduino® UNO (Figura 1) en la que se conectó un sensor sonoro KY-038. En la Figura 2 se presenta el esquema de conexión del sensor al Arduino y en la Figura 3 se observa una fotografía del dispositivo conectado. La Tabla 1 (ver Anexo) registra el código cargado a la placa. Este código se escribió en el programa Arduino IDE 1.8.16 (disponible en <https://www.arduino.cc/en/software>).

Los datos obtenidos por el sensor sonoro son enviados de la placa Arduino® a la PC y recopilados en ésta última a través del programa PuTTY, un software de código abierto distribuido bajo la licencia MIT (disponible, en <https://www.chiark.greenend.org.uk/~sgtatham/putty/>).

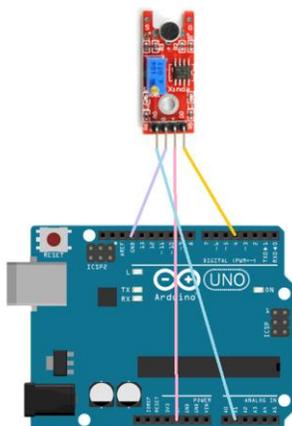


Figura 2: Esquema de conexión del dispositivo electrónico utilizado

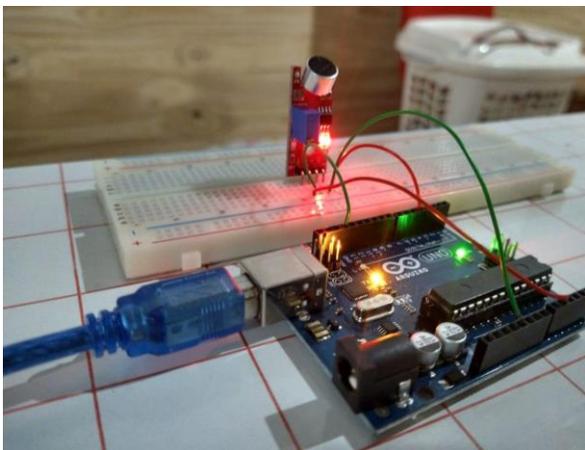


Figura 3: Dispositivo electrónico conectado. La salida del Arduino está conectada a la PC

b. Dispositivo analógico

El dispositivo usado en la experiencia consiste en un péndulo (Figura 4) que colisiona contra

una pequeña bola esférica. Tras ser golpeada, la esfera realizará un movimiento semejante al representado en la Figura 5. Antes de que ocurra la colisión, el dispositivo electrónico ya debe estar conectado y funcionando, a fin de registrar la señal acústica desde que el péndulo golpea a la esfera (el instante en que empieza su caída) hasta que la esfera golpea el suelo (el instante en que la caída termina). Una vez que han ocurrido ambos eventos, se detiene la grabación de la señal acústica.



Figura 4: Vistas del dispositivo construido.

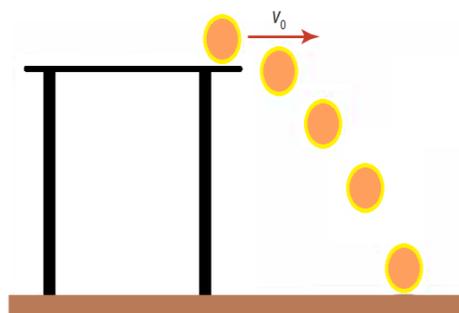


Figura 5: Representación esquemática del movimiento que describe la esfera en caída, desde el instante en que es impactada por el péndulo hasta llegar al suelo.

Análisis de datos

El movimiento descrito por la esfera (Figura 5) puede analizarse descomponiéndolo en sus dos direcciones, horizontal (eje x) y vertical (eje y), tal como se esquematiza en la Figura 6.

El movimiento del objeto en la dirección horizontal es un movimiento rectilíneo uniforme (MRU), mientras que en la dirección vertical el movimiento es el mismo que el que describe un objeto en caída libre, y estará regido por la expresión:

$$y = \frac{1}{2}gt^2$$

En este trabajo, únicamente interesa analizar el movimiento en la dirección vertical, por lo tanto, será esa ecuación la que utilizemos para determinar la altura y de la superficie de la mesa hasta el suelo.

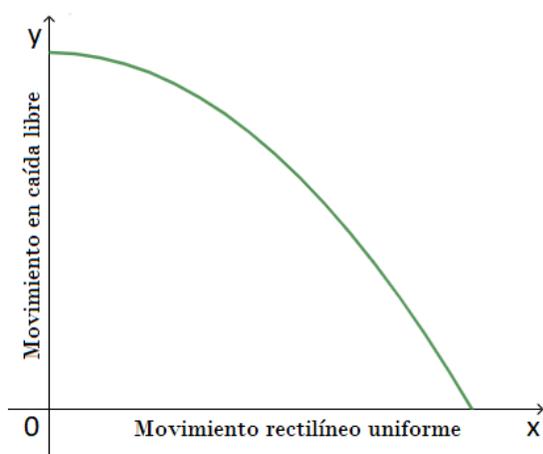


Figura 6: Componentes del movimiento descrito por la esfera.

Para obtener el tiempo t , se analiza el registro de la señal acústica captada por el dispositivo Arduino®. Se buscan los momentos en que el sensor registra picos en la señal acústica, que corresponden con los instantes en que la esfera impacta con el péndulo (A) y con el suelo (B). Se calcula la diferencia de tiempo Δt

entre dos picos sucesivos y se reemplaza este valor en la ecuación antes mencionada.

En la Figura 7 se muestra este análisis de manera gráfica y en la Figura 8 se presenta la señal captada por el dispositivo y registrada en un archivo de texto ASCII. Las marcas transversales en el momento en que el sensor comienza a captar la señal acústica corresponden a los valores 1.00 de la figura 8, ya que el software que elaboramos (Anexo) para la determinación del sonido, se normalizó previamente para ocultar el ruido de fondo asignando entonces un valor de 0.00 al ruido de fondo.



Figura 7: Gráfica de la señal acústica (que proviene del puerto analógico 5 [COM5]) como función del tiempo (t) obtenida con la herramienta Serial Plotter del software Arduino IDE 1.8.16. Se marcan los momentos en que comienza (A) y finaliza (B) la caída de la esfera.

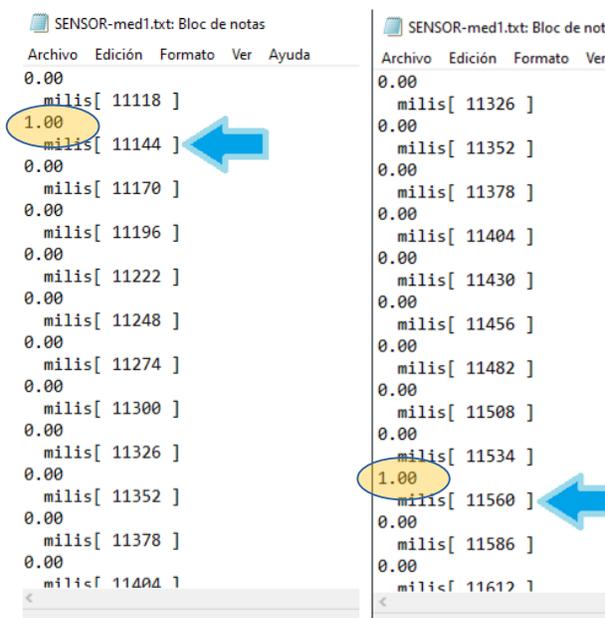


Figura 8: Representación de la búsqueda de picos en la señal acústica. Tiempos medidos en milisegundos.

Resultados

Siguiendo la metodología antes descrita, se realizó una serie de cinco mediciones, se calculó la diferencia Δt y el promedio de estos valores.

Se presentan a continuación los valores calculados:

Δt_1	0,406 s
Δt_2	0,416 s
Δt_3	0,389 s
Δt_4	0,390 s
Δt_5	0,399 s
Δt_{medio}	0,400 s

donde el error es la resolución del sensor. Con estos valores, calculamos una altura de:

$$y = \frac{1}{2} \cdot 9,8 \frac{m}{s^2} \cdot (0,400s)^2$$

$$y = (0,784 \pm 0,102)m$$

donde el error se calcula aplicando propagación de errores. Para comparar, se midió con cinta métrica el valor de x , obteniéndose:

$$y_{medido} = (0,834 \pm 0,001)m$$

donde el error es la mínima medición que se puede realizar con la cinta métrica. Se observa que la diferencia entre el valor medido y el obtenido siguiendo la metodología propuesta en este trabajo representa un error del 6,38%.

Conclusiones

Se ha logrado diseñar y construir de manera sencilla y a bajo costo; un dispositivo que permite aplicar leyes de la física (MRUA, en este caso) obteniendo como parámetros fiables la altitud relativa al piso o la aceleración de la gravedad con una precisión, de aproximadamente el 6%. Gran parte del error puede ser atribuido al error inherente al dispositivo de disparo de la bola, que no siempre le da de lleno en el centro de la misma provocando un pequeño desplazamiento en el sentido perpendicular a la debería y de esta forma produciendo un pequeño retardo en la caída a partir del pulso de sonido probocado.

Resulta evidente a partir de la última explicacion que una mejora sustancial se lograria con evitar el bamboleo del pendulo en la direccion del eje del mismo. En la medida que se considera la idea presentada en este trabajo, es también directo el inferir otros usos para el dispositivo. Teniendo en cuenta claro que la medicion de los pulsos sonoros se usan como una alternativa precisa en la medicion del tiempo. Asi, por ejemplo,

sería posible utilizar el dispositivo para estimar la cantidad de energía que el péndulo le transmite al móvil o la cantidad de energía que le suministra g durante el

tiempo de caída o incluso la energía perdida por rozamiento en un intervalo de tiempo en la que rueda sobre una superficie.

Bibliografía

1. Arduino (5 de Febrero de 2018). *What is Arduino?* Recuperado el 21 de Noviembre de 2021 de <https://www.arduino.cc/en/Guide/Introduction>
2. Goncalves, A. M. B., Freitas, W. P., Reis, D. D., Cena, C. R., Alves, D. C., and Bozano, D. F. (2019). Surface tension measured with Arduino. *The Physics Teacher*, 57(9), 640-641.
3. Christiansen, R. O., Hanna, F. E. M., Agüero, E., & Pereyra, N. E. (2016). Experimentos de física utilizando Arduino™. *Revista de Enseñanza de la Física*, 28(7), 23-28.
4. Mealla Sánchez, L. E., & Parra Pacheco, L. F. (2020). Aplicaciones didácticas asistidas de bajo costo para el laboratorio de física. *Revista SEXTANTE*, 22, 9-17.
5. Alves, C. A., & de Moraes, M. V. B. (2018). Sensibilidade do sensor de intensidade sonora para detecção de granizo. *REGRAD-Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM-ISSN 1984-7866*, 11(01), 16-27.
6. Cavalcante, M. A., Tavolaro, C. R. C., & Molisani, E. (2011). Física com Arduino para iniciantes. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 33(4), 4503.
7. Suárez López, D., Morales Espinosa, R., Cordero Gutierrez, I., & Schreiner de Oliveira, L. (2017). Diseño de una herramienta de medición de ruidos basados en tecnologías Arduino-Raspberry Pi. *Producción+ Limpia*, 12(1), 81-87.
8. Azúa-Barrón, M., Vázquez-Peña, M. A., Arteaga-Ramírez, R., & Hernández-Saucedo, R. (2017). Sistema de adquisición de datos de bajo costo con la plataforma arduino. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(1), 1-12.
9. Alegre Buj, M. S., & Cuetos Revuelta, M. J. (2021). Sensores y equipos de captación automática de datos en los trabajos prácticos de Física y Química de Secundaria y Bachillerato: el uso de Arduino. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 18(1), 1202.
10. Mentzer, R. G. (1984). Measuring the acceleration due to gravity: An experiment galileo could have run. *The Physics Teacher*, 22(9), 580-581.
11. Melgarejo, F. R. (2008). Nuevas tecnologías en la determinación experimental del valor de la aceleración de la gravedad en la Tierra. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(1), 110-113.
12. Montero, G., García, A., Ríos, V., & Román, Á. (2018). Estudio de la caída libre utilizando diferentes técnicas experimentales. *Latin-American Journal of Physics Education*, 12(1), 2.
13. Díaz-Forero, J. H., Espitia-Rico, M. J., & Cudris-García, E. F. (2014). Estudio de la caída libre desde marcos de referencia no inerciales usando herramientas computacionales-Free fall study from non inertial reference frames using computational tools. *Revista científica*, 19(2), 34-40.
14. White, J. A., Medina, A., Román, F. L., & Velasco, S. (2007). A measurement of g listening to falling balls. *The Physics Teacher*, 45(3), 175-177.
15. Gil, S. (2014). Experimentos de Física de bajo costo, usando TIC's, 157-158. Editorial

Alfaomega. Argentina.

Anexo

Tabla 1: Código utilizado en el desarrollo experimental.

```
int AnalogPin = A1;
float Lectura0 = 581 ; // Lecturainicial
float Lectura1 ;
float Lectura2 ;
int DigitalPin = 4;
int LED = 13 ; // LED en Arduino

// Start the SetUp
void setup()
{
  pinMode(AnalogPin, INPUT) ;
  pinMode(LED, OUTPUT) ;
  pinMode(DigitalPin, INPUT_PULLUP) ;
  digitalWrite(LED , LOW) ; // Apagamos el LED al empezar
  Serial.begin(9600); // Iniciamos la puerta serie
}

voidloop()
{
  Lectura1 = analogRead(AnalogPin) ;
  Lectura2 = ( Lectura1 - Lectura0 ); // Para que la lectura inicial sea 0
  Serial.println(Lectura2); // Imprime la lectura del sensor
  Serial.print(" ");
  Serial.print(" milis[ ");
  Serial.print( millis ());
  Serial.println(" ]"); // Imprime el tiempo
  delay(1) ;
}
```

COVID-19. HABILIDADES, TECNOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS COLABORATIVAS PARA LA EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Vanessa Gontijo da Matta*, João Luiz da Matta Felisberto**

jlmfelisberto@gmail.com

*MUST University

**Universidad Fundación Pedro Leopoldo.

Resumen

Este artículo busca analizar los estudios de revisión publicados en 2021 en la base de datos especializada Sciencedirect, en el área de ciencias sociales, sobre habilidades, tecnologías y / o herramientas colaborativas para la educación, revisando los desafíos emergentes. El estudio se desarrolla mediante una revisión sistemática combinada con el método PRISMA. Los primeros resultados arrojaron un total de 7280 artículos científicos. Con base en los criterios de inclusión y exclusión, se eligieron 10 artículos de revisión para la revisión sistemática. Los estudios estudiados en esta revisión sistemática son heterogéneos. Es indiscutible que las tecnologías y herramientas colaborativas brindan posibilidades ilimitadas para la educación. Los desafíos se agrupan a nivel pedagógico (docente) y de aprendizaje (alumno), sin embargo, también se deben considerar factores relacionados con las tecnologías de la información (software, programas, contenidos, entre otros).

Palabras clave: COVID-19. Tecnologías. Herramientas colaborativas. Educación. Revisión sistemática.

Abstract

This paper seeks to analyze the review studies published in 2021 in the specialized database Sciencedirect, in the area of social sciences, about skills, technologies, and/or collaborative tools for education, checking the emerging challenges. The study is developed through a systematic review combined with the PRISMA method. The first results yielded a total of 7280 scientific articles. Based on the inclusion and exclusion criteria, 10 review articles were chosen for the systematic review. The studies studied in this systematic review are heterogeneous. It is undisputed that collaborative technologies and tools bring limitless possibilities for education. The challenges are grouped at the pedagogical (teacher) and learning (student) levels, however, factors related to information technology (software, programs, content, among others) must also be considered.

Keywords: COVID-19. Technologies. Collaborative tools. Education. Systematic review.

Introducción

La pandemia provocada por el COVID-19 ha obligado a las instituciones educativas a desarrollarse para implementar habilidades, tecnologías y/o herramientas colaborativas para satisfacer las necesidades del proceso de enseñanza con el fin de entregar la mejor

educación posible (Buckley, 2020; Mulla et al., 2020; Gómez y Suárez, 2021).

Sin embargo, las tecnologías y herramientas colaborativas, como la Inteligencia Artificial, avanzan rápidamente y se espera que sus aplicaciones en la educación crezcan rápidamente en el futuro cercano (Zhang y Aslan, 2021), de modo que tienen un gran potencial para aumentar el acceso a las oportunidades de aprendizaje, ampliar las experiencias de aprendizaje personalizadas y optimizar los métodos y estrategias para obtener los resultados de aprendizaje deseados (Zawacki-Richter et al., 2019).

En cualquier caso, dados los desafíos educativos que enfrentan estudiantes y docentes, los investigadores, los profesionales de la educación y los encargados de formular políticas deben reconocer su obligación de encontrar soluciones innovadoras, rentables y basadas en evidencia. En este escenario, Gómez y Suárez (2021a) señalan que parte de la solución se encuentra en herramientas que se incorporan a la vida cotidiana de las personas, como computadoras portátiles, teléfonos inteligentes y tabletas, que posibilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de tecnologías colaborativas para educación.

En esta línea de razonamiento, la importancia del debate sobre habilidades, tecnologías y herramientas colaborativas en la educación, especialmente con motivo de la pandemia provocada por el COVID-19. Surgen así los desafíos contemporáneos para que la educación, traducida en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pueda garantizar el desarrollo profesional de docentes y estudiantes, adaptándose a la realidad socioeconómica de los actores involucrados en este proceso.

Con base en lo anterior, y con motivo de la pandemia del COVID-19, este trabajo busca analizar los estudios de revisión publicados en

el año 2021 en la base de datos especializada Scimedirect, en el área de las ciencias sociales, sobre habilidades, tecnologías y / o herramientas colaborativas para la educación, revisando los desafíos emergentes. El estudio se desarrolla a través de una revisión sistemática combinada con el método PRISMA. En particular, se infiere del estudio desarrollado que es indiscutible que las tecnologías y herramientas colaborativas brindan posibilidades ilimitadas para la educación, para que los desafíos en este tema se agrupan a nivel pedagógico (docente) y de aprendizaje (alumno), sin embargo, también se deben considerar factores relacionados con las tecnologías de la información (software, programas, contenidos, entre otros).

Metodología

Este trabajo es el resultado de una búsqueda de artículos de revisión científica en la base de datos Scimedirect, la cual está calificada por una revisión sustancial de investigaciones originales, en general con una lista de referencia completa con el fin de incluir revistas que cumplan con un proceso austero de arbitraje y con una gran diversidad de opiniones especializadas de todo el mundo, brindando un panorama global de trabajos académico-científicos.

Los términos de búsqueda estaban en el idioma inglés. Se utilizaron cuatro palabras clave y sus combinaciones: education; collaborative technologies; challenges. Además, los términos de búsqueda se buscaron en las categorías de título, resumen y palabras clave. Como criterios de inclusión se consideraron artículos de revisión publicados en 2021 en el área de las ciencias sociales y con pleno acceso abierto. Por otro lado, como criterios de exclusión se consideraron no tener al menos uno de los términos de búsqueda en el título, resumen o

palabras clave y no abordar en sus resultados, discusión y/o en su revisión de literatura habilidades, tecnologías y/o herramientas colaborativas para la educación.

La revisión sistemática en cuestión se combinó con el método PRISMA (Hutton et al., 2016). La búsqueda de información en la base de datos Sciencedirect se realizó en la segunda quincena de septiembre de 2021, cuando los primeros resultados arrojaron un total de 7280 artículos científicos. En el primer tamizaje de la investigación se obtuvo un total de 1115 artículos los cuales fueron artículos de revisión. Posteriormente, los demás criterios de inclusión fueron llevados al espectro de la investigación de manera que surgieron 45 artículos, que además de ser artículos de revisión, fueron publicados en el área de las ciencias sociales y tuvieron acceso completo al texto (open access).

Posteriormente, dentro del alcance de los criterios de exclusión se seleccionaron para esta revisión sistemática los artículos de revisión que tengan en su título, resumen y/o palabras clave al menos uno de los términos de búsqueda de este trabajo (elegibilidad). Luego, con base en la escala de calidad de la guía SQUIRE 2.0 (Ogrinc et al., 2015), los artículos seleccionados fueron sometidos a revisiones individuales con el fin de determinar su respectiva calidad de cara a la propuesta de investigación de este trabajo. Así fueron elegidos los estudios que abordan en sus resultados, discusión y/o en su revisión de literatura, habilidades, tecnologías y/o herramientas colaborativas para la educación.

Comparando los resultados de inclusión y exclusión, considerando el enfoque en tecnologías y herramientas colaborativas para la educación, se eligieron 10 (diez) artículos para la revisión sistemática en la práctica (síntesis cualitativa). Los demás artículos inicialmente seleccionados fueron

descartados por no encajar en la propuesta del presente estudio. Sin embargo, los artículos seleccionados fueron manejados en el software NVivo. La Figura 1 tiene el poder de diagramar el flujo descrito en este capítulo metodológico.

Resultados y discusión

La Tabla 1 presenta los principales resultados de los diez estudios seleccionados para la revisión sistemática objeto de este trabajo. Son artículos de revisión publicados en el área de ciencias sociales, en 2021, en la plataforma Sciencedirect, y con acceso abierto en su totalidad, que discuten y/o revisan literatura sobre habilidades, herramientas y/o tecnologías colaborativas para la educación. A medida que los sistemas educativos experimentan con tecnologías y herramientas colaborativas, traducidas en habilidades con Inteligencia Artificial (IA), es imperativo equilibrar la eficiencia, los beneficios, la seguridad y más. (Zhang y Aslan, 2021). Estas tecnologías, empleadas en las aulas tradicionales, en línea o a través de sistemas de gestión de aprendizaje móvil, tienen un gran potencial en la educación, mejorando las oportunidades de aprendizaje y optimizando métodos y estrategias para lograr mejores resultados de aprendizaje (Zawacki-Richter et al., 2019).

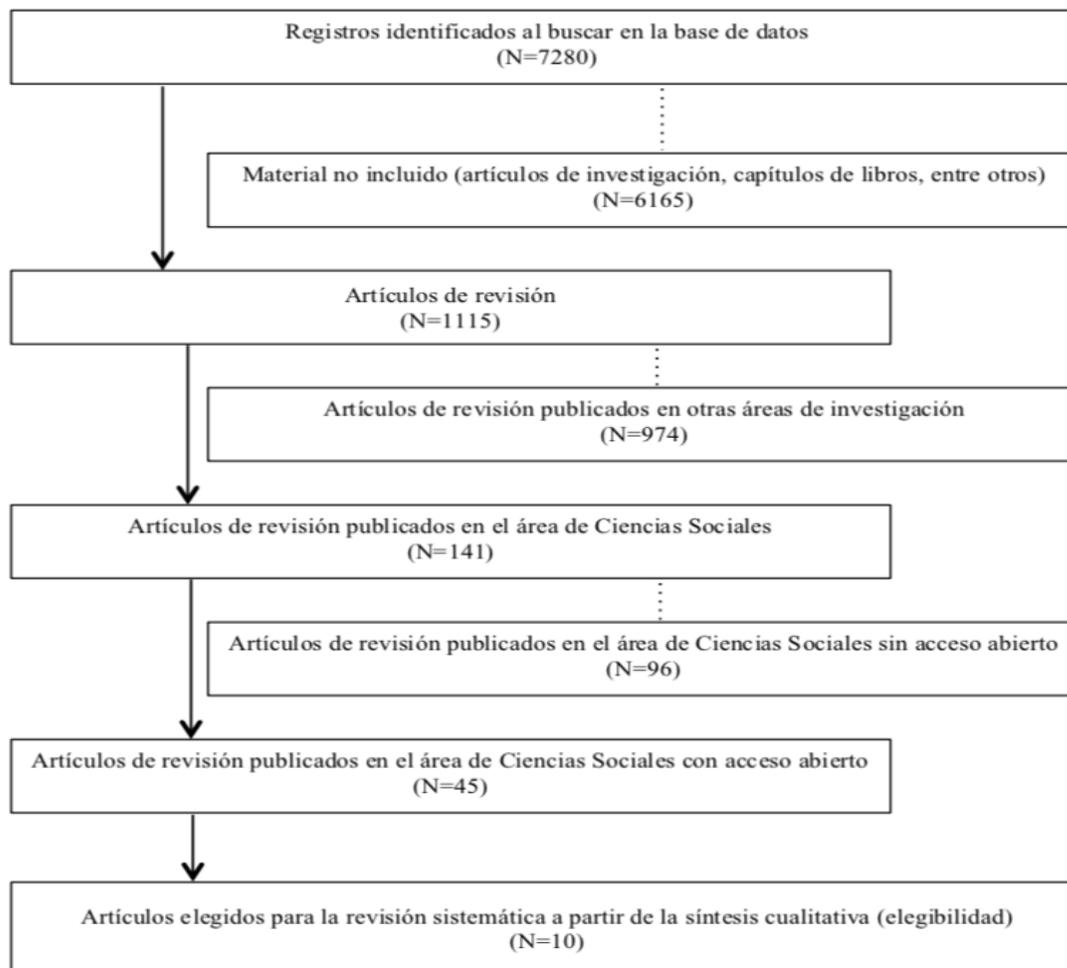


Figura 1: Diagrama de flujo para la selección de artículos de revisión centrados en habilidades, tecnologías y/o herramientas colaborativas para la educación.

Tabla 1: Estudios de revisión publicados en el año 2021 centrados en habilidades, tecnologías y/o herramientas colaborativas para la educación: inferencias significativas.

