



# Perspectivas sobre educación creativa y situada

Vol. 11 - N° 17  
(Año 2021)

**ISSN 1853-9092.**

Revista de Educación y Ciencias Sociales.  
Departamento de Educación y Formación Docente  
Facultad de Ciencias Humanas de la  
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).



Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 11, Número 17, noviembre 2021/ abril de 2022 (2do. semestre)

### **Autoridades Académicas**

#### **Universidad Nacional de San Luis**

*Rector* CPN. Víctor Aníbal Moriñigo

*Vicerrector* Mg. Héctor Flores

#### **Facultad de Ciencias Humanas**

*Decana* Mgter. Zulma Ema Perassi

*Vicedecana* Mgter. Mónica Beatriz Martín

#### **Departamento de Educación y Formación Docente**

*Directora* Esp. Viviana Reta

*Vicedirectora* Mgter. Susana Rezzano

### **Revista Argonautas**

*Director* Dr. Emilio Seveso

*Editores* Esp. Viviana Reta, Mgter. Susana Rezzano, Dr. Emilio Seveso

*Editora Asistente* Mgter. Carolina Mirallas

*Comité de redacción y maquetas*

Lic. Constanza Valdez

Trad. Graciela Lucero Arrúa

Lic. Esteban Fernandez

*Diseños y tapa* Lic. Esteban Fernandez

*Servicio de traducción* Graciela Lucero Arrúa

*Soporte técnico* Juan Alfredo Capello

*Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales* propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: [revistargonautas@gmail.com](mailto:revistargonautas@gmail.com) / [argonauta@unsl.edu.ar](mailto:argonauta@unsl.edu.ar)



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

## Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez, Universidad Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Alejandra Ciriza, Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra, Universidad de la Laguna | Tenerife, España

Dr. Gustavo Blázquez, Universidad Nacional de Córdoba | Córdoba, Argentina

Dra. Norma Michi, Universidad Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Mg. Marcelo Pérez Sánchez, Universidad de la Republica | Montevideo, Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo, Universidad Nacional de Río Cuarto | Río Cuarto, Argentina

Lic. Susana Vior, Universidad Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Dr. Humberto Tommasino, Universidad de la República | Montevideo, Uruguay

Dr. Carlos René Unda Lara, Universidad Politécnica Salesiana | Quito, Ecuador

Dr. Enrique Elorza, Universidad Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Mendoza, Argentina

Dra. Marcela Pronko, Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio/Fundación Oswaldo Cruz | Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa | La Pampa, Argentina

Mg. Roberto Iglesias, Universidad Transhumante | San Luis, Argentina

Dra. Mónica Tarducci, Universidad de Buenos Aires | Buenos Aires, Argentina

Mg. María Del Rosario Badano, Universidad Autónoma de Entre Ríos | Entre Ríos, Argentina

Dr. Guillermo Williamson, Universidad de La Frontera | Temuco, Chile

# Tabla de contenidos

## Número 17, Vol. 11

### Presentación

- Número 17 – Perspectivas sobre educación creativa y situada | 5 |  
Susana Rezzano

### Artículos Abiertos

01. Creatividad, discapacidad y género: una mirada desde la Educación Especial || *Creativity, disability and gender: a view from Special Education* | 8 |

María Laura Cardozo, Cintia Zabaleta, Marcela Inés Marioli, María Laura de la Barrera y Romina Elisondo

02. Perspectivas teóricas para el desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera || *Theoretical perspectives for the development of reading and writing skills in the learning of a foreign language* | 21 |

Pamela Alicia Femenía Alcaráz

03. La enseñanza del inglés en la universidad en un contexto de virtualidad. Una propuesta de curso virtual para la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Nacional de San Luis || *The teaching of English at the university level in a virtual context. A proposal of an online course for the Licenciatura en Enfermería at Universidad Nacional de San Luis* | 36 |

Nadine Poder y Silvia B. Gioia

04. Evaluación formativa en contexto de pandemia: el caso de la aplicación E-valorados || *Formative assessment in a pandemic context: The case of the application E-valorados* | 50 |

Laura Andrea Bustamante, María Laura Lesta y Milagros Agüero Sepulveda

05. Controversias en las formas de habitar hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX. El plan de viviendas obreras del Intendente Revol en Córdoba || *Controversies in the ways of inhabiting towards the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. The plan for workers' housing of the Mayor Revol in Córdoba* | 64 |

Ailen Suyai Pereyra



## Presentación

### Número 17 | Perspectivas sobre educación creativa y situada

**Susana REZZANO\***

Este nuevo número de Argonautas, de carácter abierto, refleja algunas de las perspectivas y preocupaciones vigentes en diferentes ámbitos educativos, entendidos éstos, en sentido amplio, como aquellos espacios en los que se construyen dispositivos, acciones y procesos para crear condiciones favorables para la reflexión, el análisis y el debate, en diferentes grupos sociales y en diferentes contextos. La creatividad, como forma de pensar y transformar la educación, y las diversas tramas históricas, sociales, institucionales y disciplinares, en tanto escenarios en los que sitúan los procesos educativos, se constituyen en el marco común en los que emergen las contribuciones aquí incluidas.

En su trabajo *Creatividad y Decolonialidad: una revisión crítica desde la Educación Especial*, las autoras conciben la creatividad en educación como una posibilidad de cuestionar concepciones hegemónicas vigentes impuestas desde una perspectiva eurocéntrica. De este modo, el pensamiento decolonial posibilita también situar la educación en su contexto social, histórico y político y participar en la creación de una sociedad que, para tomar las palabras de las autoras, “configure, descubra, construya y deconstruya sus propios imaginarios”.

La perspectiva de la enseñanza situada aborda la quizás antigua, pero todavía vigente, cuestión sobre si en las tomas de decisiones curriculares o didácticas están presentes las situaciones en las que se recrearán los conocimientos adquiridos en los escenarios educativos. Esta cuestión atraviesa, indudablemente, todos los campos. En la enseñanza de las lenguas podría pensarse que tal puente entre el escenario académico y el de la vida cotidiana es sencillo y directo. Pero ¿hablamos, leemos, escribimos de la misma manera en las diferentes situaciones? Es evidente que no, como lo han mostrado claramente los estudios del lenguaje con perspectiva social.

Tal como afirma la autora en el segundo artículo de este número, *Perspectivas teóricas para el desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera*, aprender una lengua es aprender a comunicarse a través de ella. Aunque tal afirmación pueda parecer de carácter obvio, este principio ha sido incorporado no hace tantos años en la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Otra vez, se trata de buscar opciones didácticas que permitan crear situaciones de comunicación en el contexto de clase que puedan recrearse en los desafíos comunicativos que se enfrentarán “en la vida real”. En este trabajo, la autora expone algunos de los más salientes modelos y enfoques sobre los procesos de lectura y escritura en lengua extranjera que resultan pertinentes a la hora de formular propuestas pedagógicas.

---

\* Magíster en Ciencias del Lenguaje. Profesora Titular Exclusiva del Área Lenguas Extranjeras. Subdirectora del Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Contacto: rezzano.susana@gmail.com

Los dos siguientes artículos proponen respuestas a cuestiones relacionadas con los nuevos escenarios de enseñanza virtual, que dispararon en la comunidad de educadores, por un lado, innumerables interrogantes y reflexiones en relación con sus potencialidades, beneficios y riesgos, y, por otro, búsquedas de dispositivos para sistematizar y organizar las acciones docentes en estos contextos.

Retomando el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad, en el artículo *La enseñanza del inglés en la universidad en un contexto de virtualidad. Una propuesta de curso virtual para la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Nacional de San Luis*, las autoras presentan un diseño de un curso de inglés en formato virtual destinado a estudiantes de enfermería, en el que buscan optimizar las herramientas tecnológicas disponibles para que no sólo sean funcionales a los objetivos del curso, sino que también promuevan el pensamiento crítico, la reflexión, la autonomía y el crecimiento personal.

En el siguiente trabajo, *Evaluación formativa en contexto de pandemia: el caso de la aplicación E-valorados*, las autoras enfocan su atención en los procesos de evaluación formativa, a través de la indagación y reflexión sobre las estrategias utilizadas en contexto de virtualidad, desde el punto de vista de estudiantes y docentes. El trabajo devela actitudes en ambos grupos y concluye con una reflexión crítica acerca de la incorporación de la tecnología en el proceso de evaluación.

Finalmente, el ángulo de la educación situada emerge también en el artículo final de este número, desde un campo aparentemente distante de las problemáticas educativas, pero que ha estado históricamente ligado a ella: el Higienismo, un movimiento que emerge a mediados del siglo XIX y que, junto a los diversos cambios sociales y educativos que tuvieron lugar en dicho siglo en la primera mitad del siglo XX, derivó en acciones públicas y educativas sobre ese tema.

El trabajo *Controversias en las formas de habitar hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX. El plan de viviendas obreras del Intendente Revol en Córdoba* examina la relación entre políticas públicas de vivienda llevadas a cabo en el contexto del Higienismo como corriente hegemónica y otras fuerzas operantes en el período 1880-1930, y cómo estas medidas se ampliaron a mecanismos de control, medidas profilácticas y moralizantes sobre la población.

Esperamos entonces que, desde sus diversas dimensiones, los trabajos recogidos en este número aporten elementos para pensar el gran reto de la educación, que es el de dar respuestas profundas, significativas, sostenibles, actuales y socialmente responsables en un contexto en que el avance de ciertos modelos económicos, tecnológicos, y medioambientales profundizan las diferencias y erosionan la cohesión social.

*Sección*

**artículos abiertos**

## **Creatividad, discapacidad y género: una mirada desde la Educación Especial**

*Creativity, disability and gender: a view from Special Education*

**María Laura CARDOZO\***

**Cintia ZABALETA\*\***

**Marcela Inés MARIOLI\*\*\***

**María Laura de la BARRERA\*\*\*\***

**Romina ELISONDO\*\*\*\*\***

### RESUMEN

El presente artículo invita a pensar a la creatividad desde una perspectiva crítica y decolonial que ofrezca posibles transformaciones y permita crear cuestionamientos a las imposiciones, opresiones y jerarquías impuestas por una perspectiva eurocéntrica. Expone una postura crítica latinoamericana sobre las definiciones de la creatividad; aborda la creatividad, el género y la discapacidad, reflexionando acerca de la vinculación existente entre estos conceptos, exponiendo al género como una construcción social impuesta. Retoma diferentes autores y autoras para analizar concepciones hegemónicas y vigentes sobre: racismo, sexo-género, clase, entre otros, y expone el concepto de interseccionalidad para abordar las múltiples discriminaciones que puede atravesar una persona por su forma de ser y estar en el mundo. Por otro lado, expone alternativas conceptuales, ideológicas, teóricas, frente a las consecuencias negativas de aquellos estudios cuyas perspectivas de análisis llevan a consideraciones reduccionistas. Aprecia el proceso orientado hacia la decolonialidad de los conceptos abordados en Latinoamérica que permita desarrollar perspectivas ideológicas y culturales que respondan a un contexto propio. Se enmarca a la creatividad desde una postura latinoamericana porque se necesitan cambios radicales sobre las perspectivas que centralizan los procesos creativos en individuos aislados sin considerar el contexto que los rodea. La decolonialidad se basa en la resistencia de los grupos racializados y oprimidos contra la deshumanización, la explotación y el genocidio que surgieron desde la colonización. A su vez, se contemplan las actuaciones del educador y educadora especial, exponiendo diferentes formas de trabajo y ejemplificando algunas implicancias de la creatividad en forma concreta, proponiendo a la misma como eje transversal de las propuestas abordadas para ofrecer contextos creativos que nos permitan desarrollar y acompañar de mejor forma, la construcción de procesos creativos individuales.

---

\* Lic. en Educación Especial. Universidad Nacional de Río Cuarto. Contacto: cardozo.laura01@gmail.com

\*\* Lic. en Educación Especial Universidad Nacional de Río Cuarto. Contacto: zabaletacintia1@gmail.com

\*\*\* Lic. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto. Contacto: mmarioli@hum.unrc.edu.ar

\*\*\*\* Dra. en Psicología. ISTE. CONICET. Universidad Nacional de Río Cuarto. Contacto: mbarrera@hum.unrc.edu.ar

\*\*\*\*\* Dra. en Psicología. CONICET. Universidad Nacional de Río Cuarto. Contacto: relisondo@gmail.com

Palabras clave: creatividad; decolonialidad; situación de discapacidad; género; interseccionalidad.

## ABSTRACT

This article invites us to think about creativity from a critical and decolonial perspective that favors possible transformations and allows us to question the impositions, oppressions and hierarchies imposed by a Eurocentric perspective. It presents a critical Latin American position on the definitions of creativity and it addresses creativity, gender and disability reflecting on the existing connection between these concepts, and exposing gender as an imposed social construction. This work resorts to different authors to analyze hegemonic and current conceptions of racism, sex-gender, and class, among others, and it highlights the concept of intersectionality to address the multiple discriminations that a person can experience due to their way of being in the world. Besides, it presents conceptual, ideological, and theoretical alternatives to the negative consequences of those studies whose perspectives of analysis lead to reductionist considerations. This work also values the process oriented towards the decoloniality of the concepts addressed in Latin America that enables the development of ideological and cultural perspectives matching local contexts. In this sense, creativity is framed from a Latin American stance due to the need of radical changes in the perspectives that centralize creative processes in isolated individuals without considering the surrounding context. Decoloniality, in turn, is based on the resistance of racialized and oppressed groups against the dehumanization, exploitation and genocide that emerged from colonization. At the same time, the actions of the special educator are considered, exposing different forms of work and exemplifying some implications of creativity in a concrete way. Creativity is also presented as a transversal axis of the proposals addressed to offer creative contexts that allow us to further develop and support the construction of individual creative processes.

Key words: creativity; decoloniality; disability situation; gender; intersectionality.

---

## Introducción

El siguiente escrito expone algunas definiciones sobre la creatividad, analizadas desde el concepto de decolonialidad para mostrar una postura crítica latinoamericana que apunte a la posibilidad de deconstrucción de un patrón de poder hegemónico, poder que se ha instaurado como verdad impuesta por el pensamiento eurocentrista. Al mismo tiempo, como plantea Elisondo (2015a) proponer una concepción de la creatividad ligada a la resolución de problemas sociales, basada en principios éticos esenciales que, nos permita problematizar y abordar a la misma de manera diferente. Es así como se vuelve urgente la necesidad de reconsiderar nuestros modelos de creatividad a la luz de los crecientes desafíos sociales para instaurar progresivamente más sociedades inclusivas y justas.

Se aborda la creatividad, el género y la discapacidad, reflexionando acerca de la vinculación existente entre estos conceptos, exponiendo al género como una construcción social impuesta que a lo largo del tiempo ha naturalizado roles y posiciones definidos por un sistema binario (sexo-género), para justificar una jerarquía de los cuerpos donde se determinan relaciones de poder, opresión y dominación. Y, en este sentido se retoma a la discapacidad como parte de las interseccionalidades que surgen como forma de visibilización de las múltiples discriminaciones que sufren las mujeres en situación de discapacidad por sus formas de ser y estar en el mundo, exponiendo la violencia simbólica existente sobre los cuerpos. Es así como resulta imprescindible reflexionar para transformar la concepción hegemónica sobre las mujeres en situación de discapacidad teniendo en cuenta las múltiples discriminaciones, para evitar caer en un reduccionismo o partición de la corporeidad.

Con la perspectiva epistemológica interseccional podemos decir que la producción de conocimiento en ciencias sociales abre nuevos desafíos a la creación de marcos teóricos en los que emergen perspectivas y conceptos totalizadores, la cual se convierte en una forma de construir conocimiento donde los objetos de estudio son producidos y abordados superando la noción de múltiples perspectivas. Los enfoques desde las dimensiones de raza, colonialidad, género, patriarcado, normalidad promueven ahondar desde cada punto de vista la constitución o construcción de temas y objetos de estudio (Díaz, 2012).

Además, se contemplan las actuaciones del educador y educadora especial, exponiendo diferentes formas de trabajo y ejemplificando algunas implicancias de la creatividad en forma concreta. Al finalizar, se presenta una reflexión sobre la temática abordada exponiendo principalmente las ideas de transformación, cambio social y cambios en el discurso para poder volver a pensar, repensar, reflexionar y construir una nueva conciencia referida a las categorías impuestas a lo largo de la historia y de esta manera poder incorporar nuevas formas de interpretación que nos permitan responder adecuadamente a las problemáticas de nuestra sociedad y su contexto.

### **Una revisión crítica de la creatividad y sus implicancias sociales**

Este escrito adhiere a una postura crítica de la creatividad, donde Elisondo (2012) expone la concepción de la misma expresando múltiples canales para explorar los interrogantes acerca de las normas, identidades y expectativas sociales con respecto a los papeles de género y las relaciones que se van produciendo y reproduciendo en los contextos sociales. Cuando las situaciones son nuevas o cuando se quiere dar respuestas diferentes, a problemas de siempre y ya no bastan los conocimientos adquiridos, es cuando tenemos que recurrir a la creatividad. La creatividad es necesaria para el desarrollo económico y social de un país, es esencial para una mejor calidad de vida de las personas.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), la creatividad es un proceso dinámico que involucra tradición, imaginación e innovación. Ofrece a las personas y a las comunidades múltiples canales para explorar los interrogantes acerca de las normas, identidades y expectativas sociales con respecto a los papeles de género y las relaciones que se producen. Además, no solo hace referencia a la producción de algo nuevo, sino que, también, apunta a darle una nueva cualidad a algo que ya existe, para desarrollar nuevas formas de solución a algún problema.

Es importante exponer que el concepto de creatividad ha sido interpretado desde diversos enfoques, dependiendo el contexto socio-histórico en el cual se lo ha abordado. Actualmente, expresa una multiplicidad de perspectivas, definiciones y contextos de estudios. Sus progresos responden a consideraciones grupales, sistemáticas y comunitarias e incorporan contextos sociales, culturales, económicos, como también así, innovaciones sociales y crecimientos tecnológicos. La investigación de la creatividad y los contextos en los que se despliega se van construyendo progresivamente bajo la confluencia e integración de enfoques y metodologías (Glaveanu y Sierra, 2015).

El tema en cuestión expone, en su trayectoria histórica y epistemológica, un muy bajo avance desde los países latinoamericanos y el continente africano. Si abordamos lo anteriormente expuesto desde una postura crítica podemos incorporar los conceptos de decolonialidad y racismo epistémico para exponer una colonización del conocimiento sobre la temática.

Diferentes autores y autoras hacen alusión a conceptos como: descolonización y decolonialidad. Para ello es relevante marcar que existen diferencias entre ambos conceptos. Se interpreta como descolonización al proceso histórico de lucha de los pueblos desde la llegada de los europeos (colonización) hasta la independencia. Según Castro y Grosfoguel (2007) la descolonización surgida a partir del siglo XIX por las colonias españolas, las colonias inglesas y francesas fue considerada insuficiente porque ésta solamente estuvo limitada a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización,

mejor llamada por algunos autores decolonialidad, apunta también a la liberación de las múltiples relaciones raciales, sexuales, étnicas, epistémicas y de género. En este contexto, la decolonialidad es un proceso en el cual se resignifica a largo plazo las diferentes opresiones. Para los fines de esta investigación se usará el concepto de decolonialidad/decolonial para abordar la temática expuesta.

Por su parte Fanon (2010), plantea que la decolonización es un proceso histórico, en el que se produce un encuentro de dos fuerzas antagónicas que surgen a partir de una situación colonial. Es así como, Lugones define la situación colonial como una jerarquía dicotómica entre lo humano y lo no humano, que surge desde la modernidad colonial, donde los colonizados, a partir de la colonización de las Américas y el Caribe, quedaron al servicio del hombre occidental, bajo un signo violento y de explotación. La autora dice entonces, “el hombre moderno europeo, burgués, colonial, se convirtió en sujeto/agente, apto para gobernar, para la vida pública, un ser de civilización, heterosexual, cristiano, un ser de mente y razón” (Lugones, 2011:106).

La decolonización se interpreta así, como una creación de seres nuevos, liberados de la explotación producida por la colonización, basada en una lógica de la resistencia. Esta lógica, se opone a la hegemonía cultural impuesta por las potencias europeas a través de la colonización. Según Lugones (Lugones, 1995 en Bidaseca, 2021) sostiene que esta hegemonía cultural impuesta, se enuncia a través de la adaptación a la cultura del conocimiento europeo y en la dicotomía hombre-mujer, macho-hembra, dicotomía heterosexualista, en la cual, por ejemplo, se interpreta la construcción de la categoría homogénea de mujer, que se corresponde a la caracterización de mujer blanca, burguesa, de clase media e intelectual.

Dentro de la dominación y explotación que se estableció con el racismo, quedaron vinculados también, el trabajo, el conocimiento, entre otros, los cuales fueron articulados de manera tal que se asociaba a una naturalización de la dominación. Al mismo tiempo y con la expansión del colonialismo europeo se impuso una perspectiva eurocéntrica del conocimiento, a la cual podemos denominar racismo epistémico. Hablar de racismo epistémico permite exponer la dominación de conocimientos que se ha establecido a partir de la colonización, en la cual los conocimientos de la zona del ser son priorizados y considerados como superiores a los conocimientos construidos en la zona del no-ser. Estas zonas marcan una línea divisoria entre lo superior y lo inferior, por lo que pertenecer a la zona del ser implica un privilegio racial y por el contrario pertenecer a la zona del no-ser implica una opresión racial;

(...) cuando los sujetos coloniales que habitan la zona del no-ser adoptan de manera acrítica y exclusiva la teoría social producida desde la experiencia del “otro” en la zona del ser, sin tomar en serio la teoría crítica producida desde la experiencia del “no-ser otro” en la zona del no-ser, se someten a una colonización mental subordinada a la izquierda occidentalizada (Grosfoguel, 2011:121).

Se plantea una coincidencia con los aportes mencionados, al remarcar a la descolonización epistémica como una forma de reconocimiento de las experiencias ignoradas e invisibilizadas en la zona del no-ser, pero remarcando también la teoría crítica de la zona del ser para decolonizarla y aportarla útilmente a los procesos de liberación y transformación de las sociedades.

Las zonas del ser y del no-ser son heterogéneas, lo que quiere decir que existen diferentes conflictos, pero estos serán interpretados de diferentes maneras. En el caso de la zona del ser, no se vive la opresión de conocimiento, clase, sexualidad y género con la misma intensidad que en la zona del no ser. Esto quiere decir, que los subalternizados dentro de la zona del ser gozan de derechos civiles, humanos, laborales, en los cuales son reconocidos y sus métodos de negociación son considerados no violentos. Por el contrario, en la zona del

no ser, las personas son consideradas deshumanizadas, aquí los conflictos son resueltos con violencia, pues no existen normas ni derechos.

Como mencionan Glaveanu y Sierra (2015), son necesarios pensamientos alternativos sobre la educación y la escolarización que se basen en las formas locales de conocimiento y práctica si se quieren superar los marcos monoculturales colonialistas. Es así que se vuelve importante tener presente la perspectiva de la epistemología del sur, la cual representa un intento de descolonizar nuestro conocimiento, descubriendo sus orígenes socioculturales e ideológicos y, al mismo tiempo, crear espacios alternativos para pensar y actuar fuera de los sistemas e interpretaciones de pensamiento occidental. En este sentido, la búsqueda de nuevos fundamentos para repensar el mundo representa un acto creativo que, a su vez, da forma a nuestra comprensión de lo que es la creatividad. En palabras de Santos (2012):

por epistemología del Sur entiendo la recuperación de nuevos procesos de producción y valorización de los conocimientos válidos, científica o no científica, y de nuevas relaciones entre los diferentes tipos de conocimiento a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de forma sistemática, la opresión y la discriminación causadas por el capitalismo y el colonialismo. El Sur global no es, pues, un concepto geográfico, aunque la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio sur. El Sur es aquí más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel mundial, y una metáfora también de la resistencia para superar o minimizar dicho sufrimiento (Santos, 2012, citado en Glaveanu & Sierra, 2015:345).

Por su parte Elisondo (2018), expone la necesidad de pensar las relaciones existentes entre la creatividad en contextos, como el educativo, desde perspectivas integrales que atiendan a la complejidad de los fenómenos. Además, visibiliza perspectivas integradoras transdisciplinarias, las cuales ofrecen propuestas relevantes para pensar alternativas referidas a la promoción de la creatividad.

Es importante retomar estas cuestiones para manifestar que estamos frente a una desobediencia epistémica decolonial, que nos ofrece una multiplicidad de perspectivas con las cuales podemos interpretar a la creatividad que contribuye a la construcción de sociedades abiertas, inclusivas y pluralistas necesarias para el desarrollo individual y social de las comunidades y para responder de mejor forma a nuestra realidad social, cultural, educativa, entre otras. El reconocimiento de la creatividad es social como político y, por tanto, explorar la multiplicidad de construcciones en torno a la creatividad debe ayudarnos no solo a superar la singularidad de la posición del experto, sino a revelar y cuestionar las relaciones de poder que unen cualquier multiplicidad de puntos de vista (Glaveanu y Sierra, 2015). A continuación, Espinosa Miñoso afirma:

si estamos de acuerdo que la opresión se fundamenta en un sistema de conocimiento y producción del mundo de la vida, un sistema de clasificación social, dentro del cual han surgido las categorías dominantes de opresión (género, raza, clase), sistema instituido a través de la empresa colonizadora y la razón imperial a su servicio, ha llegado el momento de una desobediencia epistémica amplia que derrumbe el armazón de comprensión del mundo tal cual lo ha producido y ha sido impuesto por la modernidad occidental (Espinosa Miñoso, 2014:8).

Se remarca la importancia de crear contextos creativos para favorecer el desarrollo de procesos de creación, desde el lugar y rol que cada uno o una cumpla en esta sociedad, entendiendo a la creatividad como una potencialidad de todas las personas, relacionada con

ciertas estructuras anatomofuncionales, según la perspectiva neurocientífica, siempre dentro de contextos, de situaciones diversas. Si la creatividad ha de convertirse en un medio para el cambio social, entonces su reconceptualización debe comprometerse con el enfoque decolonial para dar voz a los marginados del Sur global, recuperar su visión del mundo y, sobre todo, su epistemología única (Glaveanu y Sierra, 2015).

Se acuerda con los autores mencionados y lo anteriormente planteado que desde las teorías contemporáneas de la creatividad como, por ejemplo, los enfoques: psicométrico, experimental, computacional, psicobiológico y biográfico, producidos y desarrollados en su mayoría por EEUU y Europa, centrados en procesos mentales de individuos aislados se presentará una dificultad de abordaje ya que se necesita un cambio radical de estas perspectivas.

Por esto, la búsqueda de nuevos fundamentos para pensar el mundo y los contextos representa un acto creativo que, a su vez, da forma a nuestra comprensión de lo que es la creatividad. La defensa de América Latina se basa en la resistencia de los grupos racializados y oprimidos contra la deshumanización, la explotación y el genocidio que se produjeron durante cinco siglos de colonización y que continúa en la actualidad y es evidenciada bajo diferentes formas: como, por ejemplo, el olvido de las lenguas, el conocimiento y cultura, el difícil acceso a tierras y recursos hídricos, la frecuente violación de derechos básicos como la educación y la protección, entre muchos otros.

### **La creatividad, el género y la discapacidad**

En los siguientes párrafos se reflexiona sobre la manera en que es construido el género y como naturaliza roles y posiciones definidas por un sistema binario, exponiendo a su vez definiciones de la creatividad vinculadas al sistema sexo/género. Por otro lado, se expone el concepto de discapacidad, condicionado por las maneras de concebirlo y definirlo y su relación con los conceptos anteriormente mencionados.

Algunos autores y autoras plantean que, tanto la estructura de la sociedad como su visión del mundo están fuertemente influenciados por el proyecto colonial moderno: una estructura hegemónica global que ha estado en vigor desde la conquista europea, articulando la raza y el trabajo, la tierra y la gente sobre la base de las ganancias materiales. Es preciso aclarar entonces que la decolonialidad tiene como propósitos revisar y cuestionar la teoría producida por la perspectiva occidentalizada, y a su vez producir nuevos conocimientos e interpretaciones que cuestionen todo pensamiento occidentalizado.

Según Espinosa Miñoso (2014) la categoría de género fue producida y aplicada a toda la sociedad por el feminismo clásico que intentaba criticar al pensamiento patriarcal, sin tener en cuenta que de esa manera reproducen la dominación. El concepto de género representa así una forma de racismo, que de acuerdo al paradigma de la modernidad según Lugones (2012) correspondería a seres de origen occidental (blanco, europeo, heterosexual).

En relación con lo anterior, Butler (2007) propone una redefinición de la cuestión de la diferenciación de sexo y género, lo cual plantea una fragmentación en el sujeto feminista y señala que el género no es la causalidad del sexo, ni tampoco es tan rígido como el sexo, ya que el género es sólo una interpretación del sexo. Es importante reconocer que todas las culturas elaboran cosmovisiones sobre el género, es decir, que forma parte de su visión del mundo, de su historia, y de sus tradiciones. Estas concepciones además incorporan una identidad cultural. Con esta afirmación, la autora señala que el constructo definido culturalmente como "mujer" es el resultado de su conformación biológica, ocasionando una estructura jerárquica patriarcal, colocando a unos por sobre otras.