ESTUDIO	PALABRAS CLAVE	INFERENCIAS SIGNIFICATIVAS
Akala (2021)	Educación; Desafíos; Reanudar; Transformación.	El cambio educativo pasa por tres etapas distintas: iniciación, implementación e institucionalización. Cada etapa provoca en las personas una gran ansiedad sobre cómo les afectará el cambio, dependiendo de su etapa actual y posición en sus trayectorias profesionales. Algunos de los desafíos iniciales del cambio educativo están relacionados con recursos humanos y materiales inadecuados, inconsistencias entre el contenido y las prácticas pedagógicas, y poca participación pública. Para la implementación del Currículo Basado en Competencias (CBC), las escuelas deben tener los recursos adecuados, todas las partes interesadas deben involucrarse sustancialmente y los maestros deben volver a capacitarse y capacitarse en CBC, ya que son el corazón de la innovación.
Cavalcanti et al. (2021)	Retroalimentación educativa; Retroalimentación automática; Revisión sistemática; Entornos de aprendizaje en línea.	La retroalimentación debe ser un proceso en el que los estudiantes y los instructores hablen sobre el curso, no solo ayudando a los estudiantes a comprender mejor el contenido del curso, sino también aumentando la capacidad del instructor para personalizar el contenido y mejorar el diseño y la orquestación del curso. La retroalimentación oportuna aumenta las posibilidades de ayudar a los estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje y mejorar su desempeño final. Entre otras cosas, este concepto puede reducir las tasas de deserción. El principal método utilizado para proporcionar retroalimentación automática es la comparación con una respuesta deseada en algún tema (como circuitos lógicos o programación).
Chan y Lee (2021)	Reflexión; Prácticas reflexivas; Enseñanza superior; Desafíos; Alfabetización reflexiva.	Propone una estructura multinivel (sociocultural, institucional, pedagógico-docente, estudiante-aprendizaje) para conceptualizar los desafíos de los universitarios para lograr una reflexión profunda. Este marco describe los desafíos para que los estudiantes universitarios logren una reflexión crítica e intencional, lo que brinda una visión que enfatiza la interconexión entre los niveles macro (sociocultural;

	<p>institucional) y micro (docentes; estudiantes) dentro de la educación superior.</p> <p>Existe una relación recíproca entre las barreras que ocurren en los niveles macro y micro. El marco multinivel se propone como un modelo de coordinación de esfuerzos institucionales frente a los desafíos de la reflexión y sobre el cual se puede desarrollar un discurso compartido por actores clave en la promoción de la práctica reflexiva en la educación superior. Muchos desafíos se agrupan en los niveles pedagógico (docente) y de aprendizaje (estudiante). Los desafíos institucionales y socioculturales no son menos significativos.</p>
<p>Daza et al. (2021)</p> <p>Formación inicial del profesorado; Practica profesional; Asociaciones del Tercer Espacio; Revisión del alcance.</p>	<p>Los esfuerzos para implementar prácticas más coherentes y para interconectar el conocimiento de todas las diferentes fuentes van en contra de la idea de que el conocimiento académico es la fuente autorizada de conocimiento sobre la enseñanza, la enseñanza y el aprendizaje. Esta nueva y ampliada forma de entender la práctica profesional ofrece oportunidades para aprender sobre la docencia en espacios donde se permiten menos jerarquías.</p> <p>Las asociaciones brindan un tercer espacio que está colectiva y continuamente en transición. Tales asociaciones no son meras construcciones organizacionales, sino que buscan combinar el conocimiento académico y experiencial y diferentes epistemologías para el desarrollo profesional mutuo. El tercer espacio no es una meta específica a alcanzar, sino un proceso continuo, un esfuerzo continuo.</p>
<p>Gómez y Suárez (2021a)</p> <p>Revisión del alcance; Juegos serios; Enseñanza superior; Logro estudiantil; América Latina.</p>	<p>Los videojuegos son una herramienta educativa viable que puede proporcionar un entorno agradable para la educación y formación de estudiantes de todas las edades. Los juegos electrónicos que tienen una agenda y finalidad educativa han sido denominados “serious games” o “juegos para aplicaciones serias”.</p> <p>La falta de consistencia en informar los principios pedagógicos, didácticos y técnicos involucrados en el diseño de juegos serios, y la evidencia sobre su impacto, presenta un desafío para los profesionales de la educación, los desarrolladores de juegos y los investigadores. Cuantificar el impacto de los juegos serios en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes también es un desafío.</p>

<p>Lamsa et al. (2021)</p>	<p>Tecnología colaborativa; Aprendizaje colaborativo asistido por computadora (CSCL); Metodología; Revisión sistemática; Análisis temporal.</p>	<p>El análisis temporal puede ayudar a diseñar estudios basados en la teoría y experimentos metodológicos para avanzar en la investigación del aprendizaje colaborativo asistido por computadora (CSCL) y debe incluir seis operaciones clave. La primera es especificar los aspectos temporales de CSCL que deben estudiarse para abordar los objetivos de investigación enmarcados teóricamente. . El segundo es formar el contexto del estudio. El tercero es decidir qué datos de proceso recopilar. El cuarto es conceptualizar los eventos a partir de los datos de proceso recopilados. El quinto es analizar eventos mediante la realización de uno o más métodos de análisis temporal. El sexto es interpretar los resultados con base en los métodos de análisis temporal elegidos.</p>
<p>Matsumoto-Royo y Ramirez-Montoya (2021)</p>	<p>Basado en la práctica; Formación de profesores; Procesos de evaluación; Métodos de evaluación; Prácticas básicas; Enseñanza superior; Innovación educativa.</p>	<p>La formación docente basada en la práctica ha avanzado en la integración de las prácticas básicas utilizando la pedagogía con representación integrada, aproximación y descomposición en ciclos iterativos. Las estrategias de enseñanza incluyen ciclos de aprendizaje práctico y simulaciones. Las tareas de evaluación corresponden a procedimientos de tipo ejecución en las experiencias de desempeño y procesos reflexivos de los docentes en formación (PST). Estas evaluaciones incluyen portafolios, preguntas durante los ensayos, observaciones de desempeño y textos reflexivos escritos por PST, como revistas, artículos y notas de autorreflexión.</p>
<p>Okonkwo y Ade-Ibijola (2021)</p>	<p>Inteligencia artificial; Chatbots en Educación; Beneficios de los chatbots; Desafíos de chatbots; Revisión sistemática.</p>	<p>Los chatbots son agentes conversacionales o interactivos que brindan una respuesta instantánea al usuario. El uso de Chatbots permite reunir diversas formas de información y almacenamiento en una unidad (Unidad de Información) para un acceso rápido y fácil a los usuarios autorizados. Fomentan el aprendizaje personalizado, brindan soporte instantáneo a los usuarios y permiten que varios usuarios accedan a la misma información al mismo tiempo. Se deben mejorar los marcos para el desarrollo e implementación de Chatbots, así como los recursos de diseño y contenido. Es necesario tener reglas bien definidas para el uso de Chatbots que sean</p>

		compatibles con la ética del usuario. Considerar los beneficios y las dificultades puede ayudar a alentar a los usuarios y definir los principios apropiados que respaldarán la creación y el uso de la tecnología Chatbot en la educación.
Tervajarvi et al. (2021)	Simulación interprofesional; Simulación de vías clínicas; Interprofesionalismo; Colaboración; Aprendizaje centrado en el estudiante.	<p>La simulación secuencial es un buen método de aprendizaje, especialmente para las habilidades de comunicación, los encuentros con pacientes y el trabajo en un entorno interprofesional, y ayuda a los estudiantes a comprender todo el sistema de atención médica. La colaboración interprofesional es importante. La formación interprofesional durante los estudios mejora las habilidades de comunicación y colaboración en la vida laboral. Las simulaciones les ayudan a obtener una perspectiva más amplia de los escenarios.</p> <p>Los ejercicios de simulación brindan a los estudiantes nuevas perspectivas sobre cómo reunirse, cuidar y comunicarse con los pacientes. El enfoque centrado en el paciente de la simulación secuencial ayuda a los futuros profesionales a comprender mejor la experiencia del paciente y el sistema sanitario en su conjunto.</p>
Zhang y Aslan (2021)	Inteligencia artificial; La inteligencia artificial en la educación.	<p>La Inteligencia Artificial (IA) brinda posibilidades virtualmente ilimitadas a la educación. Para los estudiantes, puede facilitar interacciones variadas, aumentar la participación de los estudiantes, generar materiales de aprendizaje adaptables, proporcionar instrucción metacognitiva, proporcionar entornos de aprendizaje enriquecidos y mejorar los resultados del aprendizaje. Para educadores y administradores, puede proporcionar modelos predictivos, identificar a estudiantes dotados o en riesgo, monitorear el progreso del aprendizaje, crear materiales de aprendizaje personalizados, evaluaciones y comentarios, y analizar datos escalables al instante.</p> <p>Desafíos clave en la promoción de AIEd: costo y escalabilidad, ética y privacidad, falta de pautas prácticas para los educadores y experiencia limitada en IA entre los educadores. La integración de AIEd requiere una conciencia crítica de la ética de la IA y requiere colaboraciones interdisciplinarias y transdisciplinarias en investigaciones longitudinales a</p>

gran escala. La AIEd sigue abriendo nuevas posibilidades de innovación en educación.

Los hallazgos de esta investigación indican que existen varias tecnologías y herramientas colaborativas dirigidas a la educación. Sin embargo, de la revisión sistemática en cuestión surgen las siguientes habilidades, tecnologías y herramientas colaborativas, que fueron discutidas en los trabajos traídos al corazón de este estudio: (a) currículo basado en competencias, (b) retroalimentación, (c) prácticas reflexivas, (d) asociaciones del tercer espacio, (e) juegos, (f) análisis temporal, (g) evaluación basada en la práctica del estudiante, (h) chatbots, (i) simulación interprofesional, (j) sistemas especializados; (k) tutores o agentes inteligentes; (l) aprendizaje automático; y (m) sistemas o entornos de aprendizaje personalizados. En cualquier caso, como apuntan Gillett-Swan (2017) y Nortvig et al. (2018), no es el formato del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que es decisivo para su éxito, la enseñanza y el aprendizaje son fuertemente circunstanciales y dependientes del contexto.

Delante de las discusiones propuestas por los estudios de revisión enumerados en la Tabla 1, es posible inferir que la retroalimentación es una habilidad elemental para el éxito de las tecnologías y herramientas colaborativas para la educación. En este esfuerzo, Pardo et al. (2018) señalan que la retroalimentación debe ser un proceso donde estudiantes e instructores hablen sobre el curso, ayudando no solo a los estudiantes a comprender mejor su contenido, sino aumentando la capacidad del instructor para personalizar el contenido y mejorar su diseño y orquestación (Pardo 2018; Pardo et al., 2019).

La revisión sistemática en cuestión también muestra que el cambio educativo pasa por tres etapas distintas, iniciación, implementación e institucionalización, y que

algunos de los desafíos iniciales del cambio educativo están relacionados con recursos humanos y materiales inadecuados, inconsistencias entre el contenido y las prácticas pedagógicas, y poca participación ciudadana (Akala et al., 2021). La promoción de tecnologías y herramientas colaborativas para la educación también presenta otros desafíos, como el costo y la escalabilidad, la ética y la privacidad, la falta de pautas prácticas para los educadores y la experiencia limitada en inteligencia artificial (IA) entre los educadores.

Además, la integración de la IA para la Educación requiere una conciencia crítica de la ética y requiere colaboraciones interdisciplinarias y transdisciplinarias en investigaciones longitudinales a gran escala porque, a pesar del escepticismo, las dudas o los temores, la IA para la Educación sigue abriendo nuevas posibilidades de innovación en los entresijos. Del proceso de enseñanza y aprendizaje (Zhang y Aslan, 2021).

También es posible inferir que los estudios de revisión publicados en el año 2021, en el área de las ciencias sociales, enfocados en habilidades, tecnologías y/o herramientas colaborativas para la educación son heterogéneos, de manera que cada uno aborda una herramienta en particular y/o tecnología enfoque colaborativo de la educación y/o discusión teórica de variables y/o constructos que gravitan hacia estos temas.

De todos modos, es un hecho común que las tecnologías y herramientas colaborativas, traducidas en habilidades que orbitan alrededor de la Inteligencia Artificial, traen posibilidades ilimitadas a la educación y que los desafíos se agrupan a nivel pedagógico (docente) y de aprendizaje (estudiante),

(software, programas, contenido, entre otros) también deben ser considerados. Además, los desafíos institucionales y socioculturales no son menos significativos (Gómez y Suárez, 2021).

En este sentido, Zhang y Aslan (2021) señalan que los costos y la escalabilidad, la ética y la privacidad, la falta de lineamientos accionables para los educadores y la poca experiencia en Inteligencia Artificial entre los educadores se presentan como algunos de los principales factores en la promoción de habilidades, tecnologías y herramientas colaborativas dirigidas a la educación. En este razonamiento, Akala (2021) agrega que gran parte de los desafíos en el área de la educación están relacionados con recursos humanos y materiales inadecuados, inconsistencias entre contenidos y prácticas pedagógicas, y poca participación pública.

Considerando todos los desafíos para la promoción y consolidación de las tecnologías colaborativas en el campo de la educación, la literatura, en su mayoría, indica que la inteligencia artificial, consolidada en las tecnologías colaborativas, continúa abrir nuevas posibilidades (oportunidades) de innovación, posibilitando la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes.

Conclusiones

Este trabajo buscó analizar los estudios de revisión publicados en 2021 en la base de datos especializada Sciencedirect, en el área de las ciencias sociales, sobre habilidades, tecnologías y/o herramientas colaborativas para la educación, verificando desafíos emergentes. Con motivo de este estudio, emergen inferencias útiles sobre habilidades, tecnologías y herramientas colaborativas para la educación, basadas en evidencia científica, para la atención, en particular, de los profesionales de la educación y los

hacedores de políticas públicas y privadas, en la dirección de mejorar la enseñanza y el aprendizaje brindándoles los conocimientos adecuados para tomar mejores decisiones.

De lo estudiado, se puede concluir que las siguientes habilidades, tecnologías y herramientas colaborativas son útiles para el sistema educativo y para que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda garantizar el desarrollo profesional de docentes y estudiantes: currículo basado en competencias; retroalimentación; prácticas reflexivas; asociaciones del tercer espacio; juegos; análisis temporal; evaluación basada en la práctica del estudiante; chatbots; simulación interprofesional; sistemas especializados; tutores o agentes inteligentes; aprendizaje automático; y sistemas o entornos de aprendizaje personalizados.

En resumen, es indiscutible que las tecnologías y herramientas colaborativas brindan posibilidades ilimitadas para la educación. Los desafíos se agrupan a nivel pedagógico (docente) y de aprendizaje (alumno), sin embargo, también se deben considerar factores relacionados con las tecnologías de la información (software, programas, contenidos, entre otros).

Esta revisión sistemática se limita a artículos de revisión publicados en la base de datos Sciencedirect. Se reconoce que los nuevos enfoques para estudiar aspectos relacionados con habilidades, tecnologías y herramientas colaborativas para la educación ciertamente ya se han publicado en otras bases de datos, ya que este tema de estudio es amplio y se está desarrollando rápidamente. Otras limitaciones de la presente revisión incluyen la exclusión de trabajos cuantitativos y/o cualitativos, que pueden ser una importante fuente de información sobre el tema que se trabaja, jugando un papel destacado en la

discusión y comprensión de los constructos y variables que se tratan en este tónico.

A pesar de las limitaciones potenciales mencionadas anteriormente, sintetizando, mapeando y verificando la literatura estudiada a partir de las inferencias traídas al corazón de este estudio, esta revisión sistemática proporciona profesionales que actúan en la circunferencia de los temas trabajados, especialmente aquellos relacionados con la Educación, una mejor comprensión de las complejidades del tema abordado, con el fin de contribuir a la mejora

continua de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, combinándolo con habilidades, tecnologías y herramientas colaborativas.

Es posible que trabajos futuros continúen profundizando aún más en este tema, como una revisión de literatura basada en artículos de investigación en áreas más específicas, en ciertas disciplinas, utilizando otras bases de datos, desde la perspectiva de una determinada clase de docentes y/o estudiantes, o incluso bajo el sesgo de la tecnología de la información.

Bibliografía

Las fuentes marcadas con * se incluyen en la revisión sistemática.

1. *Akala, B. M. (2021). Revisiting education reform in Kenya: a case of Competency Based Curriculum (CBC). *Social Sciences & Humanities Open*, 3(100107), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100107>.
2. Buckley, H. (2020). Faculty development in the COVID-19 pandemic: so close - yet so far. *Medical Education*, 54(12), 1189-1190. <https://doi.org/10.1111/medu.14250>.
3. *Cavalcanti, A. P., Barbosa, A., Carvalho, R., Freitas, F., Tsai, Y. S., Gasevic, D., y Mello, R. F. (2021). Automatic feedback in online learning environments: a systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2(100027), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100027>.
4. *Chan, C. K. Y., y Lee, K. K. W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32(100376), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>.
5. *Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., y Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102(103338), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>.
6. Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20-30. <https://doi.org/10.5204/jld.v9i3.293>.
7. Gómez, R. L., y Suárez, A. M. (2021). Extending impact beyond the community: Protocol for a scoping review of evidence of the impact of communities of practice on teaching and learning in higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100048>.
8. *Gómez, R. L., y Suárez, A. M. (2021a). Gaming to succeed in college: protocol for a scoping review of quantitative studies on the design and use of serious games for enhancing

- teaching and learning in higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100021>.
9. Hutton, B., Catalá-López, F., y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>.
 10. *Lamsa, J., Hamalainen, R., Hoskinen, P., Viiri, J., y Lampi, E. (2021). What do we do when we analyse the temporal aspects of computer-supported collaborative learning? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 33(100387), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100387>.
 11. *Matsumoto-Royo, K., y Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Core practices in practice-based teacher education: a systematic literature review of its teaching and assessment process. *Studies in Educational Evaluation*, 70(101047), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101047>.
 12. Mulla, Z. D., Osland-Paton, V., Rodriguez, M. A., Vazquez, E., y Plavsic, S. K. (2020). Novel coronavirus, novel faculty development programs: Rapid transition to eLearning during the pandemic. *Journal of Perinatal Medicine*, 48(5), 446-449. <https://doi.org/10.1515/jpm-2020-0197>.
 13. Nortvig, A. M., Petersen, A. K., y Balle, S. H. (2018). A literature review of the factors influencing e-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement. *Electronic Journal of e-Learning*, 16(1), 46-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175336.pdf>.
 14. Ogrinc, G., Davies, L., Goodman, D., Batalden, P., Davidoff, F., y Stevens, D. (2015). SQUIRE 2.0 Standards for Quality Improvement Reporting Excellence: revised publication guidelines from a detailed consensus process. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 46(11), 501-507. <https://doi.org/10.3928/00220124-20151020-02>.
 15. *Okonkwo, C. W., y Ade-Ibijola, A. (2021). Chatbots applications in education: a systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2(100033), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100033>.
 16. Pardo, A. (2018). A feedback model for data-rich learning experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 428-438. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1356905>.
 17. Pardo, A., Bartimote, K., Shum, S. B., Dawson, S., Gao, J., Gasevic, D., Leichtweis, S., Liu, D., Martínez-Maldonado, R., Mirriahi, N., et al. (2018). Ontask: delivering data-informed, personalized learning support actions. *Journal of Learning Analytics*, 5(3), 235-249. <https://doi.org/10.18608/jla.2018.53.15>.
 18. Pardo, A., Jovanovic, J., Dawson, S., Gasevic, D., y Mirriahi, N. (2019). Using learning analytics to scale the provision of personalised feedback. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 128-138. <https://doi.org/10.1111/bjet.12592>.
 19. *Tervajarvi, L., Hutri-Kahonen, N., y Rautiola, A. M. (2021). Student-LED interprofessional sequential simulation improves communication and teamwork. *Nurse Education in Practice*, 51(102983), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.102983>.
 20. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the

- educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1).
<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.
21. *Zhang, K., y Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2(100025), 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>.

EL PROCESO JUDICIAL COMO SISTEMA DE RECONOCIMIENTO¹⁷

Facundo Ulises Cabaña

facundoulisescabana@gmail.com

Universidad de la Cuenca del Plata

Resumen

En el presente trabajo intentaremos demostrar en base a la teoría de la lucha por el reconocimiento que el proceso judicial puede ser entendido como un “*sistema de reconocimiento*”.

Comenzaremos con el origen de la teoría a través de diversos autores, la identificación del menosprecio o desprecio de un derecho atacado, la entidad o magnitud de dicho injusto, sus consecuencias y sus efectos para luego identificar el momento en que un particular o colectivo acude a un órgano judicial en pól del reconocimiento de ese injusto o mejor dicho para reestablecer el orden jurídico lesionado.

Determinaremos a la actividad judicial como el canal por donde transita esta solicitud para luego culminar con una sentencia que genera un “reconocimiento” para alguna de las partes con efectos en el plano óntico.

Es preciso indagar la teoría del reconocimiento entenderla y comprenderla para demostrar como puede ser aplicada a la praxis judicial para luego manifestarse como reconocimiento en los términos de la teoría. Sin ir más lejos pasaremos a desarrollar conforme los puntos indicados el presente trabajo.

Palabras Clave: Axel Honneth -- Hegel – Reconocimiento -Proceso – Menosprecio – Sistema de Reconocimiento – Autorrealización -

Abstract

In the present work we will try to demonstrate, based on the theory of the struggle for recognition, that the judicial process can be understood as a "recognition system".

We will begin with the origin of the theory through various authors, the identification of the contempt or contempt of an attacked right, the entity or magnitude of said unjust, its consequences and its effects, and then identify the moment in which an individual or group goes to a judicial body in pursuit of the recognition of that unfair or rather to reestablish the injured legal order.

We will determine the judicial activity as the channel through which this request passes and then culminate with a sentence that generates an "acknowledgment" for one of the parties with effects on the ontic plane.

It is necessary to investigate the theory of recognition, understand it and understand it to demonstrate how it can be applied to judicial praxis and then manifest as recognition in the terms of the theory.

Without going any further, we will proceed to develop the present work according to the points indicated.

Keywords: Axel Honneth -- Hegel – Recognition -Process – Contempt – Recognition System – Self-realization -

Quiero agradecer especialmente al profesor ANIBAL GRONDA titular de la cátedra de Introducción a las Ciencias Jurídicas de la Universidad de la Cuenca del Plata por el análisis, los consejos y la posibilidad de encarar el tema en la producción del presente artículo.

El presente trabajo está enmarcado en el **eje pragmático** de la función judicial del programa de cátedra de Introducción a las Ciencias Jurídicas del año 2020 donde observaremos los efectos *ex ante* y *ex post* de un problema planteado -menosprecio-, identificaremos al proceso como sistema de reconocimiento y la sentencia como efecto del reconocimiento para alguna de las partes.

Introducción

Entendemos que el proceso judicial es en rigor de verdad una herramienta de paz social que permite a las personas su autorrealización en comunidad.

La vida y desarrollo del proceso están direccionados finalizar con el dictado de una sentencia (léase definitiva u homologatoria) que implica un reconocimiento universalmente válido permitiendo la autorrealización de las personas en razón de la participación del Estado

...el individuo humano es reconocido como un ente concreto de necesidades, en las de reconocimiento formal-cognitivo del derecho, lo es como persona abstracta, y en las relaciones emocionalmente ilustradas del Estado, es reconocido exclusivamente como un universal concreto, como un sujeto socializado en su unicidad... (Honneth, 1992: 45)

Conforme lo dicho el proceso judicial -sea este penal, civil, administrativo- comienza con un derecho "*menospreciado*" que lleva a un particular o a un colectivo a acudir al órgano para que a través de ese proceso se "*reconozca*" ese derecho y subsanar así valga

la redundancia el menosprecio ocasionado, ergo restablecer el orden jurídico.

Por ello este procedimiento no solamente es una herramienta donde un particular o un colectivo pide algo al órgano judicial sino que esta herramienta implica un reconocimiento que va más allá de la sentencia de condena o de rechazo del acto procesal de promoción¹⁸ teniendo implicancias que se manifiestan en el plano óntico.

La sentencia es el acto procesal por el cual se revierte el menosprecio afectado es decir se produce el reconocimiento pudiendo el sujeto autorrealizarse es decir se toma este modelo [...] por el grado de reconocimiento que puede encontrar el sujeto para sus objetivos libremente elegidos en su entorno social.

La intensificación de la individualidad personal está determinada aquí no por la medida del distanciamiento respecto de todos los vínculos normativos sino por el grado de aceptación comunicativa o incluso de aliento de las desviaciones individuales (Honneth, 1994).

Por tanto, habría que ordenar los resultados de las investigaciones dedicadas en el sentido más amplio al análisis de los procesos de individualización según las distintas dimensiones analíticamente diferenciadas, antes de dilucidar sistemáticamente sus relaciones recíprocas (Conf. Honneth, 2011: pág. 23)

Es así que el proceso judicial implica una forma de análisis de un caso particular que culmina con una sentencia y esta a su vez implica el reconocimiento de un derecho menospreciado que permite la

¹⁸ Hablamos de acto procesal de promoción o también acto promotor, ya que, al tratar de abarcar el proceso judicial en todas sus áreas, a modo de ejemplo la demanda sería el acto promotor del proceso civil, laboral o en el contencioso-administrativo, el requerimiento de

investigación el acto del fiscal es el que da inicio a un proceso penal, es por ello que tomamos el término acto promotor para individualizar a aquel acto que da inicio a un proceso sea cual fuera la competencia material del mismo.

autorrealización como personas en una comunidad teniendo sus efectos aceptación comunicativa en la sociedad.

Origen de la lucha por el reconocimiento:

La citada teoría tiene su origen en el modelo Hegeliano de la “lucha por el reconocimiento” que tuvo como fin desarrollar un modelo normativo y sustancial de la sociedad.

La base de esta teoría surge con los escritos de Maquiavelo y Thomas Hobbes que han servido como cimientos al comienzo de la filosofía de la modernidad en el momento que comenzaron las luchas por la concurrencia de intereses entre particulares y las entidades políticos-colectivas (Conf. Honneth, 1992)

En dichos de Jürgen Habermas hemos podido llegar a esta etapa a través de la pérdida de elementos que veían a la política con ojos Aristotélicos

...Este proceso de separación respecto de! corpus de la filosofía practica finaliza por de pronto con el establecimiento de la política según el modelo de una moderna ciencia experimental, que no tiene en común con aquella antigua “política” mucho más que el hombre... (Habermas, 1987: 51)

El autor concluye esta idea cuando manifiesta:

...en esta medida se modifica tanto el concepto de “orden” como de “ámbito” que es ordenado: se modifica el objeto de la misma ciencia política. El orden del comportamiento virtuoso se transforma en una regulación del tráfico social. Al cambio aludido en la posición metodológica, corresponde una remoción del objeto científico. La política se convierte en filosófica social... (Habermas,1987: 51)

Estas bases fueron sentadas en el momento temporal denominado baja Edad Media y culmina con el Renacimiento donde instituciones como el Mercado y la Policía tienen su origen.

En este contexto Nicolas Maquiavelo expuso los fundamentos de cómo mantener y extender el poder de aquellos sujetos o potencias que se encuentran ejerciéndola planteando nuevas estrategias para ello (Maquiavelo, 2000). La citada fundamentación fue dada a través de un análisis sociológico que determina toda la vida social de aquella época dándole forma a nuevos esquemas de poder.

A su vez Tomas Hobbes formula las bases para su “Leviatán” tomando el modelo metódico de las ciencias de la naturaleza a raíz de los trabajos de Galileo que habían conseguido la convalidación de la comunidad científica de la época. Dicho modelo en dichos de Habermas era conseguir hacer los mismos procesos naturales de igual modo a la que la naturaleza los produce (Conf. Habermas, 1987).

Con este marco es que Hobbes genera un plexo de leyes que gobernarán la vida de los civiles en la transición del denominado “estado de naturaleza” al “estado civil” para legitimar al soberano que pondrá fin a esa “guerra de todos contra todos” en la cual se encuentran inmersos los hombres.

Hegel toma como estas ideas propuestas por Maquiavelo y Hobbes basadas en el derecho natural que a su vez constituían un aporte para la legitimar el poder en manos de la burguesía hablando de manera categórica.

En este sentido los escritores prerrenacimiento habían encontrado el fundamento de como sentar en el trono al hombre, pero el problema sociológico que suscitaba dicha interacción del denominado soberano con los particulares o entre

particulares entre sí, era otro problema. (Conf. Honneth, 1992)

Radicada la hipótesis de trabajo debía el joven Hegel encontrar una solución en este dilema enmarcando su filosofía en que la naturaleza del hombre se presenta como una acumulación de posiciones referidas al “yo” que deben ser aprehendidas antes de lograr una posición reclamada por la comunidad en especial cuando manifiesta

...el Yo que se pone a sí mismo en la contraposición o que se limita a sí mismo en ella y el Yo que tiene a lo infinito, aquel con el nombre de subjetivo, este con el objetivo, entran en este vínculo de tal modo que el determinarse a sí mismo del Yo es un determinar según la idea de Yo objetivo, de absoluta autoactividad, de infinitud, y tal que el Yo objetivo autoactividad absoluta, viene determinada por el Yo subjetivo, según esta idea. Su determinar es un determinar reciproco... (Hegel, 1989: 53)

La idea de que la socialización de los hombres que se encuentran solos en conjunto se realiza en torno al tratamiento del derecho natural de la modernidad que podía ser pensado únicamente como “unidad de muchos”.

Esta idea es manifestada por Hegel específicamente cuando dice:

...el concepto absoluto permanece, tanto bajo la forma de la unidad pura, como bajo la de la pura multiplicidad; no se trata tampoco de pluriformidad de conceptos distintos, determinados en la forma de la multiplicidad sin que se subsume bajo la multiplicidad igual que bajo la unidad; él subsume en muchos conceptos determinados; pero no es un múltiple sino un uno... (Hegel: 45)

Para dar comienzo a esta idea el joven Hegel emprende la tarea de dar un nuevo fundamento a la ciencia filosófica de la sociedad colocando categorías moldeables a partir de la intersubjetividad de los sujetos pensando de aquí en adelante que toda teoría filosófica de la sociedad no debe comenzar su estudio en sujetos aislados, sino que debe hacerlo de los *lazos éticos* de sujetos que viven en comunidad.

Hegel estudia el devenir de esta intersubjetividad recurriendo a la ontología Aristotélica como un proceso teleológico de como una sustancia paso a paso obtiene su desarrollo resaltando el carácter negativo y conflictivo de este devenir concluyendo en la elaboración concepto de “reconocimiento” Para entender lo dicho citaremos textualmente el pasaje de Hegel sobre el cual volveremos más adelante:

...el movimiento de los poderes éticos el uno en contra del otro, y el movimiento de las individualidades que les dan vida y los ponen en acción (o que los ponen en vida y acción) solo ha alcanzado su verdadero fin cuando ambas partes experimentan la misma caída. Pues ninguno de los poderes tiene preeminencia sobre el otro para ser un momento más esencial de la sustancia... (Hegel, 2009: 571)

El autor presenta un conflicto de poderes que surge en la comunidad resaltando que para el desarrollo de la sociedad la victoria de uno de y de la derrota del otro generando así el “equilibrio”

También es necesario destacar que esta “lucha” entre dos intersubjetividades (poder) debía darse en igual sometimiento, por decirlo en término vulgar “el todo por el todo” para ejecutar el “derecho absoluto” haciendo referencia al derecho del actor victorioso, pero este procedimiento no se agota aquí, sino que al concluir la lucha se da lugar a la

presencia de una “sustancia ética” como “poder negativo que devora o se traga ambas partes o como la justicia o justeza del destino omnipotente” siendo el victorioso quien obtiene el “Reconocimiento” (Hegel, 2009)

Además del conflicto intersubjetivo de particulares HEGEL comienza a moldear las ideas que debían operar para que el particular victorioso logre el citado “reconocimiento”

Este panorama dado por Hegel tuvo injerencia indudablemente el esquema propuesto por Fichte donde los sujetos devienen en tanto se sabe reconocido por otro en sus facultades y cualidades lo que implica la identidad de un particular sea reconocido en contraposición a otro idéntico en tanto que particular de una comunidad unida.