Por su parte Glaveanu y Sierra (2015) expone que en historias de la creatividad de la antigüedad a menudo se describe el acto de la creación como divino, masculino, misterioso, poderoso. Gran parte de la literatura sobre personas creativas trataba casi exclusivamente de creadores masculinos, produciendo así una invisibilización de la mujer en la creatividad. Esta

asimetría de género está respaldada por una ideología que asociaba a los hombres con el genio activo, creativo y a hembras con el principio más pasivo, receptivo.

En vinculación a los conceptos estudiados, es importante exponer que actualmente existe una imagen mucho más igualitaria entre géneros que la existente hace apenas unas décadas, cuando las relaciones se mostraban claramente desequilibradas. Lo que sí está claro para diferentes investigadores e investigadoras, es que hay una serie de presiones de tipo social y cultural que favorecen la creatividad y el rendimiento de los varones y han obstaculizado la creatividad de las mujeres (Chacón Araya, 2005). Durante siglos la diferencia sexual fue utilizada como el fundamento para que mujeres y varones tuvieran destinos “por naturaleza” diferenciados, necesidades y habilidades dispares, dando cuenta del hecho que las formas de ser mujer y de ser varón son una construcción social histórica y, por lo tanto, cambiante, diferente en cada grupo social y en cada momento histórico.

Según Ibarra Rojas (2018), en diferentes contextos y ámbitos, la creatividad y el intelecto pertenecientes a las mujeres enfrentan continuamente obstáculos expresados y definidos por un pensamiento patriarcal y colonial. La brecha que se expresa y a la cual nos enfrentamos cotidianamente se da, por la diferenciación salarial naturalizada bajo el género, la penalización de la maternidad, la jerarquía impuesta sobre los puestos laborales donde los hombres ocupan los lugares más altos con escasas posibilidades para las mujeres, el bajo reconocimiento de bibliografías feministas, entre otras. Esto sin siquiera tocar los graves casos de acoso que han sido evidenciados en la academia y que motivaron a la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) a crear un Comité Especial Contra el Acoso. A pesar de todo lo anterior, el entorno académico, sin lugar a duda, goza de un amplio reconocimiento y legitimidad. Como en otros aspectos productivos, las mujeres van siendo reconocidas en la medida que generan valor en espacios ocupados históricamente por hombres; mientras que los espacios más reconocidos como dominio de las mujeres se mantienen invisibles o directamente vinculados al ámbito privado. Desde las diferentes formas de invisibilidad que se le da a las mujeres y a su creatividad, se encuentran por ejemplo las artesanías o todos los conocimientos cotidianos que quedan invisibilizados e inencontrados, por no pertenecer a un conocimiento “legítimo”.

Por otro lado, podemos exponer cómo se expresan y caracterizan los roles de género en la publicidad. Según Garrido Lora (2007) la publicidad desde su existencia cumple su función comercial al mismo tiempo que refuerza estereotipos, ofrece modelos de familia o propone modas sociales. Cuántos más estereotipos pueblan el espacio-tiempo publicitario menos tiempo requiere el público para interpretar el mensaje, que no necesita conocer nada nuevo, le basta con re-conocer lo mostrado. Diferentes escritores y escritoras identifican tipos de mujeres en la publicidad, donde la mujer afronta los siguientes roles: mujer ama de casa, mujer trabajadora, mujer belleza (objeto), mujer inferior al hombre y mujer valor asociado a un producto. Así, la belleza, la seducción y la ternura siguen siendo los principales valores de la mujer en la publicidad, mientras que el hombre representa la autoridad, el saber, la ciencia y la técnica. Sin embargo, no todas las mujeres son consideradas dentro de la línea de lo bello y seductor tal es el caso de las mujeres en situación de discapacidad.

Le Breton (citado en Domínguez y Barcia, 2017) afirma que el cuerpo de la persona en situación de discapacidad es incómodo, molesto y concebido como débil e ineficiente, el cual no puede ser identificado dentro de un “nosotros”. Ese “nosotros” está vinculado a lo que la sociedad llama “normal”, lo normal para esta cultura eurocentrista es todo aquello que está tanto física como psíquicamente sano y completo. Todo aquello que no se encuentra dentro de esa regla no puede pertenecer al “nosotros” sino más bien a un “otros”; esos otros deben ser corregidos, rehabilitados y curados para poder pertenecer al nosotros, si no es posible, será excluido tal como se plantea desde la mirada médica rehabilitadora.

Al respecto, Maffia (2009) considera que los aspectos culturales sirven para justificar una jerarquía de los cuerpos, en la cual se determinan relaciones de poder y a veces, de opresión y dominación. Es así como deficiencia y discapacidad se confunden en diferentes cuerpos, en

su desenvolvimiento en la vida cotidiana y, por lo tanto, en el espacio físico; de manera que la experiencia de ausencia en el espacio público tiene que ver con la posición ocupada en el espacio social, el cual ha sido previamente delimitado por una opresión. En este sentido, existe una violencia simbólica sobre los cuerpos, sobre los aspectos de estos cuerpos, que tal como señala la autora contribuye a construir fronteras físicas de identidad y alteridad. Desde una cultura patriarcal, los cuerpos de las mujeres son cuerpos apropiables, si se resisten serán violentados, y lejos de justificarse la resistencia se justificará la violencia como forma de disciplinamiento. Desde la misma línea se justificará el aislamiento, tratamiento, rehabilitación, violencia, etc., de las mujeres en situación de discapacidad. Las personas en situación de discapacidad se reducen así a la sobreprotección, la infantilización y al reclutamiento en el ámbito privado, el cual las vuelve más vulnerables aún, sosteniendo una invisibilización de sus posibilidades y necesidades. Resulta muy contradictorio poder entender y proyectar a una mujer en situación de discapacidad cumpliendo con diferentes roles como la maternidad, el trabajo y otros; en un principio porque la visión general, impuesta por el pensamiento dominante, considera que las personas, y principalmente las mujeres en situación de discapacidad, son personas asexuadas, por el cual el rango de la sexualidad y la reproducción queda relegado para “ciertas mujeres”. Y en este punto de encuentro, tal como expresa Moscoso Pérez (2007), es que el sistema sexo-género y la discapacidad comparten cosas en común, de cómo la inscripción simbólica del cuerpo puede devenir en la naturalización de la desigualdad.

Por su parte, Gasparin y Cornejo (2017) afirman que, a partir de esta visión hegemónica y objetivista, aceptada por la sociedad como única y absoluta verdad, se puede encontrar la fundación de una persona modelo con un cuerpo “normal” que la sociedad lo llamará cuerpo ideal. La noción de cuerpo ideal es social pues es una construcción que la cultura misma implanta mediante diferentes procesos que a lo largo terminan excluyendo a todas aquellas personas que no se ajusten a la “norma”, ya sea por gustos, emociones, situaciones, entre otros criterios. Las autoras expresan que en nuestra sociedad esta construcción cultural tiene relación directa con el concepto de consumo. El cuerpo debe ser consumible y para ello debe ser bello, sano, fuerte, útil y eficiente, y esta idea arraigada no solo proviene de los dispositivos impuestos por un otro, como los medios de comunicación, sino hasta incluso desde los sujetos portadores de ese cuerpo, que se ven obligados a cumplir con ciertas características para no quedar fuera.

Desde una postura crítica la dimensión de “normalidad-anormalidad”, define a la discapacidad como una forma de opresión, en la cual se pueden visibilizar las interseccionalidades de las mujeres en situación de discapacidad (interconexión de opresiones, la de mujer y la de discapacidad). Se entiende por normalidad al cumplimiento de los mandatos culturales esperados (eficiencia, heterosexualidad, belleza, entre otros) por una cultura específica sobre un sujeto y por anormalidad se interpreta a todo aquello que no se ajuste a los mandatos establecidos y esperados por la sociedad.

Existen grandes contradicciones en el estudio e investigaciones que se han realizado sobre los cuerpos que funcionan diferentes a lo habitual. Para un mejor entendimiento se desarrollan brevemente los modelos sobre la discapacidad desde Palacios (2007). En el modelo de la prescindencia, se entiende a las causas que dan origen a la discapacidad como un asunto religioso, se consideran a las personas como prescindibles, producto de un enojo de los dioses, por lo cual la sociedad decide practicarles una política eugenésica o posteriormente destinarlos a lugares específicos para “anormales y clases pobres” en el que se los somete a la dependencia. En cambio, en el modelo médico rehabilitador las causas ya no son religiosas sino más bien científicas, es por esto que propone la rehabilitación con el fin de normalizar o curar al sujeto, dicha rehabilitación puede ser física, psíquica y sensorial. Y por último el modelo social que considera que las causas que dan origen a la discapacidad parten de un constructo y modo de opresión social. Reivindica el derecho de la persona con discapacidad a decidir sobre su propia vida, basándose en los principios de autonomía personal, igualdad de oportunidades, libertad personal, inclusión social, entre otros.

A continuación, se establece una crítica al modelo hegemónico médico rehabilitador (que aún persiste en la realidad) desde el modelo social. En las sociedades capitalistas, el Estado es el responsable de impartir violencia simbólica, porque éste se convierte en un agente clasificador de las identidades sociales. Entonces, en esa legitimidad de identidades el Modelo Médico Hegemónico se define como un conocimiento ortodoxo y desde el mismo delimita qué es la deficiencia y la discapacidad. Desde esta mirada, se reduce la discapacidad a la localización de un déficit anclado en un cuerpo individual (Almeida et. al., 2008; Ferrante, Ferreira, 2008). La deficiencia es entendida como un alejamiento de la normalidad, por lo cual la definición de qué es deficiencia está íntimamente relacionada a la definición del cuerpo legítimo. Como señala Oliver (1990), la discapacidad no puede ser comprendida al margen del modo de producción capitalista, ya que es el mismo el que configura la definición de “normalidad”, a partir del cual se establece una clasificación de “productivo” e “improductivo”. En otras palabras, la definición del cuerpo discapacitado, como “cuerpo no legítimo-legitimado” no puede ser pensado, entonces, en forma separada a la definición del cuerpo legítimo.

El cuerpo legítimo corresponde a una política social y por lo tanto a una construcción cultural por las que se establecen valores legitimados para la reproducción del grupo social. Es por ello, que el cuerpo es interpelado por su apariencia, es decir, por sus atributos corporales acumulados de prestigio. Según Ferrantes y Ferreira (2007), un cuerpo legítimo es aquel cuerpo que posee las cualidades de sano, bello, útil y productivo; en esta sociedad hegemónica no es posible pensar al cuerpo de una persona en situación de discapacidad si no es en función del cuerpo legítimo, a partir de la cual la discapacidad es vista como una oposición a la capacidad, como un cuerpo “enfermo” y “anormal”, dándole así una valoración negativa de la discapacidad. La visión moderna del cuerpo de las sociedades occidentales, se basa en una visión particular de la persona. Se sostiene que para poder distinguir a una persona de otra el cuerpo es el parámetro con el que se logra. Además, las autoras toman al cuerpo como un instrumento perteneciente a la persona misma.

Con respecto al mecanismo de exclusión que propicia el cuerpo normalizado pueden ponderarse distintas prácticas sobre el cuerpo anormal, desde la eugenesia hasta la institucionalización segregadora como es el caso de las personas en situación de discapacidad. Esta población bajo la diferencia que su cuerpo proyecta, genera un malestar social que atenta contra la ficción de lo denominado normal, al mismo tiempo que les da forma y consistencia a distintos parámetros de la sociedad normalizada (Domínguez y Barcia, 2017:28).

Resulta clave pensar y establecer las interseccionalidades que surgen como forma de visibilización de las múltiples discriminaciones que sufren las mujeres en situación de discapacidad, por sus formas de ser y estar en el mundo. Este punto de encuentro, de lucha entre la decolonialidad y la discapacidad, resulta clave para pensar diferentes conceptos que se han establecido con el pensamiento dominante, donde la categoría mujer queda relegada a un plano inferior a los hombres en múltiples aspectos, al igual que la discapacidad relacionada a la “incapacidad”.

Actualmente las personas con discapacidad y principalmente las mujeres en situación de discapacidad no cuentan con las ayudas suficientes para el desarrollo de su autonomía, y de esta manera valerse por sí mismas. Estas ayudas se vinculan con: la falta de información de las personas en situación de discapacidad, por la que existe una escasa información sobre la existencia y el derecho sobre los apoyos que la mujer puede reclamar; la falta de información de los profesionales sobre la temática y los apoyos existentes, siendo estos un nexo de información; escaso financiamiento y compromiso del Estado. Se puede decir entonces que la creatividad es necesaria en todos los contextos sociales, tanto de forma individual como grupal, para la construcción de prácticas vinculadas a la inclusión y a la transformación de las interpretaciones y abordajes que atraviesan a las mujeres en situación de discapacidad.

Incorporar a la creatividad nos permitirá pensar y repensar, construir y deconstruir nuestras prácticas estableciendo diversas formas de acompañamiento y apoyo, que respondan a una realidad social decolonizada. Estas nuevas miradas nos posibilitarán pensar en la diversidad de enfoques para no caer en un reduccionismo, ni en una partición de la corporeidad.

Es la creatividad la que permite resolver dificultades cotidianas y también grandes problemas de la humanidad. Es la creatividad la que permite la evolución, el cambio, la transgresión y la posibilidad de dar un paso más allá de lo conocido, lo establecido y lo permitido. Es la creatividad la que permite pensar otros caminos, interrogar lo instaurado y generar posibilidad de innovación, transformación y desarrollo. (Elisondo, 2015b:25)

### **Actuación profesional del educador o educadora especial**

La actuación del educador o educadora especial puede darse en diversos contextos, entre los cuales podemos destacar políticos y económicos, relacionados a la defensa, creación y promoción de políticas públicas que establezcan el reconocimiento de las mujeres en situación de discapacidad como personas de derechos de nuestra sociedad, que se establezca en un trabajo interdisciplinario, que pueda abordar la temática desde diferentes disciplinas. Por otro lado, dicha actuación también está destinada a funcionar como un nexo entre la mujer en situación de discapacidad y terceros (organizaciones públicas, privadas, el Estado, la familia, entre otros). Teniendo en cuenta la Ley 26.378 (Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad), este nexo se caracteriza principalmente por brindar información con respecto a los derechos con los que cuentan las personas en situación de discapacidad y las obligaciones que tienen para con ellos, derechos que en ocasiones son negados y reprimidos por parte de la sociedad.

Es necesario aclarar que este nexo puede darse específicamente con la persona en situación de discapacidad y/o su familia, pero también directamente con instituciones que requieran formación para cumplimentar con las normativas establecidas. También se considera importante sostener que los educadores especiales deben formarse continuamente para poder funcionar como ese nexo.

También, existen intervenciones referidas a la gestión de espacios no gubernamentales como cooperativas, asociaciones, talleres protegidos, entre otros, que permiten mayores oportunidades al desarrollo social y formación laboral de las personas en situación de discapacidad. Por ejemplo, de acuerdo a sus gustos y posibilidades ofrecerles una formación laboral para algún puesto de trabajo, considerando diferentes aristas: elección y toma de decisiones, resolución de problemas, entre otros; brindar tutorías y acompañamiento temporal con el fin de promover la autonomía e independencia de la persona.

El educador o la educadora, desde la intervención con las familias, debe brindar las herramientas necesarias para el proceso de formación, orientar y ayudar a mejorar diferentes aspectos de su vida, que permitan una autonomía progresiva en su entorno laboral. Un/a educador/a especial puede intervenir en hospitales y centros penitenciarios. Por ejemplo, podrá ser nexo entre una mujer en situación de discapacidad, con respecto a información sobre sexualidad y derechos reproductivos, con el médico que corresponda. También, abordar el trabajo con menores en situación de discapacidad, en situaciones diversas con la justicia y/o violencia familiar, dentro de diversos programas e instituciones pertenecientes al Estado o a diferentes Organizaciones No Gubernamentales (ONG), que involucren a personas en situación de discapacidad de diferentes edades.

Sobre lo expuesto, se destaca a la creatividad como eje transversal de las propuestas abordadas ya que todo profesional necesita desarrollar propuestas creativas que respondan a las posibilidades y necesidades de las personas con las que se trabaja y, a su vez, poder ofrecer contextos creativos para desarrollar y acompañar de mejor forma, la construcción de procesos creativos individuales.

## **A modo de reflexión final**

Actualmente, diferentes autores y autoras reconocen la existencia de múltiples espacios de pensamiento alternativo que desafían modelos occidentales, androcéntricos y consumistas, incluidos, entre otros, las teorías feministas y enfoques socioculturales de la mente y la sociedad. El reconocimiento de múltiples espacios de pensamiento nos abre posibilidades a nuevos cuestionamientos, nuevas interpretaciones, desafíos, formas de ver, pensar y experimentar el mundo de maneras diversas.

En este sentido, este escrito busca aportar a la creación de una sociedad libre y soberana que configure, descubra, construya y deconstruya sus propios imaginarios. Y, a su vez, logre establecer alternativas, tanto de pensamientos como de acciones en las relaciones de poder vigentes, expresada en los cuerpos y en la interseccionalidad. Se remarca la importancia de la interseccionalidad como marco interpretativo para abordar la intersección de factores “identitario” y “normativos” que evidencian la discriminación interseccional que da forma al sistema de opresión establecidos por los dominios de poder.

Exponer la corriente del pensamiento decolonial, entendida como una epistemología crítica, vinculada a la voluntad de cambio frente a la gestación de saberes y formas en las que se ejerce el poder bajo la dominación y la explotación; y pensar en una teoría crítica y decolonial de la creatividad permite proyectarnos sobre la posibilidad de transformación, pues lo simbólico y los discursos sociales no son inalterables, sino que, por el contrario, son creaciones culturales y como tales pueden ser modificadas y transformadas.

Las personas tienen maneras específicas de comprender, comunicar, y actuar sobre sus realidades y una vez que comprometen su pensamiento, estas ya no reproducen su entorno social simbólico de manera habitual y automática, sino que lo incorporan a un nuevo pensamiento. La transformación estará dada por los cuestionamientos a las imposiciones jerárquicas que ubican a unos por sobre otras y a la lucha por el reconocimiento de los derechos que protegen a las mujeres en todos los ámbitos. Todas las personas, desde distintos niveles de responsabilidad y participación, son parte de las respuestas que van proporcionando a las problemáticas que atraviesan a la discapacidad y al género, en todos los contextos. No basta solo con demostrar las diferentes formas de discriminación y las condiciones en las que se desarrollan, sino también generar acciones al respecto. Para ello se remarcan como dimensiones primordiales la justicia, la igualdad y la participación.

La investigación fundamentada en epistemologías del sur, con especificidad local más que universal y, en lo que respecta a la generalización del conocimiento científico, propone la diversidad como la verdadera "norma" de la existencia humana. Desde esta línea también es necesario tener en cuenta los aportes de Ferrari (2020) quien plantea la urgencia de revisión de la representatividad de los modelos que se han establecido hasta el momento como pilares para comprender y definir a la situación de discapacidad, teniendo en cuenta el contexto de la realidad de nuestros pueblos latinoamericanos. En otras palabras, valorizar el proceso orientado hacia la decolonialidad de la situación de discapacidad en la realidad latinoamericana permitirá desarrollar una construcción de espacios políticos que conduzcan al reconocimiento y la restitución de derechos para el colectivo de personas en situación de discapacidad.

La creatividad trasciende a los individuos y al trabajo solitario; los procesos creativos implican siempre a otras personas y a conocimientos construidos de forma colectiva, lo cual implica que el cambio social está sin dudas en la sociedad, por tal motivo es necesario deconstruir, construir, crear, desarrollar y fortalecer procesos de comunicación, de formación, etc., que favorezcan la apertura para el cambio e incorporen nuevas interpretaciones.

## **Referencias bibliográficas**

ALMEIDA, María Eugenia y ANGELINO, María Alfonsina (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Entre Ríos: Editorial Facultad de Trabajo Social. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26338> (18/10/2021)

BIDASECA, Karina (2014). *Los Peregrinajes de los feminismos de color en el pensamiento de María Lugones*. *Estudios Feministas*, 22(3), 953-964.

BUTLER, Judith (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOQUEL, Ramón (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

CHACÓN ARAYA, Yamileth (2005). "Una revisión crítica del concepto de creatividad", en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750106> (18/10/2021)

DÍAZ, Raúl (2012). "Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales" en Almeida y Angelino (Comps), *Debates y perspectivas en espalda a la discapacidad en América Latina*, 27-6. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

DOMINGUEZ, Patricio y BARCIA, Vanesa (2017). "El cuerpo en la biopolítica: Una perspectiva alternativa desde los aportes de Le Breton, Foucault y Rose", Reynoso y Martín (Comps.), *Cuerpo, arte y subjetividad en la biopolítica contemporánea*, 16-29. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. CEPRI.

ELISONDO, Romina (2012). "La creatividad en personas comunes. Potencialidades en contextos cotidianos" en Doncio y Elisondo (Coords.) *Estudio de la creatividad: La travesía de Alfonsina, de Astor, de Julio y de Marías*, 60-100. La Laguna (Tenerife). Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de: <https://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/10cbadonolo> (20/10/2021)

ELISONDO, Romina (2015a). "La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje", en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-23.

ELISONDO, Romina (2015b). *Evaluación de la creatividad: análisis de variables alternativas relacionadas con la forma y el contenido de las respuestas en el test CREA*. Tesis de Doctorado. Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/334985/TRCE.pdf?sequence=1> (07/10/21)

ELISONDO, Romina (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad* (27), 145-166. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98611> (25/09/21)

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderlys (2014). *Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica*. El cotidiano, 184, 7-12.

FANON, Frantz (2010). *Piel Negra, Máscara Blancas*. Madrid: Akal.

FERRANTE, Carolina y FERREIRA, Miguel (2011). "Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad. Intersticios", en *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5 (2), 1-10.

FERRARI, Marcela (2020). "La discapacidad y el planteo de la descolonialidad", en *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 83-102.

GARRIDO LORA, Manuel (2007). "Estereotipos de género en la publicidad. La creatividad en la encrucijada sociológica", en *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 11, 53-71.

GASPARIN Agustina y CORNEJO Maida (2017). “Apariencias creadas: la construcción de las imágenes desde una perspectiva foucaultiana”, en Reynoso y Martín (Comps.) *Cuerpo, Arte y Subjetividad en la Biopolítica Contemporánea*, 30-38. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. CEPRI.

GLĂVEANU, Vlad. & SIERRA, Zayda. (2015). “Creativity and epistemologies of the South”, *Culture & Psychology*, 21 (3), 340-358.

GROSGOUEL, Ramón (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura De Sousa Santos. *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, 97-108.

IBARRA ROJAS, Lucero (2018). Mujeres y creatividad: una mirada feminista a las sombras de la propiedad intelectual. Recuperado de: <http://derechoenaccion.cide.edu/mujeres-y-creatividad-una-mirada-feminista-a-las-sombras-de-la-propiedad-intelectual/> (30/08/21)

LEY 26.378: Convención sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm> (18/10/21)

LUGONES, María (2011). Hacia un feminismo descolonial. La manzana de la discordia, 6 (2), 105-119. Recuperado de: [https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1\\_18.pdf](https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1_18.pdf) (4/09/21)

LUGONES, María (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. Recuperado de: <http://rcci.net/globalizacion/2013/fg1576.htm> (10/09/21)

MAFFIA, Diana (2009). Los cuerpos como frontera. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional «Violencias, maltrato y abuso. Reconstruyendo el abuso de poder en los vínculos». Buenos Aires. Recuperado de: <https://josefaruiztagle.cl/wp-content/uploads/2020/09/Los-cuerpos-como-frontera-Diana-Maffia-.pdf> (29/08/2021)

MOSCOSO PÉREZ, Melania (2007). “Menos que mujeres: los discursos normativos del cuerpo a través del feminismo y la discapacidad”, en Arpal Poblador & Mandiola Gonzalo (Ed.): *Estudios sobre cuerpo, cultura y tecnologías*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

OLIVER, Michael (1990). *Política de discapacidad*. Londres: Macmillan International Higher Education.

PALACIO, Agustina y ROMANIACH, Javier (2007). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.

UNESCO (2014). *Igualdad de género, patrimonio y creatividad*. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/193303/Igualdad.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (6/09/21)

Cita sugerida: CARDOZO, María Laura; ZABALETA, Cintia; MARIOLI, Marcela Inés; DE LA BARRERA, María Laura y ELISONDO, Romina (2021). “Creatividad, discapacidad y género: una mirada desde la Educación Especial” en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 17, 8-20. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis.



<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>

Recibido: 27 de setiembre de 2021

Aceptado: 21 de octubre de 2021

## **Perspectivas teóricas para el desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera**

*Theoretical perspectives for the development of reading and writing skills in the learning of a foreign language*

**Pamela Alicia FEMENÍA ALCARÁZ\***

### RESUMEN

Las sociedades actuales, cada vez más complejas, han elevado la expectativa de que cada persona se desenvuelva correctamente en ellas. En este contexto, el aprendizaje de una lengua extranjera es tan valioso como el de cualquier otra área de conocimiento. El inglés se destaca entre otros idiomas por su carácter global. Por ello, desarrollar conocimientos y habilidades en esta lengua es necesario para desempeñarse con éxito en el mundo actual. El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera también es un proceso complejo. Aprender una lengua implica ser capaz de comunicarse a través de ella. En este sentido, la enseñanza de lenguas para la comunicación es un enfoque que enfatiza la necesidad de desarrollar diversas destrezas lingüísticas, lo cual destaca la naturaleza colaborativa de construir significados y recuerda que el aprendizaje de lenguas es social, se lleva a cabo en interacción con otros. La lectura, por el papel que desempeña en la construcción social del individuo, y la escritura, por el esfuerzo que demanda al producir un mensaje en la lengua meta, son habilidades que favorecen y a la vez son indicadoras de que el aprendizaje se está logrando. La presente comunicación apunta a exponer algunos modelos y enfoques destacados en torno al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y de producción escrita en la clase de lenguas extranjeras, con el fin de ofrecer a los docentes una perspectiva teórica que contribuya a la hora de formular propuestas pedagógicas que optimicen el aprendizaje de sus alumnos.

Palabras clave: aprendizaje; lengua extranjera; habilidades comunicativas; lectura; escritura.

### ABSTRACT

Today's increasingly complex societies lead to a very high expectation that each person will act properly in them. In this context, learning a foreign language is as valuable as learning any of the other areas of knowledge. English stands out among other languages for its global character. Therefore, developing knowledge and skills in this language is necessary to function successfully in today's world. The process of learning a foreign language is also complex. Learning a language implies being able to communicate through it. In this sense, the teaching of languages for communication is an approach that emphasizes the need to develop different

---

\* Dra. en Educación. Esp. de Nivel Superior en Educación y TIC. Prof. de Inglés. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. Contacto: pamefemenia@gmail.com

linguistic skills, and this highlights the collaborative nature of constructing meanings and recalls that language learning is social, i.e., it is carried out in interaction with others. Reading, due to the role it plays in the social construction of the individual, and writing, due to the effort required to produce a message in the target language, are skills that favor and at the same time function as indicators that learning is being achieved favorably. This communication aims to show some models and approaches about the development of the reading comprehension and written production skills in the foreign language class, in order to offer teachers a theoretical perspective that contributes to their planning of pedagogical proposals that optimize their students' learning.

Key words: learning; foreign language; communication skills; reading; writing.

## Introducción

A partir de las principales consideraciones acerca del enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Ortega, 2009) y de la perspectiva socio-constructivista que explica que el aprendizaje se lleva a cabo socialmente en interacción con otros (Ortega, 2009; Vygotsky, 1978), en la presente comunicación se expone un breve recorrido sobre los enfoques mencionados y acerca del desarrollo de habilidades comunicativas en el proceso de aprendizaje de lenguas. Se presentan aquí algunos modelos y teorías planteados en torno al desarrollo de dos habilidades en particular: la comprensión lectora (Anderson *et al.*, 2004; Birch, 2007; Grabe, 2009; Van Dijk y Kintsch, 1983) y la producción escrita (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Flower y Hayes, 1981; Shrum y Glisan, 2010), con el fin de orientar y enriquecer los conocimientos de educadores en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras (de aquí en adelante: LE) a la hora de formular propuestas pedagógicas y de valorar estas competencias en clase.

## Enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Uno de los objetivos principales que se ha perseguido en lo que refiere a la enseñanza y el aprendizaje de una LE es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en la lengua meta (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Hymes, 1972). En el contexto argentino, los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) expresan que durante la educación primaria y secundaria la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los estudiantes la comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa en las lenguas extranjeras que se aprendan (Consejo Federal de Educación, 2012). Podemos ver así la relevancia que se otorga al aprendizaje de una LE con propósitos comunicativos.

Precisamente, la “enseñanza de la lengua para la comunicación” (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Hymes, 1972) es un enfoque cuya finalidad apunta a involucrar a los estudiantes en situaciones comunicativas reales para que ellos puedan comprender y expresarse en la LE. La interacción es parte fundamental del proceso de aprendizaje de una lengua bajo el enfoque comunicativo. De acuerdo con Brown (2000), es por medio de este intercambio que el alumno adquiere e incrementa sus conocimientos de la LE y a través del cual usa sus conocimientos para poder comunicarse en situaciones de la vida cotidiana. Dentro de este enfoque, se concibe al alumno como actor social cuyos objetivos formativos son definidos por los contextos que requieren su uso del idioma y los mensajes que desea expresar en ellos. Esta perspectiva funcional de la enseñanza de LE considera al lenguaje como 'hacer' y toma como base el postulado de que los estudiantes aprenden un idioma para 'hacer algo con él'. El estudiante de una LE es un sujeto activo, protagonista en su proceso de desarrollo y construcción de conocimientos (Freire, 1997) y habilidades en el idioma. De hecho este enfoque se relaciona con el concepto de aprendizaje social de Vygotsky (1978) según el cual

el alumno construye conocimientos en interacción con otros. Se considera que la enseñanza de lenguas focalizada en la comunicación es la adecuada para fomentar el aprendizaje significativo del alumno (Hymes, 1972; Ortega, 2009).

En concordancia con lo recién mencionado, es relevante hacer referencia al concepto de lengua como construcción social (Ortega, 2009). El lenguaje siempre se aprende con y por otros, es decir que es un aprendizaje social donde esos otros generan evidencia lingüística, a veces más o menos compleja, abundante o escasa, para el aprendiente. Asimismo, Ortega (2009) menciona aspectos importantes que se deben dar para que el aprendiz alcance sus metas de comprensión y de aprendizaje. Uno de ellos es el *input*, o datos lingüísticos generados por otros hablantes de la lengua, que debe ser comprensible para el aprendiente o estar un poco por encima de su nivel de comprensión. Otro aspecto importante es la interacción entre dos o más interlocutores. En ese encuentro comunicativo, el sujeto aprendiente es expuesto a un ambiente lingüístico en el que se van realizando modificaciones con el fin de resolver problemas de comprensión emergentes. El siguiente aspecto es el *output*. “Donde hay interacción, los alumnos se involucran por necesidad no solo de comprender y negociar significados sino también de construir significados y producir mensajes, eso es, en *output*” [Mi traducción] (Ortega, 2009:62). El esfuerzo invertido en transmitir un mensaje en la LE es necesario y favorece considerablemente el proceso de aprendizaje. Swain afirma: “producir la lengua meta puede ser el desencadenante que obliga al alumno a prestar atención a los medios de expresión necesarios para transmitir con éxito su propio mensaje” (Swain citado en Ortega, 2009:62) [Mi traducción]. La intención de comunicarse en el idioma extranjero es el puntapié para que el aprendiente se esfuerce por utilizar las herramientas y los medios con los que cuenta para verbalizar apropiadamente su idea. Finalmente, los últimos dos aspectos que deben estar presentes, en el contexto del aula, en el aprendizaje de una LE son los procesos mentales de *noticing* y atención. Es indispensable darse cuenta y prestar atención al contenido relevante presente en los datos lingüísticos proporcionados en cada interacción. De acuerdo con esta autora, *noticing* se refiere al proceso mental de registrar nuevo material, incluso si no hay comprensión total de ese *input*.

Esta descripción acerca de los aspectos a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una LE permite vislumbrar la manera adecuada de favorecer el desarrollo de habilidades y la construcción de conocimientos en dicha lengua. Comprender el modo en que un aprendiz puede progresar en el aprendizaje de una LE es fundamental si pretendemos crear las situaciones apropiadas en las que el alumno pueda poner en práctica lo que va construyendo. Desarrollar habilidades lingüísticas en la lengua meta con éxito es un indicador de que el alumno está avanzando en su aprendizaje, por eso, también es indispensable atender al modo en que se trabaja con esas habilidades en la clase de LE. A continuación, se describen las diferentes habilidades que se desarrollan en este proceso para luego detallar, con mayor especificidad, las habilidades de comprensión lectora y de producción escrita, como así también, los modelos considerados pertinentes y que se deberían tener en cuenta para comprender cómo opera la mente de los estudiantes y para formular adecuadas propuestas de lectura y de escritura en la clase de idiomas.

### **Desarrollo de habilidades en una lengua extranjera**

La enseñanza de la lengua para la comunicación se basa en el desarrollo de cuatro habilidades del lenguaje (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Hymes, 1972). Estas son: escucha, habla, lectura y escritura. Según este enfoque, se considera que el aprendiz debe desarrollar y alcanzar fluidez en estas cuatro destrezas comunicativas en el aprendizaje de una LE. Inicialmente, se refería a la escucha y la lectura como habilidades pasivas, y al habla y la escritura como destrezas activas. No obstante, hoy, tanto oyentes y lectores como hablantes y escritores son considerados participantes activos en la negociación de significados. Resulta más apropiado hacer referencia a un enfoque integrador (Hirvela, 2013) a partir del cual se

espera que el estudiante de LE se valga de diferentes habilidades lingüísticas para alcanzar sus propósitos comunicativos.

En esta ocasión interesa describir la lectura comprensiva y la producción escrita dada la conexión especial que estas habilidades presentan entre sí en base a dos consideraciones principales: por un lado, que la lectura es empleada como *input* para la escritura y, por otro lado, que la escritura sirve para aumentar los conocimientos acerca de la lectura (Hirvela y Belcher, 2016). Teniendo en cuenta esta perspectiva integradora en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, como docentes podemos pensar y plantear tareas que precisen combinar las distintas habilidades de modo tal que los estudiantes comprendan cómo esas destrezas trabajan conjuntamente en la producción y en la recepción de mensajes, y que también aprendan cómo emplearlas de esa manera (Hirvela, 2013). Con el fin de asistir a los educadores en este sentido, es importante comprender cómo opera la cognición de los aprendientes en el desarrollo de estas dos habilidades.

### **La comprensión lectora en una lengua extranjera**

En los contextos actuales, la comprensión lectora representa una habilidad valiosa que cada ciudadano ha de desarrollar favorablemente. Grabe (2009) pone énfasis en la importancia de la habilidad de leer y de comprender diferentes tipos de textos, y asegura que los miembros de las sociedades modernas deben ser buenos lectores para tener éxito. Esto no quiere decir que las habilidades en la lectura sean garantía de éxito, pero sí que este será difícil de alcanzar sin la capacidad de leer comprensivamente. Los progresos tecnológicos no cambian esta realidad, sin embargo, puede decirse que el desarrollo de la comunicación electrónica ha incrementado la necesidad de desarrollar estrategias efectivas de lectura para tratar la gran cantidad de información disponible a través de diversos medios. Asimismo, el crecimiento de la lengua inglesa como idioma global (Crystal, 2003; Hyland, 2006) ha tenido un impacto importante en los sistemas educativos del mundo y en la demanda de la lectura en otras lenguas. La habilidad lectora en inglés como lengua extranjera (ILE) se ha vuelto una necesidad, dado que además de tratarse de un idioma global este representa el lenguaje de la ciencia, de la tecnología y de la investigación (Crystal, 2003).

De acuerdo con Grabe (2009), las sociedades son cada vez más y más complejas, lo que lleva a que la expectativa de que cada persona se desenvuelva correctamente en ellas sea muy elevada. Resulta imprescindible trabajar conscientemente en el desarrollo de esta habilidad dada su relevancia social y porque, además, ser capaz de leer comprensivamente favorece la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje. Autores como Hidalgo y Manzano consideran que:

El dominio de destrezas y desarrollo de capacidades en la lectura, contribuye al logro de la autonomía del estudiante durante la adquisición de los conocimientos en una lengua extranjera. Para lograr esas destrezas y capacidades es necesario un trabajo consciente por parte del aprendiz y también, la reflexión colectiva en el avance personal de las estrategias a diferentes niveles de comprensión para que estas se desarrollen de manera integral (Hidalgo y Manzano, 2014:322).

Dominar estrategias de comprensión lectora posibilita, asimismo, que los sujetos utilicen el proceso de lectura como medio y método de enseñanza y de aprendizaje de forma eficaz y eficiente, lo que implica construir significados y aplicarlos sistemáticamente en el manejo de la información (Hidalgo y Manzano, 2014).

La lecto-comprensión involucra esfuerzo y uso de estrategias. Su importancia se basa en el papel fundamental que desempeña para la construcción cultural, en el desarrollo de la sociedad y del individuo, puesto que la lectura es el vehículo esencial para el aprendizaje

(Corpas, 2014). Las estrategias de lectura son especialmente importantes para la adquisición de una segunda lengua, porque son herramientas para una participación activa y auto-dirigida, lo que es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa (Oxford, 1990). Según Corpas (2014), la comprensión de textos en una LE es un proceso más complejo que leer en la lengua materna pero que permite al estudiante construir un paso fundamental hacia la adquisición de las demás competencias básicas. Además, este proceso supone una reconstrucción de la experiencia y de la cultura del individuo conducente al desarrollo personal. En ese proceso, el sujeto elige qué método o estrategia de aprendizaje va a utilizar para lograr esa meta (Corpas, 2014).

La lectura comprensiva, como se ha dicho, es un proceso complejo, más aún si se trata de leer en una LE. Con el propósito de entender cómo opera la mente del lector cuando lee y cómo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje pueden contribuir en el óptimo desarrollo de esta habilidad, se propone revisar algunas teorías y modelos planteados en torno a la lectura comprensiva. Más específicamente, se analiza la teoría de aprendizaje cognitiva de Anderson (Anderson, 2000; Anderson *et al.*, 2004; Anderson *et al.*, 2008; Grabe, 2009; Ruiz y Fernández, 2011), el modelo interactivo del proceso de lectura de Birch (Birch, 2007; Celce-Murcia *et al.*, 2014) y las estrategias discursivas propuestas por Van Dijk y Kintsch (Cubo *et al.*, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983) por su valor potencial para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una LE.

### **Teoría cognitiva del aprendizaje de Anderson**

La teoría cognitiva del aprendizaje de Anderson (Anderson *et al.*, 2004; Anderson *et al.*, 2008; Grabe, 2009; Ruiz y Fernández, 2011) propone que todo aprendizaje sigue un mismo trayecto: desde un aprendizaje cognitivo, o declarativo, hacia un aprendizaje asociativo, o procedimental, hasta alcanzar un aprendizaje autónomo. La habilidad de comprensión lectora no es solamente una aplicación de una teoría de aprendizaje como la recién mencionada, sino que es un claro ejemplo de los desafíos que enfrentan docentes y estudiantes, quienes tienen que dedicar tiempo, esfuerzo, motivación, y crecientes destrezas para el desarrollo de fluidez en la lectura (Grabe, 2009). Grabe retoma la teoría cognitiva del aprendizaje propuesta por Anderson (Anderson *et al.*, 2004; Anderson *et al.*, 2008) y asegura que “cuando reconocemos la complejidad de la lectura, sus múltiples propósitos, y sus propiedades, se vuelve claro que los procesos cognitivos que operan cuando leemos también deben ser complejos” (Grabe, 2009:21) [Mi traducción]. Para los fines de la enseñanza de la lengua para la comunicación es importante conocer cómo operan estos procesos cognitivos en el arte de la comprensión lectora.

De acuerdo con estos autores (Anderson *et al.*, 2004; Anderson *et al.*, 2008; Grabe, 2009), dos tipos de procesos cognitivos operan simultáneamente e interactúan entre sí en ciertos momentos: procesos de nivel inferior y procesos de nivel superior. Los primeros incluyen reconocimiento del léxico, análisis sintáctico, y traducción de significados en proposiciones o, como lo expresan Shrum y Glisan (2010), traducción de ideas en lenguaje. Si bien estos procesos están categorizados como procesos de orden inferior, esto no quiere decir que sean simples y poco demandantes, sino que conforman un grupo de destrezas con potencial para convertirse en automatizadas, lo cual es un requerimiento para desarrollar una lectura fluida según Anderson (2000). Siguiendo a Grabe (2009), los procesos de orden superior incluyen formación del modelo de texto (de qué se trata), elaboración del modelo de situación (cómo se interpreta el texto), inferencias, procesamiento de control ejecutivo (cómo se dirige la atención) y procesamiento estratégico. Finalmente, este autor sostiene que la memoria de trabajo (memoria a corto plazo) es el lugar donde se llevan a cabo los procesos mencionados.

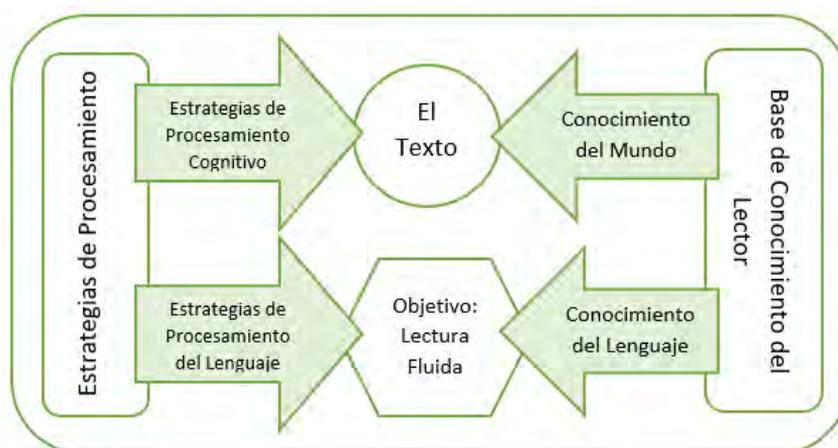
Entonces, es posible asegurar que el proceso de lectura es naturalmente complejo y presenta mayor complejidad aun cuando se trata de leer en una LE. Esto se debe a que resulta más difícil establecer conexiones entre el contexto, el conocimiento previo, la familiaridad con el contenido de un texto. En la lengua materna este proceso es natural y más sencillo, pero al

leer en un idioma que se está aprendiendo esto demanda más tiempo y esfuerzo. Los procesos cognitivos que operan cuando leemos pueden ser de orden inferior o de orden superior, siendo los primeros los más susceptibles de volverse automatizados. Los procesos de orden superior tienen que ver con destrezas de comprensión e interpretación de la estructura del texto y del contexto en el que se encuentra. Ambos niveles de destrezas son necesarios para alcanzar un efectivo desempeño en la comprensión de un texto, se entiende entonces que leer en un idioma extranjero es mucho más complejo. La comprensión de cómo ocurre el proceso de lectura en la mente del aprendiz resulta relevante si se procura fomentar un mejor desempeño de los estudiantes de LE en esta habilidad.

### **Modelo interactivo del proceso de lectura de Birch**

El modelo interactivo del proceso de lectura que propone Birch (2007) se relaciona con el modelo de lectura comprensiva que describe Grabe (2009) en base a la teoría de Anderson (2000). Este modelo consiste en tres componentes primarios, tal como podemos apreciar en la Figura 1: el texto que se lee, las estrategias de procesamiento y la base de conocimiento del lector.

Figura 1: Modelo Interactivo del Proceso de Lectura



Fuente: Birch (2007) traducido al español

Las estrategias de procesamiento constan de dos subcategorías: estrategias de procesamiento cognitivo, por un lado, y estrategias de procesamiento del lenguaje, por otro. Las primeras representan elementos de lectura descendente (*top-down*) o como Cubo *et al.* (2005) lo definen: proceso de arriba hacia abajo, es decir que, permiten al lector realizar predicciones anticipando el contenido del texto, hacer inferencias usando información del texto, resolver problemas durante la lectura, y construir significados a partir del texto (Celce-Murcia *et al.*, 2014). La segunda subcategoría, estrategias de procesamiento del lenguaje, equivale a elementos de lectura ascendente (*bottom-up*) o proceso de abajo hacia arriba (Cubo *et al.*, 2005). Estas estrategias consisten en reconocer letras, asociarlas con sonidos, identificar palabras individuales, unir el significado con las palabras, y traducir conjuntos de palabras en frases significativas (Celce-Murcia *et al.*, 2014).

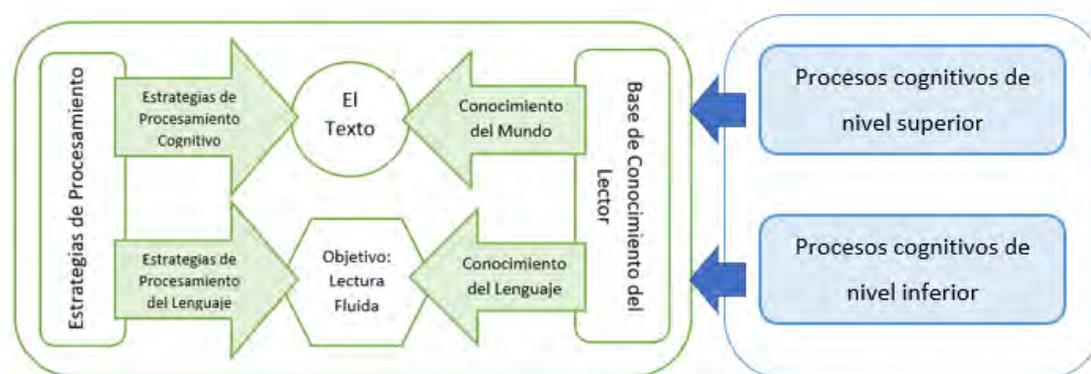
La base de conocimiento del lector también consta de dos subcategorías: conocimiento del mundo (*top-down*) y conocimiento del lenguaje (*bottom-up*). Según Birch (2007), el conocimiento acerca del mundo y la cultura constituye un elemento esencial del modelo. En la base del modelo, también el conocimiento del lenguaje es primordial. Ambos son elementos

fundamentales para el logro de la lectura fluida, donde fluidez es entendida como la combinación del ritmo de lectura y la comprensión del texto (Anderson *et al.*, 2008).

Tanto el modelo de Anderson (Anderson, 2000; Anderson *et al.*, 2008; Ruiz y Fernández, 2011), como el modelo interactivo del proceso de lectura de Birch (Birch, 2007; Celce-Murcia *et al.*, 2014) representan recursos adecuados para emplear al momento de formular propuestas de lectura para los estudiantes de LE. Es posible ilustrar la vinculación entre ambos modelos mediante la

Figura 2.

Figura 2: Vinculación entre el modelo de Birch y el modelo de Anderson



Fuente: adaptado de Birch (2007) y Anderson (2000)

Se considera que el alumno ha alcanzado fluidez en la lectura y, en consecuencia, ha logrado comprensión de un texto escrito, cuando ponga de manifiesto que ha desarrollado cada uno de los elementos que forman parte del procesamiento (

Figura 2).

En la parte superior de la figura 2 se encuentran los elementos de lectura descendente (*top-down*), las estrategias de procesamiento cognitivo y el conocimiento del mundo y la cultura, estos se relacionan con los procesos cognitivos de nivel superior del modelo de Anderson (2000) que comprenden la formación del modelo de texto y de situación. En la parte inferior de la figura se encuentran los elementos de lectura ascendente (*bottom-up*), las estrategias de procesamiento del lenguaje y el conocimiento acerca del lenguaje, las cuales se vinculan con los procesos cognitivos de nivel inferior que describe Anderson (2000) y que incluyen el reconocimiento del léxico, el análisis sintáctico y la traducción de significados en proposiciones. Ambos tipos de procesamiento de la lectura, descendente y ascendente, se combinan para alcanzar el objetivo de comprensión del texto. Cada una de estas maneras que tiene el lector para acceder al texto contribuyen a lograr su comprensión. Por lo tanto, en la clase de LE se puede proponer instancias de trabajo de la habilidad de lectura en las que se enfatice el desarrollo de distintas estrategias, la activación de conocimiento previo sobre el mundo y sobre el lenguaje, y el abordaje de los textos desde diferentes perspectivas, es decir, desde una mirada general a una en detalle o desde las unidades más pequeñas (letras, palabras) a lo más complejo (la estructura del texto y el contexto).

### **Estrategias de lectura de Van Dijk y Kintsch**

Van Dijk y Kintsch (1983) enunciaron una serie de estrategias que operan en el proceso de comprensión de un texto. Su propuesta ha sido citada y profundizada por diversos autores a

lo largo de los años, entre ellos, y en nuestro contexto, por Cubo *et al.* (2005). Si bien Van Dijk y Kintsch desarrollaron su modelo basados en el proceso de lectura en la lengua materna, ha sido oportuno considerar este enfoque para el desarrollo de la habilidad lectora en una LE. Pero primero, parece pertinente hacer una breve referencia al sistema de memoria y a la definición de estrategia.

Por un lado, el sistema de memoria está formado por la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP). La MCP o memoria de trabajo tiene capacidad limitada y es de rápido acceso. Cumple dos funciones: procesar la información de manera estratégica y almacenarla transitoriamente, hasta transferirla a la MLP para su almacenamiento definitivo. La MLP no tiene límites estrechos y comprende tres estadios que almacenan la información de manera diferente: 1) la memoria semántica o conceptual almacena nuestra representación o conocimiento del mundo, 2) la memoria episódica archiva información de situaciones concretas vividas, y 3) la memoria procedimental guarda los esquemas de acción aprendidos y mecanizados (Cubo *et al.*, 2005).

Por otro lado, Cubo *et al.* (2005) proveen una definición de estrategias como: “procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento” (Cubo *et al.*, 2005:24). La noción de estrategia tiene que ver con alcanzar un objetivo de forma rápida y eficiente. Las estrategias discursivas, en consecuencia, “son atajos o formas eficientes de procesar un discurso que, por el uso frecuente, han sido esquematizadas y almacenadas en nuestra memoria procedimental como la mejor manera de leer -escuchar, hablar, escribir-” (Cubo *et al.*, 2005:24).

Las estrategias discursivas que ofrecen Van Dijk y Kintsch (1983) son empleadas por el lector con el objetivo de asignar al discurso un significado relevante y poder guardarlo en la memoria. Cuando un lector lee, necesita saber, por un lado, qué y cómo fue dicho, es decir, el texto base, y, por otro lado, quién lo dijo, por qué, cuándo y de qué manera, esto es, el modelo de situación. Siguiendo a Cubo *et al.* (2005), a partir del texto original, el lector debe dar un formato a la información, sin el cual el texto no puede ser almacenado en la memoria, es decir que el lector debe elaborar una representación mental del texto original. Es por este motivo que las estrategias de procesamiento de discurso tienen como objetivos: primero, construir el modelo de texto base y, segundo, construir el modelo de situación.

Las estrategias para la construcción del modelo de texto base son denominadas “estrategias discursivas” y estas deben facilitar al lector la elaboración de cada uno de los niveles de estructura del texto: “nivel léxico (de la palabra), proposicional (de las oraciones), microestructural (de la relación o coherencia local entre oraciones vecinas), macroestructural (de la relación o coherencia global en cada párrafo y en el texto completo) y superestructural (de la relación esquemática global entre las partes o secciones en que se organiza un texto)” (Cubo *et al.*, 2005:26). En conclusión, el lector precisa emplear estrategias léxicas, estrategias proposicionales, estrategias microestructurales, estrategias macroestructurales y estrategias superestructurales para construir la representación multinivel del texto original que archivará como modelo de texto base en su memoria (Cubo *et al.*, 2005).

Atendiendo a la descripción de Cubo *et al.* (2005:28), quienes retoman el modelo propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983), a continuación, se detallan las principales características de las estrategias antes mencionadas:

- Las estrategias léxicas posibilitan al lector identificar y representar el significado de cada palabra.
- Las estrategias proposicionales permiten al lector asignar una función a cada palabra y descubrir sus relaciones en una oración.
- Las estrategias microestructurales ayudan a relacionar el significado de cada oración con la anterior o posterior. Estas relaciones entre proposiciones permiten establecer la coherencia local.

- Las estrategias macroestructurales resumen la información y permiten distinguir la idea principal o macroestructura semántica y el acto de habla global o macroestructura pragmática.
- Las estrategias superestructurales sirven al lector para reconocer la organización global del texto, descubriendo categorías textuales y reglas de combinación. Al aplicar estas estrategias el lector puede reconocer distintos tipos de superestructuras que organizan los diferentes tipos de textos.

Además, parece acertado asociar el modelo de lectura propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983), recuperado por Cubo *et al.* (2005), con el modelo interactivo de Birch (2007). El siguiente esquema representa dicha asociación (Figura 3), aquí las estrategias léxicas, proposicionales y microestructurales (Cubo *et al.*, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983) se relacionan con las estrategias de lenguaje del modelo de Birch (2007), y las estrategias macroestructurales y las supraestructurales (Cubo *et al.*, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983) se vinculan con las estrategias cognitivas que propone Birch (2007), las cuales, como hemos visto, muestran estrecha relación con los procesos cognitivos que describe Anderson (2000). Esto es, el conocimiento y las estrategias del lenguaje se vinculan con procesos cognitivos de nivel inferior y el conocimiento del mundo y las estrategias cognitivas con procesos de nivel superior.

Figura 3: Estrategias de Lectura según el modelo de Van Dijk y Kintsch, el modelo de Birch y el modelo de Anderson



Fuente: daptado de Van Dijk y Kintsch (1983), Birch (2007) y Anderson (2000)

La construcción del modelo de situación es tan necesaria como la elaboración del model de texto base. El lector construye el modelo de situación a medida que imagina y va creando una imagen mental de un mundo posible en el que ocurren las cosas que se dicen en el texto (Cubo *et al.*, 2005). De acuerdo con Cubo *et al.* (2005), en el modelo de situación el lector forma tres tipos de modelos contextuales:

- un esquema situacional o modelo de la interacción comunicativa y de las intenciones comunicativas de los interlocutores (quién lee, para qué, dónde, cuándo, qué texto, cómo se siente al leer, qué actitud tiene frente a lo que lee, sobre qué tema, quién lo escribe);
- un modelo discursivo que responde a la pregunta cómo es el texto desde un punto de vista retórico, qué intención persigue, a qué género pertenece, qué registro usa, qué recursos estilísticos presenta, cómo se relaciona con otros textos que se han leído;

- un modelo enciclopédico que responde a la pregunta acerca de qué es el texto, qué fragmento de representaciones del mundo denota, cómo se relacionan en el mundo real los referentes extralingüísticos de los hechos que se mencionan en el texto.

El modelo de situación facilita la representación del texto en la memoria. Por otra parte, este modelo permite incorporar experiencias previas e incluso textos base previos sobre el mismo tema, es decir, lo que yo ya sé porque lo he leído antes (Cubo *et al.*, 2005).

En síntesis, en esta comunicación se toman en especial consideración los modelos de Anderson *et al.* (2004), Birch (2007) y Van Dijk y Kintsch (1983) por su potencial para el desarrollo y valoración de la habilidad de lectura comprensiva en la enseñanza y el aprendizaje de una LE. En ese proceso de aprendizaje se espera que en la medida en que el alumno avance en el desarrollo de cada una de las estrategias discursivas, este alcanzará un mejor desempeño en la habilidad de comprensión lectora. Es importante activar los conocimientos sobre el lenguaje y sobre el mundo que cada lector posee, accionar estrategias de abordaje de un texto desde lo específico a lo general -comenzando por estrategias léxicas hasta las superestructurales- y/o viceversa, lo cual implica activar procesos cognitivos de nivel inferior y/o de nivel superior.

Entonces, como docentes podemos pensar en diversas actividades que promuevan el trabajo de distintas habilidades discursivas cuando se desarrollen propuestas de lectura comprensiva. Por ejemplo, si se optara por abordar un texto desde lo general a lo específico (*top down*), se puede anticipar el contenido de un texto a través de imágenes, con una frase reconocida, o simplemente con algunas preguntas que activen ciertas áreas de conocimiento. También es buena idea, en cuanto a estrategias superestructurales, dedicar un momento al análisis del paratexto, es decir, de todo lo que acompaña o adorna al texto: imágenes, gráficos, tablas o cuadros, letras en mayor tamaño o en cursiva o negrita, títulos y subtítulos, epígrafes, etc. Luego de una primera lectura del texto es posible describir la estructura del contenido, es decir, si se comienza con una introducción, si hay párrafos que describan distintos aspectos de un tema, si hay enumeración de ideas, si hay conclusión. Además, al finalizar la propuesta se puede pedir al alumno que manifieste su opinión sobre la temática abordada o que identifique las ideas principales de cada párrafo o que resuma el texto, lo cual tiene que ver con estrategias macroestructurales.

Para trabajar las estrategias microestructurales se puede incluir actividades que precisen responder preguntas, unir ideas, completar frases u oraciones, completar un cuadro con información, u otro tipo de tareas que requieran comprender la relación entre el contenido de diferentes oraciones y establecer coherencia local. En cuanto a las estrategias proposicionales, se puede proponer al lector analizar determinadas oraciones mediante la identificación de ciertas palabras y su función, por ejemplo, distinguir el sujeto de un enunciado y, si se tratara de una frase nominal, identificar el uso de artículos y adjetivos. Finalmente, para promover el trabajo de estrategias léxicas, un tipo de actividad que se puede emplear es el de encontrar las palabras en el texto según su significado.

Estas son simplemente algunas sugerencias que posibilitarán poner en práctica las ideas propuestas por los autores citados y favorecer el desarrollo de la comprensión lectora por parte de los estudiantes de LE.