Hegel con su gran estima decide ir más allá del modelo de Fichteano entendiendo que a través de la lucha efectuada en el plano ético cada sujeto sometido a ella supone un abandono de la eticidad preestablecida para ingresar al sistema del reconocimiento, este movimiento que se da entre reconciliaciones y conflictos permanentes derivará en el reconocimiento de la individualidad de cada uno de ellos entendido este como una nueva faceta del estado en el que se encontraban para dar lugar al sistema de eticidad hegeliano (Honneth, 1992).

Así el esquema planteado da cuenta de que el contrato planteado por Hobbes no detiene la lucha de “todos contra todos”, sino que la redirige hacia un plano ético en donde el contrato actúa en palabras de Honneth como un “estabilizador moral” de las luchas sociales (Conf. Honneth, 1992).

Reconocimiento y menosprecio

La lucha por el reconocimiento fue tomada por Honneth para su teoría social respecto a que la vida en sociedad se conforma a través del llamado reconocimiento recíproco

entendido este reconocimiento como la única forma de lograr la autorrealización respecto de la relación intersubjetiva en el plano normativo (Honneth, 1992)

Es así que el proceso de la vida social en el estado transcurre con un elemento de carácter dinámico en el cual es la coerción normativa obliga a los sujetos a cumplir determinadas expectativas para determinar el contenido del reconocimiento entre los mismos.

Con este plano dado Honneth entiende que para poder cumplir con este cometido es necesario plasmar una teoría que justifique el mayor alcance posible las estructuras de las relaciones sociales para que éstas puedan ser empíricamente verificables recurriendo a la materialización de los conceptos Hegelianos a través de la psicología de GEORGE HERBERT MEAD

La idea MEAD proporciona el espacio teórico por el cual gira el concepto de reconocimiento la cual surge en torno al desarrollo moral de una sociedad diciendo:

...la persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad social, es decir desarrolla en el individuo dado de resultas de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso... (Mead, 1982: 167)

Para darse este desarrollo MEAD recurre al pensamiento heredado de DEWEY donde las situaciones conflictivas son culminaciones de acciones efectuadas de las que el ser humano se beneficia en sus operaciones cognitivas que surge de la prueba que un sujeto realiza consigo mismo cuando un conflicto práctico se le plantea, es decir se ve obstaculizado en la realización de su actividad, una vez planteado dicho problema la psicología

funcionalista empuja al sujeto a una reelaboración de dicho conflicto bajo la presión de resolver el mismo. (Honneth, 1992)

El momento por el cual el sujeto adquiere conciencia de su subjetividad requiere para Honneth de la orientación a un tipo de acción con la cual dicho sujeto pueda reflexionar sobre su posición subjetiva. (Conf. Honneth, 1992).

Por ende, la psicología social debe proporcionar mecanismos de los cuales las acciones sociales adquieran relevancia ante las relaciones humanas.

MEAD comienza diciendo que el sujeto solo cuenta con el conocimiento de la significación intersubjetiva de sus acciones, (proceso verificable por el mismo sujeto) cuando el mismo puede determinar la reacción de los demás interlocutores sobre la exteriorización de su comportamiento (Mead, 1982) , como dice Honneth -lo que mi gesto significa para los demás- es una forma de comportamiento-respuesta proporcionando al sujeto la posibilidad de contemplarse como un objeto social de las acciones de los otros sujetos en interacción social. (Honneth, 1992)

El citado proceso permite a los sujetos lograr una imagen de sí mismos y con ello llegar a la conciencia de su identidad. Por ende, el concepto de “yo” utilizado por MEAD para denominar a esta autorreferencia siempre se logrará desde la reacción de sí mismo en perspectiva con su otro de interacción.

Este “yo” es la imagen de otro representada por mí siendo esta la actividad momentánea por lo que esta imagen configurada debe ser comprable nuevamente por el “mi”. (Mead; 1982)

La distinción bien detallada del “yo” y el “mi” es establecida por MEAD manifestando que el “yo” determina la posición en la sociedad y de la cual se siente poseedor un sujeto de ciertas funciones y privilegios, a diferencia del “mi”

que es la posibilidad de reacción dada que mi conducta determina en los demás interlocutores.

Honneth define la situación descrita como la transposición del dominio de los objetos sociales (conducta) al espacio inorganizado de lo que denomina experiencia interior. (Honneth; 1992)

Entonces el concepto de reconocimiento señala que se trata de una relación de interacción cognitiva por la cual un sujeto accede a conciencia de sí mismo a través de una forma de confirmación practica por la que logra un entendimiento normativo de sí mismo respeto de un grupo social.

Estas expectativas normativas de acción pueden percibirse por un sujeto a través del “mi” por el cual se refleja el cumplimiento de dicha expectativa normativa con su compañero de interacción del cual recibe sus valoraciones morales volviendo a la relación práctica consigo mismo.

El mecanismo por el cual se desarrolla la personalidad consiste en que el sujeto aprende a concebirse desde la expectativa normativa de otro por lo que también permite la ampliación del espacio de referencia de su autoimagen práctica definiendo MEAD al curso social de percepción de la imagen mía en otro como “*el otro generalizado*”.

Esta categoría permite que los sujetos integrantes de una comunidad cumplan con diversas expectativas de carácter normativo que resulten de la generalización de esas expectativas en tanto miembros en conjunto. Dichas expectativas normativas con el devenir de la historia se van asentando cada vez más en el seno de una comunidad determinada por lo que legítimamente estas expectativas orientaran otros comportamientos como también derechos y obligaciones dando lugar a la justicia de una sociedad organizada según la cooperación de trabajo. (Honneth; 1992)

Con ello podemos concluir que un sujeto puede llegar a la identidad de un miembro socialmente aceptado en su comunidad porque aprehende a tomar de sí las normas sociales orientativas de acción de “*otro generalizado*” denominando esta relación intersubjetiva por Honneth como “*reconocimiento*” (Honneth; 1992).

Con la aceptación de pautas orientadoras de acción que establezcan normas de carácter social las que permitan la conexión del comportamiento de una unidad social un sujeto determinado puede proyectar en sí los deberes que debe cumplir frente a tal unidad como también los derechos que le corresponden, es decir determinadas pretensiones que el otro generalizado cumplirá.

Este modo de determinar el reconocimiento permite como hemos manifestado *ut supra* la autorrealización de los sujetos y un modo de autorreferencia práctica en el que el individuo este seguro del valor social de su identidad lo que es referenciado por Honneth y Mead como autorrespeto.

El autorrespeto establece la medida en que las propiedades y capacidades se individualizan en cada ocasión y por las que un sujeto determinado encuentra confirmación gracias al otro en la interacción intersubjetiva.

Este proceso que surge de un particular sobre otro generalizado en una comunidad permite dar a conocer los derechos las obligaciones y las conductas normativamente objetivas en una comunidad.

Lo cierto es que el proceso de reconocimiento se ve obstaculizado cuando los sujetos de la comunidad no respetan las pautas de orientación produciendo el menosprecio. Esta desviación según MEAD afecta al concepto del “yo” a través de un proceso denominado súbita experiencia de impulsos internos de los

que puede decirse que surgen pulsiones prosociales de sensibilidad moral de la propia identidad.

La imposibilidad de confirmar la conducta dada en “*otro generalizado*” en la formación de la identidad moral produce el quiebre en la comunidad con las normas que eran intersubjetivamente reconocidas lo que pondrá en duda el concepto de “*mi*” ante la comunidad.

El esquema presentado produce un conflicto entre sujetos dados en una comunidad social que pone en evidencia el grado de la conducta moral entre el sujeto y el entorno social dando lugar a la citada categoría (menosprecio).

Tal y como establece MEAD en una comunidad existen tendencias de conducta llevan al antagonismo social que producen actitudes y relaciones hostiles entre los individuos involucrados en situaciones sociales. (Mead, 1982)

El menosprecio forma parte del conflicto moral ya que en el curso de su resolución pueden ser ordenadas en el dominio de la autonomía individual o en el de la autorrealización (Honneth, 1992). Conforme lo dicho el menosprecio genera en la comunidad una pretensión contraria a las pautas orientativas de acción social establecidas intersubjetivamente que implica un conflicto de carácter social que la comunidad tiene el deber de resolver si es que dichos interlocutores no pueden hacerlo. En razón de que la resolución de conflictos ha sido delegada al Estado al momento de la celebración del pacto social el menosprecio constituye el fundamento de la pretensión de la acción en el proceso judicial, es decir el proceso es el sistema al cual el sujeto acude en busca de ese reconocimiento.

El proceso judicial como sistema de reconocimiento

Para que estas categorías adquieran vida es preciso que existan pautas orientadoras de acción social, las que determinaran una posibilidad permanente de referencia de su confirmación en otro (Honneth, 1992), por lo que la categoría de menosprecio genera el peligro de una lesión que atenta contra la identidad de un sujeto en su totalidad lo que da paso a que el sujeto sea reconocido como ente de derechos y obligaciones, parafraseando a Hegel y Mead ha dicho Honneth:

...no podemos llegar al entendimiento de nosotros mismos como portadores de derechos, si no poseemos un saber acerca de que obligaciones normativas tenemos que cumplir frente a los otros ocasionales. Solo desde la perspectiva normativa de un "otro generalizado" podemos entendernos a nosotros mismos como personas de derecho... (Honneth, 1992: 133)

El derecho se presenta como aquel orden que permite a sujetos que han sido menospreciados en sus pretensiones poder ser reconocido por la voluntad general.

Ya hemos manifestado que el derecho, mantiene la idea de coerción normativa que obliga a los sujetos a cumplir determinadas expectativas para determinar el contenido del reconocimiento entre los mismos.

Esto permite un grado de seguridad jurídica en la sociedad de que si soy menospreciado en mis expectativas puedo ser reconocido por el orden normativo y así restablecer ese menosprecio dado. Tal y como hemos advertido el sujeto o colectivo de sujetos desarrolla su vida en una comunidad, la cual es atravesada por distintos conflictos que a veces generan menosprecio o denegación de reconocimiento.

El Estado no es ajeno a ello ya que la paz social de un Estado de Derecho permite que al existir un menosprecio o denegación de reconocimiento que genere un quebrantamiento de la identidad moral de un sujeto, colectivo o de la misma comunidad, poder volver las cosas a su estado anterior a través de un reconocimiento.

Toda esta situación de menosprecio se da *a priori* previa al proceso judicial, o mejor dicho extra proceso (*ex-ante*), como hemos dicho los sujetos viven en sociedad y es el Estado quien determinara la conducta acorde a derecho cuando exista algún tipo de desviación normativa (conflicto intersubjetivo) por parte de un sujeto o colectivo en la comunidad, mediante una sentencia judicial, siendo esta es sin dudas la contribución más importante que el derecho hace a la vida en sociedad que no es otro que brindar su método para resolver heterocompositivamente los litigios siendo el proceso judicial un elemento imprescindible para mantener la paz social, (Velloso, 2010) En este sentido ya Carnelutti nos mostraba la idea de conflicto cuando manifestaba el siguiente ejemplo

...el bacilo de la discordia es el conflicto de intereses. Quien tiene hambre tiene interés en disponer del pan con que saciarse; si son dos los que tienen hambre el pan disponible no basta más que para uno, surge el conflicto entre ellos. Y este conflicto si tales individuos son inciviles, estalla en una lucha: en virtud de esta, el más fuerte se sacia y el otro continúa con hambre en cambio, si fuesen enteramente civiles o civilizados, se dividirían el pan, no según sus fuerzas, sino según sus necesidades, pero puede darse también un estado de ánimo del que no estalle la lucha, pero

que pueda estallar de un momento a otro: uno de los dos quiere el pan para sí y el otro se opone a ello. Una situación no está todavía la guerra entre ambos, pero contiene en la contiene en potencia, por lo cual se comprende que alguien o algo deba intervenir para evitarla... (Carnelutti, 1979: 35)

Este conflicto suscitado en el ejemplo dado se da en todos los ámbitos de la comunidad, como podrá observarse existe un estado de lucha en potencia donde una de las partes quiere el pan para sí pero la otra se opone. Podrá ser que esa oposición se funda en creerse con mejor derecho que la otra o también puede surgir teniendo en cuenta el ejemplo dado, que una de las partes hurte pan a la otra y es allí donde se produce el menosprecio o denegación de reconocimiento que quebranta la comunidad social, quebranta la identidad de quien se creía con derecho de hacerse propio una cosa, o con un mejor derecho por lo que esta situación de conflicto debe ser restaurada por el proceso judicial.

El Estado pone a disposición la posibilidad de por la que los ciudadanos lleven su pretensión procesal a un juez imparcial que determinará si esos derechos fueron menospreciados dictando una sentencia que restablezca las cosas a su estado anterior por el cual se produzca un “reconocimiento” a través de la cosa juzgada en favor de una de las partes teniendo efectos ante la comunidad social. Esta posibilidad puede darse en cualquier ámbito del derecho ya que la magnitud de derechos que puedan sufrir menosprecio es infinita, pudiendo estos ser llevados al proceso a través de una pretensión que en determinados casos y conforme las leyes que las reglamenten será pública como el hurto o privada como la discusión sobre la posesión del pan.

La acción procesal es la vía por la cual va dirigida la pretensión que contiene el derecho menospreciado y que será llevada a través de un acto promotor (una demanda, un requerimiento fiscal, o una querrela) ante un juez imparcial que traerá a la otra parte (es decir quien supuestamente ha efectuado ese quebrantamiento o menosprecio ya que contara con el principio de inocencia y debido derecho de defensa) al proceso pudiendo oponer sus defensas o excepciones a través del acto procesal correspondiente donde se igualará jurídicamente a estas para heterocomponer el conflicto o reconocer el derecho menospreciado restableciendo el quebrantamiento social y legal efectuado.

Al ser tantas las posibilidades por las cuales pueda verse afectado un derecho el proceso judicial debe ser tomado con un enfoque integrador de las ciencias, a partir de una ruptura epistemológica.

Bertalanffy manifiesta que el del sistema es un orden dinámico de partes y procesos en interacción mutua (Bertalanffy, 1949: 11)

El proceso judicial como “sistema de reconocimiento” debe reunir en él infinitos saberes para poder formar la convicción del director -juez- y llegar así a restablecer el quebrantamiento efectuado.

La confluencia de saberes implica necesariamente distintos objetos y metodologías cognitivas direccionadas a la interdisciplinariedad a partir de la construcción de un nuevo objeto científico “el sistema de reconocimiento” pudiendo dar solución al conflicto suscitado entre partes y así llegar a la sentencia judicial firme para reconocer ese derecho.

La interacción entre partes, (actor, demandado, juez terceros etc.), formará parte del mismo en la globalidad que se suscitará (acción, jurisdicción y proceso) y estas a su vez interrelacionadas entre sí producirán oportunamente las pruebas

pertinentes para lograr la convicción del juzgador lo que permitirá generar una unidad compleja dotando al juzgador de cualidades por los cuales se podrá determinar si el derecho fue menospreciado y así dictar una sentencia que determine el reconocimiento a favor de una de las partes.

Puede suceder conforme la organización que la parte que haya resultado perdedora en el sistema la posibilidad de impugnar la decisión (como parte de ese mismo sistema) sometiendo el caso a un tribunal colegiado conocido como Cámara de Apelaciones quien determinara sobre la viabilidad de esa sentencia donde podrá confirmarla - confirmando el reconocimiento- o revocarla en este caso el reconocimiento será dado a la otra parte así hasta que la sentencia quede firme para así restaurar el menosprecio.

Esta organización de diversas relaciones y componentes entre si (como ser la organización como llevar adelante un proceso, forma de presentar la demanda, un requerimiento fiscal, de contestar la demanda, de oponer diversas excepciones, la posibilidad de ofrecer producir y controlar las pruebas, y la posibilidad del juez de dictar una sentencia que determine cual es el derecho a reconocer) une de forma interrelacionada los elementos dados para convertirlos en componentes de un todo, asegurando la solidez y solidaridad de esa interrelación, La organización de un sistema dado permite una organización de elementos que conforme Morin *“produce, transforma, reúne o mantiene”* (Morin, 2001: 126) en este caso derechos u obligaciones que deben ser reconocidas por el sistema.

El sistema de reconocimiento como naturaleza jurídica del proceso

Distintas han sido las diversas las teorías que han intentado determinar la esencia del proceso enunciándose teorías

contractualistas, cuasi contractualistas, de la relación jurídica, de la situación jurídica, de la institución jurídica entre otras, las que son de gran importancia practica ya que llevan a inspirar luego los distintos sistemas legislativos. (ALSINA, 1963: 413)

No pretendemos con el presente dar un pantallazo a cada una de ella lo que excedería el marco de este artículo, pero si tratar de esbozar someramente porque creemos que la naturaleza jurídica del proceso debe ser tomada como un sistema de reconocimiento. El *“sistema de reconocimiento”* es el conjunto de elementos interrelacionados, interdependientes, interactuantes, combinados y coordinados como un todo organizado en pól de un objetivo común el cual es el *“reconocimiento”*

Conforme los fundamentos dados en este exordio previo a todo proceso judicial existen una parte que se dice menospreciada es decir que no ha sido reconocida de acuerdo a las pautas ordenadoras de conducta constituyendo este el fundamento de la pretensión de la acción judicial.

En esta relación de interacción cognitiva por la cual un sujeto accede a conciencia no ha existido la confirmación practica por la que logra un entendimiento normativo de sí mismo respecto de un grupo social por otro sujeto.

Este requerimiento se canalizará a través del acto promotor en el proceso que será resistido por aquel a quien se dirija pudiendo hacer uso este ultimo de las facultades que la ley otorga para su presentación.

Una vez configurado este esquema en el ámbito judicial se procederá a la comprobación fáctica y jurídica para formar la convicción del juez quien determinará sobre la viabilidad del menosprecio y sobre todo si ha existido un quebrantamiento del orden jurídico.

Debemos advertir que en el caso sometido a conflicto existe una parte que se dice menospreciada y otra quien ha resistido el acto promotor, pero a su vez puede suceder que quien se dice parte menospreciada sea ella quien con su acto promotor genere la conducta que quebrante la ley es decir el menosprecio.

En cualquier caso, la parte que logre la comprobación fáctica y jurídica de sus postulados será gozará del reconocimiento y en todos los casos el orden jurídico será restablecido.

Entender de esta forma al proceso judicial permite otorgar un mayor margen de amplitud a al mismo, determinar sus elementos -actos procesales- y mostrar el efecto extra proceso *ex-ante* -menosprecio- o falta de reconocimiento- y *ex-post* -reconocimiento- a través de una sentencia judicial firme dictada por un juez imparcial, imparcial e independiente constituyendo el sistema de reconocimiento la naturaleza jurídica del proceso.

Bibliografía

1. ALVARADO VELLOSO, ADOLFO; Lecciones de Derecho Procesal Civil. Compendio del libro Sistema procesal: garantía de la libertad, adaptado por Gustavo Calvino a la legislación procesal de la Capital Federal y de la Provincia de Buenos Aires; Editorial La Ley; Buenos Aires; (2010)
2. ALSINA HUGO; Tratado Teórico Práctico de Derecho Procesal Civil y Comercial Tomo I 2da edición (1963)
3. ARISTOTELES; Política; editorial Gredos (1988)
4. BERTALANFFY LUDWIG VON; Das Biologische weltbild, Berna A Francke AG, (1949^a)
5. BERTALANFFY LUDWIG VON; Teoría General de los Sistemas, Fundamento Desarrollo y Aplicaciones; Editorial Fondo de Cultura Económica Mexico (1989)
6. CARNALUTTI FRANCESCO; Como se hace un Proceso; editorial Edeval (1979)
7. FICHTE JOHANN GOTTLIEB; Fundamento del Derecho Natural Según los Principios de la Doctrina de la Ciencia, Editorial Centro de Estudios Constitucionales (1994)
8. HEGEL GEORG WILHELM FRIEDRICH; Diferencia entre el Sistema de la Filosofía de Fichte y el de Schelling, Editorial Alianza (1989)
9. HEGEL GEORG WILHELM FRIEDRICH; Fenomenología del Espíritu; Editorial Pre-Textos (2009)
10. HEGEL GEORG WILHELM FRIEDRICH; Principios de la Filosofía del Derecho o Derecho Natural y Ciencia Política; Editorial Edhasa (1999)
11. HEGEL GEORG WILHELM FRIEDRICH; Sobre las Maneras de Tratar científicamente al Derecho Natural -su lugar en la filosofía práctica y su relación constitutiva con la ciencia positiva; Biblioteca Aguilar de Iniciación Jurídica
12. HONNETH AXEL; La Lucha por el reconocimiento "por una gramática moral de los conflictos sociales" editorial CRITICA (Grijalbo Mandori S.A (1992);
13. HONNETH, AXEL; Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose [Desintegración. Fragmentos de un diagnóstico sociológico de la época] (1994)
14. HONNETH AXEL; La Sociedad del Desprecio; Editorial Trotta (2011)
15. HABERMAS JÜRGEN; Teoría y Praxis Estudios de Filosofía Social; Editorial Tecnos (1987)
16. HABERMAS JÜRGEN; La Reconstrucción del Materialismo Histórico; editorial Taurus (1992)

17. MAQUIAVELO NICOLAS; El príncipe; fundamentales Terra editora (2000)
18. MEAD; GEORGE HERBERT; Espíritu, Persona y Sociedad -Desde el Punto de Vista del Conductismo Social- editorial Paidos (1982)
19. MORIN EDGAR; El Método -La naturaleza de la naturaleza-; editorial Ctedra (2001)

ENFOQUES DE EXTENSIÓN DE EXTENSIONISTAS RURALES CORRENTINOS. UN ESTUDIO DE CASOS

*María Belén Aguirre**, *Matías Brunskole*, *Fernando Landini*
aguirremaria_cen@ucp.edu.ar
Universidad de la Cuenca del Plata

Resumen

El presente artículo se apoya en la tradición interpretativa, al proponerse reconstruir los significados con los cuales los extensionistas rurales ordenan y dan sentido a su experiencia y a su mundo de vida en relación a su práctica profesional. A nivel epistemológico se asumen las premisas del enfoque constructorista, el cual sostiene que la realidad es el resultado de un proceso creativo de construcción social en el cual el lenguaje y los procesos de comunicación ocupan un lugar central.

La propuesta no aspira a generalizar resultados, sino que se propone aportar a la comprensión de los enfoques de extensión e innovación de los extensionistas a partir de la identificación de líneas interpretativas y construcción de hipótesis.

Palabras clave: extensión rural, asesoramiento técnico, modelos de extensión, desarrollo rural, innovación

Abstract

This article is based on the interpretive tradition, by proposing to reconstruct the meanings with which rural extension agents order and give meaning to their experience and their world of life in relation to their professional practice. At the epistemological level, the premises of the constructionist approach are assumed, which holds that reality is the result of a process creative social construction in which language and

communication processes occupy a central place.

The proposal does not aspire to generalize results, but it is proposed to contribute to the understanding of the extension and innovation approaches of the extensionists from the identification of interpretive lines and the construction of hypotheses.

Keywords: rural extension, technical advice, extension models, rural development, innovation

Introducción

La extensión rural es una práctica múltiple, compleja y diversa (Leeuwis, 2004; Sulaiman y Davis, 2012). Existen diferentes definiciones de extensión rural. En general, estas definiciones hacen referencia al trabajo de asesoramiento, acompañamiento y capacitación que realizan profesionales de diferentes disciplinas (generalmente técnico-productivas) a productores agropecuarios. No obstante, existen autores que amplían esta definición incluyendo la implementación de múltiples acciones orientadas al desarrollo rural y al apoyo a diferentes actores del sistema agroalimentario (Christoplos, 2010). Habiendo definido qué se entiende por extensión rural, resulta pertinente señalar que actualmente existen diferentes formas o modos de hacer extensión y, de modo más general, de pensar los procesos de innovación y desarrollo rural. En este marco, en América Latina, la discusión más frecuente es entre

modelos difusionistas, es decir, orientados a la transferencia de tecnologías, y modelos caracterizados por el diálogo y la relación horizontal entre extensionistas y productores. En un trabajo de revisión bibliográfica Landini, Bianqui y Crespi (2013) diferenciaron ambos modelos a partir de múltiples ejes. Así, señalaron que en el modelo difusionista el único sujeto de conocimiento valorado es el extensionista, el vínculo establecido tiende a ser vertical, el intercambio cercano al monólogo y el poder concentrado en el extensionista, lo que se asocia al objetivo predominante de transferencia y adopción de tecnologías por parte de los productores. En cambio, en el modelo dialógico el saber local de los productores es reconocido, se tiende a dar un diálogo horizontal de saberes, y existe equilibrio de poder entre ambos actores.

Junto a estos modelos, en las últimas décadas han cobrado fuerza dos enfoques, uno orientado a pensar los procesos de desarrollo desde una perspectiva territorial (el desarrollo territorial) (Torrado Porto y Catullo, 2017) y otro centrado en una concepción sistémica de los procesos de innovación (el abordaje de sistemas de innovación) (Rivera, 2011). A pesar de los múltiples aspectos que los diferencian, ambos modelos reconocen que los procesos de desarrollo rural e innovación requieren la consideración de múltiples actores, no solo extensionistas y productores. Así, surge un creciente interés en el marco de los procesos de extensión, innovación y desarrollo rural por la articulación entre los diferentes actores sociales implicados, sean actores territoriales (en el caso del desarrollo territorial) o vinculados con un mismo tema o problema de interés (abordaje de sistemas de innovación). De esta manera, quedan definidos tres enfoques o modelos de extensión diferenciados, uno de carácter difusionista, uno dialógico, horizontal o participativo, y

otro centrado en la articulación inter-actoral o inter-institucional.

En general, los diferentes enfoques de extensión han sido utilizados para describir o caracterizar a instituciones de extensión, o incluso a países. En contraste, son pocos los trabajos que han focalizado en el estudio de los enfoques de extensión de los extensionistas como sujetos, como es el caso de los trabajos de Landini (Landini et al., 2013; Landini, 2015). No obstante, aún en estos casos, lo que se ha priorizado es la utilización de metodologías que permiten agregar los enfoques individuales para identificar generalidades. Por el contrario, en este trabajo nos proponemos reconstruir los enfoques de extensión rural de extensionistas a partir de un trabajo cualitativo centrado en el análisis de casos.

Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto se realizó un estudio cualitativo, no experimental, de carácter transversal. El presente artículo se apoya en la tradición interpretativa (Rodríguez, 2011), al proponerse reconstruir los significados con los cuales los extensionistas rurales ordenan y dan sentido a su experiencia y a su mundo de vida en relación a su práctica profesional. A nivel epistemológico se asumen las premisas del enfoque construccionista, el cual sostiene que la realidad es el resultado de un proceso creativo de construcción social en el cual el lenguaje y los procesos de comunicación ocupan un lugar central (Gergen, 1996).

El material empírico en el que se apoya este trabajo son cinco entrevistas realizadas a seis extensionistas rurales que trabajan en la provincia de Corrientes, localizada en la región noreste de Argentina. Se optó por trabajar con una muestra pequeña procurando realizar un análisis en profundidad de cada caso. En este sentido, la

propuesta no aspira a generalizar resultados, sino que se propone aportar a la comprensión de los enfoques de extensión e innovación de los extensionistas a partir de la identificación de líneas interpretativas y construcción de hipótesis.

Las entrevistas fueron realizadas en los años 2016 y 2017 como parte de un proyecto orientado a comprender de qué manera los extensionistas aprenden y desarrollan conocimientos y capacidades para llevar adelante su práctica cotidiana. En ese momento, se hizo evidente que las respuestas evidenciaban el modo profundo en que los extensionistas comprendían los procesos de extensión e innovación. En este artículo se analizan entrevistas seleccionadas a partir del nuevo objetivo planteado. Dentro de las entrevistas disponibles de diferentes provincias se optó por trabajar con las de Corrientes, por ser el lugar de trabajo de la primera autora. A la vez, se excluyeron las entrevistas realizadas a grupos de tres o más extensionistas (ya que esto haría más difícil el análisis de los casos en profundidad) y se priorizaron aquellas correspondientes a profesionales del área agropecuaria, ya que la amplia mayoría de los extensionistas en Argentina tienen esta formación (Landini, 2013). Si bien se procuró incluir hombres y mujeres en la muestra, ninguna extensionista entrevistada cumplió con los criterios de inclusión, lo que resulta consistente con el hecho de que una porción mayoritaria de los extensionistas de la provincia de Corrientes son hombres.

En total se seleccionaron cinco entrevistas, una de ellas realizada a dos personas (se consideró que no constituía en sí una entrevista grupal). Todos los participantes fueron hombres. No se explicita la edad y la formación específica de cada uno a fin de mantener el anonimato. Al momento de realizar las entrevistas dos trabajaban en el

Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria y cuatro en la actual Subsecretaría de Agricultura Familiar y Desarrollo Territorial del actual Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación. El rango etario se extiende desde los 33 años a los 47 años, con una experiencia en el trabajo de extensionista o asesor de entre 8 y 18 años.