### **La producción escrita en una lengua extranjera**

En este apartado se abordan algunos modelos y teorías relativos al desarrollo de la habilidad de producción escrita. Para ello se hace referencia a diversos autores que han estudiado esta temática en profundidad y se pone énfasis en los aportes que esas perspectivas teóricas pueden brindar al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de una LE. Primero, se describe el modelo cognitivo del proceso de escritura de Flower y Hayes (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Flower y Hayes, 1981; Shrum y Glisan, 2010), y luego se refiere al enfoque de escritura en

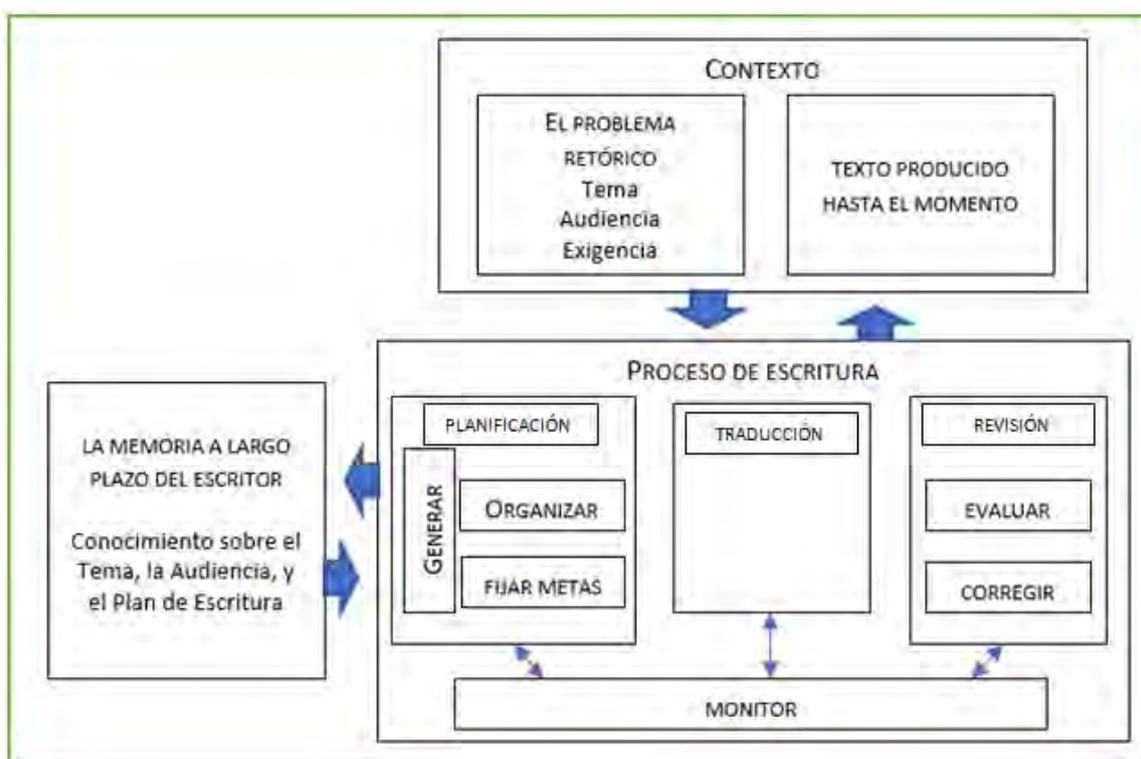
proceso tal como lo presentan Celce-Murcia *et al.* (2014) y que parte de los postulados de Flower y Hayes (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Flower y Hayes, 1981).

### **Modelo cognitivo del proceso de escritura de Flower y Hayes**

En 1981, Flower y Hayes (1981) presentaron un modelo cognitivo del proceso de escritura en inglés que ha sido frecuentemente citado en relación con el proceso de enseñanza de escritura en lenguas extranjeras. Mediante este modelo, los autores pretendían explicar los diversos procesos mentales en los que el escritor se involucra mientras escribe. El planteo está organizado en torno a tres componentes centrales: 1. El contexto de la tarea, 2. La memoria a largo plazo (MLP) del escritor, y 3. El proceso de escritura (

Figura 4).

*Figura 4: Componentes centrales en el proceso de escritura de Flower y Hayes (1981)*



Fuente: Flower y Hayes (1981) traducido al español

El proceso de escritura en su totalidad no es visto como un proceso lineal, pero sí como un conjunto de procesos mentales que no ocurren en un orden específico y que se influyen entre sí (Shrum y Glisan, 2010).

Como es posible observar en la

Figura 4, el primer componente del planteo se refiere al problema retórico planteado (que involucra: situación de escritura, tema, audiencia, y objetivos) y al texto que se está desarrollando y que sirve de base y guía para lo que sigue. El segundo componente hace referencia al conocimiento almacenado en la MLP de quien escribe, conocimiento acerca no solo del tema, sino también de la audiencia y del plan de escritura. Finalmente, el tercer componente abarca los procesos de escritura: planificación, traducción y revisión; estos se encuentran bajo el control de un “monitor” que funciona como un editor metacognitivo que determina en qué momento el escritor pasa de un proceso a otro (Shrum y Glisan, 2010).

Al respecto, Celce-Murcia *et al.* (2014) sostienen que existen tres consideraciones esenciales a tomar en cuenta en el diseño de un currículo sobre escritura: el producto escrito, el proceso de escritura, y la adaptación del texto a una audiencia y un objetivo específico. Según Shrum y Glisan (2010), el éxito en la escritura es logrado por aquellos escritores que se centran en el lector, ya que se mantienen enfocados en la audiencia y en el significado del mensaje que desean transmitir. Estos escritores, por lo tanto, buscan las mejores estrategias de redacción y revisan el texto teniendo en mente al receptor con el objetivo de lograr la comprensión de su mensaje.

Los procesos de escritura mencionados pueden ser detallados de la siguiente manera (Flower y Hayes, 1981; Shrum y Glisan, 2010):

- 1) Planificación: el escritor construye una representación abstracta sobre el conocimiento que empleará en la redacción. Algunas tareas a mencionar en esta etapa son: generar ideas, organizar pensamientos, establecer propósitos de escritura.
- 2) Traducción: en este caso, traducir implica transformar ideas en lenguaje escrito. En el proceso de aprendizaje de una LE, resulta muy común recurrir a la lengua materna para apoyar el proceso de escritura, por ejemplo, para organizar ideas coherentemente y buscar la manera más apropiada de expresar pensamientos.
- 3) Revisión: el escritor revisa y evalúa la escritura analizando y realizando modificaciones al texto. Los cambios que se realizan pueden ser superficiales o más profundos implicando alteraciones de contenido.

Como es posible observar, se trata de tareas que se llevan a cabo tanto antes como durante y después de escribir. Todas ellas presentan igual relevancia para lograr con éxito la producción de un texto escrito. Este modelo del proceso de escritura detalla claramente qué es lo que ocurre en la mente del escritor durante su tarea, es por ello que es considerado pertinente para promover un buen desempeño de los estudiantes en esta habilidad si pensamos en proponer actividades que apoyen y favorezcan ese funcionamiento.

### ***El enfoque de proceso en escritura***

Celce-Murcia *et al.* (2014) hacen referencia al modelo de Flower y Hayes (1981) como un “enfoque de proceso”, y consideran que es este el paradigma dominante en el área de la enseñanza y el aprendizaje de escritura en LE. De acuerdo con este enfoque, el proceso de escritura involucra distintas etapas: actividades previas a la escritura, como, por ejemplo, lluvia de ideas o creación de esquemas, redacción de bocetos del texto, retroalimentación (de pares y/o del docente), revisión y redacción de un nuevo boceto o versión final. El énfasis no está puesto en el producto final, sino en ayudar a los estudiantes a lo largo del proceso, en el paso por las diferentes etapas. En la próxima tabla (Tabla 1), se detallan las distintas fases del proceso de escritura.

Tabla 1: *Fases del Proceso de Escritura (traducido al español)*

FASE	DEFINICIÓN
Pre-escritura	Actividades que apuntan a promover la motivación, a introducir contenido y a practicar el idioma
Escritura	Primer borrador
Respuesta	Reacción del lector u oyente

---

Revisión	Revisar y repensar el contenido, segundo borrador
Edición	Ajuste y atención a las convenciones de escritura, incluyendo la gramática y el vocabulario, tercer borrador
Post-escritura	Qué hacen docentes y estudiantes con las versiones finales
Evaluación	Cómo docentes y/o estudiantes evalúan la escritura

---

Fuente: Celce-Murcia *et al.* (2014) traducido al español

De acuerdo con Celce-Murcia *et al.* (2014), las fases del proceso de escritura son: pre-escritura (incluye actividades destinadas a promover la motivación, a introducir contenido y a practicar el idioma), escritura (del primer borrador), respuesta (se refiere a la reacción de un lector), revisión (implica re-ver y re-pensar el contenido y redactar un segundo borrador), edición (abarca la realización de ajustes y mejoras a las convenciones de escritura – gramática y vocabulario), post-escritura (involucra cualquier tipo de actividad propuesta para llevar a cabo con las versiones finales del texto escrito) y evaluación (tiene que ver con la manera en que los estudiantes y los docentes valorarán el proceso de escritura). Las diferentes fases del proceso de escritura tal como las describen Celce-Murcia *et al.* (2014) muestran una estrecha relación con el modelo de Flower y Hayes (1981). Ambos ponen el énfasis en el proceso, en vez de en el producto final, y ambos describen tareas que se llevan a cabo antes de comenzar con la escritura en sí, durante la escritura de un texto y actividades que se realizan después de haber elaborado una producción escrita.

Consideramos que los aportes de estos autores son relevantes y valiosos a la hora de comprender y de formular propuestas que apunten a desarrollar la habilidad de escritura de los aprendientes de una LE. Es por esto que se sugiere proponer actividades de escritura en consonancia con los momentos y fases de este proceso, es decir, formular propuestas que comiencen por tareas antes de escribir como: hacer una lluvia de ideas, organizar pensamientos, pensar propósitos de escritura. Estas favorecerán el proceso de escritura dado que el alumno ya habrá pensado en el tema, organizado sus ideas y planteado una meta que alcanzar, es muy importante que la tarea de escribir tenga un fin determinado, auténtico y alcanzable, que proponga al estudiante escribir para 'hacer algo' con los conocimientos de la LE que va construyendo. Durante el proceso, es posible monitorear y asistir a los escritores en caso de necesitarlo y, al tener el primer borrador, se puede brindar retroalimentación que no sólo debe venir del docente, sino que puede ser una tarea a realizar en pares, de esta forma se obtendrá esa primera reacción de un lector que posibilitará editar y mejorar la producción. Al revisar el contenido escrito y comenzar con un nuevo borrador se puede enfocar la atención en la lengua (la gramática, el vocabulario) y realizar las modificaciones necesarias, sean estas superficiales o profundas, en base a la respuesta obtenida por parte del primer lector. Finalmente, es fundamental pensar en tareas post escritura en las que se cumpla ese objetivo propuesto al iniciar, quizás se puede compartir las producciones en alguna plataforma digital, enviar un escrito a un destinatario determinado para establecer un intercambio de ideas, en resumen, poner en práctica situaciones de la vida cotidiana lo que es imprescindible para avanzar en el aprendizaje de una LE bajo el enfoque que seguimos.

## Conclusiones

Desarrollar habilidades comunicativas en el aprendizaje de una LE es un proceso complejo que demanda esfuerzo no solo por parte de los docentes sino, especialmente, por parte de los alumnos. Como se ha expresado en este artículo, diversos procesos, de mayor o menor complejidad, toman lugar en la mente del aprendiz en diferentes momentos y para

determinados fines. Es fundamental que los educadores conozcan esos procesos para poder así plantear propuestas pedagógicas que incentiven y favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en lenguas extranjeras. También es de vital importancia comprender cómo un aprendiz puede progresar en el aprendizaje de una LE, es decir, prestar atención a los diferentes aspectos que deben estar presentes en la clase de idiomas y tener en especial consideración que el lenguaje es un constructo social, por lo tanto, se aprende en interacción con otros.

En lo que respecta a la comprensión lectora, enfocarse en las diversas estrategias discursivas que el lector debe abordar para poder alcanzar niveles adecuados de comprensión de textos (Cubo *et al.*, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983) sirve de guía para formular propuestas de lectura comprensiva adecuadas. Se sugiere conocer cómo opera la mente del lector en dicho proceso y cómo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje pueden contribuir en el óptimo desarrollo de esta habilidad, para ello conviene explorar la teoría de aprendizaje cognitiva de Anderson (Anderson, 2000; Anderson *et al.*, 2004), el modelo interactivo del proceso de lectura de Birch (Birch, 2007; Celce-Murcia *et al.*, 2014) y las estrategias discursivas propuestas por Van Dijk y Kintsch (Cubo *et al.*, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Por otra parte, en cuanto a la habilidad de escribir, resulta relevante y favorable que en las clases de idiomas se promuevan instancias de trabajo de la producción escrita procesuales. Se destaca la relevancia de enfatizar el proceso de escritura y no solo el producto final, y de mantener el foco en la audiencia y en el objetivo comunicativo, dados los beneficios que esto aporta al aprendizaje de los alumnos. Para que las tareas de escritura sean significativas y propicias para el logro de mejores aprendizajes por parte de los estudiantes, se sugiere tomar en consideración el modelo cognitivo del proceso de escritura de Flower y Hayes (Flower y Hayes, 1981; Shrum y Glisan, 2010) y el enfoque de escritura en proceso (Celce-Murcia *et al.*, 2014) y formular propuestas de escritura acordes a los momentos y fases del proceso tal como estos autores lo describen.

### Referencias bibliográficas

- ANDERSON, John; FINCHAM, Jon; QIN, Yulin y STOCCO, Andrea (2008). "A central circuit of the mind", en *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 136–143.
- ANDERSON, John; BOTHELL, Daniel; BYRNE, Michael; DOUGLASS, Scott; LEBIERE, Christian y QIN, Yulin (2004). "An integrated theory of the mind", en *Psychological Review*, 111(4), 1036–1060.
- ANDERSON, John (2000). *Learning and memory: An integrated approach* (2da edición). New York: John Wiley.
- BIRCH, Barbara (2007). *English L2 Reading: Getting to the bottom* (2da edición). New York: Routledge.
- BROWN, Douglas (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2da edición). California: Longman.
- CELCE MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna y SNOW, Ann (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4ta edición). Boston: National Geographic Learning, HEINLE CENGAGE Learning.
- Consejo Federal de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Resolución Nº 181/12.
- CORPAS, María Dolores (2014). "Análisis y evaluación de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera en Educación Secundaria Obligatoria", en *Philologica Urcitana: Revista Semestral de Iniciación a La Investigación en Filología.*, 11(Septiembre), 1–16.
- CRYSTAL, David (2003). *English as a global language* (2° edición). Cambridge: Cambridge University Press.

CUBO, Liliana (Coord.) (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.

FLOWER, Linda y HAYES, John (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing", en *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

FREIRE, Paulo (1997). *La Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, African American Studies Center. México: Siglo XXI.

GRABE, William (2009). *Reading in a Second Language - Moving from Theory to Practice*. (M. Long y J. Richards, Eds.). New York: Cambridge University Press.

HIDALGO, Eugenio y MANZANO, Mirtha (2014). *El proceso de comprensión en una lengua extranjera: Una propuesta para evaluar estrategias de lectura*. *Educacion XX1*, 17(1), 309–326.

HIRVELA, Alan y BELCHER, Diane (2016). "Reading/writing and speaking/writing connections: The advantages of multimodal pedagogy", en Manchón y Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing*, 587-612. Boston: De Gruyter Mouton.

HIRVELA, Alan (2013). "Teaching Integrated Skills", en Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-4). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

HYLAND, Ken (2006). *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. New York: Routledge.

HYMES, Dell (1972). "On Communicative Competence", en Pride y Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269–293. Harmondsworth: Penguin.

ORTEGA, Lourdes (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge.

OXFORD, Rebecca (1990). *Language learning strategies, What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

RUIZ, José María y FERNÁNDEZ, Miguel Ángel (2011). "Arquitecturas cognitivas y cerebro: Hacia una teoría unificada de la cognición", en *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 38-47.

SHRUM, Judith y GLISAN, Eileen (2010). *Teacher's Handbook Contextualized Language Instruction* (4ta edición). Boston: Heinle, Cengage Learning.

VAN DIJK, Teun y KINTSCH, Walter (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

VYGOTSKY, Lev (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Cita sugerida: FEMENÍA ALCARÁZ, Pamela Alicia (2021). "Perspectivas teóricas para el desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 17, 21-35. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis.



<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>

Recibido: 30 de setiembre de 2021

Aceptado: 14 de octubre de 2021

## La enseñanza del inglés en la universidad en un contexto de virtualidad. Una propuesta de curso virtual para la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Nacional de San Luis

*The teaching of English at the university level in a virtual context. A proposal of an online course for the Licenciatura en Enfermería at Universidad Nacional de San Luis*

Nadine PODER\*  
Silvia B. GIOIA\*\*

### RESUMEN

La irrupción inesperada del coronavirus SARS-CoV-2 en 2020 generó una pandemia a nivel mundial, perjudicando la educación y ocasionando cambios en todos los niveles, particularmente en la modalidad de enseñanza, en la metodología de trabajo y en los modos de relación. En el nivel universitario, docentes y estudiantes debieron asimilar nuevos modos de enseñar y aprender, adquirir nuevas herramientas de enseñanza y aprendizaje, y familiarizarse y acostumbrarse a nuevos modos de relacionarse de manera virtual, a fin de garantizar el derecho a la educación superior. Este trabajo tiene como objetivo informar el desarrollo de un nuevo curso totalmente virtual para el dictado de Inglés para la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), teniendo en cuenta la experiencia de enseñanza de 2020 y el proceso llevado a cabo para el diseño de esta propuesta. A partir de algunas dimensiones problemáticas identificadas, y tomando como fundamentos teóricos los conceptos de educación y virtualidad, aula virtual, curaduría de contenidos, clase virtual y evaluación en virtualidad, las docentes se propusieron diseñar un nuevo curso optimizando las herramientas tecnológicas disponibles para que sean funcionales a los objetivos del curso y promuevan el pensamiento crítico, la reflexión, la autonomía, el crecimiento personal y profesional de estudiantes y docentes. La implementación de esta propuesta podría generar una mejora significativa en el dictado de la asignatura en un contexto de virtualidad como el actual, siendo posible adoptar los aportes de este trabajo para otras asignaturas de lengua extranjera de la UNSL.

Palabras clave: enseñanza virtual; inglés; enfermería; universidad; curso virtual.

### ABSTRACT

The unexpected appearance of the SARS-CoV-2 coronavirus in 2020 generated a pandemic situation worldwide that caused great harm to education at every level, affecting particularly the teaching modality, the working methodology and the relationships between teachers and students and between students themselves. At the university level, teachers and students had

---

\* Prof. de Inglés. Auxiliar de primera exclusiva. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: npoder@email.unsl.edu.ar

\*\* Mgter. en Ciencias del Lenguaje. Profesora Asociada Exclusiva. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: silviagioiak@gmail.com

to assimilate new ways of teaching and learning, acquire new teaching and learning tools and familiarize and get used to new modes of virtual relationships, in order to guarantee the right to higher education. This work aims at reporting the development of a new online English course for the *Licenciatura en Enfermería* in the *Facultad de Ciencias de la Salud* at *Universidad Nacional de San Luis*, considering the teaching experience of 2020 and the process experienced by the teachers when designing the proposal. Taking into account some identified problematic dimensions and with the concepts of education and virtuality, virtual classroom, content curation, virtual class and evaluation in virtual contexts as theoretical basis, we designed a new course optimizing the available technological tools to make them functional for the course aims and to promote critical thinking, reflection, autonomy, and personal and professional growth for both students and teachers. This proposal might cause a significant improvement in the teaching of English in a virtual context as the current one, with the possibility to contribute to the teaching of other foreign languages courses at the UNSL.

Key words: virtual teaching; English; nursing; university; online course.

---

## Introducción

El año 2020 marcó sin lugar a dudas un antes y un después en nuestra vida cotidiana y esa marca se vio reflejada también en la vida laboral, profesional y académica de todos nosotros y nosotras. La irrupción inesperada del coronavirus SARS-CoV-2 generó una pandemia a nivel mundial a la que tuvimos que acostumbrarnos y adaptarnos. Esa necesidad de adaptarnos produjo diversos cambios en todos los ámbitos de nuestras vidas y uno de los ámbitos más afectados por ellos ha sido, sin dudas, la educación.

La educación en todos los niveles y formas se vio afectada y vulnerada particularmente en la modalidad de trabajo y enseñanza, y en los modos de relacionarnos. Las aulas quedaron vacías y los hogares de docentes y estudiantes comenzaron a llenarse con apuntes, clases virtuales, grabaciones, videollamadas, reuniones de Zoom, Meet, etc. De repente, voces desconocidas irrumpieron los silencios de algunos hogares y al mismo tiempo silencios necesarios “detuvieron” los sonidos particulares de otros hogares.

En este nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje, la tecnología jugó y sigue jugando un rol preponderante. Tanto docentes como estudiantes tuvimos que aprender nuevos modos de enseñar y aprender, adquirir nuevas herramientas de enseñanza y aprendizaje, acostumbrarnos a nuevos modos de relacionarnos de manera virtual, a través de una cámara o de una pantalla; todo en pos de garantizar y garantizarnos el derecho a la educación incluso en momentos de mucha vulnerabilidad y mucha incertidumbre.

La Universidad Nacional de San Luis (UNSL) no ha sido ni es ajena a esta situación y toda la comunidad universitaria debió adaptarse a las nuevas circunstancias de manera rápida y lo más eficientemente posible. Por lo que surge la necesidad de conocer e incorporar nuevas herramientas tecnológicas digitales para asegurar la continuidad del dictado de las asignaturas en todas las carreras que se dictan en la UNSL, situación que se refleja también en la enseñanza de los diferentes idiomas incluidos en los planes curriculares de las carreras mencionadas.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en las carreras de grado en el nivel universitario ha generado desde hace varias décadas la producción y difusión de diversos estudios e investigaciones en relación a la metodología de enseñanza, los contenidos a impartir, los materiales a utilizar, el crédito horario necesario para obtener resultados relevantes y significativos y muchos otros aspectos que es necesario considerar al momento de la enseñanza de una lengua extranjera en este nivel.

En general, la mayoría de las universidades argentinas ha adoptado la enseñanza de los idiomas con propósitos específicos; en particular, el desarrollo de habilidades de lectocomprensión sobre textos académico-científicos originales escritos en la lengua objeto con la finalidad de obtener información relevante para la formación disciplinar de los y las estudiantes y su futuro desempeño profesional. La UNSL no ha sido la excepción en esta tendencia ya que la mayor parte de las carreras de grado tienen idiomas extranjeros en los planes curriculares y también se ha adoptado la metodología de idiomas para propósitos específicos.

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer la propuesta de un nuevo curso totalmente virtual para el dictado de la asignatura Inglés para la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) de la UNSL, siguiendo la metodología mencionada. En la presente comunicación se exponen el contexto del curso y el proceso que se llevó a cabo para el diseño de esta nueva propuesta. Es importante aclarar que la propuesta presentada está siendo implementada en la actualidad (segundo cuatrimestre 2021). Por lo tanto, existen ciertos aspectos de la misma que quedarán pendientes de analizar y comunicar una vez que haya concluido la cursada y tengamos los resultados.

Es importante destacar que esta propuesta se enmarca en la realización del Trabajo Final Integrador de la Profesora Nadine Poder, dirigido por la Mgter. Silvia Gioia, quien se encuentra finalizando la carrera Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a distancia) de la Universidad Nacional de La Plata. Ambas docentes conforman el equipo de cátedra a cargo del curso mencionado.

El trabajo está estructurado teniendo en cuenta el proceso de reflexión, análisis y elaboración de la nueva propuesta, que fuimos atravesando las docentes del equipo. Por lo tanto, se expone la contextualización de la propuesta, la repentina irrupción de la pandemia y sus consecuencias, las dimensiones problemáticas identificadas a partir del nuevo escenario, la fundamentación teórica que apoya la nueva propuesta y el diseño y elaboración del nuevo curso en modalidad virtual. Finalmente, se presentan algunas reflexiones finales a modo de conclusión de lo que se espera lograr a través de esta adaptación a los nuevos escenarios en la educación superior en relación a la enseñanza de inglés como lengua extranjera (LE).

### **Contextualización de la propuesta**

En la UNSL, como en otras universidades nacionales, la enseñanza de las lenguas extranjeras (LEs) se centra en el desarrollo de estrategias de lecto-comprensión de textos originales relacionados con la disciplina y/o especialidad de la carrera escritos en inglés, francés, portugués y/o italiano. Las LEs están incorporadas como asignaturas obligatorias en la mayoría de las carreras que allí se dictan. En el caso particular del inglés, para lograr el desarrollo de dichas estrategias, se ha adoptado la modalidad del Inglés para Propósitos Específicos (IPE); esto es,

(...) un enfoque de la enseñanza de la lengua basado en las necesidades específicas académicas o profesionales del alumno, las cuales se relacionan con el contexto de uso de la lengua, el contexto de aprendizaje y la naturaleza de la lengua objeto, entre otros (Gioia, 2016:205).

En particular, los cursos de Inglés “apuntan a desarrollar la lectura, interpretación y traducción de textos auténticos en inglés sobre temas específicos de las correspondientes disciplinas” (Gioia, 2016:206). En la UNSL, el área 10 de Lenguas Extranjeras perteneciente al Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) es la encargada del dictado de estos cursos a todas las carreras que tengan alguna LE como curso obligatorio en su plan curricular.

En la carrera de Licenciatura en Enfermería perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) de la UNSL, el plan curricular 13/08 incluye un curso obligatorio de Inglés con un crédito horario de 60 hs. lo cual equivale a dos clases semanales de dos horas cada una. La asignatura se ubica en el 3er. año de la carrera, momento en el cual los y las estudiantes ya poseen conocimientos básicos de la disciplina. Tal como especifica el programa de la asignatura:

Los contenidos y forma de trabajo se fundamentan en la formación de profesionales capaces de acceder a información en inglés que les sea útil en su campo de estudio y/o trabajo. (...) la materia Inglés se dicta con el propósito de desarrollar en los estudiantes la competencia lectora en esta lengua que les permita acceder a y comprender textos de orden científico, académico, técnico y de divulgación con la finalidad de obtener información necesaria para su profesión cualquiera sea el ámbito donde el/la enfermero/enfermera desarrolle su tarea y poder retransmitirla en su lengua materna. El desarrollo de esta competencia lectora se puede lograr a través del reconocimiento de los géneros académico-científicos y de la identificación de las distintas formas léxico-gramaticales y discursivas que caracterizan a dichos géneros (Gioia, 2020:1).

Entre los objetivos de la asignatura se pretende que los/las estudiantes desarrollen estrategias de lectura comprensiva de textos originales en inglés pertenecientes a los géneros académicos y científicos generalmente utilizados en la universidad, e identifiquen elementos léxico-gramaticales y características retóricas de los géneros abordados. A partir de ese análisis previo, y comprensión del texto, los/las estudiantes deben expresar en español, y de forma coherente y adecuada al contexto, la información contenida en el texto.

Desde que este equipo se hizo cargo de la asignatura, se ha trabajado con guías de trabajo que contienen teoría y actividades prácticas teniendo como base textos originales en inglés de la disciplina. Además, se trabaja con diccionarios impresos bilingües y con un Compendio léxico-gramatical elaborado por el mismo equipo en el cual se presentan los temas gramaticales relacionados con la lengua inglesa (tiempos verbales, vocabulario específico, grupos nominales, grupos verbales, uso de adjetivos en forma superlativa y comparativa, etc.). Todo este material descrito se utilizaba para el dictado de las clases presenciales.

### **La irrupción de la pandemia y sus consecuencias**

En el año 2020 y a partir de la irrupción de la pandemia ocasionada por la enfermedad COVID-19, las clases presenciales se mudaron a la modalidad virtual de manera repentina. Los/las docentes sin preparación previa debieron comenzar a dictar las clases a través de diversas plataformas virtuales como Classroom, Meet, Zoom, Moodle, etc., la mayoría de ellos/as sin tener conocimiento de sus usos y funciones. Si bien estas herramientas virtuales aparecieron casi de inmediato para “reemplazar” la presencialidad y muchas de ellas permitían dar clases de manera sincrónica, los/las docentes se encontraron frente a otro desafío relacionado con la elaboración de material acorde a estas clases virtuales. La digitalización de los materiales con los que ya se contaba no garantizó un uso provechoso de los mismos ya que éstos originalmente fueron pensados para trabajar bajo un contexto diferente: una situación de presencialidad en la que docentes y estudiantes se encontraban una vez o dos veces por semanas y trabajaban conjuntamente en la resolución de las guías de trabajo. Sin dudas, estos materiales necesitaban algún tipo de modificación y/o adaptación a la nueva modalidad.

Como resultado de esta dificultad y del poco tiempo para adaptar los materiales a esta nueva situación, en la mayoría de los casos las clases no fueron del todo exitosas, el aprendizaje no se llevó a cabo de manera adecuada, los programas tuvieron que ser acotados, algunos objetivos no se cumplieron, la evaluación no fue adecuada, y por lo tanto no reflejó lo trabajado

en clase, y un sinnúmero de otras consecuencias propias del repentino cambio producido en el sistema de enseñanza.

Ante esta situación, y ante la imposibilidad de regresar a clases presenciales, y con todo un año de experiencia en esta nueva modalidad, desde el equipo a cargo de la asignatura nos propusimos diseñar un nuevo programa y elaborar nuevos materiales para el dictado de la materia de manera completamente virtual, incluyendo clases sincrónicas. Para esto, fue necesario relevar las distintas *dimensiones problemáticas* que surgieron a partir de la experiencia vivenciada en el dictado de clases virtuales en el año 2020, entre ellas la desigualdad de condiciones de los/las estudiantes, la falta de interacción entre docentes y estudiantes y de estudiantes entre sí, el contenido trabajado y materiales utilizados y la metodología de evaluación.

*Desigualdad de condiciones:* si bien, al iniciar el ciclo lectivo, se lanzaron distintos programas y planes de conexión a redes de internet gratuitas para los/las estudiantes, e incluso becas para pago de conexiones a Internet, esto no siempre dio resultado debido a que, muchos/as estudiantes, no contaban siquiera con los dispositivos necesarios para tomar las clases o para acceder al material. En muchos casos, aunque tuvieran dispositivos adecuados, las diferentes situaciones familiares generaban la imposibilidad de conectarse a determinadas horas a las clases ya que otros integrantes de la familia también necesitaban conectarse ya sea a otras clases, trabajos, etc. Esta situación nos lleva entonces a pensar que es necesario, por un lado, grabar las clases para quienes no pueden conectarse en el horario correspondiente, y por otro, modificar y adaptar los requisitos y condiciones de aprobación de la asignatura sin que esto signifique ser menos exigente en relación a la enseñanza y aprendizaje, sino poder flexibilizar ciertos aspectos para garantizar a todos el derecho a aprender.

*Falta de interacción entre docentes y estudiantes y estudiantes entre sí:* como se dijo anteriormente, encontrar una herramienta que nos permitiera simular el aula y encontrarnos de modo sincrónico no fue complicado. Lo difícil fue lograr esa interacción y complicidad que naturalmente surge entre docentes y estudiantes, y sobre todo entre los/las mismas compañeras/os en las clases presenciales. Quizás por desconocimiento de las herramientas disponibles o por ser nuestra primera experiencia en el dictado de clases virtuales, no se realizaron trabajos de manera colaborativa (a excepción del trabajo práctico que se realizó de manera asincrónica y que podía ser en grupos). Consideramos esta situación como una dimensión problemática ya que estamos convencidas de que el trabajo con pares enriquece, fortalece e involucra. Las clases de enseñanza de LE con propósitos específicos son necesariamente teórico-prácticas y por tanto existe una interacción permanente entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí. Es por ello que, en el marco de esta propuesta, se revisaron también estas cuestiones metodológicas para que las mismas reflejen un trabajo significativo como el que creemos incentiva los procesos de aprendizaje.

*Contenido trabajado y materiales utilizados:* lo que se hizo durante 2020 fue digitalizar el material ya elaborado para la presencialidad, lo cual generó diversas dificultades. Por un lado, en las clases de lenguas extranjeras se trabaja con material auténtico relacionado a la disciplina específica extraído generalmente de sitios online, pero en formato papel, lo cual permite trabajar con estrategias de comprensión lectora y realizar diferentes ejercicios, algunos en grupos, y con la guía de las profesoras. En la virtualidad, esto fue realmente complicado de hacer, en tanto existen traductores y diccionarios en línea que dan lugar a que los/las estudiantes puedan sencillamente pegar el texto seleccionado y obtener una versión en español sin demasiado esfuerzo. Si bien, como docentes de lenguas extranjeras no desconocemos estas herramientas, las mismas no estaban presentes en las clases presenciales. Trabajar ahora en la virtualidad utilizando estas herramientas se presenta como un desafío al tener que desarrollar en los/las estudiantes la habilidad de usarlas críticamente y de manera consciente. Por otro lado, se hace necesario en este nuevo contexto enfatizar el desarrollo de la capacidad de reconocer fuentes e información relevantes y confiables en el abrumador mundo de la información en el que vivimos y que se nos presenta a un solo clic de distancia. Si los contenidos y el material se encuentran específicamente volcados a desarrollar

estas competencias, se podrán lograr mejores resultados en relación a la autonomía que se pretende lograr en los/las estudiantes.

*Metodología de evaluación en la virtualidad:* en nuestra cátedra, y fuertemente ligado con lo expresado en la problemática anterior, se dificultó de cierto modo lograr una evaluación que refleje de la manera más fiel posible lo trabajado durante las clases y, sobre todo, que nos oriente en relación al proceso de aprendizaje que están atravesando los/as estudiantes. Entonces, establecer parámetros y criterios de evaluación que se correspondan con esta nueva modalidad, es otro de los desafíos que presenta la creación de este curso virtual; además del desafío de pensar en nuevas modalidades para evaluar. Por otro lado, se plantea la necesidad de realizar una evaluación del proceso de aprendizaje más que del resultado final, considerando que la evaluación es también parte de ese proceso de aprendizaje.

## **Fundamentos teóricos de la propuesta**

### ***Educación y virtualidad***

En este nuevo contexto educativo caracterizado por la no presencia física de docentes y estudiantes, educar no supone simplemente usar las herramientas que las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos ofrecen. Un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA), definido como “un espacio alojado en Internet que ha sido diseñado especialmente para ser utilizado con fines didácticos” (Scorians y Vernet, 2015:1) debe necesariamente ser ajustado para los propósitos con que se use. Podría decirse que se educa en la virtualidad en tanto se crean espacios de comunicación e intercambios que favorecen la apropiación de los contenidos. Las autoras afirman que

En un EVEA, las herramientas informáticas están al servicio del proceso educativo, facilitando la interacción entre docentes, alumnos y contenidos. En otras palabras, un EVEA constituye un espacio donde podemos desarrollar nuestras prácticas docentes. Tradicionalmente, ese espacio está constituido por el aula física, donde docentes y alumnos nos encontramos cara a cara para intercambiar conocimiento. El desafío para los docentes es, entonces, transformar y adaptar nuestras estrategias pedagógicas para un nuevo ámbito de intercambio, mediado, como dijimos, por la tecnología. (Scorians y Vernet, 2015:1).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, consideramos que los medios utilizados en la educación virtual son diferentes y, por lo tanto, los procesos adoptados para generar situaciones de enseñanza y aprendizaje deben serlo también. La dimensión creativa de la virtualidad nos permitirá optimizar el uso de herramientas para alcanzar los objetivos propuestos y, con esta concepción se establece entonces la premisa de que la educación virtual se basa, entre otras cuestiones, en la optimización de los medios a través de los cuales llevamos a cabo nuestras prácticas docentes para que los/las estudiantes aprendan.

### ***Aula virtual***

Para llevar a cabo el curso virtual de esta iniciativa será necesaria la creación de un aula virtual mediante la cual se llevarán a cabo las actividades asincrónicas, es decir, aquellas que no requieren que docentes y estudiantes coincidan trabajando temporal y espacialmente. Resulta entonces necesario destacar la noción de aula virtual como el nuevo escenario para llevar a cabo nuestras clases.

Existen diversos autores que definen al aula virtual y que también mencionan su función y los elementos que deben estar presentes en la misma para que sea un aula *exitosa*. Entre ellos se encuentran Barberà y Badía, quienes la definen como “un conjunto de actividades con un alto ingrediente comunicativo que, de otro modo, es decir sin la existencia del ordenador conectado a la red, no tendrían el sentido que adquiere en el contexto auténtico que proporciona la tecnología” (2005:1).

Los autores explican también que la función que se le otorga al aula virtual estará configurada por los objetivos que nos proponemos como docentes y por los objetivos del curso en sí. Ellos hablan de funciones educativas y señalan la existencia de diversas funciones, entre las que se encuentran por ejemplo la función socializadora del aula virtual, la función responsabilizadora, comunicativa, evaluadora, analítica, entre otras.

De acuerdo con su clasificación y teniendo en mente los objetivos del dictado del curso propuesto, el aula virtual que se ha diseñado tiene una función responsabilizadora, en tanto busca comprometer a los/las estudiantes a asumir el desafío y la responsabilidad del trabajo mediante el uso del aula virtual. Es importante destacar que en la virtualidad ya no está el/la docente acompañando de manera presencial a los/las estudiantes en el momento de la elaboración de las tareas. Se podría decir entonces que los/las estudiantes, mediante el uso del aula virtual, se convierten en estudiantes autónomos/as, responsables únicos/as del cumplimiento de las tareas asignadas y partícipes esenciales de su proceso de aprendizaje.

Además, y siguiendo la clasificación de los autores, el aula virtual que se propone cumple también una función formativa y formadora en tanto los/las estudiantes pueden, con la ayuda del profesor/a y de sus compañeros/as, construir conocimiento.

También se puede ubicar al aula virtual de esta propuesta bajo la función de aula innovadora ya que mediante su uso se integrarán diversos medios tecnológicos (que no habían sido utilizados anteriormente en el dictado de la asignatura) a través de los cuales buscamos alcanzar los objetivos propuestos.

Finalmente, se le otorga al aula una función evaluadora ya que es un espacio en el que, a través de distintas actividades propuestas, los/las docentes pueden evaluar el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes, haciendo un seguimiento continuo de sus producciones.

### **Curaduría de contenidos**

Una de las principales tareas que atraviesa esta propuesta tiene que ver con la elaboración de materiales que sean funcionales y significativos para el contexto de desarrollo del curso. Un concepto interesante relacionado con esta tarea es el de curaduría de contenidos, el cual implica:

(...) investigar, hallar, filtrar, organizar, agrupar, integrar, editar y compartir el mejor y más relevante contenido de un tópico específico en una significativa colección digital online, que podría ser importante para un grupo de gente cuyo sentido del aprendizaje puede ser actualizado en torno a ese tópico (Pérez Lasprilla, 2015:152).

Desde esta perspectiva, el rol del/de la docente curador/a es fundamental en la educación virtual ya que existe una cantidad de información ilimitada disponible y, desde nuestro lugar, debemos seleccionar el material de trabajo cuidadosamente para que sea significativo, actualizado y acorde a nuestros objetivos. Preparar el material multimedia requiere trabajar con ambos, el contenido en sí y las herramientas virtuales disponibles y apropiadas para la presentación de ese contenido. Si quisiéramos por ejemplo trabajar con material que tenemos disponible de manera física, como puede ser un capítulo de un libro, debemos buscar el libro de manera digital, seleccionar, editar y crear un documento con la parte seleccionada para trabajar, y todo esto si el libro está disponible de manera online; si no, debemos escanear o digitalizar de alguna manera el contenido, lo que demanda una gran dedicación de tiempo si lo hacemos realmente a conciencia y con responsabilidad.

Entonces, la curaduría de contenidos en este contexto no se trata de copiar y pegar información que creamos relevante en relación al tópico con que estemos trabajando, o de brindarle a los/las estudiantes un listado azaroso de enlaces que conducen a sitios que tratan

la temática, sino de producir material que forme parte de una colección significativa y virtual y que haya atravesado un proceso de reflexión por parte del/de la docente para que así fomente la capacidad crítica y reflexiva de parte de los/las estudiantes.

Para el diseño de materiales virtuales, Asinsten (2007) explica que resulta necesario “romper el molde” en tanto cree que existe una tendencia de parte de los/las docentes a reproducir material didáctico que ha funcionado en algún momento. Para la creación de materiales en la virtualidad (y sucede casi lo mismo en la presencialidad) el autor explica que:

A la hora de planificar el diseño del material didáctico para nuestra materia, curso o actividad educativa en la que trabajemos, necesitaremos esforzarnos para incorporar todas las herramientas que resulten convenientes, *desechando las ritualidades*: ningún medio o soporte es bueno o malo, necesario o superfluo, a priori. Cada medio da respuesta a diferentes requerimientos del proceso de aprendizaje y debe ser utilizado atendiendo a esa cuestión y no a un *deber ser* genérico (*hay* que poner animaciones en Flash...) (Asinsten, 2007:27).

Lo que el autor sugiere entonces en su escrito es que los/las docentes utilicen criterios que abarquen una diversidad de medios para evitar así caer en la monotonía y promover la motivación. Cada objetivo que se propone para el curso, asignatura o actividad que planteamos sugiere una serie de contenidos que, a su vez, demandan una cuidadosa selección del medio que se utilizará para ser compartidos.

### **Clase virtual**

Otro concepto importante que atraviesa a esta propuesta es el concepto de clase virtual. Según Asinsten,

El concepto de clase virtual intenta reproducir aquello que el docente hace en la clase. Explicar, ampliar, ejemplificar, ayudar a desentrañar los conceptos complejos. Si se tratara sólo de transmitir información disciplinar, no harían falta los docentes: alcanzaría con buenos libros (Asinsten, 2007:77).

Podría decirse que ese concepto se corresponde casi en su totalidad con la definición que comúnmente conocemos y que tiene que ver con la clase en general. La diferencia reside básicamente en el medio utilizado para la clase, que en este caso es un medio virtual utilizado con fines de enseñanza y aprendizaje. Esta clase virtual es la que, de cierta manera, y siguiendo los lineamientos planteados por el autor, ayuda a organizar el curso en tanto “obliga” a los/las estudiantes a trabajar de manera continua y no esporádicamente.

Asinsten (2007) menciona algunos componentes de la clase virtual que deberían estar presentes en la misma para favorecer el proceso de aprendizaje. De acuerdo con su postura, en la clase virtual no pueden faltar:

- a. La explicación acerca de la significatividad de los contenidos: iniciar la clase explicando la relevancia de los contenidos a tratar resulta una buena estrategia de motivación.
- b. La proposición de preguntas que promuevan el análisis de los contenidos: no se trata de presentar información cruda sino de promover un análisis crítico de la misma. Entre otras herramientas que posibilitan ese análisis, el mismo puede llevarse a cabo a través de foros de debate o de documentos compartidos en los que los estudiantes elaboran una reflexión e intervienen en aportes de compañeros/as.

- c. El desarrollo de la autonomía de los/las estudiantes a través de la promoción de inferencias: esto podría lograrse haciendo una selección cuidadosa del material y de su presentación para así lograr que quienes lo vean sean capaces de inferir significados. En la virtualidad existen muchas herramientas que se podrían usar para este fin. La participación en murales colaborativos, por ejemplo, donde se establezcan comparaciones entre diversas fuentes, autores, posturas, etc. sería una buena opción.
- d. La ampliación de ideas que se encuentren demasiado comprimidas en el material: la clase virtual es el momento propicio para desarrollar ideas que consideramos deberían profundizarse o problematizarse; es el momento para establecer las conexiones o problemáticas pertinentes en relación al contenido presentado.
- e. La sugerencia de actividades optativas y obligatorias. Explicitar en la clase una propuesta que incluya actividades obligatorias, pero también actividades sugeridas (como pueden ser una lista de presentaciones, conferencias, textos, videos, etc. que pueden consultar a elección) resulta una buena estrategia para facilitar la lectura o el trabajo con el material con que los/las estudiantes se sientan más a gusto.

### ***Evaluación en virtualidad***

Entre varias exposiciones en torno a lo que implica evaluar en la virtualidad, destacamos el aporte de Auvieux quienes sugieren que para evaluar en la virtualidad:

El instrumento elegido debe reflejar lo que se conoce como “dominio” del tema, aludiendo no al grado de destreza alcanzado, sino a su representación adecuada para que unas cuantas actividades o preguntas manifiesten si se “sabe” o se “sabe hacer” todo lo que se busca (Auvieux *et al.*, 2020:9).

Si bien, tal y como lo manifiestan los mismos autores, “no existe ningún procedimiento de evaluación que pueda ser completamente global, indiscutiblemente exacto o absolutamente revelador de la verdad o la esencia de los logros y el aprendizaje de cada alumno” (Auvieux *et al.*, 2020:9), la elección del medio para evaluar indudablemente influirá en la representación de los saberes adquiridos y podrá de igual manera beneficiar o perjudicar el desempeño de los/las estudiantes.

Esta propuesta se enmarca en uno de los enfoques planteados por Lipsman (2014), quien utiliza la tecnología para transparentar procesos cognitivos en la evaluación. La evaluación bajo este enfoque permite visibilizar los procesos de cognición que atraviesan los/las estudiantes en tanto es un enfoque más interpretativo en relación a los diferentes procesos cognitivos recorridos. La autora habla de “huellas” que podemos observar en el recorrido de aprendizaje de nuestros estudiantes, en nuestro caso a lo largo del dictado del curso; y la tecnología, en este caso, nos habilita la visualización de este proceso.

Aquí reconocemos los estudios de seguimiento de los alumnos respecto de cuáles son las páginas, contenidos, actividades en las que más se detuvieron, las más visitadas, cruzadas con los comentarios de las encuestas cualitativas de los alumnos al respecto y su análisis posterior entre los docentes responsables. No se trata de un enfoque administrativo sino interpretativo respecto de los procesos cognitivos de los estudiantes (Lipsman, 2014:220).

Lograr una evaluación crítica y acorde a nuestros objetivos, haciendo uso correcto de las TIC para cada situación e intencionalidad planteada sería el desafío sobre el cual debemos trabajar los/las docentes que estamos evaluando desde la virtualidad.

### **Herramientas de evaluación en la virtualidad**

Con la irrupción de la pandemia que llevó a virtualizar las asignaturas y cursos que se dictaban, se publicó una gran variedad de información en relación a las herramientas para evaluar en la virtualidad. La Red Universitaria de Educación a Distancia publicó en 2020 un documento que presenta una serie de sugerencias para evaluar en contextos de virtualidad. Entre las ideas que se proponen encontramos: bitácoras, portfolios, informes escritos (que pueden ser enviados por mail o a través del aula virtual, si es que se utiliza alguna), el uso de cuestionarios sincrónicos, en los que docentes y estudiantes se encuentran reunidos mediante alguna herramienta y se comparte un cuestionario para que sea resuelto en ese momento, evaluación a través de videos, los cuales deben ser analizados por los/las estudiantes para poder así resolver las actividades propuestas, trabajos escritos colaborativos haciendo uso de una wiki, por ejemplo.

En el caso del trabajo con Google Classroom, Auvieux *et al.* (2020) sugieren usar la opción de envío de trabajos, de formularios de Google y la elaboración de documentos compartidos.

En todos los casos se sugiere, por un lado, considerar que todas estas instancias evaluativas se encuentran sujetas a la conectividad de los/las estudiantes por lo que, necesariamente, debemos ser flexibles en torno a la metodología de evaluación (lo que no quiere decir diseñar evaluaciones más fáciles) y considerar siempre la opción de brindar un recuperatorio. Y, por otro, en todas las instancias debemos trabajar con la herramienta que hemos seleccionado para evaluar antes de la instancia de evaluación en sí. No debemos olvidar que, en entornos de aprendizaje virtual, los/las estudiantes deben ser capaces de transmitir los conocimientos disciplinares adquiridos mediante herramientas digitales y el desconocimiento de estas herramientas puede perjudicar su presentación. Es por ello que resulta fundamental mostrarle a los/las estudiantes cómo funcionan y hacer, en caso de ser necesario, una prueba piloto en la que se encuentren involucrados estudiantes y docentes.

### **Diseño de la propuesta**

Una vez identificadas las dimensiones problemáticas (ver el apartado “La irrupción de la pandemia y sus consecuencias”) y con la necesidad de apuntar a resolver tales cuestiones, fue necesario reflexionar en torno a:

- 1) la selección de una plataforma educativa y de las distintas herramientas digitales a utilizar,
- 2) la organización de esa plataforma (foros de consulta, material de referencia, etc.),
- 3) la selección de la metodología de trabajo, es decir definir, por ejemplo, la modalidad, frecuencia y duración de los encuentros sincrónicos,
- 4) la modalidad y herramientas de evaluación, es decir definir si se tomarán prácticos, parciales, si serán grupales, individuales, sincrónicos, asincrónicos, etc.,
- 5) la revisión del contenido y los materiales utilizados en la presencialidad para distinguir y trabajar sobre aquellos que podrían ser reversionados para adaptarse a la modalidad virtual,
- 6) el diseño de distintos dispositivos didácticos como por ejemplo material de lectura, guías de actividades, infografías, imágenes interactivas, trabajos prácticos y consignas de trabajo que reflejen la funcionalidad en la modalidad virtual.

En relación a la plataforma utilizada, se elegirá la plataforma virtual Google Classroom, y el dictado de las clases sincrónicas se realizará a través de Google Meet. Se crea un aula virtual nombrada “Inglés - Licenciatura en Enfermería 2021”. La opción de la mencionada plataforma tiene que ver con la familiaridad que tanto estudiantes como docentes tienen con ella.

Si bien esta plataforma ya había sido usada el año anterior para el mismo curso, solo se la utilizaba como un repositorio de material de documentos de Google o de archivos PDF, y era el medio a través del cual se recibían las evaluaciones. En esta oportunidad, se procurará hacer uso de las herramientas que ofrece la plataforma, tales como espacios que cumplen la función de foros de consultas, la herramienta de administración de calificaciones, la división del aula por unidades temáticas, y un calendario tentativo. También se creará una sección de presentación en la que se incluirá una presentación de las docentes con fotos y un texto alusivo, el programa del curso, y una presentación por parte de los/las estudiantes.

En relación con la metodología de trabajo, se elegirá la opción de dictar clases sincrónicas dos veces por semana para cumplir de esta manera con el crédito horario correspondiente a la asignatura. La necesidad de desarrollar clases sincrónicas se funda en que la asignatura es teórico-práctica y para un adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje es imprescindible la permanente interacción entre docentes y estudiantes ya que, a través del uso de textos online auténticos y escritos en inglés, se van trabajando contenidos teóricos y se van realizando distintas actividades prácticas de lectocomprensión que ponen en juego el conocimiento de los aspectos teóricos.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, se intentará conocer y hacer un seguimiento del proceso cognitivo llevado a cabo por los/las estudiantes. Para esto, a partir del desarrollo de las clases, se seleccionarán herramientas evaluativas que permitan justamente visualizar ese proceso. Por otra parte, tal como lo establece el programa, la evaluación cumple con ciertos requisitos establecidos en las normativas de la UNSL aunque en este nuevo contexto de virtualización, se ha regulado cierta flexibilización en relación a algunos aspectos, como por ejemplo, el cumplimiento de un determinado porcentaje de asistencia. Sin embargo, se mantendrá la evaluación a través de trabajos prácticos individuales y colaborativos, actividades que se revisarán en clase, y evaluaciones parciales, todas ellas con sus respectivos recuperatorios. Al finalizar la cursada, los/las estudiantes deberán cumplir con la presentación oral (en español) de un examen final integrador consistente en un trabajo colaborativo entre dos estudiantes.

Por último, en relación al contenido y material de trabajo, se analizó la inclusión, modificación u omisión de contenidos trabajados con anterioridad en la asignatura durante la presencialidad, con la finalidad de reversionar el material utilizado anteriormente o elaborar nuevo material de trabajo. Una vez definidos los contenidos a desarrollar, se trabajó con la elaboración de este material que, necesariamente, debe caracterizarse por ser relevante y significativo en este nuevo contexto de dictado de la asignatura. Por lo tanto, por un lado, se realizaron las modificaciones necesarias del material didáctico en relación al formato, a la secuencia didáctica que proponen, a sus objetivos y a su significatividad, y por otro, se crearon nuevos materiales con textos actualizados y de distintos géneros académicos que refieren a las actualizaciones del campo de la enfermería publicadas exclusivamente en inglés. También, se diseñó y compartió en la plataforma material destinado a la exploración de recursos en línea y de sitios web relevantes para la disciplina de los/las estudiantes y sobre ellos se elaboraron las secuencias didácticas que apuntan a una comprensión paulatina de textos académicos en inglés y que cada vez involucra una menor necesidad de recurrir a herramientas como diccionarios y traductores.

Los materiales mencionados cumplen la función de dispositivos didácticos organizados a modo de módulos que se dividen según los temas gramaticales incluidos y las actividades prácticas necesarias para incorporar esos temas. También se reelaboró el material de referencia o consulta permanente, a modo de compendio lexicogramatical, de manera interactiva, para que ya no sea un archivo inactivo, pasivo, difícil de consultar y se convierta en un material de fácil lectura y acceso para consultar toda vez que los/las estudiantes lo necesiten.

## Reflexiones finales

La llegada del virus SARS-CoV-2 y la pandemia generada a nivel mundial produjo una serie de movimientos y cambios repentinos en todos los aspectos de nuestras vidas. Esta situación no fue ajena a la educación y sus consecuencias se vieron reflejadas en todos los niveles educativos ya que docentes y estudiantes debieron mudarse de la presencialidad a la virtualidad en poco tiempo y sin estar preparados/as.

En la UNSL, las clases comenzaron a dictarse de manera virtual a través de las diferentes plataformas que fueron apareciendo y que fueron adoptadas desde la misma institución. Sin embargo, la aplicación de esta nueva modalidad no fue del todo exitosa ya que muchos/as de los y las docentes no tenían el conocimiento suficiente para hacer un uso óptimo de la tecnología. Tampoco hubo demasiado tiempo para prepararse.

Es así que en el caso de la asignatura de Inglés para la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud surgió la necesidad de mejorar la propuesta del dictado virtual para 2021 a partir de las dimensiones problemáticas identificadas a lo largo del dictado de Inglés durante el primer cuatrimestre del año 2020.

La identificación de estas problemáticas nos permitió como equipo docente, buscar e investigar nuevas alternativas para el dictado de la materia, y adentrarnos en un conocimiento más profundo de las TIC, lo cual favoreció el desarrollo de una nueva propuesta del curso en modalidad virtual.

Como parte de los aprendizajes vivenciados a partir del desarrollo de esta propuesta, además de los referidos a cuestiones personales, quisiéramos destacar el concepto de educación virtual y remarcar que la virtualidad por sí sola no educa. Esto quiere decir que la utilización de un formulario de preguntas online no evalúa por sí mismo, la sola presentación de un video con diversas explicaciones y actividades de práctica no resuelve dudas e inquietudes sobre los temas tratados, una infografía interactiva, dinámica y visualmente atractiva no garantiza la significación de los contenidos para los/las estudiantes.

Partiendo de esa concepción, podemos afirmar que, si bien las TIC abren un abanico de posibilidades muy amplio en relación a la selección de metodologías de enseñanza, de organización y presentación del contenido, y de herramientas disponibles para evaluar, entre otros, sin la presencia y el compromiso del/de la docente, y sin el interés por parte de los/las estudiantes, el proceso de aprendizaje sería incompleto y no tendría significatividad para quienes se están formando en una carrera universitaria en este nuevo contexto.

Virtualizar un curso, desde esa perspectiva, no significa solamente trasladarnos a un medio virtual, sino hacer uso de todas las herramientas disponibles para que sean funcionales a nuestros objetivos y promuevan el pensamiento crítico, la reflexión, la autonomía, el crecimiento personal y profesional de estudiantes y docentes.

También, queremos destacar que esta propuesta está siendo implementada actualmente y quedará pendiente analizar y reflexionar sobre los resultados a partir de los diferentes aspectos tenidos en cuenta en la elaboración y diseño de la misma. Entre estos aspectos, se pueden mencionar: las encuestas realizadas a los/las estudiantes, los resultados de sus evaluaciones, el éxito o el fracaso en la aplicación de ciertas herramientas de evaluación, la riqueza o las falencias de los materiales educativos virtuales elaborados, las dificultades encontradas, las sugerencias que otros docentes pueden hacer en relación a la propuesta, y por último, pero no menos importante, las sugerencias y opiniones ofrecidas por los/las estudiantes que son en definitiva los destinatarios de esta nueva propuesta.

Finalmente, queremos enfatizar que a partir de los resultados de esta implementación, el equipo de la asignatura considera relevante compartir los aportes de esta experiencia con las colegas docentes del área 10 Lenguas Extranjeras que dictan inglés u otras lenguas extranjeras (francés, italiano, portugués) para otras carreras de la UNSL a fin de contribuir a la optimización y mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel universitario en un contexto de virtualización de la enseñanza.

## Referencias bibliográficas

ASINSTEN, Juan Carlos (2007). *Producción de Contenidos para Educación Virtual, Guía de Trabajo del Docente Contendista*, en Revista de educación y derecho, [en línea], 2020, N° 21, Ávaco 148. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/RED/article/view/367835>. (23/08/2021)

AUVIEUX, Nicolás (et. al.) (2020). *Recomendaciones para los Procesos de Evaluación en Entornos Virtuales*. Universidad Nacional de Tucumán. Recuperado de: [https://www.facet.unt.edu.ar/facetinforma/wp-content/uploads/sites/9/2020/04/SAUNT\\_recomendaciones\\_evaluaciones\\_virtuales.pdf](https://www.facet.unt.edu.ar/facetinforma/wp-content/uploads/sites/9/2020/04/SAUNT_recomendaciones_evaluaciones_virtuales.pdf) (02/09/2021)

BARBERÁ, Elena y BADIA, Antoni (2005). *Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red*, en Revista Iberoamericana De Educación, 36(9), 1-22.