Como se acostumbra en investigaciones cualitativas apoyadas en la Teoría Fundamentada, se trabajó con la categorización de fragmentos de las entrevistas con el apoyo del software Atlas.Ti. Para este proceso se utilizaron dos tipos de categorías: emergentes y teóricas. Las categorías de análisis emergentes son las que surgen de manera inductiva a partir de la lectura del material y son destacadas por los investigadores por su potencialidad para analizar el caso o el tema en estudio. En cambio, las categorías teóricas son las que se encuentran definidas con anterioridad al análisis del material empírico y generalmente provienen del marco conceptual que guía la investigación. En este caso, se utilizó un conjunto de categorías teóricas surgidas de un trabajo amplio de revisión bibliográfica sobre enfoques de extensión rural (Höckert y Ljung, 2013; Ingram, 2008; Klerkx, Van Mierlo y Leeuwis, 2012; Landini, 2016; Leeuwis, 2004, Sulaiman y Davis, 2012). Estas categorías fueron: (1) enfoque de extensión rural (centrado en la transferencia de tecnologías, el diálogo horizontal técnico-productor o la articulación inter-actoral), (2) la priorización del conocimiento científico o el reconocimiento del valor del saber experiencial y local de los productores, (3) la tendencia a ofrecer un asesoramiento técnico estandarizado o adaptado a las necesidades, racionalidad y contexto del productor, (4) la adopción de una visión conductista o constructivista del aprendizaje del productor,

(5) la tendencia a un vínculo vertical u horizontal técnico-productor, (6) la tendencia a la reflexividad y la capacidad de autoevaluación del extensionista, y (7) los objetivos priorizados en el trabajo de extensión rural.

Como categorías emergentes tomamos en cuenta el origen rural, es decir, el hecho de haber nacido o vivido en zona rural, y la dimensión emocional relacionada con el trabajo de extensión rural, en tanto ambas fueron identificadas como relevantes para el análisis a partir de la lectura del material.

A continuación, se analiza en detalle cada una de las cinco entrevistas recurriendo a ambos tipos de categorías, emergentes y teóricas, para luego hacer una comparación entre los diferentes casos a fin de extraer semejanzas y diferencias, lo que permitirá arribar a las reflexiones y conclusiones de este trabajo.

Resultados

Caso 1

El primer caso engloba dos profesionales rurales, ambos varones, con experiencia como extensionistas, con una edad aproximada de 45 años cada uno, no obstante, uno de ellos tuvo claramente mayor participación en la conversación. Los objetivos del trabajo de extensión mencionados se orientan tanto a la mejora de la calidad de vida de los productores a través del acceso a los servicios básicos como a la creación y fortalecimiento de organizaciones de productores. A la vez, se observa un enfoque de extensión que prioriza la articulación inter-actoral, manifestando una fuerte mirada hacia el desarrollo territorial: “la visión y el enfoque, esto que estaba más vinculado al enfoque socioterritorial digamos, definir un territorio, conformar un equipo técnico” (entrevistado 1).

También se describe a la extensión como un vínculo de tipo horizontal, en donde los

productores tienen un rol activo: “vamos [...] a recorrer los agricultores familiares, y hablar con ellos, y a contarle cómo es, y de ese intercambio también el productor sugiere cosas. Y bueno, y creemos que entre el intercambio que sugiere el productor, nuestro aporte, sale lo mejor” (entrevistado 1). En esta línea, también se observa una valoración de la participación y una orientación del trabajo según la demanda de los productores, en tanto se plantea que el trabajo de extensión y asesoría debe responder a las necesidades, inquietudes y expectativas reales de los productores a partir del uso de metodologías participativas: “la metodología que se utiliza [...] se busca que la mayor parte sea participativa, esto de decir, primero elaboramos un diagnóstico participativo para detectar cuáles son las prioridades, las necesidades, y fijar objetivo en eso” (entrevistado 1)

Una categoría emergente que tuvo gran importancia en esta entrevista fue el ser de ‘origen rural’. En este caso, ambos extensionistas provienen del campo y esto marca su impronta a la hora de pensar al campo como algo integral y territorial. Es decir, la pertenencia al campo desde lo identitario se ve reflejada en toda la entrevista: “yo provengo de una familia [...] fuimos productores, mi papá fue productor, toda la familia fueron productores, una familia muy numerosa y que nuestro único recurso de vida era trabajar. Y también en mi caso yo tengo mucha experiencia porque lo viví” (entrevistado 1).

Por último, en la entrevista también se evidencia una interesante tendencia a la autoevaluación y la reflexión sobre el trabajo realizado, que abre oportunidades de ajustar los modos de trabajo a los nuevos contextos y situaciones, sea como parte de espacios de intercambio interinstitucional o en el marco de la propia reflexión personal: “dos veces al

año tenemos que juntarnos todas las instituciones que trabajamos en el sector rural para poner en común a ver qué es lo que estamos haciendo, cómo estamos haciendo, qué logros tenemos, cuál es la mejor metodología” (entrevistado 1), “no podés más seguir con las mismas lógicas que tenías hace 5 años atrás, [...] te cambian las demandas, te cambian las posturas de los sujetos” (entrevistado 2)

Caso 2

E la entrevista de un varón, ingeniero agrónomo, de aproximadamente 50 años, con experiencia en extensión. En este caso se puede visualizar nuevamente el origen rural como categoría emergente, pero aquí no con tanto énfasis como en la entrevista previa: “provengo de una familia que vive de una zona rural, pequeña productora”. En este caso, el origen rural ofrece una comprensión de los pequeños productores, de su vida y de su práctica que no ofrece la universidad: “vengo de familia de pequeños [productores] conozco más o menos cómo es el tema”, “conozco la idiosincrasia del lugar”. A la vez, este aspecto identitario genera un vínculo emocional con las personas y con el lugar: “yo busqué siempre volver a las raíces como quien dice, y tratar de ayudar a este sector que es el que conozco”

Como uno de los objetivos destacados de la práctica de la extensión rural, se vislumbra la modernización productiva para el aumento de la productividad y la rentabilidad a través de la incorporación de prácticas productivas modernas: “mi familia hacía sin muchos conocimientos técnicos, [trabajamos] para empezar mejorar lo que hoy hacen las familias, ir recomendándoles y teniendo [...] al final mayor producción, y si lo venden mayor rentabilidad”. En este sentido, se puede relacionar con un enfoque de transferencia de tecnologías (enfoque difusionista), lo que también se asocia a la preeminencia y

superioridad del conocimiento científico por sobre el saber local: “hacemos la asistencia técnica en el predio y aparte hacemos charlas para ir poniendo en común todos los seguimientos que deberíamos hacer y los distintos tipos de conducción de los cultivos y tratamientos a hacer”.

En contraste con esta visión orientada a transferencia tecnológica a partir de la realización de capacitaciones y la entrega de recomendaciones técnicas, cuando se invitó a la reflexión al entrevistado, pudo observarse también la presencia de una visión en la cual se reconoce especialmente la necesidad de contextualizar el trabajo de asesoramiento: “hay que adaptarse mucho a ellos, a cómo vienen con su idiosincrasia, haciendo su tipo de producción, muchos lo hacen sin utilización de plaguicidas [...], alguno no tiene [...] un pulverizador para hacer las aplicaciones”. En este contexto, pareciera que la necesidad de contextualizar las recomendaciones, asociada en parte de la valoración del saber local de los productores, se explica por los limitantes productivos que enfrentan, sin que necesariamente se les asigne un valor intrínseco asociado a la importancia de valorar el punto de vista y la racionalidad de los productores.

Caso 3

La entrevista se realizó a un extensionista varón de entre 35 y 40 años, ingeniero agrónomo, con una experiencia en extensión de aproximadamente 10 años. A partir del análisis del texto pudieron identificarse dos objetivos del trabajo de extensión, uno la modernización productiva para el aumento de la productividad y la rentabilidad, y otro el aumento del bienestar y la calidad de vida de los productores. Así, por ejemplo, es posible tener “una línea definida de bajar o hacer tal cosa, de aumentar la producción, ayudar en que aumente la producción para que el productor tenga mayores ingresos”. No

obstante, también se plantea la posibilidad de que el apoyo recibido (en herramientas o infraestructuras) “le sirvió muchísimo, [...] le humanizó el trabajo [...]. Después si le fue bien o no, en cuanto a números [productivos] es otra cuestión, pero por lo menos humanizar el trabajo”

En la entrevista también apareció una categoría emergente denominada “dimensión o factor emocional” que puede actuar como obstáculo a la hora de relacionarse con los productores y a la hora de que los productores se vinculen con la tarea o actividad que llevan adelante. En general, esta dimensión se encuentra relacionada con los aspectos subjetivos, los cuales pueden manifestarse entorpeciendo la comunicación y la comprensión entre el productor y el extensionista. A la vez, también se hace referencia a aspectos emocionales que impiden que el productor pueda resolver problemas de producción porque se encuentra afectado a nivel personal: “[el Estado] baja un crédito a un tipo que tiene problemas con la mujer en la chacra. O con problemas con los hijos. Este tipo no se siente a gusto, no está bien en su ambiente, no va a tener resultado en lo productivo”.

En lo que respecta al enfoque de extensión parece priorizarse el paradigma clásico de transferencia tecnológica: “creo que la extensión rural es una especie de escuela... cómo te puedo decir, una escuela... tiene un término eso [...] es una transferencia de conocimientos”. Esto haría pensar en una visión conductista del aprendizaje, en donde se ve a éste como un resultado de la comunicación unidireccional, en donde el productor se encuentra en un rol pasivo. No obstante, también se observa un reconocimiento claro de la independencia y autonomía del productor, el cual puede tener sus propias preferencias, incluso contrarias a lo que propone y recomienda el técnico:

“podés darle todas las propagandas que quieras, o podés hacer todo lo que quieras. Si la otra parte [el productor] no está de acuerdo, eso no tiene vida”.

Derivado de este reconocimiento de la autonomía de los productores, también se observa cierta tendencia a responsabilizar a los productores por los problemas que pueden enfrentar, entendiéndolos como consecuencia de sus propias decisiones: “gente después no terminó utilizando el equipo bien como debería. Equipos muy caros, mucho dinero, mucho esfuerzo [...] Cuestiones por ejemplo extremas, de ponerle media hectárea para maíz, un riego por goteo a un productor, de tirar los chanchos y que los chanchos comiencen a comer la cinta”. En este caso, la explicación de las acciones de los productores prioriza la idea de falta de voluntad interna o de compromiso para el trabajo, sin analizar la incidencia de factores contextuales, por ejemplo. la utilidad o pertinencia del sistema de riego para su sistema productivo o contexto en el cual se produjo el inconveniente. Esto se ve más claramente en la siguiente cita: “[hay que] ser más selectivo por ejemplo con la gente [los productores], porque hay gente que no tiene ganas de hacer, [...] el que tiene ganas de trabajar lo tiene y el que no, no. Es respetable en los dos sentidos”.

Caso 4

Esta entrevista se realizó a un extensionista varón de aproximadamente de 30 años de edad, con profesión inherente al campo. El entrevistado, por un lado, reconoce la importancia de la mejora de la producción como objetivo del trabajo de extensión rural: “aporté mucho desde lo productivo, [...] [la gente] ha visto nuevas cosas, desde lo tecnológico aplicado al campo nuevos sistemas de riego, nuevos sistemas de siembra”. Sin embargo, reconoce que esto es insuficiente ya que “[me] daba cuenta de que

mi trabajo era más desde lo social que desde lo productivo”. Esta categoría de impacto ‘social’ del trabajo de extensión, si bien algo imprecisa, parece hacer referencia al funcionamiento armonioso del sistema productivo como un todo y al fortalecimiento de las organizaciones de productores, particularmente ferias francas.

La visión de extensión rural con la que trabaja el entrevistado se basa en la idea de diálogo horizontal con los productores. Éste contrasta una actitud inicial en su historia personal de “querer, por decir, imponer cuestiones productivas”, con un modo de trabajo actual que se centra en “tomarte el tiempo para escucharlo [al productor]. Para que él te cuente de su experiencia, para que él te cuente todo lo que él está trayendo arriba del lomo”. En paralelo, esto se complementa con la idea de una extensión rural participativa, que parte de trabajar a partir de la demanda de los productores: “veías cuáles eran las necesidades, te sentabas a conversar con la gente, a tomar mate”, “sobre el escuchar tomar nota y decirle ‘che ¿qué te parece si aquí hacemos esto?’”.

En cierto sentido, en la entrevista se hace referencia a un enfoque productivo agroecológico, aunque esto parece más derivado de un requisito del programa donde trabaja que de su propia perspectiva, que aparenta ser más ecléctica. A la vez, también se reconoce un enfoque de desarrollo de carácter territorial, que valora fuertemente la articulación entre diferentes actores para abordar los problemas de desarrollo del territorio, sea entre actores del sistema de extensión o con otros sectores relacionados con problemáticas múltiples de la productores, como la electrificación rural o los caminos: “que saque cuáles son las necesidades [de los productores] y que viera si la necesidad parte de lo productivo [entonces] nosotros seguimos. Y si parte

desde otras necesidades, porque necesita camino, electrificación, agua, [...] busquemos quién lo puede hacer”. En esta línea, también se observa una tendencia a plantear un trabajo a diferentes niveles, tanto con productores individuales, como con grupos (ferias, cooperativas) o a nivel interinstitucional.

También cabe destacar una fuerte visión constructivista de los procesos de aprendizaje, partiendo no desde un trabajo de exposición en el marco de capacitaciones, sino desde preguntas disparadoras y de recuperación de saberes previos: “y una vez que yo veo cuál es el conocimiento previo es donde yo empiezo a direccionar la charla que yo estoy por dar”.

Finalmente, la entrevista también evidencia una actitud auto-reflexiva y autocrítica, que pone en cuestión los propios supuestos y busca nuevas formas de hacer las cosas: “el momento que cursaba la maestría, yo me replanteaba el trabajo que estaba haciendo y trataba de darle una vuelta de rosca al trabajo”, “cuando voy conversando con otro, yo ya me voy replanteando en qué cosas voy modificando [mejorarlo]”

Caso 5

Se trata de un extensionista varón de entre 40 a 50 años de edad, con experticia en el área rural, y de profesión ingeniero agrónomo, con un cargo de gestión institucional. Se evidencia en esta entrevista la existencia de múltiples objetivos del trabajo de extensión, posiblemente con cierto énfasis en relación a la creación, acompañamiento y fortalecimiento de organizaciones de productores, en paralelo a mejoras en el ámbito productivo: “tanto en las cuestiones técnicas como en las socio-comunitarias, de gestión, de lo que se te ocurra, no solamente en las cuestiones técnico-productivas”.

A nivel de enfoque de extensión rural, se observa una propuesta orientada a un dialogo

de tipo bidireccional y a la co-construcción con el productor, en donde se ve un reconocimiento del saber local o experiencial de éste: “yo creo que cada experiencia de contacto con los productores, con los grupos, con cualquier tipo de visita al campo [...] te deja alguna enseñanza”. Así, a partir de esto, se delinea un trabajo de extensión centrado en la construcción de vínculos horizontales, donde “para tener un plan de trabajo tenemos necesariamente primero que consensuar ese plan con los productores”. En consecuencia, se observa una tendencia a la contextualización de la asistencia técnica, a partir un proceso de diálogo, en la cual hay que “buscarle la vuelta para incorporar esa tecnología que lo termina quizás... modificando mucho, pero adaptándola a su realidad”.

En esta línea, el entrevistado insiste especialmente en la construcción de una relación emocional de confianza entre extensionistas y productores como base del trabajo conjunto: “yo creo que no es posible una relación fluida con alguien si no se establece un lazo de confianza entre las dos personas, y en eso tiene mucho que ver que el tipo vea que uno va no a querer imponer algo, o a querer joderlo con algo, sino que la intención es lograr algo mejor para los dos”. Por último, se reconoce en el entrevistado una valoración del trabajo de coordinación interinstitucional, y una fuerte orientación a la reflexión y a la autocrítica: “creo que es muy importante no renegar de las malas experiencias sino aprender de las malas experiencias, tener una actitud de autocrítica ante las situaciones por ahí que uno le hubiese gustado no vivirlas”.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis realizado se pudieron identificar dos tipos diferenciados de extensionistas. El primer grupo, compuesto

por los casos 1, 4, 5, donde se evidencia un enfoque de extensión rural centrado en el diálogo horizontal extensionista-productor, en el cual se valoran tanto mejoras a nivel productivo como en el ámbito social (por ejemplo, mejoras en la calidad de vida y fortalecimiento de organizaciones de productores). En este marco, parece destacarse especialmente la orientación auto-reflexiva de los extensionistas, que tienden a poner en cuestión su propia práctica. El segundo grupo corresponde a las entrevistas 2 y 3. En ellas no dejan de valorarse objetivos sociales del trabajo de extensión, pero parecen priorizarse mejoras a nivel productivo. Como nota distintiva, en ambos casos se observa una tensión entre un enfoque de extensión rural difusionista, asociado a la idea de transferencia tecnológica, y un enfoque más horizontal, los cuales emergen en diferentes momentos de las entrevistas respectivas.

En general, este estudio confirma otros trabajos que destacan la existencia de dos perfiles diferenciados de extensionistas, uno más dialógico y otro más difusionista (Landini, 2015; Landini et al., 2013). Sin embargo, realiza algunos aportes adicionales. En particular, los resultados sugieren que es mejor hablar de extensionistas en los que coexisten en tensión premisas dialógicas y difusionistas, en lugar de hablar de extensionistas propiamente difusionistas. Landini (2015) sugirió hablar de un difusionismo moderado, mientras que Ingram (2008) observó que, en general, los asesores técnicos pueden moverse entre diferentes perfiles de práctica, algunos más centrados en posicionamientos ‘expertos’ (ceranos al difusionismo) y otros orientados a la facilitación de procesos reflexivos (asociados a la idea de ‘diálogo horizontal’). Adicionalmente, este estudio también destaca la importancia de la reflexividad en

los extensionistas con un perfil dialógico, en tanto capacidad para tomar distancia crítica de las propias prácticas, elemento clave en el impulso de procesos de aprendizaje profundos (Argyris, 1991).

Con respecto a las categorías emergentes que surgieron en el trabajo, la primera de ellas fue 'ser de origen rural'. Esta fue identificada en los casos 1 y 2, pero con diferente énfasis. En ambos casos se observó que el 'ser de origen rural' tenía dos componentes, por un lado, el origen rural permite tener conocimiento sobre la vida rural, sobre las prácticas productivas y sobre la idiosincrasia de la población, por el otro, constituye una referencia identitaria que conecta emocionalmente al extensionista con el territorio y con las personas que viven allí. No obstante, puede marcarse una diferencia entre los casos 1 y 2 en cuanto a los énfasis, con una importancia más marcada en el caso 1 en comparación con el caso 2, lo que invita a reconocer la existencia de diferencias interpersonales.

La segunda categoría emergente, es el 'factor emocional', mencionado especialmente en las entrevistas 3 y 5. En particular, en ambas entrevistas se observa a la dimensión emocional como algo que puede limitar el

vínculo extensionista-productor o que puede entorpecer el buen desenvolvimiento de un proyecto de extensión o desarrollo rural (esto último particularmente en la entrevista 3).

Resulta interesante señalar que ambas categorías emergentes, ser de origen rural y el factor emocional en el vínculo extensionista-productor, usualmente no son mencionadas en los trabajos académicos que abordan la extensión rural. En este sentido, este trabajo invita a prestarles mayor importancia a fin de reconocer su incidencia e impacto en el marco del trabajo de extensión y de apoyo a proyectos de desarrollo rural.

Para finalizar, resulta fundamental destacar las limitaciones del presente estudio. En particular, la propuesta de investigación focalizó únicamente en cinco entrevistas a extensionistas rurales que trabajan en el ámbito público. Siendo tan pequeña la muestra, los resultados no pueden considerarse como descriptivos de la realidad de la extensión rural en la provincia de Corrientes. En cambio, debe considerarse que los resultados constituyen afirmaciones preliminares que pueden funcionar como propuestas o hipótesis interpretativas a ser profundizadas en futuros estudios, particularmente trabajos de tipo cuantitativo.

Bibliografía

1. Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review* 69, 99-109.
2. Christoplos, I. (2010). *Como movilizar el potencial de la extensión agraria y rural*. Roma: FAO
3. Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
4. Höckert, J. y Ljung, M. (2013). Advisory encounters towards a sustainable farm development – Interaction between systems and shared lifeworlds. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 19(3), 291-309.
5. Ingram, J. (2008). Agronomist–farmer knowledge encounters: an analysis of knowledge exchange in the context of best management practices in England. *Agriculture and Human Values*, 25(3), 405-418.
6. Klerkx, L., Van Mierlo, B. y Leeuwis, C. (2012). "Evolution of systems approaches to agricultural innovation: Concepts, analysis and interventions". En I. Darnhofer, D. Gibbon y B. Dedieu (Eds.), *Farming systems research into the 21st Century: The new dynamic* (pp. 457-

- 483). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
7. Landini, F. (2013). Perfil de los extensionistas rurales argentinos del sistema público. *Mundo agrario*, 14(27). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35389>
 8. Landini, F. (2015) Different Argentine rural extensionists' mindsets and their practical implications. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 21(3), 219-234
 9. Landini, F. (2016). Concepción de extensión rural en 10 países latinoamericanos. *Andamios*, 13(30), 211-236.
 10. Landini, F., Bianqui, V. y Crespi, M. (2013). Evaluación de las creencias sobre extensión rural de los extensionistas paraguayos. *Psiencia*, 5(1), 3-14
 11. Leeuwis, C. (2004). *Communication for rural innovation. Rethinking agricultural extension*. Oxford: Blackwell Science.
 12. Rivera, W. (2011). Public sector agricultural extension system reform and the challenges ahead. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 17(2), 165-180.
 13. Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa, *Silogismo*, 8(2). Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
 14. Sulaiman, R. y Davis, K. (2012). *The "New Extensionist": Roles, strategies, and capacities to strengthen extension and advisory services*. Lindau, Suiza: Global Forum for Rural Advisory Services.
 15. Torrado Porto, R. y Catullo, J. (2017). Extensión rural y enfoque territorial: aprendiendo en la acción con otros. *Revista de la Facultad de Agronomía*, 116, 19-27

ESTADO DEL CONOCIMIENTO EN RELACIÓN AL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES DE LAS VARIABLES QUE COMPONEN EL BINOMIO EL PROBLEMA EN EL PROCESO PROYECTUAL DE DISEÑO.

Ludmila M. Strycek

strycekludmila_cen@ucp.edu.ar

Universidad de la Cuenca del Plata

Resumen

El diseño, en cuanto actividad proyectual, es considerado un productor de sentidos. Pero más allá del producto (artefacto), su comportamiento a nivel metodológico es necesariamente representacional. A lo largo del proyecto, se producen encadenamientos de representaciones de diferentes clases y tipos, que van modificando su comportamiento y se adaptan a diferentes estructuras argumentativas, no obstante que a su vez llevan inscripto el punto de inicio del proceso. Las configuraciones que se van estableciendo a medida que se avanza en el camino del método, cumplen la función de poner en marcha estrategias para brindar soluciones a problemas, y además funcionan como mecanismos de comprensión y construcción de la realidad. Este trabajo realiza un recorrido por los principales y más trascendentes trabajos de investigación en torno a esta temática y sus dimensiones al rededor del mundo.

Palabras Claves: método, diseño, problema/solución, variables, modelo

Abstract

Design, as a project activity, is considered a producer of meanings. But beyond the product (artifact), its behavior at the methodological level is necessarily representational. Throughout the project, chains of representations of different classes and types are produced, which gradually modify their behavior and adapt to different argumentative structures, despite the fact

that they in turn have the starting point of the process inscribed. The configurations that are established as the method progresses, fulfill the function of implementing strategies to provide solutions to problems, and also function as mechanisms of understanding and construction of reality. This work takes a tour of the main and most important research works on this subject and its dimensions around the world.

Keywords: method, design, problem/solution, variables, model

Introducción

El punto de partida de este estudio es la consideración del diseño como una disciplina transversal. Goel & Pirolli (1989) introducen la idea de diseño genérico, comprobando situaciones comunes entre las distintas disciplinas, que se relacionan con el espacio del problema, la modelización y el carácter representacional del diseño, en este sentido Visser (2009) toma esta hipótesis como punto de partida, y la amplía hacia el campo de lo cognitivo, reconociendo comportamientos comunes, pero en diferentes formas.

Seguidamente, y dadas las variables que forman parte del problema de investigación planteado, es necesario establecer una postura sólida respecto a la relación entre al diseño y la ciencia, en lo referido básicamente a sus fundamentos metodológicos, dado que ambos son procesos productivos que solucionan problemas. Esto nos enfrenta a una tensión que contrasta la idea concebida

sobre la realidad (desde una perspectiva filosófica) entre dos grandes polos: el monismo y el dualismo. Este debate se extiende hacia territorios que vinculan con cada vez más fuerza el rol del diseño en la cultura. Mallol Esquefa (2008) afirma que “la realidad a la que el diseño se refiere solo puede ser el debate espontaneo para la coparticipación, la coincidencia, de todas las aspiraciones implicadas, directa e indirectamente en las producciones concretas de artefactos de uso” (p. 101). En este sentido, el carácter representacional de la realidad y del diseño están en franca discusión. Desde la mirada de Torres & Escobar (2018) el diseñador es un sujeto cognoscente que tiene la intención de describir o interpretar el universo simbólico del usuario.

Los nexos que vinculan a nivel epistemológico a la ciencia con el diseño, instalan necesariamente la idea de modelo y operación, ya que sus fundamentos ayudan a desentramar los vínculos entre las representaciones que emergen en el proceso de diseño y su relación con la resolución de problemas. Asimismo, la problemática de las representaciones, tiene una vasta tradición en diferentes campos, que le son necesarios a esta investigación por su perfil posicionado desde la perspectiva del pensamiento complejo.

Se hace indispensable observar el rol que han cumplido las representaciones en los diferentes modelos metodológicos de diseño, lo que propone un desafío que también enfrenta y posiciona al proceso de diseño desde al menos tres perspectivas diferentes, la racionalidad técnica, el constructivismo y el modelo co-evolutivo. Estas cuestiones revelan a su vez sus propias versiones acerca de cómo se formulan los problemas y las

soluciones de diseño en el proceso proyectual.

La última cuestión que se desarrollará, comprende los estudios realizados acerca de los procesos de diseño en vinculación concreta con las representaciones, especialmente observando las expresadas de forma gráfica, que se suceden durante los proyectos. Esto ayuda a revelar las diferentes perspectivas posibles con las que se puede observar este fenómeno como articulador de las cadenas representacionales, los procesos cognitivos de los diseñadores, su capacidad para modelizar datos de la realidad, y los requerimientos particulares del proyecto.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Diseño y Ciencia

Existen al menos tres grandes paradigmas que tratan de explicar el proceso de diseño, y el rol que cumplen el problema y la solución. El primero responde al modelo del *problem solving* desarrollado por Herbert Simon (1969). El aporte de Simon al campo del diseño, proviene de la formulación de su teoría de la ciencia de lo artificial, que concibe a los objetos creados por el hombre como programados para cumplir objetivos y metas en torno al sistema que opera (Leiro, 2006). Parte de esta tradición es el trabajo de Margolín (2012) “Políticas de lo artificial”. En cuanto a la formulación de problemas, sostiene que las variables deben conocerse al comienzo del proceso, y, por lo tanto, el punto de partida del esquema de Simon es el propio problema. El recorrido metodológico (proyectual) apunta hacia la consecución de una solución.

El segundo paradigma fue formulado por Donald Shön (1992,1998), y corresponde a una visión constructivista del proceso, que se opone en muchos sentidos al modelo del

problem solving (de Simon), al que denomina modelo de la racionalidad técnica. Shön trabaja observando cómo se desarrolla un proceso arquitectónico. Su aporte tiene que ver con la forma en la que se revelan las variables del problema, que existen en forma de conocimiento tácito desde el comienzo del proceso. En su esquema, el problema emerge al final del proyecto, y la solución se visualiza al comienzo. El tercer paradigma es el del proceso co-evolutivo (Dorst y Cross, 2001; Dorst, 2017, 2006, 2004, 1997). Mediante estudios de protocolo, lograron poner en crisis las visiones de los dos paradigmas anteriores, revelando que los diseñadores construyen colaborativamente las dimensiones del problema y la solución, y este binomio, al que denominan como las dos caras de una misma moneda, co-evolucionan a lo largo del proceso proyectual. En este esquema tanto el problema como la solución terminan de construirse al final del trayecto.

El proceso de diseño y su vinculación con la ciencia, ha sido ampliamente discutido en las últimas décadas (Daalhuizen & Cash, 2021; Cash, 2020; Valgeirsdottir, Dagny & Van Oorschot, 2019; Cooper, 2019; Mejlhede, 2015; Galle & Kroes, 2014; Farrell & Hooker, 2013; Cross, 1999; Bayazit, 1993, 2004, 2009; Rust, 2004; Love, 1997).