GIOIA, Silvia Beatriz (2016). *English for Science. Enseñanza del inglés en la universidad para la inserción en la comunidad científica internacional*, en KIMÜN Revista Interdisciplinaria de Formación Docente, Año II N°3, Facultad de Ciencias Humanas, 203-228. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/issue/view/603/showToc>

GIOIA, Silvia Beatriz (2020). "Programa de la asignatura Inglés para la Lic. en Enfermería", en Sistema SIU GUARANÍ. UNSL. Disponible en: [http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public\\_view.php?p=34233](http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public_view.php?p=34233) (18/3/2021)

LIPSMAN, Marilina (2014). *El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario.*, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/wp-content/uploads/2020/12/elEnriquecimientoDeLosProcesosDeEvaluacionMediadosPorTICEnElContextoUniversitario\\_LipsmanUBA2014.pdf](https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/wp-content/uploads/2020/12/elEnriquecimientoDeLosProcesosDeEvaluacionMediadosPorTICEnElContextoUniversitario_LipsmanUBA2014.pdf) (04/09/2021)

PÉREZ LASPRILLA, Miller Antonio (2015). *Organización de contenidos educativos digitales en objetos de aprendizaje*. Ponencias Feria y Congreso, 2015, Ávaco. Recuperado de: <https://repositorio.unibague.edu.co/bitstream/20.500.12313/718/1/Organizaci%C3%B3n%20de%20contenidos%20educativos%20digitales%20en%20Objetos.pdf> (22/08/2021)

Programa de la asignatura Inglés para la Lic. en Enfermería (2020). Sistema SIU GUARANÍ. UNSL. Recuperado de: [http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public\\_view.php?p=34233](http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public_view.php?p=34233) (22/08/2021)

Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (2020). *Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19*. Recuperado de: <https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/wp-content/uploads/2020/12/sugerenciasExamenesRUEDA-CIN2020.pdf> (30/08/2021)

SCORIAN, Érica Elena y VERNET, Mercedes (2015). *Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, ¿cómo favorecen nuestra labor docente? Parte I*. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47038/Documento\\_completo\\_.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47038/Documento_completo_.pdf?sequence=3&isAllowed=y) (02/11/2021)

Cita sugerida: PODER, Nadine y GIOIA, Silvia B. (2021). “La enseñanza del inglés en la universidad en un contexto de virtualidad. Una propuesta de curso virtual para la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Nacional de San Luis” en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 17, 36-49. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis.



<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>

Recibido: 27 de setiembre de 2021

Aceptado: 10 de noviembre de 2021

## Evaluación formativa en contexto de pandemia: el caso de la aplicación E-valuados

*Formative assessment in a pandemic context: The case of the application E-valuados*

Laura Andrea BUSTAMANTE\*  
María Laura LESTA\*\*  
Milagros AGÜERO SEPULVEDA\*\*\*

### RESUMEN

El inicio de la pandemia por el virus COVID-19 provocó drásticos cambios en las distintas esferas de la vida social, así, las actividades de la vida cotidiana debieron ser adaptadas a nuevos formatos para poder ser llevadas adelante. Particularmente, la comunidad educativa realizó diferentes transformaciones entre las que se destaca la inclusión de tecnologías digitales, no sólo como medio de comunicación o soporte para dar clases, sino también como dispositivos para la evaluación, con el fin de promover el aprendizaje ubicuo. De esta manera surge la presente investigación de tipo exploratoria descriptiva con el propósito de relevar cuáles fueron las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en este periodo y analizar la incorporación de la aplicación móvil E-valuados indagando en ella las percepciones y sensaciones del estudiante usuario, las diferentes modalidades de uso de la aplicación y las percepciones de las y los docentes. Para lo cual, mediante el criterio no probabilístico, se definió una muestra y se emplearon los siguientes instrumentos: un cuestionario administrado mediante la aplicación misma (E-valuados), 6 grupos focales realizados con docentes (tres de universidades privadas y tres de universidades públicas) y 2 grupos focales, con estudiantes usuarios de esas instituciones. Los resultados permitieron identificar alicientes y obstáculos en la implementación de evaluación formativa en general, y de esta aplicación en particular, así como también, invitarnos a reflexionar sobre nuestra formación docente acerca de la evaluación universitaria.

Palabras clave: educación superior; aprendizaje ubicuo; TIC; E-valuados; pandemia COVID-19.

### ABSTRACT

The beginning of the pandemic caused by the COVID-19 virus unleashed drastic changes in the different spheres of social life. Consequently, daily activities had to be adapted to new formats in order to be completed. In particular, the educational community experienced

\* Dra. en Ciencias Sociales (UBA), Mgter. en Ciencias Sociales (UNC), Lic. en Publicidad (UES21). Universidad Siglo 21. Contacto: lauraabus@gmail.com

\*\* Doctoranda en Comunicación (UNC). Lic. en Comunicación (UNC). Universidad Siglo 21. Contacto: laulesta@gmail.com

\*\*\* Lic. en Psicología. Esp. en Psicología Clínica. Maestrando en Salud Mental. Universidad Siglo 21. Contacto: mili-aguero@hotmail.com

different transformations, among which the inclusion of digital technologies stands out, not only as a means of communication or support for teaching, but also as devices for evaluation, intended to promote a ubiquitous learning. This descriptive, exploratory study was produced with the purpose of surveying the evaluation strategies used by teachers during the pandemic period. It also sought to analyse the incorporation of the *E-valorados* mobile application in order to investigate the perceptions and reactions of students, the different modes of usage of the application and the perceptions of teachers. To this end, a sample was defined using the non-probabilistic criterion. The following instruments were used: a questionnaire administered through the application itself (*E-valorados*), 6 focus groups composed of teachers (three from private universities and three from public universities) and 2 focus groups composed of student users from these institutions. The results allowed us to identify incentives and obstacles in the implementation of formative assessment, particularly in the implementation of the mobile application. Finally, this study leaves us an invitation to reflect on our teacher training regarding university assessment.

Key words: higher education; ubiquitous learning; TIC; E-valued; COVID-19 pandemic.

## Introducción

La educación tiene un valor fundamental ya que no solo se trata de trasmisión de conocimientos, también debe fomentar valores para formar individuos íntegros. Sin embargo, los escenarios educativos se han visto modificados bajo el contexto de pandemia. Como lo señala un informe de la UNESCO publicado en marzo de 2020 del total de estudiantes a nivel mundial el 89,4% de ellos interrumpieron su educación presencial por los efectos del COVID-19, de esa manera son 185 países, entre ellos Argentina, cuyas instituciones educativas de todos los niveles y tanto públicas o privadas se han visto afectadas por este fenómeno.

Esto provocó un cambio en todo el sistema educativo, principalmente en las instituciones educativas de nivel superior. Así lo demuestra un informe de la International Association of Universities (IAU citado en Marinoni *et al.*, 2020), en el cual se constató que en la mayoría de esas instituciones han sustituido la educación presencial por la educación en línea, de las cuales el 60% ha incrementado el uso de plataformas para facilitar el aprendizaje colaborativo en línea. Además, si bien el 90% de las instituciones analizadas en este informe manifiestan que es posible un impacto negativo, también señalan que este cambio implica múltiples desafíos, pedagógicos, de competencia y tecnológicos, los cuales se pueden convertir en una oportunidad para “proponer posibilidades de aprendizajes más flexibles, explorar aprendizajes híbridos o mezclados y combinar aprendizajes sincrónicos y asincrónicos” (Marinoni *et al.*, 2020:11).

Si bien este último aspecto no es novedoso, ya que desde hace tiempo se trabaja para cambiar el paradigma tradicional de la educación, enfatizando el rol del estudiante como sujeto activo que incorpora y crea conocimiento a partir de la propia experiencia (Cope y Kalantzis, 2009), la situación de pandemia activó la discusión sobre el tema y aceleró la incorporación de herramientas tecnológicas. Principalmente el uso de las plataformas educativas y las aplicaciones con objetivos didácticos. Como señalan Arias Ortiz *et al.* (2020) las primeras, tienen diferentes utilidades y funciones, entre las que se destacan el acceso a contenidos, la facilitación de la comunicación docente-estudiantes-familias y la evaluación de cuáles. Las segundas, por lo general, incorporan también un carácter lúdico, que pretende motivar a las y los estudiantes a utilizarlas. Tal como plantea una de las principales investigadoras argentinas en tecnología educativa Litwin (2005), estos instrumentos deberían analizarse de acuerdo al uso que le dé cada docente, contemplando su doble carácter de herramienta y entorno, con múltiples funciones como organizar la información, ilustrar, mostrar y hasta motivar, entre otras. De acuerdo a este planteo, los docentes los incorporan con el objetivo de enriquecer

sus propuestas pedagógicas y en ellas, distingue tres tipos de usos que, para la investigadora, inscriben ese “ser usuario docente” cuando de tecnología educativa se trata:

- 1) como sistema clásico de información: el/la docente es proveedor y los y las estudiantes son consumidores, las tecnologías, en este caso, cumplen el rol de ser soporte de información actualizada.
- 2) como herramienta que expande las posibilidades áulicas: el/la docente utiliza las tecnologías para ampliar el alcance de sus clases, prepara y propone los usos, se los ofrece a los y las estudiantes.
- 3) como opción para la satisfacción de necesidades personalizadas en los estudiantes: el/la docente pone a disposición de sus estudiantes propuestas tecno-educativas para que las tomen de acuerdo a sus intereses, posibilidades y necesidades. Aquí el/la docente piensa a los estudiantes como sujetos de conocimiento y a las tecnologías como posibilitadoras del trabajo en grupo y la colaboración.

Este planteo, y los anteriores revisados, destacan el acento sobre la particularidad en el uso de estas herramientas, sus potencialidades y los modos de incorporación más usuales en las propuestas áulicas.

En este marco contextual que hemos descrito, la preocupación por la evaluación amerita un tratamiento diferencial. La posibilidad de evaluar a distancia y mediante tecnologías propone un interrogante sostenido, especialmente por los docentes que se encuentran frente a este nuevo desafío y por las instituciones que deben acreditar saberes. En este sentido, advertimos que las propuestas de evaluación que se proponen para la evaluación a distancia comparten un sesgo de desconfianza, por parte de los docentes, en cuanto a su posibilidad de ofrecer una calificación que dé cuenta objetivamente de los aprendizajes construidos por los estudiantes. En otras palabras, pareciera que existe gran dificultad para contar con instrumentos de evaluación sumativa. Esta dificultad saca a la luz al menos dos cuestiones relevantes: la carencia de innovación en cuanto a nuestros procedimientos de evaluación sumativa y la escasa presencia de estrategias de evaluación formativa en la educación universitaria.

En este contexto, la pregunta acerca de la evaluación de la educación a distancia sigue siendo una pregunta vigente. ¿Es posible evaluar a distancia? ¿Es posible evaluar virtualmente? A partir de este planteo surge nuestro interés específico en el caso E-valorados, una herramienta de autoevaluación para los estudiantes universitarios, que se enfoca en ofrecer seguimiento y tutoría al estudiante que lo utiliza. Mediante el uso de esta aplicación los/as docentes pueden crear cuestionarios para que sus estudiantes anticipen la experiencia evaluativa, y seguir en un tablero la trayectoria de uso (nivel de práctica, calificaciones, cantidad de veces que realiza el cuestionario, entre otros indicadores).

De esta manera, los objetivos propuestos fueron: a) Relevar diferentes estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en época de pandemia; b) Analizar el caso de la aplicación E-valorados; c) Indagar acerca de las percepciones y sensaciones del estudiante usuario; d) Relevar diferentes modalidades de uso de la aplicación y percepciones de las y los docentes.

En el presente artículo desarrollaremos los siguientes puntos: en primer lugar, nos referiremos al marco contextual en el cual se desarrolla esta investigación: el sistema universitario argentino y los estudiantes. Una vez hecho esto, conceptualizamos la noción de evaluación, haciendo hincapié en la necesidad de redefinirla habida cuenta de los paradigmas vigentes que asumen al estudiante como sujeto activo y partícipe de su proceso de aprendizaje. En este sentido, nos enfocaremos en lo que significa la evaluación formativa y cuáles son sus supuestos y metodologías adecuadas para llevarla a cabo. Más adelante, haremos referencia al lugar que adquiere la evaluación formativa en la educación a distancia para enfocarnos, de

manera ejemplificadora, en el uso de una herramienta tecnológica en particular: la aplicación E-valorados. Sobre la base de los datos obtenidos al analizar el uso de ésta, las percepciones de estudiantes y docentes, puntualizamos algunas categorías referidas a los alicientes y obstáculos en la implementación de evaluación formativa en general, y de esta aplicación en particular. El artículo nos invita a pensar, también, en nuestra formación docente acerca de la evaluación universitaria.

### **La universidad y las y los estudiantes**

En nuestro país, la universidad ha sido considerada, históricamente, como una posibilidad real de movilidad social a partir del mérito propio. Tras la segunda guerra mundial, el incremento de los salarios reales posibilitó la integración de la clase obrera en la sociedad de consumo de masas, permeabilizando la estructura de clases. Este modelo estructural es lo que Castel (1997) llama sociedad salarial, caracterizada por la universalización del estado de bienestar y la prolongación y democratización de la escolarización académica, que garantiza la igualdad de oportunidades entre los jóvenes, haciendo creíble el ideal de meritocracia. El acceso a la universidad posibilitó que los hijos e hijas de obreros alcanzarán mejores posiciones que las de sus padres en la escala social, por lo cual la trayectoria juvenil se emancipa de su origen de clase para estar autodeterminada por el esfuerzo personal de cada joven.

Según Dalle (2016) el acceso a la universidad pública activó tres resortes de movilidad social: a) el recorrido por instituciones educativas y la interacción social con personas que representan otros mundos simbólicos; b) la motivación de los padres para que sus hijas siguieran una carrera universitaria, y c) la conformación de una red de contactos que permitió acceder a ocupaciones profesionales. El autor analiza la situación de la primera generación de inmigrantes europeos, que eran trabajadores rurales u obreros no calificados en sus lugares de origen y que, al llegar al país, se insertaron en ocupaciones obreras calificadas y con el tiempo se convirtieron en parte de una pequeña burguesía urbana. Esto significó un incremento de las oportunidades de vida suyas y de sus hijos, quienes tuvieron mayores chances de alcanzar ocupaciones típicas de la clase media. El acceso de la población a la universidad pública se profundiza a partir de la creación en la década del '70 (durante el gobierno peronista) de 14 universidades. La creación de estas universidades públicas en el conurbano bonaerense facilitó el acceso a los estudios universitarios de quienes vivían en barrios de clase obrera y clase media baja, y supuso la apertura de canales de ascenso social para estas poblaciones (Dalle, 2016).

En ese momento la política universitaria estaba orientada hacia el planeamiento de los recursos humanos y el vínculo entre la universidad y el desarrollo local. Posteriormente, durante la década del 90, se crearon siete universidades nacionales, la mayoría de ellas en el conurbano bonaerense, lo que significó una expansión mayor aún del sistema universitario y del acceso al mismo.

Sin embargo, a partir de la globalización, la primacía del capital financiero, los flujos migratorios y la precariedad laboral, la sociedad post industrial se fragmentó constituyendo lo que Bauman (2003) denominó modernidad líquida. Los sujetos ya no estarían atados a su posición adscripta ni se autodeterminan en función de su mérito, sino que han quedado a merced de las fuerzas de mercado que el Estado ya no puede controlar. El rasgo sociológico más novedoso es la creciente saturación de los canales de movilidad ascendente, dada la masificación de los estudios universitarios, lo cual según Sennett (2006), habría propiciado el colapso de la meritocracia.

En este sentido, el caso de Argentina merece especial atención, ya que el Estado proporciona universalmente la educación primaria, secundaria, y la universidad es pública y gratuita. Kessler y Espinoza indican que, en las últimas décadas del siglo XX, los hijos de familias obreras habrían adquirido mayores calificaciones ocupacionales que sus antecesores, pero sin las recompensas salariales correspondientes al supuesto ascenso, al cual califican como "movilidad ascendente espuria" (Kessler y Espinoza, 2003:5).

Otra cuestión, que es necesario puntualizar, es que las características socioeconómicas de los estudiantes son altamente significativas para explicar las diferencias en sus rendimientos académicos (Torres Minoldo y Andrada, 2013; Coschiza *et al.*, 2016). En otras palabras, el origen social es un factor significativo en las principales condiciones que pesan en el mercado para definir los logros educativos, el tiempo de la vida dedicado a la educación, las capacitaciones a las que se accede, los activos sociales dados por las relaciones sociales del grupo de pertenencia (Torres Minoldo y Andrada, 2013). Existe una relación medible entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico, que da cuenta de las limitaciones de la universidad pública para superar cierto sesgo de selección. Aun así, y aunque se gestan al interior de ella procesos de “inclusión excluyente”, el ingreso irrestricto y la gratuidad la convierten en el modelo menos inequitativo y factor de incidencia en las trayectorias laborales (Ezcurra, 2013). Múltiples investigaciones demuestran que la situación laboral (el nivel de desocupación, la intensidad de la ocupación, la remuneración, la formalidad) se halla incidida por los logros educativos (Herrero *et al.*, 2014). Tal como afirma Dalle:

el ingreso a la universidad es un canal de ascenso social porque allí se adquieren las competencias y se otorgan las credenciales que habilitan el acceso a ocupaciones de tipo profesional, o directivas y gerenciales (...) también suele significar un mecanismo de ascenso social por la diversidad de los vínculos sociales que posibilita (Dalle, 2016:253).

En este punto los procesos evaluativos se resignifican, puesto que además de dar cuenta del aprendizaje del estudiante, y como parte de la experiencia de las y los estudiantes, inciden en su continuidad: el fracaso estudiantil es una de las variables implicadas en la deserción. La metodología para evaluar es, entonces, puesta bajo la lupa.

En el 2009, y también en el conurbano bonaerense, se crean 5 universidades nacionales más: las denominadas universidades del bicentenario. Su ideario se caracteriza por un fuerte mandato inclusivo (Freytes Frey, 2018), que se observa concretamente en la propuesta de reflexión sobre las prácticas universitarias tradicionales, en innovaciones en las estructuras institucionales, en el trabajo de acompañamiento a la trayectoria de estudiantes y en sus iniciativas de formación docente continua. Su creación actualiza la discusión acerca de la universidad como posibilidad real de movilidad social: por un lado, se enfatiza que implican el acceso a estudios superiores para una mayor cantidad de estudiantes como parte de las políticas de inclusión social en el sistema universitario y en el marco de un proyecto democrático popular (Accinelli y Macri, 2015); por otro lado, se critica la permanencia de la brecha social y la real oportunidad de permanecer y transitar con éxito los estudios universitarios. La ampliación del acceso a la educación universitaria se verifica en el incremento sostenido de la matrícula de ingresantes. Pero este ingreso es notable no sólo en la universidad pública, sino también en las instituciones del sector privado.

En este marco, los actores principales del proceso educativo (docentes y estudiantes) atraviesan la dificultad de la evaluación sobrellevando la tensión entre el objetivo de no perder calidad académica y la búsqueda de la motivación necesaria para que los estudiantes persistan en el sistema educativo. El estudiante, en principio, es un sujeto que se define por un hacer (estudiar) y por la pertenencia a una institución educativa. En este caso, se definen en primer lugar por su condición de pertenencia a un colectivo universitario. Hay algo que es propio a todos los estudiantes universitarios: el problema de aculturación al que se enfrentan al ingresar a la universidad, y que no siempre pueden atravesar. Sus condiciones de estudios particulares, el establecimiento de un tipo de relación con sus estudios, el planteamiento de ciertas finalidades profesionales, y sus intereses intelectuales y estrategias de construcción de las carreras son aspectos que caracterizan y distinguen a los estudiantes.

Aunque no es determinante, en general los estudiantes son jóvenes, por lo cual comparten un estilo de vida juvenil caracterizado por afinidades electivas y diversiones populares que no

son específicas ni exclusivas del medio estudiantil, sino que son propias de la dimensión de juventud. En relación a esto, vemos necesario caracterizar el concepto de juventud. Coincidimos con Saraví (2009) en que más allá de que se trata de una discusión profusa, que integra múltiples y cruzadas críticas entre diferentes definiciones, la realidad es que cotidianamente el concepto juventud es utilizado sin la complejidad con la que cuenta su teorización, y con cierta claridad con respecto a cuál es su referente empírico. Este autor plantea dos definiciones de juventud: juventud entendida como transición y juventud como experiencia. A partir de esta doble dimensión el autor afirma que se puede entender la juventud como una transición que se experimenta diferencialmente, lo cual habilita hablar de juventudes.

La juventud como experiencia hace referencia a que la transición a la adultez se experimenta diferencialmente y está sujeta a la desigualdad social. Esto implica en primer lugar que la juventud es un producto histórico y una construcción social condicionada por su posición estructural. En segundo lugar, el hecho de considerar el efecto de distintos contextos de interacción (familias diversas, escuelas diversas, barrios diversos, grupos de pares diversos) sobre la experiencia de vida, dicho de otra manera, sobre la construcción de biografías diversas y finalmente el reconocimiento del inter-juego entre estructura y agencia. Indica el autor que mientras algunos enfoques tienen a enfatizar el curso de vida como un proceso institucionalizado y estructuralmente determinado, mientras otros enfatizan la construcción biográfica, su intención es “alertar sobre la relevancia de la agencia de los individuos aun en condiciones estructuralmente muy limitantes” (Saraví, 2009:40).

Como indica Dubet (2005), el estudiante vive el encuentro de la juventud y de la universidad, encuentro que a veces es tan débil que los estudiantes sólo aparecen como jóvenes que van a la universidad algunos días a la semana, pero otras aparecen, al contrario, como “verdaderos estudiantes”, totalmente definidos por el tipo de estudios que hacen.

¿Cómo se resignifica esta idea de estudiante que tan pertinentemente define Dubet en época de aislamiento? No es viable considerar los procesos evaluativos sin tener en cuenta las características de la virtualidad, en el cual el estudiante ingresa a la plataforma como quien ingresa a la institución. O no lo hace.

En este marco pretendemos actualizar la discusión sobre el tema evaluación.

### **Algunas precisiones teóricas acerca del concepto de evaluación**

En el siglo XIX se comienza a utilizar al examen para promover y calificar el desempeño estudiantil, esto provocó que los estudiantes se preocupan intensamente por el examen y perdieron paulatinamente el placer por el estudio. (Ameriso et al., 2014). En el siglo XX, la pedagogía deja de referirse al término “examen”, para reemplazarlo por “test” (como las pruebas de inteligencia y la medición del coeficiente intelectual). Los test son validados como instrumentos científicos y objetivos para determinar mediante la medición, factores psicológicos de los individuos, como la inteligencia, las aptitudes, los intereses y el aprendizaje. Como vemos, el origen de la evaluación se fundamenta en un interés por medir, de alguna manera, la conducta humana, en un período de auge del conductismo. Luego, a mediados del siglo XX, se habla de “evaluación”. La influencia de Tyler, dentro del marco positivista-conductista de su época, fue enorme en educación. Tyler es el máximo representante de esta corriente evaluativa. Su obra marca el origen de la evaluación sistemática en el campo educativo. Entiende la evaluación como un proceso sistemático, mediante el cual se determina hasta qué punto los objetivos educativos han sido realmente alcanzados mediante la enseñanza. La “evaluación educacional” es la determinación del grado en el que los objetivos de un programa de enseñanza han sido logrados por los estudiantes (Foronda Torrico y Foronda Zubieta, 2007).

Posteriormente, en las décadas de los años sesenta y setenta se inició el desarrollo de nuevas perspectivas, modelos y metodologías de evaluación, así como de programas de formación

de evaluadores. En este período el foco de atención estaba en medir la efectividad. La corriente norteamericana menciona esta época como la era de la “Accountability”, de la rendición de cuentas marcando la responsabilidad del personal docente en el logro de objetivos educativos establecidos, lo cual fue muy resistido (Popham, 1980).

Como consecuencia de estas concepciones, se amplió considerablemente el fenómeno de la evaluación educativa. El sujeto directo de la evaluación siguió siendo el alumno, pero también todos aquellos factores que confluyen en el proceso educativo (el programa educativo en un sentido amplio, profesor, medios, contenidos, experiencias de aprendizaje, organización, etc.), así como el propio producto educativo.

Como resultado de estas nuevas necesidades de la evaluación, se inicia durante esta época un período de reflexión y de ensayos teóricos con ánimo de clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo. Estas reflexiones teóricas enriquecerán decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación. Lo cual, en conjunto con la expansión de la evaluación de programas ocurrida durante estos años, dará lugar al nacimiento de esa nueva modalidad de investigación aplicada que hoy denominamos investigación evaluativa.

Los postulados de Cronbach (1963) dan sustento a lo que hoy comprendemos como evaluación formativa, y que insiste en asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones. En este planteo, el autor sostiene que la evaluación que se usa para mejorar un programa mientras éste se está aplicando, contribuye más al desarrollo de la educación que la evaluación usada para estimar el valor del producto de un programa ya concluido. Mientras que Scriven (1967, citado en Negrete Vargas y González Fernández, 2013) realiza una distinción terminológica que amplía enormemente el campo semántico de la evaluación, a la vez que clarifica el quehacer evaluativo. Por ejemplo, distingue entre la evaluación como actividad metodológica, lo que el autor llama meta de la evaluación, y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Y señala dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. Propone el término de evaluación formativa para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

Con continuidad el abordaje constructivista y cognitivista invita a privilegiar modalidades de evaluación formativa centradas en los procesos cognitivos de aprendizaje y no sólo en los rendimientos de los alumnos y las correcciones. Los enfoques constructivistas orientan diferentes estrategias de evaluación: privilegian el papel activo del alumno como creador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento. Desde esta perspectiva, la evaluación debe estar orientada a evaluar los procesos personales de construcción del conocimiento. La evaluación se entiende como parte del proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento.

Hoy, presenciamos un cambio sustancial en la manera de entender la formación universitaria, debido al acelerado cambio de los conocimientos, el acceso y la manera en cómo fluye y, en consecuencia, la provisionalidad de los saberes. Según Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011), las nuevas necesidades educativas apuntan hacia el abandono de la concepción de los saberes como entidades estáticas y reproducibles (y por ende abandonar la idea de transmisión de saberes) y hacia la reflexión respecto de la difusión generalizada del conocimiento y la disponibilidad de este (lo cual implica considerar las limitaciones referidas a la adquisición y operación de la tecnología informática, la capacidad de acceso, tratamiento y asimilación del saber).

Frente a esta realidad, y a la contingencia que la pandemia ocasionó, es necesario actualizar nuestra discusión sobre las concepciones que tenemos acerca de la evaluación y revisar las estrategias que ponemos en práctica para evaluar. Aunque la evaluación formativa se presenta como la alternativa lógica al posicionarnos pedagógicamente desde el constructivismo, en ocasiones su puesta en práctica resulta dificultosa. Sin embargo, el

contexto actual parece darle un lugar necesario en el proceso de enseñanza aprendizaje mediado por tecnologías.

### **La evaluación formativa y el uso de herramientas tecno-educativas**

Anijovich y Capelletti (2017) afirman que la evaluación formativa constituye una oportunidad para que los estudiantes puedan poner a prueba sus conocimientos y para que puedan conocer sus fortalezas y debilidades. También puede ser entendida, como propone Brown (2015), como un medio para ayudar a los estudiantes a aprender. Las clases virtuales en este contexto se han nutrido de diferentes recursos y es posible encontrar diferentes experiencias que dan cuenta de ello. Como la relatada por Castro, Paz y Cela (2020) quienes de su experiencia en la universidad pública de nuestro país han utilizado aplicaciones para evaluar y monitorear el aprendizaje de sus estudiantes. A partir de la aplicación de una encuesta, los autores distinguieron que los estudiantes aprendían principalmente a partir de lo lúdico: el 91% de los estudiantes encuestados encontraron que este tipo de propuestas resulta dinámicas y útiles, incluso el 89% señaló que los juegos de rol y material interactivo fue de gran ayuda para adquirir el conocimiento teórico. Un estudio a nivel regional, llevado adelante por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reveló que durante el 2020 (primer año de pandemia por COVID-19), los docentes recurrieron a la evaluación formativa como una estrategia para resolver la saturación experimentada por ellos al intentar atender a todos sus estudiantes. Los docentes encuestados en este estudio manifestaron valorar a la evaluación formativa como una opción atractiva para monitorear y retroalimentar los aprendizajes, en un contexto donde la evaluación tradicional se complejiza y demuestra sus limitaciones; así mismo, destacaron la importancia de las TIC como posibilitadoras de estas experiencias (LLECE-UNESCO, 2020). A raíz de estas lecturas, podemos afirmar que muchas aplicaciones tecnológicas cobran utilidad en la virtual con el propósito de evaluar, como es el caso de la aplicación E-valorados. En nuestro trabajo de investigación nos propusimos, en una primera etapa, indagar diferentes estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en época de pandemia. Específicamente, haciendo foco en la aplicación E-valorados, decidimos analizar cuáles eran los principales usos que le daban docentes y estudiantes a dicha aplicación. De tal manera, resultó necesario enmarcar teóricamente lo que se entiende por una herramienta tecno-educativa.

Asumimos que la tecnología ha creado múltiples herramientas para sortear (sino reemplazar) lo que no está en la presencialidad. Sumando además grandes ventajas, tales como el hecho de poder acortar distancias y tiempos en un marco de lo que el pedagogo Nicholas Burbules (2014) bautizó como “aprendizaje ubicuo” al definir el fenómeno de la experiencia de aprendizaje más allá del espacio áulico: como producto de la combinación de la portabilidad de los dispositivos y la expansión de la conexión inalámbrica el aprendizaje sucede en cualquier lugar y momento. Para este autor se puede aprender en cualquier momento y lugar mediante un sistema de flujo de actividades y de relaciones diarias en los cuales los recursos tecnológicos cobran importancia. Se trata de entender que los sujetos “aprendemos cualquier cosa, en cualquier momento y en cualquier lugar utilizando tecnologías e infraestructuras de informática ubicua” (Sakamura y Koshiznka, 2005:4). Por esta razón, desde hace alrededor de 20 años, se fomenta la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vacchieri, 2013).

En este sentido, es necesario reconocer lo propio de estas herramientas digitales. Burbules (2014) afirma, acerca de la posibilidad del aprendizaje ubicuo impulsado por estas tecnologías, lo siguiente:

En una época en que las personas pueden llevar Internet en sus bolsillos, la enseñanza y el aprendizaje deben considerarse. El aumento del uso de dispositivos de mano y portátiles, junto con las redes inalámbricas presentes por todos lados, significa que las

oportunidades de aprendizaje estructuradas están convirtiéndose en un asunto “en cualquier momento y en cualquier lugar”. Hablamos de este cambio en términos de ubicuidad: la brecha tradicional entre contextos formales e informales de aprendizaje está desmoronándose. Los cambios tecnológicos y sociales, culturales e institucionales hacen que el aprendizaje sea una posibilidad continua (Burbules, 2014:1).

Burbules (2014) describe el aprendizaje posible a partir de la tecnología aplicada a la educación, refiriendo a las siguientes características:

*Portabilidad:* los dispositivos más utilizados por los jóvenes son los que se llevan con uno, los llamados *de vestir* (como los relojes inteligentes, los celulares). Al poder llevarlos consigo, a todos lados, los aparatos permiten conectarse, dan la ilusión de estar accesible y con acceso todo el tiempo. La idea de accesibilidad se convierte en una expectativa social: a este fenómeno se lo llama “portabilidad”. Los hábitos de comunicación se han modificado y también lo han hecho las prácticas educativas.

*Interconexión:* las posibilidades tecnológicas permiten hoy la conexión de las personas entre sí para la resolución de cualquier problema de conocimiento. Esta interconexión abre la posibilidad de sumar las capacidades y lograr una inteligencia colectiva.

*Inmersión:* el aprendizaje ubicuo supone una idea de educación que supera las tradicionales dicotomías trabajo/juego, aprendizaje/entretenimiento, acceso/creación de información, público/privado, las cuales son hoy difíciles de sostener. “Las actividades de aprendizaje de inmersión se integran completamente al flujo de aplicaciones de conocimiento cotidianas, donde no existe separación entre la acción, la reflexión y la investigación” (Burbules, 2014:4).

*Flujo continuo:* la ubicuidad temporal rompe los límites horarios del aula tradicional, con un nuevo calendario que el usuario va organizando de acuerdo a su propio ritmo, incrementando la sensación de fácil disponibilidad, conveniencia y flujo continuo de aprendizaje.

Esta forma de entender la educación exige un grado mayor de autonomía, recuperando y fortaleciendo la noción del estudiante como sujeto activo. Por ello, nos invita a reubicar el foco de la evaluación: de entenderla como instrumento que le es útil a la institución para elevar un juicio sobre los méritos o sobre el “rendimiento” de sus estudiantes, pasamos a comprenderla como una herramienta para que docente y alumno se entiendan, se acompañen y se fortalezcan en la búsqueda de alcanzar objetivos establecidos previamente. Particularmente en la educación universitaria, resulta necesario evaluar, además cierto dominio de información (conceptos, principios, teorías, datos), otras áreas de aprendizaje que se consideran fundamentales en la formación de un graduado o graduada. En otras palabras, la capacidad que el estudiante pueda tener para pensar, actuar y crear desde aquello que sabe, su competencia en organizarse para “saber más” y, también la capacidad de ser consciente de “aquello que no sabe”. En relación con este último punto consideramos que la autoevaluación es sumamente importante. Y la autoevaluación también debe ser enseñada.

## Metodología

De manera coherente con las preguntas planteadas en la introducción, nos hemos propuesto como objetivos: a) relevar diferentes estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en época de pandemia; b) analizar el caso de la aplicación E-valorados; c) indagar acerca de las percepciones y sensaciones del estudiante usuario; d) relevar diferentes modalidades de uso de la aplicación y percepciones de las y los docentes.

E-valorados es una aplicación mediante la cual las y los docentes pueden crear cuestionarios para que sus estudiantes anticipen la experiencia evaluativa, y seguir en un tablero la trayectoria de uso (nivel de práctica, calificaciones, cantidad de veces que realiza el cuestionario, entre otros indicadores).

Planteamos la investigación como un análisis de caso, tomando como población a los usuarios docentes y estudiantes de la aplicación E-valorados. Utilizamos un criterio de muestreo intencional que, según Vieytes (2004), no sigue el criterio del azar o la probabilidad para seleccionar a cada sujeto de la muestra ni para determinar el tamaño de esta, sino que busca cumplir los propósitos y objetivos de la investigación. Aquí, la lógica que orienta este tipo de muestreo y lo que determina su potencia, reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación (Patton, 2002).

Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario aplicado mediante la aplicación misma; 6 grupos focales realizados a docentes (tres de Universidad Privada y tres de Universidad Pública) y 2 grupos focales realizados a estudiantes usuarios.

Realizamos el análisis del material obtenido, inicialmente, en función de dos dimensiones: la emocional (sensaciones, percepciones, afectos que despierta la evaluación, por una parte, y el uso de la aplicación por otra) y la didáctica (referida al uso que hacen las y los docentes de la aplicación, momentos de uso, utilidad encontrada).

## Resultados

En cuanto al primer objetivo que nos planteamos, identificamos que la contingencia que representó la pandemia indujo a casi la totalidad de docentes a encontrarse con alguna forma de virtualidad. En la mayoría de los casos, dicha tecnología se trató de las plataformas educativas propias de cada institución. En la misma se realizaban carga de contenidos, comunicaciones formales, y evaluaciones. Entre estos docentes, algunos utilizaron la aplicación E-valorados a partir de una decisión institucional, por lo tanto, no fue una opción su uso. Mientras que, un porcentaje de estos docentes realizó una búsqueda activa y voluntaria de otras herramientas que le sirvieran para ejercitar, evaluar y motivar a sus estudiantes.

Este último grupo nos permitió describir un perfil de docentes “buscadores”. En el caso de los usuarios de E-valorados, los que consideramos “buscadores”, refieren a la evaluación como parte del trabajo cotidiano del aula. En tal caso una herramienta que “juega” a evaluar, le permite al docente utilizarla para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones didácticas.

Asimismo, refieren al impacto en la interacción docente-alumno, pudiendo, a partir de la información en tiempo real que ofrece el tablero de seguimiento, realizar una devolución inmediata.

Los docentes usuarios de la aplicación dicen buscar, a partir de su uso, generar en los estudiantes el hábito de la autoevaluación, posicionándose como actores responsables de su propio aprendizaje:

“Durante la clase les comento a los estudiantes que está disponible un cuestionario de E-valorados para que participen y en la siguiente semana se realiza la retroalimentación a partir de los resultados obtenidos” (Docente UNLP)

Específicamente, destacan que la situación de aislamiento los llevó a buscar estrategias de acercamiento al estudiante. Por lo tanto, su valoración de la herramienta se relaciona fundamentalmente con la posibilidad de retroalimentación y de encuentro con sus estudiantes en la virtualidad.

Observamos, en definitiva, que este grupo hace uso en su práctica de las estrategias y de los supuestos teóricos de la evaluación formativa.

El otro grupo, aquél en el cual no se realizó una búsqueda voluntaria, sino para los cuales se definió verticalmente su uso, se notó cierta resistencia a la incorporación de herramientas tecnológicas. Resistencia ligada al agotamiento y a la no percepción de su necesidad.

Asimismo, resultó evidente la desconfianza generada hacia el cuestionario de múltiple opción como medio efectivo para la evaluación (ya sea de corte formativa o sumativa). Podríamos pensar en una relación implícita de la noción de evaluación con la de vigilancia.

Existe de manera generalizada en este grupo el supuesto de que el cuestionario múltiple opción sólo es útil para revelar un conocimiento superficial, y evaluar los objetivos de describir e identificar. Los cuestionarios generados por este grupo están contruidos sobre la base de preguntas referidas literalmente al contenido, y no incluyen consignas situacionales, que pongan al estudiante en contexto para poder evaluar transferencia de contenidos. Por lo tanto, no resulta posible para este grupo concebir la estrategia de la implementación de E-valorados como elemento disparador de discusiones, como forma de autoevaluación, es decir, como evaluación formativa.

En cuanto a las y los estudiantes, construimos la encuesta sobre la base de la escala de Likert, que metodológicamente permite medir actitudes. Se solicitó la selección del nivel de acuerdo/desacuerdo con una serie de afirmaciones, cada una dando cuenta de algún indicador relacionado al impacto emocional de la herramienta.

Las afirmaciones tales como “la app me sirve para sentirme más seguro” “Necesito revisar lo que sé permanentemente” “Si uso la app me va mejor en los parciales” “Usar la app hace que me sienta más enganchado con las materias” fueron las que contaron con mayor grado de acuerdo. Podemos afirmar que, en el plano emocional, la aplicación ha tenido una función de contención y anticipación, posibilitando la disminución de la ansiedad en los exámenes; entendiéndose que esta última es una de las principales problemáticas presente en los estudiantes universitario e incluso se relaciona con otras dificultades como la procrastinación y el manejo de sus emociones, así los constataron numerosos estudios como el de Furlán, Piamontesi, Heredia y Rosas Sánchez (2015).

## Conclusiones

Hemos pretendido en este trabajo aproximarnos a la realidad que atraviesan los docentes en el marco de esta pandemia, y el desafío que resulta específicamente la evaluación a distancia. Ha resultado interesante poder identificar alicientes y obstáculos en el uso de las tecnologías. Entendemos que, a pesar de la voluntad manifiesta por incorporar las tecnologías, tanto en la educación presencial como la virtual, existe una serie de nociones y supuestos sostenidos por docentes (y quizás también por estudiantes, aunque no hemos llegado aún a contrastarlo), que dificultan la incorporación de esta. La necesidad imperiosa de resolver situaciones que se presentaron en este marco aceleró procesos y de manera imperiosa llevó a docente y estudiantes a vivir nuevas experiencias.

Resta por continuar preguntándonos al menos acerca de dos interrogantes: ¿qué percepciones hay acerca de la necesidad de uso de tecnologías? Habitualmente el uso de tecnología educativa se identifica con un aspiracional deseable, mientras que cualquier innovación es muy poco viable si no es posible identificar con claridad su ventaja o necesidad. La segunda pregunta que no deja de escribirse es acerca de la formación específica que tenemos las y los docentes acerca de la evaluación. ¿Comprendemos los supuestos y estrategias de la evaluación formativa? ¿Percibimos su valor? Y si así lo hacemos... ¿Nos resulta posible llevarla a la práctica?

Consideramos que son preguntas que pueden seguir orientando nuestra investigación y nuestras reflexiones, con el objetivo de que los procesos de evaluación realmente sean parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

ACCINELLI, Adriana y MACRI, Alejandra (2015). "La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales", en *Revista Argentina de Educación Superior*, (11), 94-117.

AMERISO, Claudia; BENÍTEZ, Elida; GAGLIARDINI, Graciela; MACERATESI, Georgina; MEDINA, Mayra y RAFFO, Adriana (2014). *Evaluación del aprendizaje en la educación superior universitaria*. Decimonovenas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Celebrado el 27 y 28 de noviembre. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

ANIJOVICH, Rebeca y CAPELLETTI, Graciela (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

ARIAS ORTIZ, Elena; BRECHNER, Miguel; PÉREZ ALFARO, Marcelo y VÁSQUEZ, Madiery (2020). *Hablemos de Política Educativa: América Latina y el Caribe. De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. Washington D.C., Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.

BROWN, Sally (2015). "La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender" en *RELIEVE*, vol. 21, nº 2, 1-10.

BURBULES, Nicholas (2014). "El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos", en *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, Nº 1, 131-135.

CASTEL, Robert (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

CASTRO, Marisa; PAZ, Mariela y CELA, Eliana (2020). "Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina", en *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1271.

CELMAN, Susana (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en DE CAMILLONI, Alicia; CELMAN, Susana; LITWIN, Edith y PALOU DE MATÉ, María del Carmen (et. al.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 35-66, Buenos Aires: Paidós.

COPE, Bill y KALANTZIS, Mary (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning, pedagogies. *An International Journal*, 4, 164-195.

COSCHIZA, Carlos; FERNÁNDEZ, Juan; REDCOZUB, Guillermo; NIEVAS, Marcelo y RUIZ, Haraví (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. El Caso de una Universidad Argentina. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14 (3), 51-76.

CRONBACH, J. L. (1963). "Course improvement through evaluation", *Teachers College Record* 64, may, 672-86.

DALLE, Pablo (2016). *Movilidad social desde las clases populares Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

DUBET, Francois (2005). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm> (01/09/21)

EZCURRA, Ana (2016). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

FREYTES FREY, Ada (2018). El ingreso en dos universidades del Bicentenario: dispositivos institucionales para la inclusión y experiencias estudiantiles", en ROCA, Alejandro y SCHNEIDER, Cecilia (Comp.) *El legado reformista en las nuevas universidades del*

*conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*, 139-163. Avellaneda, Argentina: UNDAV-EDUNPAZ.

FORONDA TORRICO, J. y FORONDA ZUBIETA, C. (2007) La evaluación en el proceso de aprendizaje perspectivas, núm. 19, enero-junio, pp. 15-30 Universidad Católica Boliviana San Pablo Cochabamba, Bolivia.

FURLÁN, Luis, PIEMONTESI, Sebastián, HEREDIA, Daniel y SÁNCHEZ ROSAS, Javier (2015). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y Tratamiento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 37-53.

HERRERO, Verónica, ESCANÉS, Gabriel, MERLINO, Aldo y AYLLÓN, Silvia (2014). Deserción en los estudios superiores: efecto del abandono en la situación laboral. Trabajo presentado en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata.

IRIGOYEN, Juan, JIMÉNEZ, Miriam y ACUÑA, Karla (2011). "Competencias y educación superior", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.

LLECE-UNESCO (2020). Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Santiago de Chile: UNESCO.

KESSLER, Gabriel y ESPINOZA, Vicente (2003) *Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires*, CEPAL.

LITWIN, Edith (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

MARINONI, Giorgio; VAN'T LAND, Hilligje y JENSEN, Trine (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*. France: International Association of Universities (IAU)-UNESCO.

NEGRETE VARGA, María y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Celia (2013). "La evaluación como concepto y práctica compleja. Estudio de caso", en *XVIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*, México. Recuperado de: <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xviii/docs/8.14.pdf> (01/09/21)

PATTON, Michael (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

POPHAM, W. James (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, España: Anaya.

SAKAMURA, K. y KOSHIZUKA, N. (2005). Ubiquitous computing technologies for ubiquitous learning. En: *IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE'05)* (pp. 11-20). IEEE.

SARAVÍ, Gonzalo (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, México: CIESAS.

SENNETT, Richard (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

TORRES MINOLDO, María y ANDRADA, Marcos (2013). "Herencia social y logros educativos en Argentina ¿Meritocracia o herencia social?", en *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 421-442. Recuperado de: [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42087](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42087) (01/09/21)

UNESCO (2020). 1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estan-casa-cierre-escuelas-covid-19-ministros-amplian-enfoques> (01/09/21)

VACCHIERI, Ariana (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.

VIEYTES, Rut (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Cita sugerida: BUSTAMANTE, Laura Andrea; LESTA María Laura y AGÜERO SEPULVEDA, Milagros (2021). "Evaluación formativa en contexto de pandemia: el caso de la aplicación "E-valuados" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 17, 50-63. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis.



<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>

Recibido: 4 de octubre de 2021

Aceptado: 16 de noviembre de 2021

## **Controversias en las formas de habitar hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX. El plan de viviendas obreras del Intendente Revol en Córdoba**

*Controversies in the ways of inhabiting towards the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. The plan for workers' housing of the Mayor Revol in Córdoba*

**Ailen Suyai PEREYRA\***

### RESUMEN

El artículo analiza cómo a través de la política pública en torno a la vivienda se vuelve un vector de las ideas higienistas de fines del siglo XIX y principios del XX. La implementación de dichas políticas encontró su justificación en la problematización de ciertas enfermedades y de la existencia del rancho, expandiendo una serie de medidas profilácticas y moralizantes. La forma de hábitat era considerado peligroso para el desarrollo de la población y por lo tanto debía ser combatido con modificaciones en el tipo de construcción de viviendas y en la habitabilidad. En este marco, el Intendente de la ciudad de Córdoba Luis Revol implementó el Primer Plan de Viviendas Obreras para familias trabajadoras en Pueblo Nuevo (un sector del actual barrio Güemes). La estrategia metodológica es cualitativa basada en el análisis documental y la información obtenida en talleres de memoria oral. Para ello se tomaron fuentes primarias como los discursos de funcionarios públicos y de personalidades influyentes provenientes de la élite médica y allegados a la iglesia católica, ordenanzas municipales y documentos referidos a planificación urbana de la época. El resultado del análisis busca comprender cómo la política de vivienda referida al modo de vivir de los sectores subalternos era una forma modernizar a la ciudad e intervenir sobre las condiciones sociales y físicas de la población, en el marco del higienismo a escala global en el período 1880-1930.

Palabras clave: Higienismo; planificación urbana; plan de viviendas; Pueblo Nuevo; residentes.

### ABSTRACT

The article analyzes how public policy around housing becomes a vector of hygienist ideas of the late 19th and early 20th centuries. The implementation of these policies found their justification in the problematization of certain diseases and the existence of the ranch, expanding a series of prophylactic and moralizing measures. The form of habitat was considered dangerous for the development of the population, and, therefore, had to be fought with modifications in the type of housing construction and in the habitability. In this framework,

---

\* Dra. en Estudios Urbano Regionales por la Universidad Nacional de Córdoba y la Bauhaus Universität Weimar. Becaria Posdoctoral de CONICET. Instituto de Investigación de Vivienda y Hábitat (INVIHAB) Grupo Vinculado Instituto de Humanidades (IDH-CONICET-UNC). Miembro del "Programa de Ideología y Prácticas Sociales en conflicto" CIECS-CONICET. Docente del colegio Nacional Monserrat. Contacto: ailen.suyai.pereyra@unc.edu.ar

the Mayor of the city of Córdoba Luis Revol implemented the First Workers' Housing Plan for working families in Pueblo Nuevo (an area in the current Güemes neighborhood). The methodological strategy is qualitative based on the documentary analysis and the information obtained from oral memory workshops. Additionally, primary sources were considered, such as the speeches of public officials and influential personalities from the medical elite and close to the Catholic Church, municipal bylaws and documents referring to urban planning of the period. The result of the analysis seeks to understand the link-up between housing policy and Hygiene in the period 1880-1930.

Key words: Hygienism; urban planning; housing plan; Pueblo Nuevo; residents.

## Introducción

La inserción de Argentina en la división internacional del trabajo y por consiguiente la adopción del modelo económico agroexportador requirió que la obra pública estuviera a la altura con la construcción de nueva infraestructura. A la par, las dos oleadas de inmigrantes de ultramar predecía un futuro con escasa planificación en cuanto a la vivienda. En este contexto, los sectores subalternos recurrieron a su propia iniciativa que los llevó a residir en inquilinatos, conventillos o en “camas calientes”<sup>1</sup> (Cravino, 2016). Eventualmente, si había buen augurio económico y aceptación del nuevo país, la población recientemente incorporada iniciaba la construcción de la denominada “casa chorizo” (habitaciones una al lado de la otra, en un lote con cuotas regulares).

A escala global, el Higienismo como doctrina sanitaria era tendencia por los descubrimientos de Louis Pasteur. Se lo definió como una práctica científica que intervenía sobre la sociedad, donde la salud era considerada como parte de las condiciones sociales y físicas en el que se desarrollan las personas (Cravino, 2016). Los modos de vida adoptados por los inmigrantes y/o población de clase baja fueron considerados un peligro para la sociedad y el desarrollo de la pujante nación.

El siguiente trabajo analiza la conexión entre población, planificación urbana y los discursos provenientes de una élite (católica y médica) atravesados por el Higienismo como corriente hegemónica. El período de estudio se circunscribe entre los años 1880-1930 y espacialmente en la ciudad de Córdoba, específicamente a un sector del presente barrio Güemes.

En ese sentido y siguiendo las ideas de fines del siglo XIX, la primigenia ciudad de Córdoba hacia 1870 comienza a elaborar las primeras ordenanzas referidas a la regulación del espacio urbano. Finalmente durante la Intendencia de Luis Revol (1889)<sup>2</sup>, se lleva a cabo el Primer Plan de Viviendas Obreras en una porción denominada Pueblo Nuevo (actual barrio Güemes). La obra no se finalizó por la fuerte oposición partidaria en conjunto con los diarios de la época, quedando en total abandono y sirvió años más tarde para alojar familias en situación de calle.

Con el objetivo de señalar las particularidades entre planeamiento urbano e Higienismo se propone una estrategia metodológica cualitativa basada en el análisis documental y la información obtenida en talleres de memoria oral. Para ello se tomaron fuentes primarias como los discursos de funcionarios públicos y de personalidades influyentes provenientes de la élite médica y allegados a la iglesia católica, ordenanzas municipales y documentos

---

<sup>1</sup> Se refiere a un lapso entre cuatro y seis horas tiempo en el que la población utilizaba para descansar.

<sup>2</sup> Asumió la intendencia en 1887. Durante su mandato creó la plaza Vélez Sarsfield, en la cual se colocó una estatua del político. También, se realizó la proyección de una traza de diagonales de la ciudad sin concreción y se seleccionó un terreno para el futuro Palacio Municipal. Revol era miembro del conservadurismo y solo duró dos años como intendente, fue destituido por el Consejo Deliberante.

referidos a planificación urbana de la época. El resultado del análisis busca comprender el vínculo entre la política de vivienda y el Higienismo en el período 1880-1930.

### **El Higienismo como eje de la planificación urbana**

Entre 1875 y 1885, el Higienismo fue tendencia a nivel mundial por el descubrimiento de la bacteria y los mecanismos para combatir infecciones y enfermedades como las vacunas de Joseph Lister y Louis Pasteur. Los profesionales allegados a la medicina e higiene tuvieron gran influencia, pues los discursos adquirían legitimidad en pos de mejorar la calidad de vida de la población (Quevedo, 2018) y aumentar la esperanza de vida<sup>3</sup>. Las implementaciones de políticas relacionadas con el Higienismo no estuvieron limitadas al ámbito de la salud, también se fueron plasmando en la forma de pensar un Estado y por lo tanto, el diseño y planificación de sus espacios (Cravino, 2016; Pereyra y Quevedo, 2020).

El modelo de análisis del Higienismo postulaba a las enfermedades epidémicas como un enemigo de la nación. Las pandemias de entre los años 1867 y 1871 y la plaga que azotó y despobló a Buenos Aires en 1871 reforzaron la imaginación en cuanto a la enfermedad epidémica como un nuevo enemigo.

La definición de higiene incluyó directamente procedimientos y hechos públicos, sociales, y legales y se constituyó como una práctica racional y científica que intervino activamente en el modo de vivir de los habitantes. Así, la salud fue entendida en el marco del ambiente social y físico en el que se desarrollan las personas. Como disciplina se plasmó hacia adentro en otras ciudades del país y hacia afuera en los puertos del resto del continente americano y europeos. El Higienismo adquirió una doble dirección, por un lado alcanzar lo nacional defendiendo el cuerpo de los microbios y bacterias y por otro lado, la “defensa social” de un cuerpo demográfico que se encontraba amenazado por la insalubridad criminal que había comenzado a llegar y era necesario combatir (Salessi, 1995; Quevedo, 2018). Es decir, Argentina era concebida como un cuerpo-nación con enemigos invisibles como las bacterias.

Con el objetivo de dar una solución al menos el 70% de deuda externa tomada en 1890, había sido para financiar las obras de salubridad. Buenos Aires se presentaba para el exterior como la nación (el primer foco a intervenir), por lo que las medidas sanitarias no llegaron al resto de las ciudades y provincias hasta 1890. Recién en 1897 comenzaron las obras hacia el interior del país (Salessi, 1995). El enfoque Higienista consideraba las condiciones físicas del conventillo como propagador de enfermedades (tuberculosis o cólera), el desorden y la conducta inmoral; es decir se constituyó como un peligro para la sociedad. Según Domingo Selva (1901) además de las viviendas y condiciones sanitarias, debían erradicarse: “la promiscuidad y la vagancia, la ebriedad y la disolución familiar que acechan tras estos vestíbulos de la muerte que son los conventillos” (Selva, 1901:103). La habitación colectiva era algo vergonzoso, allí vivía una familia entera a veces incluso había una mascota y se llevaban a cabo todas las actividades cotidianas.

Las viviendas como los conventillos, ranchos, entre otras estaban habitadas en su mayoría por habitantes europeo: italianos, españoles un gran porcentaje, también polacos, rusos, sirios y etc. No sólo la nacionalidad de procedencia establecía una diferencia, se le sumaba el idioma y la cultura propia, aunque muchos de ellos se habían dedicado a trabajar en el campo en su territorio de origen (Cravino, 2016). Estas disparidades junto con la pobreza y conducta inmoral dieron el pie para sancionar normativas con el objetivo de controlar el comportamiento y homogeneizar a sus habitantes.

Ahora bien, como antes se mencionó quienes estaban habilitados a impugnar la vida en los inquilinatos, conventillos, ranchos eran médicos y sectores de clase alta de Argentina. Pues, se consideraban los protectores de la moral y del ejemplo a seguir. De esta manera, se pueden

---

<sup>3</sup> También llamada expectativa de vida, la esperanza de vida es un indicador demográfico, construido de acuerdo a cada país o región indica la cantidad de años que se espera que viva una determinada población.

identificar el vínculo entre inmigración, pobreza y forma de vida y su correlato la inmoralidad, lo racial y lo delictivo.

Bajando la escala de análisis, hacia el interior del país y con el objetivo de modernizar la nación, en la provincia de Córdoba se crearon organismos con fines asistenciales: el Consejo de Higiene (1881) y el de Asistencia Pública (1892). Estos organismos dispusieron reglamentos con un servicio de visitas domiciliarias a las viviendas y a lugares públicos a manera de inspección de lo que ocurría en estos espacios. Además, hubo intenciones de agilizar el control de la calidad de los alimentos y se estableció vigilancia en la limpieza de los mercados públicos (Boixadós, 2000a). Ante las crecientes migraciones internas de los espacios rurales a los espacios urbanos, se buscaba modelar los comportamientos a través de la reconfiguración de estos espacios urbanos. En cuanto a la planificación de los espacios públicos, se diseñaron parques, plazas, apertura de calles, avenidas y *boulevares* ornamentados con árboles (Pereyra y Quevedo, 2020). Asimismo, la plaza central de la ciudad de Córdoba con una fuerte carga simbólica fue decorada con vegetación, bancos y bebederos. También, se reglamentó el espacio según su función social-económica, se delimitó una zona para la radicación de industrias, tambos y curtiembres y el cementerio en la periferia. El argumento de la higiene social aplacó algunos de los problemas sociales que estaban surgiendo debido al aumento de la población y buscó garantizar buenas condiciones a los trabajadores. En palabras de Diego Armus: “En el fondo de este proyecto higienizador había una inocultable ilusión de modelar una ciudad pura, una población disciplinada, un mundo urbano sin conflictos que permitiera optimizar el rendimiento social” (Armus, 1984:45).

Ramos Mejía, como presidente del Departamento Nacional de Higiene extiende el Higienismo como política “nacional” al interior del país. Para fortalecer y modernizar el Estado-Nación, se elaboraron discursos y dispositivos de manera tal que operaran disciplinando a la sociedad. Los espacios públicos y los referidos a lo más íntimos estaban contemplado en dichos controles.

En esa línea, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, los profesionales de la salud observaron cómo vivían sus habitantes, recolectaron datos y establecieron comparaciones entre áreas urbanizadas y elaboraron una especie de registro, sobre la evolución morfológica y tipológica del tipo viviendas (choza del aborigen, rancho, conventillo). La Memoria del Intendente (1886) citada por Boixadós (2000a), ejemplifica esta consideración sobre los ranchos:

Depósitos de mil muertes, asilo de terribles enfermedades (...) en cuya humedad caliente e infecta pululan millones de microorganismos (...) Amenaza eterna del proletariado al burgués. ¡Esta es su venganza contra los que han sido favorecidos por la suerte! La voz de todos es: ¡Abajo los ranchos! (Boixadós, 2000a:232).

Si bien, las epidemias existieron y eran parte de la realidad histórica, fueron utilizadas para ocultar lo acontecido en materia económica, social y los conflictos políticos entre Buenos Aires y las ciudades y provincias de Argentina. La situación “revolucionaria” y la población radicalizada en las provincias eran vistas como amenaza al poder central. A finales del siglo XIX, los tecnócratas usaron los descubrimientos y/o avances bacteriológicos para consolidar el poder del Estado en Buenos Aires y sus instituciones (Salessi, 1995). En el caso que fuera necesario, la nación enviaba la “policía sanitaria” e intervenía el interior del país.

Se establecieron paralelismos entre la ciencia y la forma de la ciudad, como cuerpo-ciudad. Entendida como un cuerpo con síntomas debido al mal funcionamiento de órganos-partes. Allí era el ámbito de producción y reproducción de las normas, de los comportamientos esperados, lo asociado a lo moral y a la intimidad y por supuesto de lo económico. La planificación de la traza urbana tuvo como afán incorporar a la dinámica económica-mercantil

y también, disciplinar a los individuos y regularizar la forma de vida en la ciudad. En Córdoba, se vio reflejado en la ubicación espacial de las diferentes funciones y actividades como también de su población. Tanto, habitantes criollos, descendientes de africanos o indígenas y extranjeros, eran considerados un peligro para el orden estatutario. De alguna forma estos habitantes eran comparados con las bacterias y microbios y debían ser reformadas para cumplir con el objetivo del proyecto modernizador: insertar y presentar la flamante ciudad sin rastros de la etapa previa a la colonia (Ansaldi, 1997; Peralta y Liborio, 2014).