Los tres paradigmas antes mencionados sirven de argumento en algún aspecto para poder establecer estrechas relaciones entre la ciencia y el diseño. Chris Rust (2004) se vale de la noción de conocimiento tácito (Polanyi, 2002[1958]) y Shön (1998, 1992) para argumentar a favor de los vínculos que existen entre investigación y diseño. Establece paralelismos entre los procesos de prueba de la ciencia y los procesos creativos del diseño. Estos autores, profundizan en el tema de la relación entre diseño e

investigación. Buchanan (2005) que mantiene la noción de *problem solving* aportada por Simon defiende desde esta perspectiva el nexo antes mencionado. Asimismo, el aporte de Simon, representa según Ynoub (2020) nuevos desafíos para definir una epistemología de la disciplina, ya que desde una perspectiva positivista, sería imposible un escenario científico sobre objetos que se fundan en posibilidades de solución y no en cuestiones cabalmente terminadas, para tales aspectos la autora propone entender al diseño como una praxis social. También desde una perspectiva epistemológica, Cravino (2020) sugiere defender la autonomía de las disciplinas proyectuales.

Carlos Burgos (2013, 2015a, 2015b, 2016), afirma que hay una amplia tradición que no reconoce la estrecha relación que existe entre diseño e investigación, pero que acepta que la investigación llevada adelante en paralelo, puede generar aportes significativos, tal es el caso de Cross (2011, 1995, 1986, 1982). Burgos (2015a) concluye que se pueden detectar puntos comunes entre prácticas proyectuales y científicas, puntualmente en relación con la exploración, las representaciones y el rol constitutivo de la realidad. En cuanto al rol del conocimiento, Krippendorff (2012) propone que el producto de la ciencia es proposicional y lingüístico y que se hace comunicable mediante entidades escriturales. Otra cuestión que polariza la ciencia y el diseño es aquella concepción de que la investigación se trata de la observación de fenómenos ya existentes y el diseño trabaja sobre objetos que aún no se han creado.

Es de vital importancia para comprender el método, que se ponga especial foco en la concepción del diseño como un proceso productivo de resolución de problemas, que

se estructuran a partir de operaciones de modelización de las variables que los componen. Para Samaja (1993, 2007) el objeto-modelo es el objeto tal como resulta definido por el conjunto de tributos, relaciones y contextos que se han seleccionado como relevantes para su estudio. Samaja hace especial énfasis en la idea de vinculación entre los modelos construidos a partir de datos de la realidad y los objetos teóricos que emergen del campo de la ciencia, utilizando la idea de cartografiado entre ambos tipos de objeto (el modelo y el teórico). Por otra parte, existe la idea de modelo entendido como “una construcción abstracta a la que se supone proveedora de una aproximación esquemática e idealizada del campo concreto que nos ocupa y cuya estructura es suficientemente simple como para poder ser descrita por los recursos conceptuales existentes” (Ladriere, 1977 p.37). Este concepto aporta a la comprensión del rol que juegan las representaciones en las operaciones de construcción, ajuste y reestructuración de los constituyentes del proyecto.

Asimismo, y en relación con los procesos de modelización, se vuelve a hacer pertinente la discusión acerca del rol que cumplen las representaciones, sobre todo en lo referente a los vínculos entre investigación y diseño, por una parte, y a los productos del proceso proyectual, por otra.

La importancia de la función representacional en relación con los modelos, según Knuuttila (2017, 2011, 2009, 2006, 2005) está separada nítidamente del carácter interventivo de la misma, ampliando las posibles perspectivas para el uso de los modelos. Knuuttila afirma que los modelos no necesariamente representan objetos de la vida real, y, por lo

tanto, se producen razonamientos indirectos. En contraposición con esta postura Burgos (2016, 2015b, 2013) afirma que las funciones de modelización y de representación son complementarias, y forman parte de un mismo proceso de modelización. Desde este punto de vista defiende la relación entre investigación científica y proceso proyectual, ya que las representaciones se consideran traducciones de los datos del mundo que operan como transformadoras de la realidad.

Por otra parte, existen discusiones que ponen en relieve las tipologías y roles que cumplen las representaciones en la ciencia (Ibarra & Mormann, 2005, 2000). Estos autores desarrollan la idea de que el quehacer científico consiste en la combinación, construcción, procesamiento y manipulación de representaciones. Dadas sus diferentes tipologías, se constituyen en redes representacionales complejas, debido a la cantidad de variaciones de relaciones posibles. Burgos & Ibarra (2014) partiendo de dichas ideas, profundizan en la relación entre las lógicas implícitas en los métodos de diseño y su vínculo con los entramados de la cultura introduciendo el concepto de “redes proyectantes”.

Diseño y representaciones

En cuanto al tema representaciones, es una noción que no puede ser inscripta en un solo campo concreto. A pesar de que su disciplina de origen es la semiótica (Pierce, [1987]), se han desarrollado trabajos desde el punto de vista de la psicología, la lingüística, la neurociencia, la inteligencia artificial y la filosofía (Bouveresse, 2004; Kosslyn, 2010; Dehaene, 1997; Kayser, 1997; Tisseau, 1996; DL, 1990; Haton & Haton, 1989; Johnson-Laird, 1989; ; Langacker, 1987; Millikan, 1984; Dretske, 1981; Fodor & Pylyshyn, 1981). Desde el punto de vista de la psicología

cognitiva (Bouveresse, 2004), se enuncia la noción de representación mental como una contrapartida individual a la realidad y estímulos externos que el sujeto experimenta. Para la neurociencia, todos los procesos de la actividad perceptiva (activación/inhibición, memoria, percepción) necesitan recurrir a representaciones guardadas en la memoria. La lingüística define a las representaciones “como aquellas estructuras de datos y salidas de transformaciones computacionales que producen el acrecentamiento de información necesario para explicar el conjunto de los comportamientos posibles para que sean compatibles con una tarea dada” (Houdé et. Al., 2003). Desde una perspectiva filosófica, el concepto de representación se liga a la idea de función de una cosa de remitir a otra.

Van den Boom (2015) establece una relación directa entre el diseño y las representaciones afirmando que el diseño es una construcción semiótica. Lange (2009,2003) reconoce el rol representacional del diseño, proponiendo que existe una forma particular de semiosis basada en la abducción como un proceso natural en los diseñadores que les provee de síntesis. Otros investigadores han demostrado la utilidad de los fundamentos de las representaciones y los procesos de semiosis para articular dimensiones de la realidad observable (Krasaki, 2021). Sawaragi (2008) incorpora el concepto de *“semiosis”*, que es cualquier forma de actividad, conducta o proceso que involucre signos, incluida la producción de significado, para comprender las dinámicas que existen entre el sujeto y el entorno en sistemas complejos de diseño. Específicamente en lo relativo al fenómeno de la semiosis en diseño gráfico se pueden mencionar varios autores de provenientes del campo de los estudios de diseño. Vilchis Esquivel (2013) afirma que la

semiosis esta “circunscrita a las manifestaciones concretas de las dimensiones objetivas, subjetivas e intersubjetivas del objeto diseñado” (p.123), introduciendo aquí una dimensión discursiva que articula texto y contexto. Capistrán (2006) incorpora la idea de semiótica visual para analizar y crear imágenes en diseño. Desde el punto de vista del diseño industrial, Ferrara (2004) profundiza sobre el rol de la semiótica en los procesos de diseño, contrasta la idea de semiótica como lógica del lenguaje inherente a los procesos de semiosis, en contraposición a un método de aplicación lineal y útil para la práctica, interrogándose acerca de la diferencia entre una semiótica aplicada al diseño y una semiótica del diseño. Kryssanov & Goossenaerts (2000) explican la semiosis del diseño evolutivo y los principios generales de la evolución del concepto de producto. Santaella (2004) que centra la mirada en los signos icónicos y la cognición y Ledesma & López (2009) articulan conceptos de semiótica y comunicación con el campo del Diseño, así como Zingale (2016); Silva, (2018) y Floch, (2014).

Por otra parte, hay un campo que vincula la temática representacional con los modelos metodológicos, sus configuraciones, las lógicas implicadas en los procesos a través de las posibilidades de representación y sus fundamentos teóricos (Burgos & Strycek, 2021, 2019, 2018a, 2018b, 2014; Vilchis Esquivel, 2014). En esta misma línea de pensamiento se reúnen estudios sobre las posibilidades de representación del método en las diferentes disciplinas del diseño atendiendo a los procesos lógico-metodológicos y sus posibilidades de representatividad (Burgos & Faure, 2018; Burgos, Ramírez Farías, Cenzano, Faure & Ledesma, 2017; Takeda, Veerkamp y Yoshikawa, 1990). Un grupo particular de

estudios se enfoca en las imágenes representadas durante del proceso proyectual, las técnicas aplicadas y las posibilidades de representación tanto a mano alzada como haciendo uso de herramientas digitales. Estas investigaciones se enfocan en los aspectos formativos de diseñadores y arquitectos en las etapas de conceptualización (Brösamle, & Hölscher, 2018; Briede-Westermeyer, Cabello-Mora, & Hernandis-Ortuño, 2014; Koç, (s.f); Briede-Westermeyer, 2010).

Otro conjunto de trabajos se ocupa del rol de las representaciones en las etapas conceptuales, haciendo especial foco en las posibles tipologías y sus relaciones con las intenciones de los diseñadores, sobre todo en lo referido al desarrollo de ideas de solución (Shimomura, Yoshioka, Takeda, McKoy & otros 1998; Bodker, 2009).

Partiendo de los fundamentos provenientes de las ciencias cognitivas y de la inteligencia artificial, surgió una corriente de investigadores (Goel 1992, y 1995; Goldmisch 1991, 1992, 2003; Verstijnen, van Leeuwen, Goldschmidt, Hamel, & Hennessey, 1998; Abidin, Warell, & Liem, 2011; Read, Fitton & Horton, 2014) que posicionaron sus enfoques en los procesos de cognición de los diseñadores, a través de las representaciones a mano alzada (sketching). Los autores estudiaron la estructuración y combinación en relación con la dialéctica que emerge de la representación gráfica de imágenes mentales (interiores). Para tal fin, analizaron a diseñadores experimentados, comprobando que se optimizaban los procesos creativos de aquellos que hacían uso de sketches. A partir de estas pesquisas, surgieron especificidades, como, por ejemplo, las que establecen relaciones entre el pensamiento de los diseñadores y las representaciones – sketching- (Carlsson, s.f.; Tversky, s.f.;

Chandrasekaran, 1997; Huang, 2008). Otro grupo de trabajos se enfoca en las posibilidades del sketching y su rol en los mecanismos de estructuración y combinación en el proceso creativo, poniendo especial énfasis en los niveles de experticia, las transformaciones que va adquiriendo la forma durante los procesos creativos, y el desarrollo de ideas visuales (Prats, Lim, Jowers, Garner, & Chase, 2009). Fish & Scrivener (1990) observaron los aspectos descriptivos y representacionales de los sketches. Mientras que las instancias de representación descriptivas dependen de proposiciones externas, que permiten traducir las imágenes mentales, las representaciones descriptivas o análogas tienen la ventaja de reproducir experiencias similares a los objetos representados. Estas investigaciones evolucionaron hacia estudios profundos acerca de los procesos de pensamiento de diseño y sus correspondientes gestos representacionales visuales (Mao, Galil, Parrish, & Sen, 2020; Cash & Maier, 2021) la representación del conocimiento, enfocados al desarrollo de sistemas de diseño (Butakova, Chernov, Guda, Vereskun & Kartashov, 2019) o en la problemática concreta de la cognición y metacognición (Cross, 2001; Ball, 2019).

En los últimos años, las tradiciones en el campo de la investigación de las representaciones del pensamiento de diseño a través del sketching y sus implicancias tanto metodológicas como teóricas se han ido amalgamando (Helmi & Khaidzir, 2016; Self, 2019, Atman, 2019). Las observaciones sobre los procesos de diseño, se enfocan en las habilidades de los diseñadores, en tanto sus capacidades representacionales, como en la comprensión de los problemas de diseño (como de estructura borrosa), la naturaleza co-evolutiva de problemas y soluciones y la importancia definitiva de los niveles de

experticia para moverse en el espacio del problema de manera vertical y horizontal (Goel & Pirolli, 1992). En este sentido, el aporte de Visser (2006) a la concepción del diseño como constructor de representaciones es fundamental, ya que logra reunir gran parte de las problemáticas hasta aquí mencionadas en un solo trabajo. Es el abordaje multifacético del problema representacional en el proceso de diseño, su problematización (indefinida, borrosa) las influencias externas y las restricciones de los artefactos de diseño, definen cabalmente al diseño como una actividad representacional en todas las dimensiones implicadas en el proyecto.

Jonson (2005) hace un aporte interesante en relación con el estudio de las alternancias entre los bocetos a mano alzada, la verbalización de los diferentes estadios del proceso y la digitalización en programas de computación, posicionando a los procesos de ideación en las etapas de sketching y verbalización, para posteriormente ser trasladados a las instancias de representación mediante software. Dentro de este mismo universo temático podemos destacar los trabajos de Maya & Mazo (2020) que exploran las funciones múltiples de los sketches estudiados desde diferentes enfoques cognitivos.

En cuanto a escritos que hayan ahondado en la problemática de las variables del problema de diseño en lo que se refiere a las representaciones. Una de las principales discusiones se relaciona con los modelos de espacio del problema que no contemplan el interderminismo, y la condición de estar mal estructurados, requiriendo de nuevas descripciones de las representaciones en el espacio del problema (Goldschmidt, 1997). Gero & Kumar (1993) ponderan la introducción de variables (mediadas por representaciones) al problema de diseño,

como un detonante de mejores soluciones. En un orden más específico, Burgess, Pasini, & Alemzadeh (2004) proponen tipologías representacionales de gráficos de rendimiento de productos y sistemas que contemplan multiplicidad de variables, esto ayuda a la visualización de sistemas complejos en el espacio del problema.

Se puede identificar otro conjunto de estudios que se enfocan en problemáticas actuales de la metodología del diseño, que reclaman nuevas habilidades como el trabajo colaborativo, el co-diseño, y el trabajo transdisciplinario. Esto ha reenforcado la observación y el análisis de las representaciones y sus roles en el proceso proyectual de lo individual a lo colectivo. Algunos de los temas más relevantes se vinculan a la comunicación entre miembros de equipos haciendo uso del sketching y las representaciones (Self; 2019), los problemas de colaboración en los procesos creativos (Wiltschnig & Christensen, 2013), procesos creativos y las experiencias compartidas representacionalmente para la retroalimentación y solución de problemas (Comi, Jaradat & Whyte, 2019) toma de decisiones a través de los procesos representacionales (Bresciani, 2019) y el uso de diferentes canales de comunicación utilizando bocetos de diseño y de qué manera los diseñadores individuales comparten sus modelos mentales con otros integrantes de un grupo, durante la generación del concepto de solución (Ariff, Badke-Schaub, & Eris, 2012).

Finalmente, vale la pena destacar el rol de las representaciones en uno de los modelos metodológico/productivos que está en tendencia, denominado *design thinking*. Aquí podemos encontrar referencias a modelos representacionales ligados a la educación bajo los fundamentos de estas nuevas técnicas (Bravo & Bohemia 2020; Zaragoza &

Esquinas Dessy, 2019; Sarmiento Omeara, s.f).

Bibliografía

1. Abidin, S. Z., Warell, A., & Liem, A. (2011, October). The significance of form elements: a study of representational content of design sketches. In *Proceedings of the Second Conference on Creativity and Innovation in Design* (pp. 21-30).
2. Ariff, N. S. N. A., Badke-Schaub, P., & Eris, O. (2012). Conversations around design sketches: use of communication channels for sharing mental models during concept generation. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3).
3. Atman, C. J. (2019). Design timelines: Concrete and sticky representations of design process expertise. *Design Studies*, 65, 125-151.
4. Ball, L. J., & Christensen, B. T. (2019). Advancing an understanding of design cognition and design metacognition: Progress and prospects. *Design Studies*, 65, 35-59.
5. Bar-Eli, S. (2013). Sketching profiles: Awareness to individual differences in sketching as a means of enhancing design solution development. *Design Studies*, 34(4), 472-493. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2013.01.007>
6. Bayazit, N. (1993). Designing: design knowledge: design research: related sciences. In *Design methodology and relationships with science* (pp. 121-136). Springer, Dordrecht.
7. Bayazit, N. (2004). Investigating design: A review of forty years of design research. *Design issues*, 20(1), 16-29.
8. Bayazit, N. (2009). A history of design research at the periphery: The Turkish case. *The Design Journal*, 12(3), 289-309.
9. Bouveresse, J. (2004). Langage, perception et réalité (p. 442). Jacqueline Chambon.
10. Bravo, Ú., & Bohemia, E. (2020). Representaciones del proceso de diseño: de la didáctica a la metáfora. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación Nº103*, 23, 67-84.
11. Bresciani, S. (2019). Visual design thinking: A collaborative dimensions framework to profile visualisations. *Design Studies*, 63, 92-124.
12. Briede Westermeyer, J. C., Cabello Mora, M., & Hernandis Ortuño, B. (2014). Modelo de abocetado concurrente para el diseño conceptual de productos industriales. *Dyna*, 81(187), 199-208.
13. Brösamle, M., & Hölscher, C. (2018). Approaching the architectural native: a graphical transcription method to capture sketching and gesture activity. *Design Studies*, 56, 1-27.
14. Buchanan, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8(2), 5-21. <https://doi.org/10.2307/1511637>
15. Buchanan, R. (2005). Strategies of Inquiry in Design Research. In Presentation at the founding meeting of the Network of Leading Design Research and Innovation Centers, Helsinki, UIAH.
16. Bürdek, B. E. (2005). *Design*. Birkhäuser.
17. Burgess, S., Pasini, D., & Alemzadeh, K. (2004). Improved visualisation of the design space using nested performance charts. *Design Studies*, 25(1), 51-62.

18. Burgos C.E. (2015) Más allá del modelo del problem-solving: El proyecto arquitectónico como investigación proyectual. ARQUISUR REVISTA | AÑO 5 | Nº 7
19. Burgos, C.E. y Strycek, L. (2014) i-realidades de índole social en la determinación de los sujetos, problemas y productos de la actividad proyectual” Congreso SEMA. Universidad Nacional del Nordeste.
20. Burgos C.E. y Strycek L. (2018a) Limitaciones y Dificultades para la enseñanza del Diseño: una Crítica a los modelos metodológicos programáticos. 5º Congreso DISUR”. Septiembre de 2018
21. Burgos, C.E. y Strycek, L. (2018b). Nuevas aproximaciones lógico-rationales a las concepciones metodológicas clásicas en el diseño gráfico. Revista 180, 42, 96-111. [http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-42.\(2018\).art-513](http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-42.(2018).art-513)
22. Burgos C.E. y Strycek L. (2019) Prevalencia de los Modelos metodológicos tradicionales: obstáculos para la innovación. Congreso latinoamericano de enseñanza del diseño. Universidad de Palermo, Buenos Aires.
23. Burgos, C.E. (2016). Teoría del diseño: categorías y enfoques epistémicos para una nueva imagen de la disciplina.
24. Burgos, C. E. (2015). Propuesta de una agenda común de problemas para la ciencia y el diseño como escenario transdisciplinar para la actividad proyectual. ADNea, (3), 89-100.
25. Burgos, C. E. (s. f.). La condición cognitiva esencial del Diseño Arquitectónico. Morfología y Dinámica del Proceso y la acción proyectual. ADNea Revista de Arquitectura y Diseño del Nordeste Argentino, 1, 53-62.
26. Burgos, C. & Faure, r. (2018) Estructuras reticulares en los modelos metodológicos de las disciplinas proyectuales. RChD: creación y pensamiento, 3(4), 1-12. doi: 10.5354/0719-837X.2018.50237
27. Burgos, C., & Ibarra, A. (2014). Teoría del diseño: de las lógicas del objeto-problema a las lógicas de los procesos constitutivos.
28. Burgos, C.E. Ramirez Farías, L., Cenzano, C., Faure, R., Ledesma, G. (2017) Modelos metodológicos comunes en el diseño gráfico, de indumentaria, textil y publicitario. Revista Conexiones.
29. Butakova, M. A., Chernov, A. V., Guda, A. N., Vereskun, V. D., & Kartashov, O. O. (2018, September). Knowledge representation method for intelligent situation awareness system design. In International Conference on Intelligent Information Technologies for Industry (pp. 225-235). Springer, Cham.
30. Capistrán, J. I. B. (2006). Aplicación de la semiótica a los procesos del diseño. Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica, (15), 233-254.
31. Carlsson, P. A. L. Images and Sketching.
32. Casakin, H., & Goldschmidt, G. (1999). Expertise and the use of visual analogy: Implications for design education. Design Studies, 20(2), 153-175. [https://doi.org/10.1016/S0142-694X\(98\)00032-5](https://doi.org/10.1016/S0142-694X(98)00032-5)
33. Cash, P. (2020). Where next for design research? Understanding research impact and theory building. Design Studies, 68, 113-141.
34. Cash, P., & Maier, A. (2021). Understanding representation: Contrasting gesture and sketching in design through dual-process theory. Design Studies, 73, 100992.

35. Cash, P., Daalhuizen, J., Valgeirsdottir, D., & Van Oorschot, R. (2019, July). A theory-driven design research agenda: exploring dual-process theory. In Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design (Vol. 1, No. 1, pp. 1373-1382). Cambridge University Press.
36. Chandrasekaran, B. (1997). A Review of Sketches of Thought. *AI Magazine*, 18(2), 120-120. <https://doi.org/10.1609/aimag.v18i2.1298>
37. Comi, A., Jaradat, S., & Whyte, J. (2019). Constructing shared professional vision in design work: The role of visual objects and their material mediation. *Design Studies*, 64, 90-123.
38. Cooper, R. (2019). Design research—Its 50-year transformation. *Design Studies*, 65, 6-17.
39. Cravino, A. (2020). Hacia una Epistemología del Diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (82).
40. Cross, N. (2011). *Design thinking: Understanding how designers think and work*. Berg.
41. Daalhuizen, J., & Cash, P. (2021). Method content theory: Towards a new understanding of methods in design. *Design Studies*, 75, 101018.
42. Cross, N. (2004). Expertise in design: An overview. *Design Studies*, 25(5), 427-441. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2004.06.002>
43. Cross, N. (1999). Design research: A disciplined conversation. *Design issues*, 15(2), 5-10.
44. Cross, N. (2001). Design cognition: Results from protocol and other empirical studies of design activity. *Design knowing and learning: Cognition in design education*, 79-103.
45. Cross, N. (1995). *Discovering design ability*. University of Chicago Press.
46. Cross, N. (1986). The development of design methodology in architecture, urban planning and industrial design. *Cybernetics and Systems' 86*, 173-180.
47. Cross, N. (1982). Designerly ways of knowing. *Design studies*, 3(4), 221-227.
48. Dehaene, S. (1997). Le cerveau en action. *Imagerie cérébrale fonctionnelle en psychologie cognitive*. *Natures Sciences Societes*, 5(2), 85-85.
49. Demirkan, H. (2005). Generating design activities through sketches in multi-agent systems. *Automation in Construction*, 14(6), 699-706.
50. DL, T. E. S. (1990). Priming and human memory system. *Science*, 247(4940), 301306.
51. Dorst, K. (2017). *Innovación y metodología: nuevas formas de pensar y diseñar*. Experimenta Editorial.
52. Dorst, K (1997) *Describing design: a comparison of paradigms*, PhD thesis, Delft University, The Netherlands
53. Dorst, K. and Cross, N (2001) *Creativity in the design process: co-evolution of problem solution* *Design Studies* Vol 22 pp 425-437
54. Dorst, K., &Reymen, I. (2004, septiembre). Levels of Expertice in design education. *International Engineering and Product Design Education Conference*. Levels of expertice in design education, The Netherlands.
55. Dretske, F. I. (1981). *Knowledge and the Flow of Information*.
56. Dretske, F. I. (1991). *Explaining behavior: Reasons in a world of causes*. MIT press.
57. e Silva, T. D. C. (2018). Design Process in Light of Semiotics: Symbiotic Operations Inherent to the Semiosis of Design Process. In *The Logic of Design Process* (pp. 295-342). transcript-Verlag.

58. Farrell, R., & Hooker, C. (2013). Design, science and wicked problems. *Design studies*, 34(6), 681-705.
59. Ferrara, L. D. A. (2004). Do Desenho ao Design: um percurso semiótico? *Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica*. ISSN 1982-2553, (7).
60. Fish, J., & Scrivener, S. (1990). Amplifying the mind's eye: sketching and visual cognition. *Leonardo*, 23(1), 117-126.
61. Floch, J. M. (2014). A contribuição da semiótica estrutural para o design de um hipermercado. *Galáxia (São Paulo)*, 14, 21-47.
62. Fodor, J. A., & Pylyshyn, Z. W. (1981). How direct is visual perception? Some reflections on Gibson's "ecological approach.". *Cognition*.
63. Galle, P., & Kroes, P. (2014). Science and design: Identical twins?. *Design Studies*, 35(3), 201-231.
64. Gero, J. S., & Kumar, B. (1993). Expanding design spaces through new design variables. *Design Studies*, 14(2), 210-221.
65. Goel, V. (1995). *Sketches of Thought*. The MIT Press.
66. Goel, V. (1992). Ill-Structured Diagrams for Ill-structured Problems. AAI Technical Report, 6.
67. Goel, V., & Pirolli, P. (1992). The structure of design problem spaces. *Cognitive Science*, 16(3), 395-429. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(92\)90038-V](https://doi.org/10.1016/0364-0213(92)90038-V)
68. Goel, V., & Pirolli, P. (1989). Motivating the notion of generic design within information-processing theory: The design problem space. *AI magazine*, 10(1), 19-19.
69. Goldschmidt, G. (2003). The backtalk of self-generated sketches. *Design Issues*, 19(1), 72-88.
70. Goldschmidt, G. (1997). Capturing indeterminism: representation in the design problem space. *Design Studies*, 18(4), 441-455.
71. Goldschmidt, G. (1992). Serial sketching: visual problem solving in designing. *Cybernetics and System*, 23(2), 191-219.
72. Goldschmidt, G. (1991). The dialectics of sketching. *Creativity research journal*, 4(2), 123-143.
73. Haton, J. P., & Haton, M. C. (1989). *L'intelligence artificielle*. Presses universitaires de France.
74. Helmi, F., & Khaidzir, K. (2016). Analysing the critical role of sketches in the visual transformation of architectural design. *International Journal of Architectural Research: ArchNet-IJAR*, 10, 219. <https://doi.org/10.26687/archnet-ijar.v10i2.958>
75. Houdé, O., Kayser, D., Kæning, O., Proust, J., & Rastier, F. (2003). *Diccionario de Ciencias Cognitivas*. Amorrortu Editores.
76. Huang, Y. (2008). Investigating the cognitive behavior of generating idea sketches through neural network systems. *Design Studies* 29(1), 70-92. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2007.06.002>
77. Johnson-Laird, P. N. (1989). *Mental models*.
78. Jones, J. C. (1975). *Métodos de diseño* (pp. 151-164). Centro de Cálculo.
79. Kayser, D. (1997). *La représentation des connaissances* (p. 308). Paris: Hermes.

80. Kernbach, S., & Nabergoj, A. S. (2018, July). Visual Design Thinking: Understanding the role of knowledge visualization in the design thinking process. In 2018 22nd International Conference Information Visualisation (IV) (pp. 362-367). IEEE.
81. Knuuttila, T. (2011). Modelling and representing: An artefactual approach to model-based representation. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 42(2), 262-271.
82. Knuuttila, T. (2009). Isolating representations versus credible constructions? Economic modelling in theory and practice. *Erkenntnis*, 70(1), 59-80.
83. Knuuttila, T. (2006). From representation to production: Parsers and parsing in language technology. In *Simulation* (pp. 41-55). Springer, Dordrecht.
84. Knuuttila, T. (2005a). Models as epistemic artefacts: Toward a non-representationalist account of scientific representation.
85. Knuuttila, T. (2005b). Models, representation, and mediation. *Philosophy of Science*, 72(5), 1260-1271.
86. Knuuttila, T., & Loettgers, A. (2017). Modelling as indirect representation? The Lotka–Volterra model revisited. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 68(4), 1007-1036.
87. Koç, R. A. B. Beyond Visualization: an interpretative Framework on the changing role of architectural representation in desing education.
88. Kosslyn, S. M. (2010). *Wet mind: The new cognitive neuroscience*. Simon and Schuster.
89. Krasaki, E. (2021). Design as semiosis: A design mechanism for place branding.
90. Krippendorff, K. (2012). Design research, an oxymoron?. In *Design research now* (pp. 67-80). Birkhäuser.
91. Kryssanov, V. V., & Goossenaerts, J. B. M. (2000, November). Modelling semiosis of design. In *International Working Conference on the Design of Information Infrastructure Systems for Manufacturing* (pp. 111-118). Springer, Boston, MA.
92. Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford university press.
93. Lange, M. (2009). *Design semiosis*
94. Lange, M. W. (2003). *Design semiosis: Synthesis of products in the design activity*.
95. Ledesma, M., & López, M. (Eds.). (2004). *Comunicación para diseñadores*. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires.
96. Leiro, R. J. (2006). *Diseño: estrategia y gestión*. Ediciones Infinito.
97. Machado, I. *Semiosis in design: estruturas diagramáticas em textos comunicacionais*.
98. Mallol Esquefa M. (2008). Diseño y realidad. *Kepes*, 5(4), 73 - 106. Recuperado a partir de <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/436>
99. Mao, X., Galil, O., Parrish, Q., & Sen, C. (2020). Evidence of cognitive chunking in freehand sketching during design ideation. *Design Studies*, 67, 1-26.
100. Margolín, V. (2012). *Las políticas de lo artificial: ensayos y estudios sobre diseño*. DR Editorial Designio.
101. Maya, J., & Mazo, E. P. (2020). Propiedades de las representaciones en diseño: una exploración interdisciplinaria de su rol funcional. *Kepes*, 17(21), 17-60.

102. Mejlhede, D. T. (2015). Design research and art-based design education programs. *Design Issues*, 31(4), 44-55.
103. Millikan, R. G. (1984). *Language, thought, and other biological categories: New foundations for realism*. MIT press.
104. Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa.
105. Pierce, C.S. (1987) *Textos fundamentales de semiótica* (trad. B. Fourchier y C. Foz)
106. Prats, M. (2009). Transforming shape in design: observations from studies of sketching. *Design studies*, 30(5), 503-520.
107. Read, J. C., Fitton, D., & Horton, M. (2014, June). Giving ideas an equal chance: inclusion and representation in participatory design with children. In *Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children* (pp. 105-114).
108. Rust, C. (2004). Design enquiry: Tacit knowledge and invention in science. *Design issues*, 20(4), 76-85.
109. Samaja, J. (2007). *La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura*. *Tram [p] as de la Comunicación y la Cultura*.
110. Samaja, J. (1993). *El proceso de la ciencia. Una breve introducción a la investigación científica*.
111. Santaella, L. (2003). Icono y cognición: el icono puro, los iconos perceptivos y los hipoiconos. *DeSignis*, (4), 0027-44.
112. Sawaragi, T. (2008, August). Design theory for dynamical systems with semiosis. In *2008 SICE Annual Conference* (pp. 375-380). IEEE.
113. Self, J. A. (2019). Communication through design sketches: Implications for stakeholder interpretation during concept design. *DesignStudies*, 63, 1-36. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2019.02.003>
114. Self, J. A. (2019). Communication through design sketches: Implications for stakeholder interpretation during concept design. *Design Studies*, 63, 1-36.
115. Shimomura, Y., Yoshioka, M., Takeda, H., Umeda, Y., & Tomiyama, T. (1998). Representation of design object based on the functional evolution process model.
116. Shön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Ediciones Paidós.
117. Shön, D. (1992). *La formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.
118. Sopena, C. (1976). Nota sobre la noción de inconciente en Lacan. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, XVI 02.
119. Strycek L. y Burgos C.E. (2021) Modelos Representacionales y Procesos de Razonamiento lógico en Diseño Gráfico. Congreso latinoamericano de enseñanza de Diseño
120. Takeda, H., Veerkamp, P., & Yoshikawa, H. (1990). Modeling design process. *AI magazine*, 11(4), 37-37.
121. Tisseau, G. (1996). *Intelligence artificielle. Problèmes et méthodes*, PUF.
122. Torres, S. H. N., & Escobar, T. E. (2018). Antropología aplicada al diseño. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 260-274.
123. Tversky, B. (s. f.). What do Sketches say about Thinking?4.

124. Van den Boom, H. (2015). Design as Semiotic Construction. *Design Issues*, 31(1), 83-93.
125. Verstijnen, I. M., van Leeuwen, C., Goldschmidt, G., Hamel, R., & Hennessey, J. M. (1998). Sketching and creative discovery. *DesignStudies*, 19(4), 519-546.
126. Vilchis, L. D. C. (2014). Metodología del diseño. Fundamentos teóricos. Mexico, DF, UNAM.
127. Vilchis L. D. C. (2013). El fenómeno de semiosis en el diseño gráfico. *Designis*, 21, 120-128.
128. Visser, W. (2009). Design: one, but in different forms. *Design studies*, 30(3), 187-223.
129. Visser, W. (2006). Designing as construction of representations: A dynamic viewpoint in cognitive design research. *Human-Computer Interaction*, 21(1), 103-152.
130. Westermeyer, J. C. B. (2010). La Metodología sistémica y el rol de las representaciones en el diseño conceptual de productos industriales. *Umbral Científico*, (17), 73-82.
131. Wiltschnig, S., Christensen, B. T., & Ball, L. J. (2013). Collaborative problem-solution co-evolution in creative design. *Design Studies*, 34(5), 515-542.
132. Ynoub, R. (2020). Epistemología y metodología en y de la investigación en Diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (82), 17-31.
133. Zaragoza de Pedro, I., & Esquinas Dessy, J. (2019). Nuevas representaciones, Nuevas concepciones: "entender y hacer entender". MArch ETSAB. In *VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'19), Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, 14 y 15 de Noviembre de 2019: libro de actas* (pp. 22-33). Universitat Politècnica de Catalunya. Iniciativa Digital Politècnica.
134. Zingale, S. (2016). Qual semiótica para o design? A via pragmatista ea construção de uma semiótica do projeto.

CYBERBULLYING EDUCATIVO CONTRA LA POBLACIÓN LGBTIQ+: EVIDENCIA DE
INTOLERANCIA EN PANDEMIA

Ángel Carmelo Prince Torres

arbqto@gmail.com

Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco (IUPMA)
República Bolivariana de Venezuela

Resumen

Este ensayo fue realizado con el propósito de presentar datos y una reflexión relacionados con el *cyberbullying* educativo contra la población LGBTIQ+, como víctimas de la intolerancia en medio de la pandemia por COVID-19, la cual ha remitido pero no cesado. Para ello, se realizó una revisión documental por medio de la cual se pudo soportar la argumentación como camino para el logro de una abstracción sobre los aspectos desarrollados. Se concluyó que la tarea educativa conlleva el deber de fomentar el espíritu de la hermandad entre seres humanos, especialmente cuando son vulnerables como en el caso de las personas con diversidad sexual no normativa, permitiéndose de este modo que se haga frente a la intolerancia como una manifestación que no contribuye con el desarrollo de la sociedad.

Palabras clave: Cyberbullying; educación; tolerancia.

Abstract

This essay was carried out with the purpose of presenting data and a reflection related to educational cyberbullying against the LGBTIQ+ population, as victims of intolerance in the midst of the COVID-19 pandemic, which has subsided but not ceased. For this, a documentary review was carried out by means of which the argumentation could be supported as a way to achieve an abstraction

on the developed aspects. It was concluded that the educational task entails the duty to promote the spirit of brotherhood among human beings, especially when they are vulnerable, as in the case of people with non-normative sexual diversity, thus allowing intolerance to be faced as a manifestation that does not contribute to the development of society.

Keywords: Cyberbullying; education; tolerance.

Introducción

El *bullying*, acoso o intimidación, constituye un fenómeno social que consiste en la ejecución de actos violentos con carácter reiterativo en determinados tiempo y lugar, con lo cual se convierte en una manifestación perjudicial de la interacción humana. De hecho, Resett (2020) indica que Olweus define al acoso como el sometimiento de una persona o de un colectivo a hechos negativos con un patrón de repetición, en donde las víctimas generalmente tienen algún tipo de debilidad con respecto al sujeto agresor.

Durante la pandemia por COVID-19, cuyas consecuencias en mayor o menor medida de acuerdo con cada territorio todavía no terminan, se han evidenciado debilidades sociales porque en 2022 persisten las incidencias relacionadas con el coronavirus alrededor del mundo, pues ya se ha presentado de acuerdo con Naciones Unidas (2022), una resistencia a la finalización en la

expansión del virus, especialmente porque hay grandes brechas en aspectos tan cruciales como la vacunación de la población que en variedad de países todavía no alcanza un 70% de protección por esta vía. Además, la Agencia de la Organización de Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR (2020) ha documentado que la emergencia sanitaria detonó el aumento de la violencia de género, especialmente debido a las medidas de confinamiento implementadas en la fase aguda de la crisis.

Una de las variantes de manifestación de dicha violencia es el *cyberbullying*, que de acuerdo con el Instituto Jalisciense de Salud Mental (2021) “se refiere a utilizar la internet, los teléfonos celulares, los mensajes instantáneos o el correo electrónico para agredir de forma reiterada...ya sea de forma directa o con el difundir calumnias o videos que atenten contra la integridad” (párr. 1). Por lo tanto, esta forma de acoso representa una perversión de los usos positivos que se pueden dar a las tecnologías de vanguardia. El ciberacoso puede presentarse en contextos educativos, y uno de los colectivos vulnerables que durante la pandemia ha resultado afectado por esta situación, es el representado por la población LGBTIQ+, es decir, lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y con orientación sexual, expresión e identidad de género y caracteres sexuales con diversidad (ACNUR, 2022). Esto ha sucedido, porque como apuntan Garaidordobil y Larrain (2020) existe hasta un 58% de victimización en humanos con sexualidad no normativa y sobre las personas LGBTIQ+ se han registrado porcentajes que van desde 10% hasta 71% como víctimas de acoso cibernético, indicando que es una situación más marcada si se contrasta con este acaecimiento sobre personas heterosexuales, pues estas últimas

generalmente no sufren de tal tipo de violencia en la misma proporción.

Es por todo lo hasta aquí indicado, que este ensayo pretende reflexionar sobre el papel del ciberacoso educativo como evidencia de la intolerancia contra la población LGBTIQ+ en el marco de la pandemia por COVID-19. Para ello, se realizó la revisión de distintas fuentes documentales, de manera que se pudiera soportar la argumentación y el punto de vista crítico del autor de estas líneas, como forma de generar un aporte académico para la consolidación de la cultura de paz en los entornos de aprendizaje.

Argumentación

La tolerancia es, de acuerdo con la Real Academia Española RAE (2014), el “respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias” (definición 2), y en otro sentido el Consejo de Europa (2022) considera que la intolerancia es “una falta de respeto a las prácticas o creencias distintas de la propia. También implica el rechazo de las personas a quienes consideramos diferentes” (párr. 2). Así, puede sostenerse entonces que cuando se presenta algún tipo de ataque a seres humanos que no se encuentran en línea con pensamientos, acciones o sentimientos en concordancia con preconcepciones de otros individuos, se puede caer en el terreno de la intolerancia, pues si los hechos de otros no lesionan a otros seres humanos, en un principio no habría que objetarlos.

Entonces, de conformidad con lo expuesto apuntado en el párrafo anterior cabría preguntar: ¿Si existe el ciberacoso hacia grupos vulnerables como el LGBTIQ+, es este un ejemplo específico de la definición de intolerancia? Y de acuerdo con el autor de este escrito, la respuesta de manera indubitable es que sí, es una manifestación muy clara de la forma como la conducta

humana puede operar de forma destructiva para seguir minimizando a una comunidad que históricamente se ha encontrado en situación de debilidad y maltrato, no porque represente algún peligro latente hacia la integridad de sus semejantes, sino porque culturalmente no se ha trabajado de manera suficiente desde el punto de vista educativo, con el propósito de crear conciencia sobre la hermandad que debe existir entre todos y todas con independencia de los patrones internos. Agencias noticiosas como Europa Press (2020) han reseñado que entes como la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales de España (FELGTB) denuncian que la presencia del acoso por redes sociales hacia estas personas ha subsistido durante la pandemia, lo cual resulta especialmente relevante porque es en esas tramas por donde muchas de ellas tuvieron contacto con el mundo y resulta contradictorio que sea allí en donde se gesticule la violencia, pues en Europa se da cuenta hasta de 66% de individuos sexodiversos que se han encontrado en esta situación. Sin embargo, se menciona que es deber del profesorado abordar esta problemática, visto que los medios tecnológicos han sido cruciales para dar continuidad a la educación, especialmente porque de esta manera podrían evitarse otras manifestaciones violentas dentro de las aulas, pudiendo incluso facilitarse recursos educativos a miembros de los grupos familiares, para que desde ese núcleo se combata a la intransigencia y se fomente la diversidad, pues el cyberbullying representa un delito de odio denunciado en ciertos territorios e instancias.

Sánchez y Mestre (2021) también estiman que la homofobia es catalizadora del acoso virtual, pudiendo usar canales como *Whatsapp*, *Telegram*, *email* u otros para manifestar conductas hostiles contra las personas LGBTIQ+, particularmente porque

de esta manera se puede generar impunidad hacia los agresores debido a su condición de anónimos o factores como la distancia. Así, resulta esencial que desde la educación primaria se pauten estrategias para frenar el auge del acoso cibernético homofóbico, con participación de toda la comunidad educativa y adecuada preparación del profesorado. Este aspecto es relevante, porque con la educación a distancia generada como consecuencia de la pandemia, en los distintos niveles de formación se potenció el uso de los medios cibernéticos para el aprendizaje, así que mientras de forma más temprana se establezcan medidas respecto a este fenómeno, también se contribuirá a la formación de ciudadanos que de forma presente y futura serán más tolerantes.

Por estas razones, es fundamental reforzar el auge de los temas transversales y la educación en valores, ya que, como explica Lucini (2000) estas cuestiones responden a realidades y problemas que se encuentran presentes en el campo social que los estudiantes viven de forma cotidiana y que por su relevancia, así como consecuencias futuras, deben ser tratados desde la búsqueda de respuestas educativas. Entre las aristas que comprenden esos tópicos, se encuentra la educación para la paz presta a abordar conflictos donde la escuela pueda fomentar la convivencia democrática, libre, participativa y solidaria; y por otra parte, también se incluyen la educación para la igualdad que se aparte de la discriminación sexista, además de la educación en la sexualidad, que no solo se refiere a aspectos físicos, sino además a las representaciones sociales y psicológicas. Igualmente, desde una perspectiva teórico-práctica es útil resaltar que la Universidad Internacional de la Rioja (2020) plantea que existen herramientas que aplicadas desde el hogar o desde la escuela, pueden potenciar la concepción de tolerancia

entre los seres humanos. En consecuencia, se estima que desde las instituciones para la enseñanza se pueden crear murales, mapas, imágenes evocadoras de la paz y la multiplicidad de visiones en las personas, se debe reflexionar sobre las consecuencias del uso del lenguaje no verbal y verbal, estableciendo normas de convivencia y buscando el apoyo de expertos que destaquen también la complejidad del mundo actual. Asimismo, en casa se puede animar a la familia para la realización de juegos cooperativos, la comprensión de que las opiniones son variadas, las diferencias no deben ser objeto de mofa, y que es menester escuchar activamente a los demás con amplitud de criterio.

Todos los elementos en este apartado, constituyen el soporte para afirmar que si bien es cierto que el acoso cibernético representó y sigue representando un testimonio de intolerancia hacia personas en situaciones de variabilidad en cuanto a su pluralidad sexual, no significa que el fenómeno sea irreversible. Por ello, es esencial que desde la sede educacional se tomen los correctivos pertinentes para evitar el mal uso de la tecnología puesta al servicio del aprendizaje, de manera que se fomente realmente un espíritu de solidaridad entre los participantes del acto educativo, independientemente de las diferencias que puedan tener, pues como señala Marín (2012) “todos sufrimos, cantamos, lloramos. Muchas veces, cuando pasamos por momentos de felicidad nos olvidamos de aquellos que sufren a veces en silencio o que gritan pidiéndonos auxilio” (p. 65) y por ello hay que derribar las barreras de la incompreensión y la inflexibilidad ante las necesidades ajenas.

Conclusión

Con este ensayo no se persiguió establecer una especie de propaganda o agenda para

beneficiar a un grupo particular, sino que por el contrario, se propendió a la discusión y la reflexión de uno de los tantos problemas que tomaron vigor durante el contexto de la crisis sanitaria por SARS-CoV-2, que aunque ha cedido, no se ha podido vencer por completo. Es por ello que no resulta impertinente seguir recalando este tipo de tema que muchas veces es olvidado cuando una determinada noticia pasa, o si cualquier tópico del momento queda en el olvido.

En este sentido, es conveniente recordar ciertas cuestiones teóricas y prácticas que se contemplaron en el desarrollo de la investigación gestada: Efectivamente, hay reportes de que el porcentaje de población LGBTIQ+ afectado por el acoso cibernético es mayor si se contrasta con otros grupos humanos que no se insertan en dicho conglomerado. Además, se pudo observar que, para hacer frente a esta problemática, la transversalidad en la construcción de los valores es fundamental para ampliar la visión que los ciudadanos tienen sobre la noción de respeto hacia el prójimo.

La educación es una herramienta con la que cuentan las sociedades para replicar comportamientos, y lo ideal es que estas conductas tengan una connotación constructiva, no destructiva. Cuando se irrespetan las creencias de otros, se cae indudablemente en el terreno de la destrucción y así todos los miembros de la comunidad educativa están en el deber de luchar por la proliferación del respeto entre todos los seres humanos que interactúan en su seno, bien sea de manera presencial o no presencial.

Consecuentemente, desde el punto de vista ejecutivo sería conveniente realizar investigaciones que profundicen el tópico abordado a lo largo de este ensayo. Del mismo modo, es esencial que se realicen campañas de concienciación sobre las

consecuencias negativas del ciberacoso en los grupos sexodiversos y sus incidencias perjudiciales para la sociedad en general, siendo clave que las instituciones promotoras del aprendizaje se dediquen a esta labor en todos sus niveles, por lo cual es determinante que los entes gubernamentales de los Estados colaboren con recursos destinados a este fin. Las tecnologías de la información y la comunicación fueron concebidas para ayudar a la humanidad, no para utilizarse con el propósito de arruinar a sus miembros, especialmente cuando ellos se encuentran en una situación mayor o menor de vulnerabilidad. Entender esto, deriva en connotaciones de carácter ideológico, ético y sociológico, las cuales son fundamentales para crear una conciencia de pacificación dentro de los espectros comunitarios. El *cyberbullying* es un vicio que debe ser erradicado. Además, siendo que muchas veces se realiza con una perspectiva de

género y afecta a las personas LGBTQ+, representa una serie de acciones que se contraponen a las esencias de la paz, la armonía la hermandad, el sosiego, el equilibrio en el ejercicio pleno de los derechos fundamentales, el amor hacia el prójimo, la empatía, y en definitiva, los factores que en realidad sí se encuentran en línea directa con lo que debe considerarse como ser un verdadero humano. Sin embargo, siempre existe la esperanza de que el mal será vencido y es por ello que con perseverancia, dedicación y apertura, desde la educación se pueden producir las modificaciones necesarias para que la tolerancia sea una constante, pues no hay nada más loable que manifestar cariño, para que del mismo modo sea retribuido en los momentos de necesidad y angustia, así que esta es la oportunidad para un cambio que ayude a todos y todas a convivir en el marco de la cordialidad.

Bibliografía

1. ACNUR (25 de noviembre de 2020). "Alza de la violencia de género durante los confinamientos". <https://www.acnur.org/noticias/historia/2020/11/5fbf1d804/alza-de-la-violencia-de-genero-durante-los-confinamientos.html>
2. ACNUR (2022). "Personas LGBTQ+". <https://www.acnur.org/personas-lgbti.html>
3. Consejo de Europa (2022). "Discriminación e intolerancia ¿qué son la discriminación e intolerancia?". <https://www.coe.int/es/web/compass/discrimination-and-intolerance>
4. Europa Press (30 de abril de 2020). "FELGTB alerta de que el acoso escolar por LGBTQfobia a través de las redes continúa pese al confinamiento". <https://www.europapress.es/epsocial/infancia/noticia-felgtb-alerta-acoso-escolar-lgtbifobia-traves-redes-continua-pese-confinamiento-20200430131933.html>
5. Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y eventos en la salud mental. *Revista Científica de Educomunicación*, 28(62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
6. Instituto Jalisciense de Salud Mental (20 de mayo de 2021). "Prevención del cyberbullying durante la pandemia". <https://salme.jalisco.gob.mx/1807>
7. Lucini, F. (2000). *Temas transversales y educación en valores*. ANAYA.
8. Marín, N. (2012). *Vencer al enemigo perdonándolo*. Editorial Ignaka, C.A.
9. Naciones Unidas (24 de enero 2022). "La pandemia de COVID-19 puede entrar en una nueva fase de estabilización". <https://news.un.org/es/story/2022/01/1503002>

10. RAE (2014). "Diccionario de la Lengua Española". <https://dle.rae.es/tolerancia>
11. Resett, S. (2020). Definiciones y niveles de bullying en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 16(32), 7-23. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10978>
12. Sánchez, B., y Mestre, Y. (2021). Ciberbullying homofóbico en educación primaria: hacia una escuela libre de homofobia. *HACHETETEPÉ*, (23), 2202. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/7482>
13. Universidad Internacional de la Rioja (03 de noviembre de 2020). Tolerancia, un valor indispensable ¿cómo trabajarla en el aula y desde casa? *UNIR*. <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/tolerancia-un-valor-indispensable-para-la-vida-como-puede-trabajarse-en-el-aula-y-desde-casa/>

EOBREZA RURAL MULTIDIMENSIONAL EN CORRIENTES (ARGENTINA)
AÑO 2016
FACTORES ASOCIADOS. ANÁLISIS MULTIVARIANTE

María Florencia Benedetich*, María Ludmila Vargas Viola, Paola Bellucci

*benedetichmaria_goy@ucp.edu.ar

Universidad de la Cuenca del Plata

Resumen

El documento presenta un análisis estadístico multivariante que describe a la pobreza rural en municipios de la Provincia de Corrientes (Argentina) caracterizados por los estudios geográficos como uno de los seis "Núcleos Duros de la Pobreza del Norte Grande en Argentina" (Bolsi & Paolasso, 2009). El tema se aborda desde la perspectiva del Desarrollo Humano, la multidimensionalidad y las trampas de pobreza que condicionan la titularización de derechos fundamentales. Se calculan mediante estadísticos descriptivos indicadores socioeconómicos, de ingreso, empleo, edad, género, acceso a programas de transferencias condicionadas de ingresos, logros educativos y cargas familiares y sus efectos como determinantes de la pobreza de multidimensional. Posteriormente, se consideran las dimensiones Educación, Salud y Ocupación como variables dependientes de condiciones estructurales de distintos sets de criterios de explicación mediante la utilización análisis de segmentación, clasificación y análisis de correspondencia múltiple. Los objetivos de la investigación son identificar las variables de segmentación y asociadas a cada una de las dimensiones del Índice de Pobreza Multidimensional individualmente consideradas que permitan elaborar perfiles de usuarios. Se concluye que la principal variable de segmentación para la mayoría de

las dimensiones analizadas constituyen la misma localidad o municipio evidenciando el impacto de lo local sobre las dimensiones alcanzadas en materia de salud, educación en ingresos.

Palabras claves: Argentina, regiones, desarrollo humano, pobreza rural, análisis multivariantes, minería de datos.

Abstract

This paper presents a multivariate statistical analysis that describes rural poverty in municipalities of the Province of Corrientes (Argentina) characterized by geographic studies as one of the six "Núcleos Duros de la Pobreza del Norte Grande en Argentina" (Bolsi & Paolasso, 2009). The issue is addressed from the perspective of The Human Development, multidimensionality and the poverty traps that condition the securitization of fundamental rights. Socioeconomic indicators, income, employment, age, gender, access to conditional income transfer programs, educational achievements and family responsibilities and their effects as determinants of multidimensional poverty are calculated through descriptive statistics, later the dimensions Education, Health and Occupation as variables dependent on structural conditions of different sets of explanation criteria through the use of segmentation analysis, classification and multiple correspondence analysis. The objectives of the research are to identify the

segmentation variables associated with each of the dimensions of the Multidimensional Poverty Index individually considered that allow the creation of user profiles. It is concluded that the main segmentation variable for most of the dimensions analyzed is the same locality or municipality, evidencing the impact of the local on the dimensions achieved in terms of health, education and income.

Key words: Argentina, regions, human development, rural poverty, multivariate analysis, data mining.

Introducción

En Argentina, el carácter urbano de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC) determina el escaso desarrollo relativo de la literatura sobre pobreza rural, por lo cual en general los análisis de pobreza rural se efectúan mediante el método de necesidades básicas insatisfechas y únicamente en oportunidades de los Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas (INDEC). Sin embargo, éstos adolecen de la periodicidad necesaria para conocer la evolución del fenómeno y los mismos no son directamente comparables entre sí debido a cambios en los criterios operativos intercensales. Por su parte, el método de necesidades básicas insatisfechas ha sido criticado ya que constituye una evaluación ex post de las necesidades apuntando más bien a una caracterización de la pobreza que a una medición en sí misma (Feres & Mancero, 2001), al tiempo que en su construcción incorpora más de un marco conceptual o bien adolece del mismo, ya que evalúa tanto los resultados alcanzados como, por ejemplo, educación, así como insumos (acceso a bienes públicos y privados). En consecuencia, no permite identificar si la evaluación se efectúa del lado de la oferta o de la demanda de

bienes (Hicks, 1988). Es decir, el método NBI ofrece escasa información respecto de factores subyacentes determinantes de la pobreza en condiciones de ruralidad, sus vinculaciones y evolución en el tiempo. No obstante, y pese a las limitaciones señaladas, constituyen las únicas fuentes de información en torno a las cuales los gobiernos municipales, provinciales y nacionales e incluso las organizaciones de la sociedad civil, piensan y estructuran la oferta y la gestión de servicios públicos en zonas rurales. Como resultado, esta población es desatendida en la dimensión y particularidad de sus problemáticas, la información respecto de la evolución de los fenómenos recién es posible de ser medida en oportunidades de los censos y los impactos en términos de reducir brechas de acceso a servicios sociales, ambientales, educativos y sanitarios respecto de áreas urbanas resultan escasos, manteniéndose en los contextos rurales situaciones de pobreza crónica, persistente y bajos niveles de desarrollo humano.

Por lo expuesto, se presenta un estudio descriptivo y explicativo de las asociaciones entre variables y características que perpetúan bajos niveles alcanzados en cada una de las dimensiones del desarrollo humano individualmente consideradas a partir de un análisis censal específico efectuado a viviendas identificadas como “pobres” rurales de la zona de los Esteros Campesinos de la Provincia de Corrientes, al Noreste de la República Argentina, que permite la obtención de información intercensal para el año 2016.

La región de los Esteros campesinos de Corrientes y áreas de influencia está ubicada en la margen occidental y en zonas de influencia de la Laguna y de los Esteros del Iberá, el mayor espejo de agua de los Esteros y de la Reserva Provincial del Iberá. Estos espejos de agua fragmentan territorialmente

y consecuentemente condicionaron la densidad población de estas áreas y el uso productivo del suelo. En la actualidad, el área comprende a los municipios San Luis del Palmar, Caá Catí, Ita Ibaté, San Miguel, Santa Rosa, Concepción, Mburucuyá y Loreto o fracciones de éstos, siendo el área geográfica integrante de uno de los seis “núcleos duros de la pobreza del Norte Grande Argentino” (Bolsi et al., 2009) Estos *núcleos duros de pobreza* se caracterizan en función de los indicadores sociales, económicos y demográficos elaborados a partir información de los Censos Nacionales de Población Hogares y Viviendas (INDEC 2001 y 2010), evidenciando en el área tasas teóricas de dependencia de niños y adultos mayores de aproximadamente 80% y tasas de analfabetismo en torno al 12%¹⁹. El 45% de la población se ubica en el estrato educativo “*sin instrucción formal*”; menos del 20% de la población cuenta con nivel terciario; el 53,8% de los jefes de hogar tienen menos de siete años de escolaridad aprobada, siendo la escolaridad menor entre las mujeres jefas ocupadas. En lo referido a servicios de salud, un 70% de la población no tiene cobertura social representando dependencia casi exclusiva del sistema público. El análisis de condiciones ambientales refleja que más del 45% de las viviendas no tiene agua de red ni de otras fuentes de agua apropiadas la salud; más del 40% de las viviendas no tiene inodoro ni adecuadas condiciones de saneamiento; más del 25 % de la población no dispone de energía eléctrica de red ni de otro medio de generación de energía excepto leña o estiércol.

¹⁹ La media provincial se ubica en el 6.7%

²⁰ Para analizar los enfoques predominantes utilizados en Argentina y principales ventajas y desventajas véase Vargas Viola, María. “Pobreza en Argentina, mediciones y Factores Subyacentes”

Se espera entonces que esta investigación permita comprender la situación de pobreza rural en un momento intercensal, desde una mirada amplia que involucre a los factores subyacentes y a las dimensiones constitutivas del Índice de Desarrollo Humano: Salud, Educación e “Ingresos”; posibilitando posteriormente la elaboración de perfiles de usuarios de las políticas públicas y comprendiéndola para el replanteo de los marcos conceptuales y valorativos desde los cuales se abordan las políticas públicas para la erradicación de la pobreza en entornos rurales en la provincia de Corrientes, en post de reducir las brechas existentes respecto de entornos rurales y garantizar efectivamente el desarrollo humano de sus habitantes.

1. Marco referencial

1.1. Principales conceptualizaciones en torno a la pobreza

La pobreza²⁰ constituye un fenómeno amplio, polisémico y multifacético en parte subjetivo y en parte objetivo, variable en el tiempo y que abarca tanto a aspectos relacionados con los medios para alcanzar bienestar como con las capacidades o el bienestar alcanzado. A su vez, se encuentra influido con las normas, comparaciones y expectativas locales. Desde las ciencias sociales ha sido uno de los temas más estudiados y discutidos, identificándose al menos once criterios asociados que impactan en su medición (Spicker, 1999). Las conceptualizaciones más frecuentes difieren respecto cuáles deberían ser las “*carencias a considerar*”, que fundamentalmente pueden ser de bienes o medios para adquirir bienes²¹

en Revista Conexiones de la Universidad de la Cuenca del Plata. Año 2014

²¹ La determinación de la cantidad de bienes a adquirir también constituye un objeto de estudio: Método de Energía Alimentaria mínima, Umbral de NBI, participación de alimentos sobre una cesta,

como: 1) consumos privados; 2) ingresos; 3) activos o carencias en los resultados o fines alcanzados a partir de los consumos: 1) dignidad y derechos o 2) capacidades. Una vez determinado el criterio de pobreza adoptado es necesario determinar la línea de corte de la insuficiencia o carencia clasificándose según ésta sea pre fijada o emergente de los datos en pobreza: 1) absoluta, si se fija ex ante un piso de ingresos, derechos, bienes; 2) relativa²² objetiva, si la evaluación de la pobreza se efectúa en función de la mediana de la población analizada; o 3) relativa subjetiva, si la consideración la efectúa el propio respondiente. Estas dos últimas caracterizaciones a su vez se encuentran asociadas a otros fenómenos vinculados a la pobreza pero diferentes de ella como lo son la desigualdad, el binomio inclusión - exclusión y marginalidad.

Definidas las carencias respecto del patrón establecido (absoluto o relativa, objetivo o subjetivo) es posible analizar el “*periodo de duración*”, clasificándose la pobreza en: 1) estructural; 2) crónica o 3) coyuntural; este último concepto se asocia además a idea de vulnerabilidad social que determina a la vez bajos procesos de acumulación de capital físico y humano.

Como complejidad adicional a la determinación de los criterios a considerar para la medición de la pobreza, se ha destacado la diferencia entre “contarla y medirla”. Mientras la primera “*refiere a determinar cuantitativamente el número de pobres existentes en una comunidad de acuerdo a un conjunto de convenciones*” (Ramírez et al., p. 149); la segunda noción

umbral internacional de pobreza del Banco Mundial, etc.

²² Respecto de la pobreza relativa existen a su vez dos enfoques: uno objetivo referido como se señala en el texto respecto de una línea mediana de la

alude a un proceso más complicado que supone medir la profundidad, grado o intensidad de pobreza o privaciones, con base un conjunto de postulados o axiomas (A. Sen, 1976; Kakwani, 1980 y Shorrocks, 1995). La medición de la profundidad determinará si se trata de pobreza 1) aguda o 2) moderada. Finalmente, es necesario señalar que tanto la información referida al fenómeno que es excluida, como aquella incluida, determinará la magnitud del fenómeno, influirá en la problematización, en los juicios de valor (A. K. Sen, 2000), en los cursos de acción de las políticas públicas adoptadas para erradicarla y con importantes implicancias redistributivas (Elster, 1999).

Desde el punto de vista estadístico, la “ruralidad” tampoco resulta un concepto libre de complejidades siendo los criterios para clasificar las poblaciones en urbanas y rurales variables entre países, aun acotando la selección únicamente a países iberoamericanos se observan diferencias significativas entre los institutos de estadística y censos. En Argentina²³, Bolivia, México, Venezuela y Uruguay, la condición de ruralidad está dada por consideraciones demográficas como la cantidad de habitantes siendo rurales aquellas localidades con menos de 2000 habitantes. Paralelamente, cuando la densidad poblacional es baja, la población se categoriza como población rural dispersa (Echeverri Perico, R., 2011:14). Sin embargo, por ejemplo, los institutos estadísticos de Brasil, Colombia, Ecuador y El Salvador no especifican un número de habitantes determinado, sino que recurren al criterio político-administrativo. Finalmente, la

población y uno subjetivo, referido a la autopercepción del encuestado.

²³ INDEC Situación y Evolución Social (Síntesis N°4)

presencia o no de un conjunto de servicios básicos metropolitanos y equipamiento es utilizada para la categorización entre urbano y rural en Chile y Costa Rica (Candia Baeza, 2011:46). Para los países de la OCDE, una densidad inferior a 150 habitantes por km² define la condición de ruralidad salvo para el caso de Japón (500 habitantes por km²) (OECD, 1994).

En lo referido a la *pobreza rural* en América Latina, las definiciones se refieren fundamentalmente a las visiones de los organismos internacionales y de la cooperación internacional, que terminan siendo estáticas ya que no alcanzan a explicar los mecanismos por los cuáles la pobreza vuelve a reproducirse. En este sentido, priman los paradigmas centrados en la falta o escasez de activos productivos, de modo que los hogares rurales pobres se caracterizan como sistemas de reproducción, producción y consumo, en el que; hogar rural y recursos productivos (tierra, capital, mano de obra, animales, etc.) actúan en forma sincronizada desarrollando procesos de reproducción familiar, producción agropecuaria y no agropecuaria, venta de mano de obra, transformación primaria y autoconsumo. Según Fida (2002): “*las familias disponen de limitados activos y habilidades laborales de sus miembros, siendo vulnerables a los cambios de las condiciones económicas, políticas, sociales y climáticas de su entorno rural*” (p. 47).

Como antecedentes de clasificación de los pobres rurales, destaca el trabajo de Hasan (2001) que identifica como uno de los criterios más importantes para la clasificación el acceso a tierras cultivables. Los cultivadores tienen acceso a la tierra en calidad de pequeños propietarios o arrendatarios; sin embargo, en un proceso dinámico, la baja

escala y productividad determina la emigración (“descampesinización”), la venta de fuerza de trabajo (empobrecimiento), en tanto que los no cultivadores quizá sean los más pobres entre los pobres, trabajadores no calificados que no poseen tierras (p. 4), ofrecen servicios de baja productividad, no transables en dependencia de la demanda estacional de mano de obra de los procesos agropecuarios, o productos artesanales y a la vez resultan excluidos de la protección social de las áreas urbanas. Por fuera de los dos grupos anteriores, el citado autor ubica a las mujeres rurales, más afectadas aun que los dos grupos anteriores. El estudio de Ferro (2007), señala que las mujeres rurales resultan condicionadas a la prestación de servicios domésticos, productivos intraprediales, labores cuidadoras y reproductivas, generalmente infravaloradas, aunque las más significativas para la manutención de la familia.

1.2. Pobreza de capacidades: el enfoque del Desarrollo Humano y el índice de pobreza multidimensional

En base a los trabajos filosóficos y económicos de Amartya Sen, el enfoque de Desarrollo Humano postula un nuevo paradigma de bienestar para el cual la medida de evaluación deja de ser el dinero y el aumento del ingreso y se convierte en aquello que las personas pueden hacer e incluso ser, propugnando maximizar las capacidades de las personas para elegir sobre sus vidas en las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales, tanto en el presente como en el futuro. El nivel de vida de las personas se determina entonces por sus capacidades para el cual los bienes²⁴ contribuyen mas no determinan (Sen, 1981, 1984). Esta definición de bienestar

²⁴ Autores como Ravallion (1998), han señalado que en definitiva el bienestar continúa siendo

función de los bienes y complementaria al enfoque de utilidades. En respuesta, desde el enfoque de

supone medir en forma directa y absoluta los “estados del ser efectivamente logrados” por la unidad, -estado de salud o morbilidad, logros educacionales, nivel nutricional- es decir, “funcionamientos alcanzados” (A. Sen, 1998); capacidades absolutas (Feres & Mancero, 2001) o satisfacción efectiva de necesidades absolutas (Max-Neef, 1986). Esta nueva definición de bienestar plantea como corolario, un cambio en la conceptualización de la falta de bienestar o la pobreza, que queda alternativamente definida como:

...“un nivel reducido de capacidad o la imposibilidad de las capacidades básicas para alcanzar determinados niveles mínimamente aceptables” ONU. La pobreza y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Declaración aprobada por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 4 de mayo de 2001, documento E/C.12/2001/10, párrafo 7, con base en (A. Sen, 1998).

...“una condición humana que se caracteriza por la privación continua o crónica de los recursos, la capacidad, las opciones, la seguridad y el poder necesarios para disfrutar de un nivel de vida adecuado y de otros derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales” (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, 2001:1).

...“o bien como la no realización de los derechos a libertades básicas (libertades de evitar el hambre, la

enfermedad, el analfabetismo) desde la perspectiva de los derechos humanos”. La libertad se concibe aquí en un sentido amplio, para abarcar libertades tanto positivas como negativas.” (Naciones Unidas, 2004, “Los derechos humanos y la reducción de la pobreza: Un marco conceptual”: 9)

En síntesis, la pobreza comienza a ser entendida como la imposibilidad de alcanzar niveles aceptables de potencialidad humana en sentido aristotélico, lo cual lleva a vivir una vida empobrecida. La noción de pobreza conduce, en este caso, al reconocimiento empírico de “capacidades” o “necesidades” insuficientemente realizadas para asegurar funcionamientos básicos de la vida humana. Para su medición, desde 2010, el PNUD junto a la Universidad de Oxford, recomiendan el Índice de Pobreza Multidimensional -IPM-. El valor del IPM es el resultado de dos medidas: la tasa de la incidencia multidimensional (proporción de la población multidimensionalmente pobre, -contar-) y la intensidad (o amplitud -medir-) de la pobreza, combina la incidencia de quienes sufren privaciones con la intensidad de la carencia, en tres dimensiones SALUD (vida prolongada y saludable), EDUCACIÓN (conocimientos) y CONDICIONES DE VIDA (nivel de vida decente), medidas por diez indicadores. Cada dimensión tiene el mismo peso (33.3%) y cada indicador (componentes de la dimensión), la misma importancia relativa al interior de cada

capacidades se ha destacado la importancia de poner de manifiesto la existencia de un estado de insatisfacción alcanzado existiendo un “núcleo irreductible de pobreza absoluta”;

una de las dimensiones²⁵ siendo un vector consistente con el IDH, en el que la unidad de observación es el hogar. Este indicador responde al criterio de índices multidimensionales ajustados por la intensidad de las privaciones sufridas. Las personas de un hogar se clasifican como pobre o no, dependiendo de la cantidad de privaciones a las que está sometida su familia, con las ventajas de: 1) medir la magnitud e intensidad de las privaciones y 2) permitir la elaboración de mapas de pobreza. Las críticas del indicador refieren a la arbitrariedad de las ponderaciones y la determinación de bienes o servicios y a imposibilidad de países desarrollados de afectar estos índices, dado lo básico de las dimensiones evaluadas.

1.3 Causas de la pobreza crónica: trampas de pobreza y factores asociados a la persistencia

La pobreza crónica está caracterizada por la existencia de un infraconsumo permanente

que determina: desnutrición, precarias condiciones de vivienda, bajos niveles educacionales malas condiciones sanitarias, una inserción inestable en el aparato productivo o dentro de los estratos primitivos del mismo, actitudes de desaliento y anomía, poca participación en los mecanismos de integración social y, quizás, hasta la adscripción a una escala particular de valores, diferenciada en alguna manera de la del resto de la sociedad (Altimir & Piñera, 1979), (Rey de Marulanda & Guzmán, 2003), que a la vez impiden la acumulación de capital humano conllevando a un estado permanente y persistente (Azariadis, 2011).

Esta persistencia en la pobreza y exclusión de los grupos más vulnerables ha sido explicada por la existencia de trampas de pobreza y desigualdad (Wodom, 2000; Guardia & Tornarolli, 2010), que operan como restricciones en distintos “capitales” de las personas y los grupos (social, cultural, humano, físico, etc.) y que interactúan a su

²⁵ Índice de pobreza multidimensional: dimensiones, indicadores y ponderaciones

Dimensión

Indicadores o Parámetros

Ponderación

Educación

Años de escolarización: sin acceso si ningún miembro del hogar ha completado cinco años de escolaridad.

Niños escolarizados: sin acceso si los niños en edad escolar no asisten a la escuela

1/6 c/u

Asistencia sanitaria-

Mortalidad infantil: si un niño ha muerto en la familia

Nutrición: sin acceso si un adulto o niño está desnutrido

1/6 c/u

Calidad de vida - bienestar social

Electricidad: sin acceso si el hogar no tiene electricidad

Saneamiento: sin acceso no tienen un baño con condiciones suficientes o si su baño es compartido (según la definición MDG)

Agua potable: sin acceso si el hogar no tiene acceso a agua potable o el agua potable está a más de 30 minutos caminando desde el hogar (Definición MDG)

Suelo: sin acceso si el piso del hogar tiene suciedad, es de arena, tierra o estiércol

Combustible de hogar: sin acceso si se cocina con leña, carbón o estiércol

Bienes: sin acceso si el hogar no tiene más de uno de los siguientes bienes: radio, televisión, teléfono, bicicleta o moto

1/18 cada uno

Fuente: Elaboración propia con base a “Oxford Poverty and Human Development initiative” recuperable en <http://www.ophi.org.uk/policy/multidimensional-poverty-index/> (consulta 29/06/2016: 11:39 am)

vez con las capacidades; así, el crecimiento económico resulta insuficiente para reducir la pobreza (Lustig et al., 2002; Ranis & Stewart, 2002). El crecimiento económico, tiende a favorecer a la variación en los cambios en la pobreza de los sectores de ingresos medios, (Kraay, 2006). En el caso argentino para aglomerados urbanos, la recuperación post-crisis, en términos de desempleo y pobreza, ha sido notable pero desaparece. El 70% de la disminución de la pobreza entre 2003 y 2005 puede ser explicado por la recuperación del tercer, cuarto y quinto decil, mientras que, en los primeros dos deciles de ingreso, se han mantenido preocupantes condiciones de exclusión, en especial en lo referente al empleo de baja calidad (salarios, inestabilidad, protección social y posibilidades de movilidad) y a otras expresiones de la marginalidad, como el acceso a servicios públicos básicos (Amadeo, 2008).

Por su parte, a la pregunta de las causales de la pobreza y su persistencia, las respuestas de los organismos multilaterales son: “*escasez de oportunidades económicas, una educación y unas capacidades deficientes y una serie de desventajas derivadas de las desigualdades sociales y políticas*” (Fida, 2011: 4) o la tenencia de pocos activos, de baja productividad como resultado de una combinación de fallas gubernamentales y mercados incompletos e imperfectos (Food, Agriculture and Rural Development, Current and Emerging Issues, 2001). Sin embargo, como se señaló en el apartado 1.1.), parecerían más bien características de las condiciones de pobreza rural antes que explicaciones dinámicas de las causales de pobreza. En virtud de ello, las propuestas de análisis dinámicos sugirirían indagar en las políticas económicas excluyentes del desarrollo, las familias numerosas y de rápido crecimiento con altos coeficientes de

dependencia, las imperfecciones del mercado debidas a la alta concentración de tierras y otros activos, las políticas públicas que provocan distorsiones, impactos externos derivados de causas naturales y de cambios en la economía internacional. (Jazairi et al., 1992; Gaiha, 1993), la falta de acceso a activos físicos, infraestructurales y humanos (Khan, 2000), activos de baja productividad (Stamoulis, 2001).

2. Objetivos

Los objetivos de la investigación son identificar las variables de segmentación y asociadas a cada una de las dimensiones del Índice de Pobreza Multidimensional individualmente consideradas: es decir, Salud, Educación y Condiciones de Vida, en individuos y hogares pertenecientes a población rural de los esteros campesinos de la provincia de Corrientes, Argentina que permitan elaborar perfiles de usuarios. Paralelamente, a nivel del hogar rural se pretende describir los grupos familiares, ingresos y sistemas productivos de los municipios integrantes de los Esteros campesinos de la Provincia de Corrientes, Argentina y sus variables de segmentación y asociadas.

3. Variables de estudio

- Educación formal en años y último nivel formal de educación cursado, discriminando en tres grupos etarios: mayores de 25 años; jóvenes de entre 18 y 24 años y años de escolaridad en relación a la edad en menores de 18 años.
- Asistencia sanitaria: mortalidad infantil medida en términos de cantidad de hijos fallecidos por madre entrevistada.

- Calidad de vida - bienestar social: en términos de acceso del hogar a servicios de electricidad, saneamiento, agua potable y otros bienes del hogar.
- Ingresos de los hogares: situación de empleo, procesos de producción y bienes destinados a la producción.

4. Metodología

4.1. **Tipo de Estudio:** descriptivo y explicativo

4.2. Participantes (muestra)

Se relevó la totalidad de viviendas de individuos que recibieron asistencia social de cualquier tipo por parte de los municipios de San Luis del Palmar, Caá Catí, Itá Ibaté, San Miguel, Santa Rosa, Concepción, Mburucuyá y Loreto de la Provincia de Corrientes (Argentina). Fueron visitadas 1030 viviendas, obteniendo información respecto en 1009 viviendas para un total de 4.305 personas. La muestra efectiva representa el 23% de las viviendas rurales de los municipios objeto del programa (4352 viviendas rurales, según CNPyV, 2010).

Posteriormente, se verificó que la totalidad de hogares visitados que conformarían la muestra efectivamente satisficiera la condición de ser considerados pobres bajo las diferentes definiciones: ingresos; capacidades, necesidades básicas y privación material convergente.

4.3. Instrumentos y procedimiento de recolección de datos

Se utilizaron datos secundarios cedidos a los fines de la presente investigación que fueron colectados en el marco del Programa Provincial Red Integrar, y el Proyecto de Fortalecimiento de Capacidades para la Integración de Servicios Sociales Etapa II

financiados por la Unión Europea mediante cuestionarios estandarizados completados por los operadores territoriales (previamente capacitados) en entrevistas personales, cerradas, domiciliarias, formales cuya fecha había sido previamente acordada por el operador con un único respondente por vivienda.

Los cuestionarios indagaron respecto de: viviendas, hogares e individuos permitiendo utilizar indistinta o conjuntamente las tres unidades de análisis. Las variables objeto de estudio se organizaron por grupos temáticos relevando elementos en las dimensiones económicas y financieras; patrimoniales, ambientales y de acceso a servicios sociales; sociodemográficas; familiares; biográficas, de salud, educación y acceso a otras políticas públicas nacionales, provinciales y municipales. En último caso además se consultó respecto del tipo de prestación recibida. Las definiciones operativas de las variables son coincidentes con las definiciones operativas del INDEC (CNPyV, 2010) a efectos de permitir su comparabilidad. En el caso de condiciones estructurales de las viviendas, se complementaron además fichas de observación de encuestadores y referencias geográficas que permitan su localización.

4.4. Procedimiento de análisis de datos

Se utilizaron estadísticos descriptivos y técnicas de minería de datos, para descubrir, extraer y almacenar los factores relevantes de modo de identificar patrones estructurales de datos. Las dimensiones de la pobreza del Índice de Pobreza Multidimensional o las variables “proxies” de éstas; las fuentes de ingresos y los sistemas productivos fueron considerados como variables a explicar y asociadas al set de variables disponibles mediante estrategias multivariantes según la siguiente secuencia: 1º) análisis de

segmentación (AS) en cada una de las dimensiones consideradas para la obtención de segmentos homogéneos de población, 2° análisis de correspondencia múltiple (ACM) y finalmente un análisis de clasificación (AC) para la exploración y comprensión del fenómeno (Ramírez et al., 1997), exponiendo únicamente en el presente aquellas técnicas que proporcionaron resultados estadísticamente significativos.

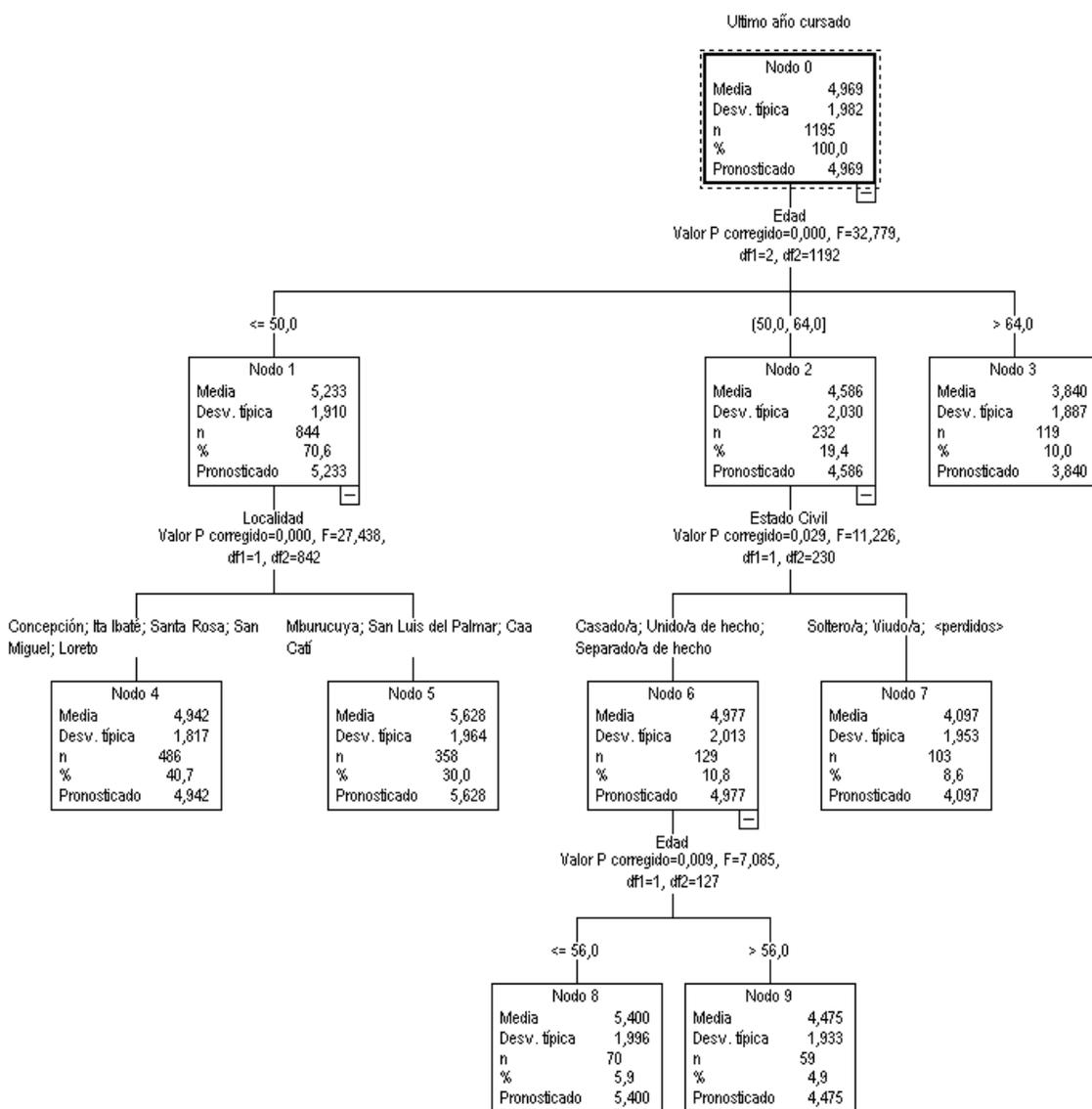
Dada una población de elementos se trató de identificar subconjuntos homogéneos respecto de determinadas características o criterios y heterogéneas entre sí que posteriormente permitieran pronosticar valores de un criterio (“variable dependiente”) basada en valores de variables predictoras (“Variable independiente”), este análisis posibilita la elaboración de perfiles de usuarios de mayor riesgo respecto de un criterio (variable o dimensión). Para ello, se utilizó el algoritmo de CHAID (Chi-Squared Automatic Interaction Detection) de árboles de decisión basado en el estadístico X^2 . Esta técnica permitió la segmentación de la muestra en múltiples nodos (Escobar, 1998; IBM SPSS 2002). El análisis de correspondencia múltiple - ACM – permitió identificar individuos u hogares similares en términos de carencias y la existencia de asociación entre dos o más variables categóricas, con la ventaja de que no se requiere establecer supuestos a priori acerca de la distribución de los datos. Finalmente, el análisis de clasificación – AC- permitió conformar grupos los más homogéneos posible al interior pero heterogéneos al exterior, es decir, reforzar los hallazgos.

5. Resultados

5.1. Educación

5.1.1. Últimos años de escolarización formal en mayores de 25 años

El criterio de edad fue seleccionado de forma de garantizar consistencia con el IDH, con $n=1336$. La media de escolaridad resultó de aproximadamente 5 años (desvío estándar de 1,982 años). Del análisis de segmentación mediante algoritmo CHAID expuesto en la tabla 1) la primera “variable predictora” resulta la edad, seguida de la localización y finalmente el estado civil. Se observó además que a medida que aumenta la edad, disminuyen los años de escolaridad promedio cursados, sin embargo, como se verá en el siguiente análisis ello no implica la culminación exitosa del nivel.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados

Figura 1: Árbol Chaid último año cursado escolarización formal mayores 25 años

Tabla 1: Modelo Chaid nivel “último año cursado”

Condiciones de Entrada	Método de crecimiento	CHAID
	Variable dependiente	Ultimo año cursado
	Variables independientes	Localidad, Edad, Estado Civil, Parentesco con jefe, Sexo, Edad Primer embarazo, Cantidad de Hijos, tipo de vivienda
	Máxima profundidad del árbol	3
	Casos mínimos en nodo padre	100
	p-valor (división/segmentación)	0,05
	Casos mínimos en nodo hijo	50
Resultados Obtenidos	Variables independientes incluidas	Edad, Localidad, Estado Civil
	Número de nodos	10
	Número de nodos terminales	6
	Profundidad	3
	Estimación	3.58
	Error estándar	0,116

Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados

5.1.2. Último nivel educativo cursado²⁶ por mayores de 25 años

Se incluyeron variables territoriales y sociodemográficas, quedando únicamente Edad, Edad del Primer Embarazo y Localidad como variables de segmentación (Tabla 2) con base a las cuales se conformaron nueve “grupos o perfiles” diferenciados (9 nodos terminales).

En referencia al último nivel educativo cursado: el 79,8% de los casos tiene preescolar finalizado o primaria incompleta. El grupo de menor nivel educativo (99% ningún nivel completo) está integrado por mujeres de entre 33 y 46 años que tuvieron su primer embarazo antes de los 17 años. El

segundo grupo 97% ningún nivel finalizado), se conforma de personas de ambos sexos de entre 58 y 68 años residentes en Ita Ibaté, Caá Catí, Santa Rosa y Loreto; el tercer grupo (95%) está compuesto por personas de ambos sexos de entre 46 y 58 años de Concepción, Caá Catí, San Luis del Palmar y Loreto. Contrariamente a lo esperado, los grupos de mayor nivel de escolaridad alcanzado (polimodal o secundaria) son los mayores de 68 años (33% secundaria completa); seguido del grupo de entre 58 y 68 años (25% polimodal o secundaria completa), residentes de San Luis, Mburucuyá, Santa Rosa y San Miguel (es decir, no integrantes del segundo grupo).

²⁶ No implica finalización del nivel.

Tabla 2: Modelo Chaid nivel educativo cursado

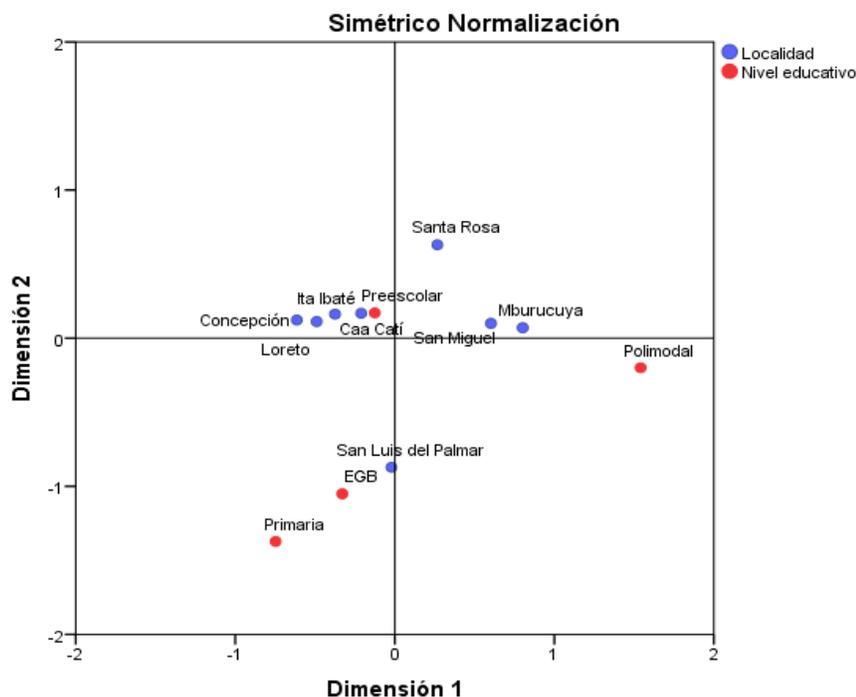
Especificaciones de Entrada	Variable dependiente	Nivel educativo
	Variables independientes	Localidad, Edad, Estado Civil, Parentesco con jefe, Sexo, Edad Primer embarazo, Cantidad de Hijos, tipo de vivienda
	Máxima profundidad del árbol	3
	p-valor (división/segmentación)	0,05
	Casos mínimos en nodo padre	100
	Casos mínimos en nodo hijo	50
Resultados	Variables independientes incluidas	Edad, Edad Primer embarazo, Localidad
	Número de nodos	15
	Número de nodos terminales	9
	Profundidad	3
Riesgo	Estimación	0.20
	Error Estándar	0,011

Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados

Tabla 3: Resumen de resultados de análisis de correspondencia: Nivel Educativo * Localidad

Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación
								2
1	,247	,061			,654	,654	,026	-,048
2	,156	,024			,262	,916	,031	
3	,088	,008			,084	1,000		
Total		,093	125,968	,000 ^a	1,000	1,000		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados



Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados

Figura 2: Resumen de resultados: análisis de correspondencia (Nivel Educativo- Localidad)

El análisis de correspondencia expuesto en la figura 2 y/o la Tabla 3, ratifica la asociación entre el nivel de escolaridad alcanzado y la localidad.

5.1.3 Escolaridad en jóvenes de 18 y 25 años inclusive (n= 415).

El último nivel de escolaridad cursado es primaria incompleta (60,5%). Del conjunto de variables ingresadas (sexo, edad, distancia, edad del primer embarazo, tipo de vivienda, etc). La escolaridad primaria o EGB finalizada se encuentra únicamente incidida de manera significativa por la localidad. Los resultados gráficos del análisis CHAID se exponen en la figura 3, los municipios de San Luis del Palmar,

Mburucuyá, San Miguel, Loreto e Ita Ibaté presentan una proporción de escolaridad Educación General Básica (EGB), superior a los restantes municipios de aproximadamente en 10 puntos porcentuales (nodo 2).

5.1.4. Niños escolarizados: mayores de cuatro años²⁷ y menores de 18 años²⁸ (n=1796).

La media y mediana de edad tanto para varones como para mujeres, se ubicó en 11 años (desvío estándar = 4,18 años). Los estadísticos descriptivos evidenciaron que solo el 80% de los niños se encontraban escolarizados (1421 alumnos). De este total escolarizado 1.202 niños estaban retrasados

²⁷ Se asumió una escolarización desde los 5 años dado el entorno rural

²⁸ Criterio adoptado según la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas 1989.

respecto de la cohorte teórica esperada para para la edad.

El análisis Chaid cuyas especificaciones de entrada se exponen en la tabla 4, indica que Mburucuyá presentaba la mayor media de escolaridad 4,5 años, pero a la vez la mayor dispersión (desvío estándar = 2.057). Los

municipios de San Luis del Palmar e Ita Ibaté tienen la menor media 3.395 años (desvío estándar =1.886). Contrario a lo esperado, no se registró incidencia significativa (p value =0,005) del medio de transporte²⁹, tipo de vivienda o sexo al interior de las localidades.

Tabla 4: Modelo Chaid nivel educativo alcanzado niños (5 a 17 años)

Especificaciones de entrada	Método de crecimiento	CHAID
	Variable dependiente	Ultimo año cursado
	Variabes independientes	Edad, Localidad, tipo de vivienda, Medio transporte, Sexo
	Validación	Ninguna
	P value	0.005
	Máxima profundidad del árbol	3
	Casos mínimos en nodo padre	100
	Casos mínimos en nodo hijo	50
Resultados	Variabes independientes incluidas	Edad, Localidad
	Número de nodos	9
	Número de nodos terminales	7
	Profundidad	2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados

Los cortes por género indicaron que las niñas presentaban una media de escolaridad de 3.4 años, superior a la de los niños (3.18 años), ante la misma distribución etaria de la población. La diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa al 95% según el estadístico t para muestras independientes (p value=0,04).

²⁹ Es posible que la "localidad" este recogiendo el efecto de la distancia y del transporte.

5.2. Asistencia sanitaria y salud

5.2.1. Cantidad de hijos fallecidos

El 90% de las madres entrevistadas (n=840) tiene al menos un hijo fallecido, porcentaje que aumenta al 98%, en los municipios de Santa Rosa, Mburucuyá, San Luis y Loreto y se reduce al 53% en Ita Ibaté. Para profundizar el análisis mediante la segmentación CHAID, se definió a la variable "cantidad de hijos

fallecidos” como categórica ordinal; observándose que el 73% de las madres ha perdido dos hijos. El análisis de segmentación identifica dos variables explicativas, localidad y enfermedad crónica, que conforman cinco segmentos. Se destaca el caso de Ita Ibate que presenta las menores tasas de hijos fallecidos, 45% de madres sin hijos fallecidos (nodo 4).

La tabla 5 refleja las variables ingresadas al modelo y las variables que determinaron los segmentos, contrario a lo esperado, aquellas madres con enfermedades crónicas diagnosticadas presentan menores tasas de mortalidad de hijos menores de un año o intrauterinas (evidenciando posiblemente la asociación de un diagnóstico con una conducta favorable a la búsqueda de atención sanitaria). El 62% de las muertes relevadas en menores de un año fue por causas evitables.

5.3. Calidad de Vida y Vivienda

Respecto del tipo de viviendas relevadas, un 65% ha sido categorizado como “ranchos o casillas”; el 80% presentaba el techo de madera, chapa, cartón o desecho; el 65% contaba paredes de adobe, chapa, madera, cartón o desechos. El 50% de las viviendas evidenció algún grado de hacinamiento (mayor o igual a 2,5 personas por hab.).

5.3.1. Agua potable

Sólo el 17% de las viviendas contaban con agua corriente, aproximadamente el 16% disponía de canilla al ingreso de la vivienda; las restantes viviendas (67%) dependían exclusivamente de grifos públicos; pozo, reparto municipal o lluvia.

5.3.2. Electricidad y gas

El 72% de las viviendas no dispone de energía eléctrica, ni de otra fuente sustitutiva dependiendo exclusivamente de la leña para la cocción de alimentos.

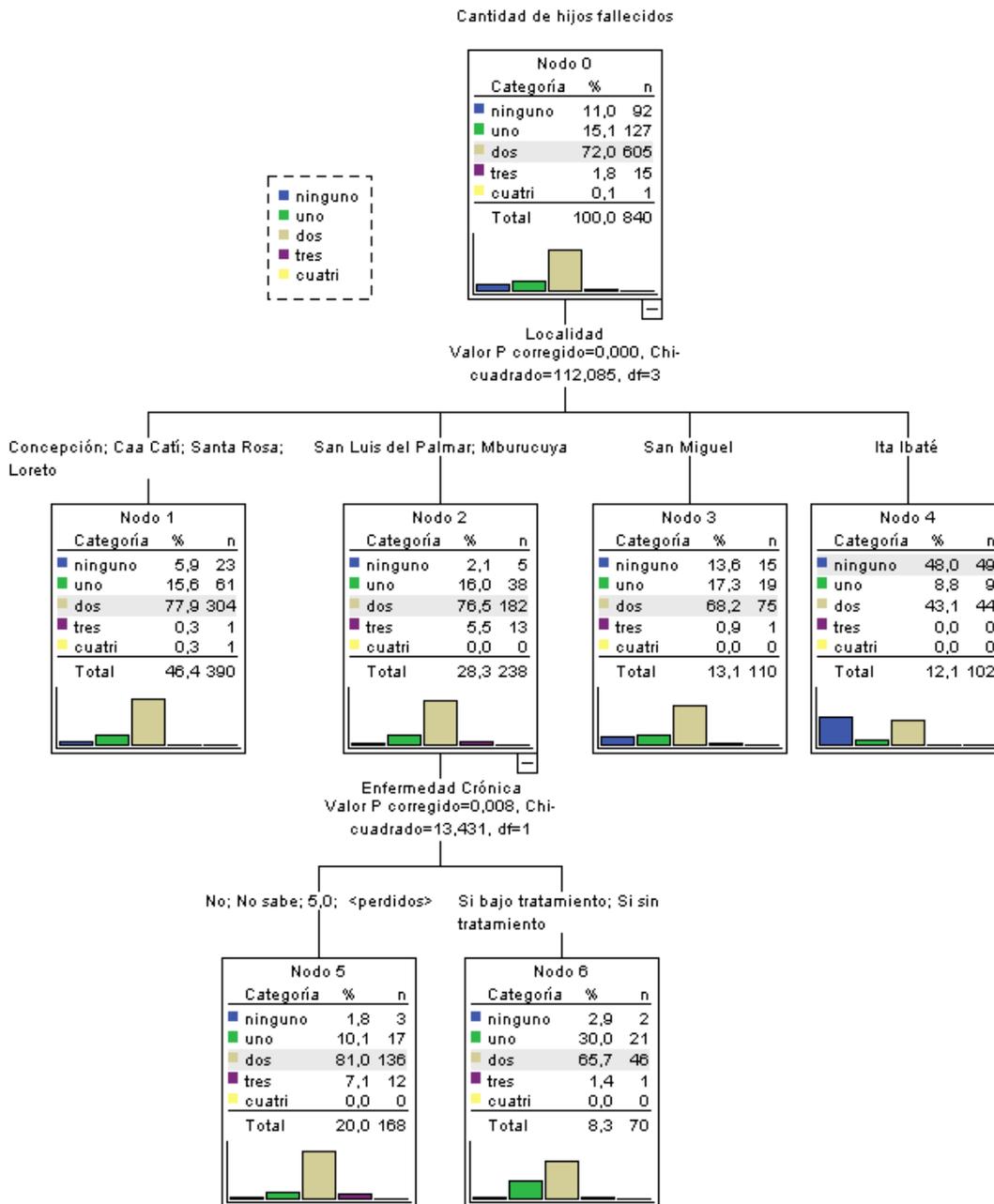
5.3.3. Saneamiento

El desagüe de aguas servidas es al exterior de la vivienda. Sólo el 13% de las viviendas dispone de inodoro con arrastre de agua, utilizando letrinas que son tapadas al cumplirse la vida útil.

5.4. Ingresos de los Hogares y otras caracterizaciones

5.4.1. Ingresos de los hogares

Los hogares promedios, modales y medianos son de cuatro integrantes que comparte la vivienda. La tasa efectiva de dependencia es del 80,5%. El 49% de los/as jefes de hogar no cuentan con ingreso estable proveniente del trabajo. El 43% de los jefes de hogar recibe



Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados

Figura 3: Árbol Chaid: Cantidad de hijos fallecidos como variable categórica ordinal

Tabla 5: Modelo Chaid nivel educativo alcanzado

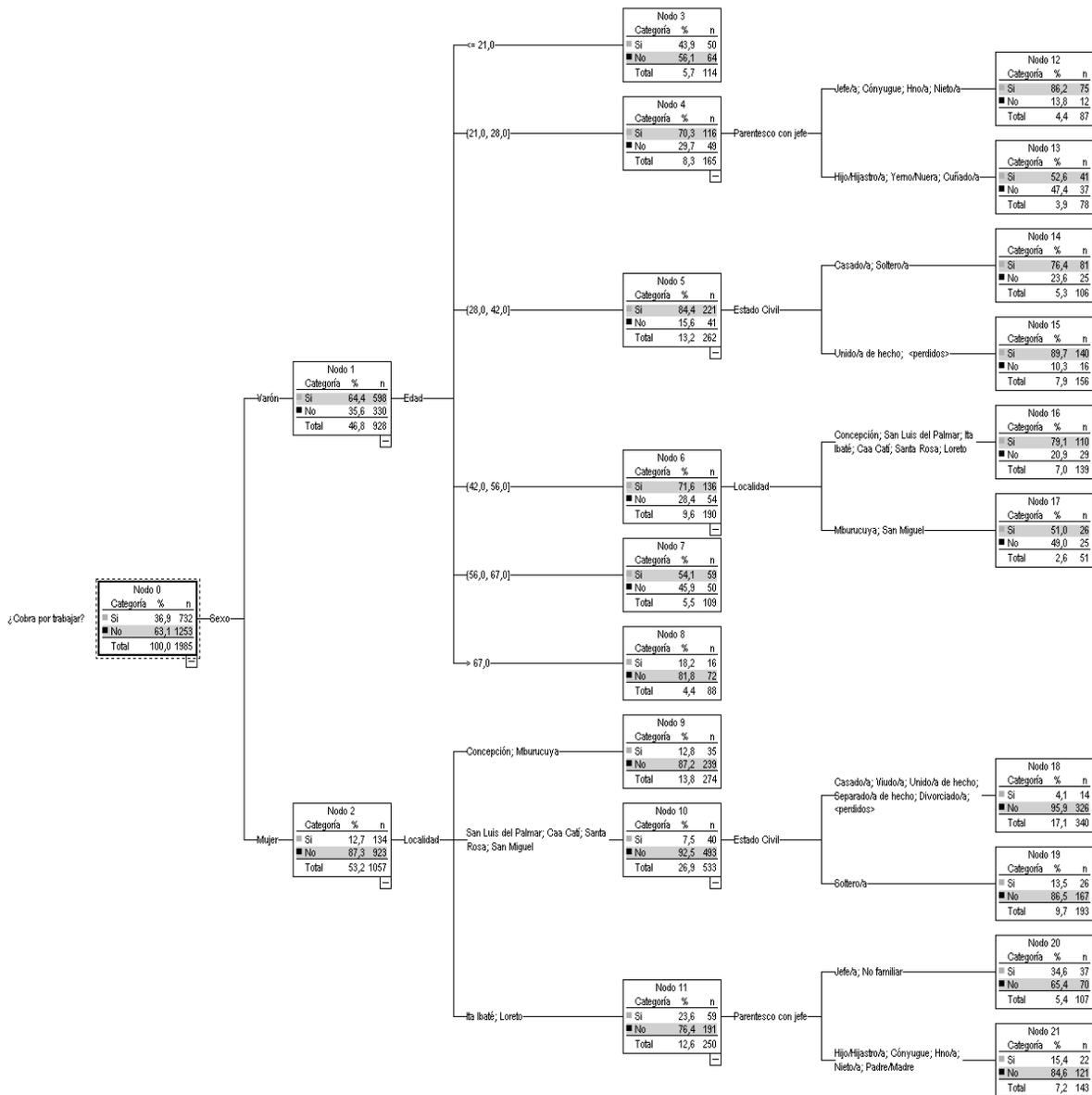
Especificaciones de entrada Modelos	Variable dependiente	Cantidad de hijos fallecidos
	Variables independientes	Localidad, ¿Cobra por trabajar?, Nivel educativo, ¿Sabe leer?, Último año cursado, Electrificación, Edad Primer embarazo, Cantidad de Hijos, Distancia km, Enfermedad Crónica, cgo agua, cgo baño, desagüe, tenencia vivienda, tipo de vivienda, Hacinamiento
	P value	0,05
	Máxima profundidad del árbol	3
	Casos mínimos en nodo padre	100
	Casos mínimos en nodo hijo	50
Resultados	Variables independientes incluidas	Localidad, Enfermedad Crónica
	Número de nodos	7
	Número de nodos terminales	5

Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados

algún tipo de transferencia de ingresos bajo de forma de Jubilación o Pensión (29,1%) o Asignación Universal por Hijos (13,5%), dependiendo de la edad del jefe de familia. Un 40% de hogares tienen jefatura femenina. La distribución de estos beneficios o transferencias de ingresos no tiene relación estadísticamente significativa con la localidad (p value=0,05). El máximo nivel educativo cursado por los jefes de hogar es primaria incompleta en el 65% de los casos. Sólo un 15% cuenta con algún oficio y un 30% manifiesta deseos de capacitarse en oficios.

5.4.2. Situación de empleo, ingresos u ocupaciones

La consulta refirió a si la población mayor de 18 años cobra por trabajar ($n=2.104$), tal como se observa, esta pregunta no supone que se trate de una inserción en el empleo en las condiciones formales establecidas por las leyes laborales vigentes o en la estructura productiva por lo cual no puede hablarse estrictamente de “empleo” u “ocupación” sino únicamente si en el hogar algún miembro mayor de 18 años efectúa tareas, oficios o actividades productivas por las cuales perciba ingresos permanentes o transitorios.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados

Figura 4: Árbol Chaid: Cobra por trabajar (mayores de 18 años)

Como resultado del Análisis Chaid, cuyas especificaciones de ingreso se exponen en la tabla 6, se han identificado 14 nodos terminales que configuran catorce perfiles diferenciales respecto de la remuneración por el trabajo, oficios o tareas. Sólo el 36,7% de la población mayor de 18 años cobra por trabajar (nodo 1) de la figura 4.

La probabilidad de la actividad remunerada depende primeramente del género, siendo apenas cercana al 13% la participación femenina promedio en el ingreso proveniente de actividades remuneradas (Nodo 2) y se encuentra a su vez incidida por la localidad, estado civil y el parentesco con el jefe de hogar. La mayor participación femenina en el trabajo se da en Itá Ibaté y Loreto, en hogares con jefatura femenina con un 35% de mujeres que cobran por trabajar (nodo 20), la menor participación femenina en actividades remuneradas (4,1%) ocurre en los municipios de San Luis de Palmar, Caá Catí, Santa Rosa y San Miguel, cuando las mujeres está en pareja. La participación masculina en actividades remuneradas es del 64,5% (Nodo 1). El principal criterio de discriminación entre grupos de varones es la edad; las probabilidades de trabajo remunerado son mayores entre los 20 y los 56 años. La segunda variable de incidencia en el rango etario comprendido entre 21 a 28 años (nodo 4) es el parentesco con el jefe de hogar en tanto en el siguiente rango (28 a 42 años), la variable de incidencia es el estado civil (nodo 5). Entre los 42 y 56 años, la variable que incide es la localidad.

5.4.3. Producción

Respecto a la dotación de activos destinados al proceso productivo, solo el 24% de los hogares cuentan con mano de obra disponible para trabajar en la producción agropecuaria; el 17% de las viviendas disponen de alguna superficie para la

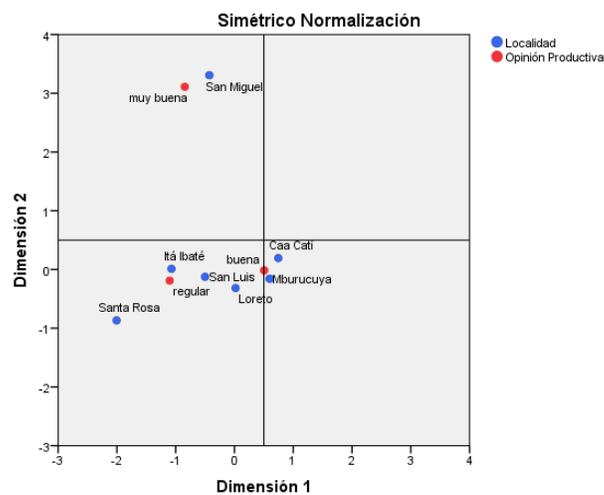
producción agrícola o pecuaria. En relación a otros recursos, el 95% no posee perforación para riego; 98% no posee bomba. El 81% de los hogares no dispone de herramientas de mano.

En línea con lo antes señalado, solo el 24% los hogares llevan adelante algún tipo de proceso productivo agrícola o pecuario. Al ser consultados respecto de la calidad de la producción obtenida, el 66% califica positivamente “bueno o muy bueno”; el 40% la caracteriza como regular o malo. La opinión respecto del proceso productivo está estadísticamente incidida también por la localidad, con calificaciones positivas “Muy Buenas” en la localidad de San Miguel y “Buena” en Caá Catí y Mburucuyá (figura 5).

Tabla 6: Resumen del modelo cobra por trabajar

Especificaciones de entrada	Método de crecimiento	CHAID
	Variable dependiente	¿Cobra por trabajar?
	Variables independientes	Edad, Localidad, Estado Civil, Parentesco con jefe, Sexo, Oficio, Tipo de Ingreso, Nivel educativo, ¿Sabe leer?, Tenencia terreno productivo, Edad Primer embarazo, Cantidad de Hijos, Enfermedad Crónica
	Validación	Ninguna
	P value	0,05
	Máxima profundidad del árbol	3
	Casos mínimos en nodo padre	100
	Casos mínimos en nodo hijo	50
	Resultados	Variables independientes incluidas
Número de nodos		22
Número de nodos terminales		14
Profundidad		3
Riesgo	Estimación	0.198
	Error estándar	0,008

Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados



Fuente: Elaboración propia a partir de datos analizados

Figura 5: Correspondencia Localidad y opinión autorreferida del proceso productivo

6. Conclusiones

Los objetivos de la investigación buscaron identificar las variables de segmentación y asociadas a cada una de las dimensiones del Índice de Pobreza Multidimensional individualmente consideradas, es decir, Salud, Educación y Condiciones de Vida en individuos y hogares pertenecientes a población rural de los esteros campesinos de la provincia de Corrientes (Argentina) que permitan elaborar perfiles de usuarios a partir de análisis estadísticos multivariantes superadores de la visión de la pobreza rural homogénea caracterizada por un listado de carencias y limitaciones productivas y socio-culturales.

En este sentido la variable *localidad* o *municipio* marca diferencias significativas sobre los resultados o funcionamientos alcanzados en tres de las cuatro dimensiones evaluadas: Educación, Asistencia Sanitaria y Sistemas Productivos ocupando el primer lugar fundamentalmente en lo referido a hijos fallecidos y escolaridad en niños e inserción laboral femenina y el segundo lugar en educación en mayores de 25 años de influencia, lo que evidencia diferencias significativas ($p=0,05$) y distintos grados de profundidad y de cronicidad de pobreza al interior de la región de Esteros Campesinos. Respecto de las condiciones de género: la edad del primer embarazo incide en el último nivel educativo cursado, en tanto las mujeres presentan tasas de acceso a la actividad remunerada inferiores al 12%.

Paralelamente, a nivel del hogar rural se pretendía describir los grupos familiares, ingresos y sistemas productivos vigentes en hogares rurales pobres de los municipios integrantes de los Esteros campesinos de la Provincia de Corrientes, Argentina, y sus variables de segmentación y asociadas. Los resultados obtenidos verifican empíricamente las tasas teóricas de

dependencia censal, obteniéndose una tasa de dependencia real promedio del 70% con diferencias intermunicipales. Otro dato relevante es que el 75% de hogares rurales pobres de la provincia de Corrientes, no constituyen sistemas de producción de productos primarios agrícolas o pecuarios con destino al mercado o al autoconsumo.

Los resultados de bajos grados de desarrollo resultan consistentes con los resultados recientemente presentados del Indicador sociodemográfico de la Secretaría de Planificación de la Provincia de Corrientes que utiliza datos del Censo 2010 y actualiza datos presentados en 2001. En tanto la información sobre indicadores de acceso a la salud, educación y al saneamiento muestra que los pobladores rurales tienen en todos los países relevados porcentajes de acceso al agua potable, a saneamiento adecuado y a servicios de salud inferiores a los pobladores urbanos (FIDA, Informe sobre Pobreza Rural, 2001).

A futuro, sería pertinente identificar cuáles son los factores que subyacen a la localidad como variable explicativa a partir de relevar la oferta existente de servicios en cada municipio, sus modelos de funcionamiento y condiciones de acceso a la oferta de servicios que pudieran explicar las diferencias relevadas. En tanto que desde el punto de vista de la implementación resultaría pertinente trabajar en el desarrollo de políticas públicas que garanticen la accesibilidad a los servicios públicos y la efectiva titulación de derechos conculcados de facto.

Bibliografía

1. Altimir, O., & Piñera, S. (1979). "Análisis de descomposición: una generalización del método de Theil". *Cuadernos de Economía*, 207–235.
2. Amadeo, E (2008). País rico, país pobre: La Argentina que no miramos. Una propuesta para salir de la trampa de la Pobreza y la inequidad. Sudamericana, Buenos Aires.
3. Azariadis, C. (2011). "The Theory of Poverty Traps". *Poverty Traps*, 17.
4. Bolsi, A. S., & Paolasso, P. (2009). "*Geografía de la pobreza en el Norte Grande Argentino*". ISES, Instituto Superior de Estudios Sociales CONICET-UNT.
5. Candia Baeza (2011) *Propuesta metodológica para una definición funcional de ruralidad* en Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Candia Baeza, D., Faiguenbaum, S., Rodríguez, A. G., & Peña, C. (2011). Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina (43-66)
6. Donabedian A. (1973). *Aspects of Medical Care Administration: Specifying Requirements for Health Care*. Cambridge, Mass. Harvard University Press
7. Echeverri Perico Rafael (2011) *Reflexiones sobre lo rural: economía rural, economía de territorios* en Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Candia Baeza, D., Faiguenbaum, S., Rodríguez, A. G., & Peña, C. (2011). Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina (11-29)
8. Elster, J. (1999). "The possibility of rational politics". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(39), 13–40.
9. Feres, J. C., & Mancero, X. (2001). "*El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*". Cepal.
10. Ferro, S. (2016). Género y agricultura familiar capitalizada argentina (1970-2000). *Temas de mujeres*, 3(3).
11. FIDA (2001). Informe sobre Pobreza Rural.
12. Guardia, L., & Tornarolli, L. (2010). "Boom agrícola y persistencia de la pobreza rural en Argentina". *Documentos de Trabajo Del CEDLAS*.
13. Hasan, K. (2001). "La pobreza rural en los países en desarrollo. Su relación con la política pública". *Temas de Economía*, 26.
14. HICKS, N (1998). "An analysis of the index NBI of Argentina: Suggestions for improvements" mimeo.
15. INDEC (1998). Situación y Evolución Social (Síntesis N°4). <https://biblioteca.indec.gob.ar/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&nextAction=lnk&base=minde&lang=es&exprSearch=001912&indexSearch=ZZ&format=standard.pft>
16. INDEC (2001). Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas. Aspectos metodológicos. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-134>
17. INDEC (2010). Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas. Glosario. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/glosario_censo2010.pdf
18. Kakwani, N. (1980). "On a class of poverty measures". *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 437–446.
19. Khan, M. H. (2000). "Pobreza rural: Cómo se genera la pobreza rural, razones que explican su persistencia, y medidas específicas que pueden tomarse para eliminarla o mitigarla".

- Finanzas Y Desarrollo: Publicación Trimestral Del Fondo Monetario Internacional Y Del Banco Mundial*, 37(4), 26–29.
20. Kraay, A. (2006). When is growth pro-poor? Evidence from a panel of countries. *Journal of Development Economics*, 80(1), 198–227.
 21. Lustig, N., Arias, O., & Rigolini, J. (2002). "Reducción de la pobreza y crecimiento económico". Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
 22. Max-Neef, M. (1986). La economía descalza. *Nordan. Estocolmo y Montevideo*.
 23. NACIONES UNIDAS (1984), "Handbook of household surveys", Studies in Methods, Series F, núm. 31, Nueva York. http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesF/SeriesF_31E.pdf
 24. NACIONES UNIDAS, (1988) "Manual de organización estadística" Nueva York, pp. 46-63, Http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesF/Seriesf_88s.pdf
 25. NACIONES UNIDAS, (2004). "Los derechos humanos y la reducción de la pobreza: Un marco conceptual". OACDH Nueva York y Ginebra,
 26. Ramírez, G., Montero, L., Lugo, I., Camardiel, A., & Vásquez, M. (1997). "Una estrategia multivariante para el estudio de la pobreza". *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 3(1), 146–160.
 27. Ranis, G., & Stewart, F. (2002). "Crecimiento económico y desarrollo humano en América Latina". *Revista de La CEPAL*.
 28. Rey de Marulanda, N., & Guzmán, J. (2003). *Inequidad, desarrollo humano y política social: Importancia de las "Condiciones Iniciales"*. Inter-American Development Bank.
 29. Sen, A. (1976). Poverty: an ordinal approach to measurement. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 219–231.
 30. Sen, A. (1981). "Poverty and famines: an essay on entitlement and deprivation". Oxford university press.
 31. Sen, A. (1984). "Los bienes y la gente". *Información Comercial Española*, (605), 37–46.
 32. Sen, A. (1998). Capacidades y bienestar. Compiladores *Nussbaum y Sen*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1998
 33. Sen, A. K. (2000). *Bienestar, justicia y mercado*. Paidós, Ibérica. Barcelona.
 34. Shorrocks, A. F. (1995). "Revisiting the Sen poverty index". *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 1225–1230.
 35. Spicker, P. (1999). "Definitions of poverty: eleven clusters of meaning". *The International Glossary on Poverty*. London: Zed Books, 150–62.
 36. Stamoulis, K. G. (2001). *Food, agriculture, and rural development: current and emerging issues for economic analysis and policy research*. Food & Agriculture Org. Una Región, H. (2000). sin pobres rurales.