Aunque el tema de la vivienda era controversial y polémico, (por ejemplo en Buenos Aires se produjo la primera huelga de inquilinos<sup>4</sup>) recién en 1915 se crea la Comisión de Casas Baratas (Ley 9677). Entre las figuras habilitadas de la época el diputado Juan Félix Cafferata remarcó que según las estadísticas: “la profilaxis por el saneamiento de la vivienda resulta claramente demostrada. Al reseñar las condiciones deplorables de ciertas viviendas y al insistir sobre este problema de 1a tuberculosis en Córdoba, queda en el espíritu un sentimiento de pena” (Cafferata, 1917:361).

De esta manera, como parte de los funcionarios públicos Cafferata (1917) concedió que la problemática habitacional se dispusiera como parte de la agenda estatal. Los informes (basados en un sin número de tablas con datos estadísticos) elaborados por médicos reconocidos demostraban que las condiciones físicas y sociales eran causa de muerte de la población nativa.

### **El espacio urbano cordobés**

Córdoba fue fundada en 1577 y la delimitación de su territorio fue realizada hacia el año 1843 por el gobernador de la Provincia. En la etapa constitucional se continuó con la herencia colonial excluyendo a los preexistentes modos de ocupación de los pueblos originarios (Ansaldi, 1997). La división espacial fue realizada por el poder político, las figuras principales católicas y un sector económico distinguido actor interesado en la inversión realizada durante la campaña. Se realizaron las operaciones de amojonamiento, con ocho cuadras por doce cuadras de fondo, denominadas “Puesto de Alfaro” y “Pastos Comunes” (Bischoff, 1997). En total se delimitaron 70 manzanas en damero que estaban ubicadas en la zona de producción de los pueblos originarios, esto significó una expulsión e invisibilización de los mismos (Liborio, 2014), aunque las tierras no quedaron sin utilización, sino que estos campos se fueron estableciendo familias que trabajaban la tierra. Esta inicial subdivisión del damero colonial, marcaba una jerarquía en el orden social reflejado en el tamaño de las parcelas. El otorgamiento de las tierras se realizó diferencialmente. La cercanía a la plaza central fue un factor clave para la distribución de grupos sociales, por lo que las instituciones y las familias obtuvieron parcelas en los alrededores de dicha plaza. La ciudad se situaba orográficamente en un “pozo”. Esta condición del relieve y el encuentro de dos cursos de agua (Río Suquía y el arroyo de La Cañada) reforzaron la barrera física y además estratégica con el objetivo de evitar y defenderse de eventuales ataques de aborígenes.

Recién en 1870, casi 300 años después de la fundación de Córdoba llegaría el Ferrocarril como medio de transporte de mercaderías. Este acontecimiento fue un momento clave pues el tren conectaba la urbe con el circuito de producción y consumo internacional, reconfigurando e insertando los espacios de la primigenia ciudad al proceso de modernización. A lo largo de estos años la trama delimitada en 70 manzanas, se extendió a 225, inclusive antes de 1870 llegaron a las 585 manzanas. “Entre 1886/1889 se agregan a esta superficie las 1.216 nuevas manzanas que dibujan los pueblos surgidos entre esos años, comprendiendo la ciudad 1.800 manzanas” (Boixadós, 2000a:170). La ciudad de Córdoba, triplicó su tejido urbano en tres años. En 1878 se contrata al ingeniero Jorge Evans con el propósito de construir nuevos caminos, facilitar el acceso a la Provincia y también erigir un

---

<sup>4</sup> La huelga se produjo en 1907 debido a los altos costos de los alquileres y condiciones constructivas deficientes en las habitaciones de alquiler (Suriano, 1984).

puente para los habitantes de Pueblo Nuevo separados por el arroyo de La Cañada. En ese mismo año, se indicó que el centro era la plaza principal. Además, el historiador Arturo Torres comenta en sus ensayos que los primeros “pueblos” (que luego pasarían a llamarse “barrio”) ya había población residiendo en el sector: “Pueblo Nuevo con 15 manzanas por lo menos, pero que tiene una vasta extensión poblada. El Abrojal, con 10 manzanas, por lo menos (...)” (Bischoff, 1997:32). La denominación “pueblo” hacía referencia a las extensiones por fuera de los márgenes de la ciudad inicial, además se trataba de población no pertenecientes a la élite española. En aquel entonces, la diferencia entre barrios y pueblos era una forma de indicar los espacios que no estaban integrados a la ciudad y por lo tanto, carecían del acceso de algunos servicios urbanos. Sin embargo, funcionaban con una dinámica propia y no dependían del centro para el abastecimiento y vida cotidiana.

Más tarde, en 1887 la administración municipal diseñó la plaza en Las Quintas. Los barrios que prosperaron por la actividad privada después de 1870 llegaron a proyectar al menos más de una plaza. A la par, se planificaron una serie de grandes parques urbanos que operaron como instrumentos civilizadores e indicadores de una ciudad en expansión como el Parque Sarmiento o del Parque Elisa (hoy Parque Las Heras) (Pereyra, 2021).

La ciudad estuvo condicionada por la orografía del terreno, el paso del ferrocarril, caminos viales que fueron configurando los nuevos barrios que pudieran surgir, además de las Ordenanzas municipales y las políticas públicas. La Ley Nº 1.295 de 1893 estableció el radio en 12 kilómetros del municipio, un radio comparativamente mayor que otros municipios. En ese sentido, la población, su disposición en las parcelas y su forma de asentamiento contribuyeron a destacar las distinciones entre los espacios urbanos. El tejido urbano de aquel entonces demarcó lo que serían los inicios de una ciudad fragmentada.

Un indicador de crecimiento y reconocimiento territorial lo marcaron las Ordenanzas y su implementación. Si bien, existía la recolección de residuos no llegaba a todo el núcleo urbano, por ejemplo, en 1894 el servicio de recolección de basura extendió su recorrido hacia otros sectores debido a la creación de una comisaría de Limpieza Pública. Esta institución se dedicaba a levantar todo lo que encontrarse en la vía pública, alcanzaba las áreas por fuera del centro como la costa del río, Boulevard de Circunvalación, lecho de la Cañada, Pueblo Nuevo, Abrojal y vuelta del Pucará (Boixadós, 2000a).

Estos hechos allanaron el camino para lo que ya se avizoraba a escala nacional: el inicio del periodo Moderno en 1880 que se prolongó hasta 1930 y significó el proceso de organización política que coronó la formación del Estado-nación. Dicho proceso implicaba mayor urbanización, en cuanto a la traza de viviendas, calles, cordón cuneta, disposiciones del uso del suelo urbano; también insertar a los recién llegados por la inmigración de ultramar dentro del sistema educativo, generar crecimiento comercial y comenzar a desarrollar la industria. En ese sentido, el hecho de establecer límites y fronteras marcó un reconocimiento hacia el interior del territorio nacional y la identificación de recursos potenciales para su utilización. En los inicios del siglo XX Argentina ingresó al mercado internacional como agroexportador de carnes y cueros y más tarde de productos agrícolas. A escala mundial, se asistió a grandes descubrimientos científicos, cambio de la imagen del universo y del lugar que ocupan los humanos en él, industrialización de la producción y la explosión demográfica causó una rápida urbanización en diferentes partes del globo.

### **Configuración histórico-espacial de Pueblo Nuevo**

En la actualidad, el barrio Güemes se encuentra a 200 metros del Área Central, ubicado en el sudeste de la misma<sup>5</sup>. A principios de siglo XX, el barrio estaba conformado por cuatro áreas nominadas: Pueblo Nuevo (Figura 1), La Bomba, El Abrojal y el Infiernillo. Por Ordenanza

---

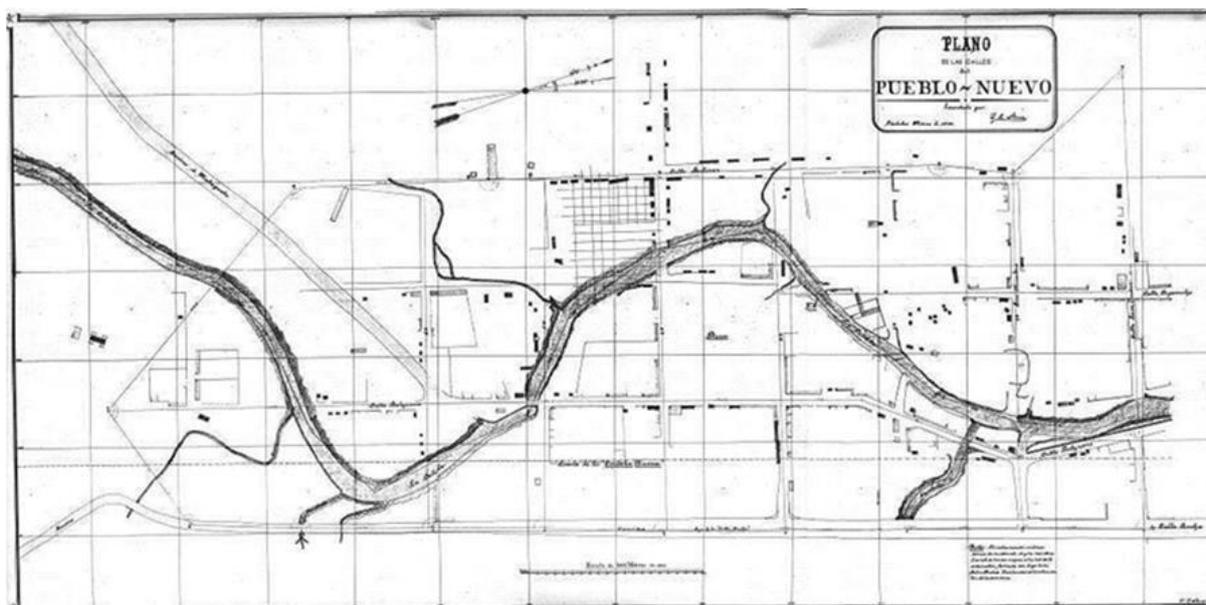
<sup>5</sup> Colinda con: el centro, Bella Vista, Observatorio, Nueva Córdoba, Alberdi.

Municipal todos los “pueblos” pasaron a barrio en 1925, por lo que pasó a llamarse General Güemes (Bischoff, 1997).

Hasta principios del siglo XX en cuanto a la población asentada se reducía a algunas manzanas principalmente en los sectores de Pueblo Nuevo y el Abrojal. La nominación de estas regiones se debía a lo que se encontraba en el territorio, por ejemplo “El Abrojal”, definido así por el tipo de vegetación con adherencia a la ropa y en “La Bomba” existían dos versiones: una vinculada a la presencia de una bomba de agua por la calle Achával Rodríguez, y otra versión referida al letrero de un almacén con la imagen de una persona remontando un barrilete redondo.

De forma comparativa, las características de la población residente se clasificaban según la ubicación espacial: los abrojales del otro lado de La Cañada eran descendientes de esclavos e indígenas. Los habitantes se los consideraban conflictivos y peligrosos, mantenían el estilo y las usanzas criollas, por ejemplo, la habilidad de manejar el cuchillo en defensa propia (Bischoff, 1997). La congregación en La Bomba, también era valorada como bravucona. Según comentarios periodísticos, en el sector Pueblo Nuevo se mantenían rasgos nativos, casas viejas y poco bellas. En el área, había divisiones entre los descendientes de los conquistadores y la mujer indígena<sup>6</sup>. Por aquel entonces, la mayor cantidad de habitantes se encontraba en Pueblo Nuevo. Según los censos de 1869 (nacional) había 1.277 habitantes, en 1887 (municipal) este valor aumentó a 5.898 habitantes. Sin embargo, en 1890 (censo provincial) se registró una caída de población con solo 692, probablemente se debió a la crisis socioeconómica que afectó a un sector de clase baja. Desafortunadamente del censo nacional de 1895 no existen datos particularmente del área estudiada (Boixadós, 2000a).

Figura 1. Plano de las calles de Pueblo Nuevo



Elaborado por J. E. Stutz, marzo de 1899. Fuente: Cristina Boixadós (2000a).

Reproducción: Magdalena Boixados.

En sus comienzos, los barrios pueblo se establecieron en torno a la idea de la ciudad moderna, es decir subyacían preceptos de la modernidad como forma de control y regulación de la vida

<sup>6</sup> Para 1869 (el primer Censo Nacional) un 10% de los 34.456 habitantes fueron empadronados como jornaleros, labradores, quinteros, agricultores, campesinos, etcétera, y 342 personas relacionadas con el transporte de carga, como carreros, troperos, fletadores y maestros de posta (Boixados, 2000a).

pública y privada. Las políticas urbanas de la época, tenían por objetivo dotar de infraestructura y el trazado de vías de circulación en la ciudad higienista moderna (Boixadós, 2000a) debían ser capaz de alojar las instituciones disciplinarias como la cárcel, los hospitales, las fábricas, las iglesias y las escuelas. Una característica común de los barrios pueblo era poseer gran parte de estas instituciones y constituirse como una unidad autónoma.

Los cuatro sectores del actual barrio Güemes tenían límites poco definidos El Abrojal comenzaba en el margen oeste de la Cañada<sup>7</sup> (Figura 2). Un poco más cerca de la culminación de las barrancas (en donde actualmente se encuentra el edificio de Tribunales y el Observatorio), a 400 metros del arroyo se ubicaba El Infiernillo. El terreno se caracterizaba por las barrancas, con calles de tierra y piedras y con muy poca agua proveniente del arroyo de la Cañada. Desde 1862 existían las divisiones entre “Pueblo Nuevo” y “Abrojal”, es decir antes y después de la Cañada hacia el este (Bischoff, 1997). Si bien, en 1875 era posible distinguir las delimitaciones entre los sectores, las divisiones de manzanas eran precarias.

Figura 2. La ciudad de Córdoba en 1890



Elaborado por el Agrimensor Ángel Machado en base a un relevamiento catastral hecho en 1889. Municipalidad de Córdoba, Argentina

La zona conocida como Pueblo Nuevo, concentraba el intercambio de productos procedentes de las quintas (frutas y hortalizas) como también los llamados “frutos del país” (fruta seca, cueros, charqui, arrope, etc.) llegaban desde las sierras por el “Camino de San Roque”. Las carretas dejaban la carga y retornaban llevando harina, yerba, azúcar, alpargatas, ropa de trabajo, las mismas provenían desde el sur y otras desde las serranías por el camino de San Roque. La actividad comercial fomentó la aparición de negocios y establecimiento de los primeros habitantes. El reclamo de los vecinos<sup>8</sup> en 1864, llevó a la delineación de una plaza

<sup>7</sup> A partir de la calle Belgrano hacia el sur y hasta la calle Duarte Quirós, prolongándose hasta Arturo M. Bas, yendo hacia el Naciente hasta el margen de la Cañada por la calle San Luis y limitaba con Pueblo Nuevo.

<sup>8</sup> Los vecinos elevaron una nota a la municipalidad solicitando la creación de una plaza para que funcione como estacionamiento de carretas y de las tropas que provenían de diferentes provincias. La Plaza de las Carretas se formó en un terreno donado por Bernardino Cáceres (Bischoff, 1997).

para carga y descarga de mercaderías, ubicada entre las actuales calles Laprida y Achával Rodríguez. Uno de los comercios reconocido era el almacén “Casa Pepino” en calle Belgrano<sup>9</sup> de José Tucci, lugar de encuentro debido a la ubicación, la oferta de variados productos y en donde parte de la vida barrial operaba. Finalmente, por Ordenanza municipal, se desplazaron a los mercados y la plaza quedó en desuso hasta el próximo proyecto de las casas de inquilinato.

Aunque Pueblo Nuevo era la sección más moderna y cercana al centro de la ciudad, había un discurso social que lo identificaba con el carácter de atrasado, probablemente debido a la colindancia con El Abrojal, sólo los separaba el arroyo La Cañada. Muchos fueron los intentos de consolidar y homogeneizar los sectores, las principales vías de circulación eran la calle Belgrano y la calle Vélez Sarsfield, fueron adoquinadas entre 1886 y 1887. En 1889 en el Abrojal se abren vías de comunicación con el objetivo de facilitar el desarrollo de la población, regularizar la edificación y valorizar la propiedad<sup>10</sup>. Las obras públicas eran aspiraciones de embellecimiento y salubridad de la población a través de la construcción de espacios verdes y la erradicación de ranchos existentes. La máxima autoridad de la ciudad, Revol, se expresó en un diario local que lo transcribió,

la formación de un boulevard en las condiciones que propongo, viene a llenar una necesidad sentida a una ciudad como la nuestra que carece de una avenida, que cuenta con muy pocas plazas, cuyas calles con excepción de una sola, son generalmente angostas, y que con el notable aumento de la edificación se extiende día a día y requiere mayores vías de comunicación, fáciles, espaciosas (...) que contribuyan al ornato y embellecimiento del municipio y consulte las mejores condiciones de higiene y salubridad de la ciudad (Boixadós, 2000a:178-179).

En este marco y con el objetivo de ordenar este centro urbano, se determinaron resoluciones u Ordenanzas que fueron configurando la idea de un espacio urbano higiénico para su población. Ejemplo de ello son: en 1866 la prohibición de depositar basura en las calles públicas, había puntos designados utilizados con esta función, en 1871 por Ordenanza, se establecieron los días, el horario y el radio cubierto por el servicio de recolección de basura de casas<sup>11</sup>, instituciones públicas o privadas y comercios<sup>12</sup>, abarcando también al sector de Pueblo Nuevo. Como antes se mencionó, la estructura de ciudad fue definida por la articulación entre la élite urbanizadora (integrada por una parte del sector comercial y profesional) y el poder público, el entramado urbanístico original sufrió subdivisiones y se trazaron nuevas parcelas fuera de aquello que era urbano. En 1880 una Ordenanza municipal había establecido el radio de la ciudad y dentro de él se habían registrado Pueblo General Paz, Pueblo Nuevo, El Abrojal y San Vicente.

Retomando el análisis poblacional, también había diferencias interbarriales: por calle Belgrano se establecieron principalmente los inmigrantes provenientes de Italia, España y en menor medida árabes, en el sector de Pueblo Nuevo había comercios que abastecían a su población y alrededores. En El Abrojal<sup>13</sup> considerado un asentamiento irregular, estaba caracterizado en

---

<sup>9</sup> El comercio, el tranvía a caballo y el tranvía eléctrico, el corso y las fiestas del barrio, se concentraban sobre la calle Belgrano, desde Achával Rodríguez hasta Peredo.

<sup>10</sup> La obra llevada a cabo entre el municipio y la empresa privada, no cumplió con las expectativas pues no fue acompañada por otros equipamientos urbanos para modificar el carácter marginal del sector.

<sup>11</sup> Prohibición de sacar la basura antes del horario establecido y debía ser retirada del zaguán o del primer patio "no pudiendo exigirse, bajo ningún pretexto, que los carros vayan a levantarlos de los últimos patios" (Boixadós, 2000a:137).

<sup>12</sup> Hoteles, almacenes, fondas, cafés, hospitales, colegios, mercados, plazas de carretas, talleres y casas de mercaderías.

<sup>13</sup> La población provenía de grupos de aborígenes, esclavos, negros fundamentalmente, que vivían en los rancheríos, de las comunidades religiosas. Estás tenían sus esclavos, luego de la expulsión de los jesuitas, esos

un principio por la existencia de indios y sus descendientes y negros. Según comentarios de aquel entonces se corría la voz que los delincuentes se refugiaban de ese lado porque la policía, que era muy escasa y no cruzaba, por temor de su seguridad (Boixadós, 2000a).

En cuanto a equipamientos urbanos durante la gobernación de Rafael Núñez<sup>14</sup> se creó el gimnasio Güemes con baños para varones y mujeres y con el pasar de los años se construyeron dos piletas cruzando La Cañada como estrategia de inserción al progreso. Las fiestas, actividades y/o eventos barriales tales como los carnavales y/o comparsas eran características en ambos sectores, después de 1950 la rivalidad entre El Abrojal y Pueblo Nuevo continuó, aunque a través de los años la celebración del carnaval desapareció. Esta doble cara opuesta y complementaria se imprimió en el territorio, por lo que sirvió de fundamentación para ser considerado objeto de intervención en reiteradas administraciones y gobiernos.

### **Primer Plan de Viviendas Obreras del Intendente Revol**

A mediados del siglo XIX, el gradual crecimiento poblacional de Córdoba y la escasa planificación de la extensión urbana había dado lugar a una disposición 'desordenada de la población'. La constitución de los sectores que actualmente conforman parte del barrio Güemes son ejemplo de las primeras extensiones de la ciudad que se desarrollaron sin ningún tipo de planificación (ni pública ni privada). Su territorio no estaba definido por límites precisos, sino que estaba conformado por las cuatro "regiones" anteriormente mencionadas. Hacia 1860-1880 estos sectores tenían un doble carácter, esto es, la existencia de un área 'moderna' y otra 'atrasada'. Así, la "Plaza de las Carretas", el paso del tranvía, más tarde el alumbrado público, los comercios para su población, entre otros servicios urbanos, coexistían con el rancho como vivienda, que le otorgaba el carácter 'popular y postergado'.

Esta diferenciación establecida dio el pie inicial para que el Intendente Luis Revol en 1880 incorporara el barrio dentro del radio municipal, con el objetivo de sanear la zona cercana al centro, lo cual se expresaba como "un factor de desarrollo en un barrio de la ciudad que más atrasado está y en el que menos adelantos se operan" (Boixadós, 2000a:148). Las condiciones de habitabilidad, las desventajas higiénicas y la falta de reglas de construcción, fueron las justificaciones para crear el primer plan de viviendas de Córdoba que buscaba erradicar el rancho y dar mejores condiciones de vida a la población obrera. En el marco del auge del modernismo y de las tendencias higienistas de la época, el Intendente Revol llevó a cabo dicho plan, pues consideraba física y moralmente negativas para los habitantes la forma de vivir. Siguiendo a la historiadora Cristina Boixadós (2000a), la iniciativa de la intendencia de Revol tenía como columna vertebral el discurso del Higienismo social liberal que era combatido por personalidades y grupos conservadores de Córdoba, sin embargo, tuvo por objetivo brindar casas para obreros. La cuestión social era parte de la agenda de las autoridades locales en conjunto con sector de la iglesia católica, en esa línea Suriano afirmó:

Desde la reflexión sobre la "cuestión social" se constituyó un tópico dual: por una parte, el ámbito de las viviendas de los obreros, la atención médica y la salubridad, y por la otra, la formación de organizaciones de defensa de los intereses y derechos de los obreros. En la intervención estatal se volvía 'indispensable mejorar las condiciones sociales para favorecer el funcionamiento del sistema político' (Suriano, 2017:26).

---

esclavos quedaron libres, una parte de esa población junto con sus descendientes se ubicó en El Abrojal. Esta información fue obtenida a través de la transcripción de un taller de historia oral del barrio.

<sup>14</sup> Perteneciente al Partido Demócrata. Ejerció su cargo entre 1919-1921, al cual renunció para presentarse en las elecciones presidenciales como vicepresidente junto a Norberto Pinero.

El plan de Casas de Inquilinato de Revol se emplazó en parte de espacio público y en la Plaza de las Carretas. El plan se insertó en Pueblo Nuevo buscando limpiar la imagen moral y física de la población obrera, cumpliendo ciertos requisitos. Constaba de un complejo de:

... la construcción de ochenta y cuatro casas en una manzana separada en dos grupos de 42 viviendas por un pasaje arbolado denominado "Luis Revol" (Pasaje Revol). En cada corazón de las dos medias manzanas, se diseñó un jardín rodeado por dos hileras de casas, permitiendo que 52 de ellas tuvieran frente a las respectivas calles y 32 se orientan hacia los jardines interiores (...) Cada vivienda, con entrada independiente, se componía de dos piezas dormitorios, de 25 y 20,50 metros cuadrados cada una, una cocina de 6,25 metros cuadrados, un comedor de 12 metros, una letrina de 3 metros cuadrados, lo que sumaba 66,75 metros cubiertos. Si incluimos la superficie del patio individual (27,44 metros cuadrados) y la del zaguán común para cuatro casas - 29, 41 metros, totalizaban 123,60 metros cuadrados. Superficie cubierta algo mayor si la comparamos con las de Buenos Aires que abarcaban 58,2 metros cuadrados, correspondientes a cuatro cuartos, cocina y baño por unidad (Boixadós, 2000a:614).

Este proyecto se inscribió dentro del auge económico del país, hacia fines de la década de los ochenta, pues la Municipalidad y Provincia disponían de presupuesto para llevar a cabo un amplio espectro de obras públicas. La empresa N. Caraccio Hermanos firmó el contrato con la condición de construir las viviendas con buenos materiales. Sin embargo, al comenzar las obras, voces opositoras criticaron las obras por la falta de calidad y la preocupación de emplazar viviendas para clase baja en la cercanía del centro. Debido a la conflictividad se postergó la finalización para mayo de 1890, el proyecto fracasó y quedó el sector en estado de abandono. Eventualmente, las instalaciones sirvieron para alojar a algunas familias durante las inundaciones producidas por el arroyo La Cañada en los años 1890, 1894 y 1914.

Aunque el plan significaba se constituyó como parte del progreso del área, persistía la visión en funcionarios, clase aristocrática y alta una pirámide de escala evolutiva en cuanto a las viviendas, esto es: las casas de obreros estaban por debajo de las casas de familias acomodadas y por encima de los ranchos y de la choza del indígena. El emprendimiento era parte del modelo liberal que se encontraba en pugna con el sector católico y conservador a escala nacional. Este ala fue ampliamente apoyada por la prensa que se encargó de cuestionar cualquier iniciativa de orden público y objetaba a través de diversas protestas.

El crecimiento poblacional no fue acompañado con políticas públicas referidas a crear conjuntos habitacionales. Esta problemática circulaba alrededor de la clase dominante, desde su perspectiva la persistencia de la precariedad era el causante de la propagación de enfermedades, tales como la tuberculosis, el cólera y la difteria. Sumado a la falta de acceso y calidad de los servicios urbanos que se limitaban a las manzanas del damero fundacional. Siguiendo a Boixadós:

Indudablemente, la presencia de una alta morbilidad y mortalidad que sufría la población de Córdoba estaba fuertemente relacionada con la calidad de la vivienda. Tengamos en cuenta que en Córdoba y precisamente en la zona céntrica, el rancho, más que el conventillo, subsistió hasta bien entrado el siglo XX (...) En la vivienda precaria, de techos de paja, pisos de tierra, la cual albergaba más de ocho personas en sólo dos habitaciones, anidaba el principal foco de infección para la salud de la población, según la concepción higienista. Y si bien había disminuido la proporción de ranchos entre ambas fechas censales, -1869 y 1906- éstos permanecían en las cuadras más céntricas, a pesar de una serie de ordenanzas que reglamentaban su desalojo, o prohibían su construcción en un radio específico, fijando las prescripciones para la misma. Al

respecto, la prensa católica se oponía a estas primeras disposiciones, apoyando los reclamos de los damnificados, aduciendo la inviolabilidad de la propiedad privada (Boixadós, 2000b:5,6).

El proyecto incluía que los beneficiarios de las casas pagarán una pequeña suma como alquiler y acreditarán ciertas condiciones económicas. El Estado por su parte, tenía la obligación de proveer de una vivienda cómoda, con espacios separados y asequibles para los trabajadores. Asimismo, para evitar la especulación en el sector privado de la vivienda la Municipalidad debía actuar como ente regulador de alquileres, compraventa de inmuebles y evitar una suba en los impuestos. Las autoridades no pudieron controlar los aumentos y/o especulaciones, por lo que se dedicó a fomentar la construcción de casas de inquilinato intentando que los alquileres fueran accesibles. Si bien, se intentó llevar a cabo el plan de Revol, no hay datos concretos del valor que debían pagar mensualmente los obreros. Posiblemente como indica Boixadós (2000b), se desconocía en profundidad la situación del obrero y su familia, los gastos, los ingresos y egresos, sus orígenes, experiencias e intenciones a futuro. Las exigencias para acceder como destinatario se limitaban a ser percibido como pobre, obrero, trabajador; la cuestión en torno a la vivienda se reducía a la construcción no al modo de vida de sus potenciales habitantes.

El emplazamiento del conjunto de viviendas de Revol en un área considerada marginal desentonaba con la tipología y forma de construcción que se hallaban en La Bomba, El Infiernillo y El Abrojal. Por lo que, este plan acentuaba las diferencias y modificaba los lazos intraespaciales con Pueblo Nuevo que desde sus comienzos, era el centro de la vida cotidiana y barrial. Además, estaba estipulado que la futura población residente se insertara como mano de obra disciplinada en obras públicas. La fuerza laboral se desempeñaría en transformaciones urbanas en el marco de la modernización de la ciudad y coincidentemente se estaba edificando 'La Nueva Córdoba' que demandaba trabajadores. Como antes se mencionó, los cuestionamientos al proyecto aumentaron por la forma de llevarlo a cabo, los materiales, el vínculo con la empresa y principalmente el rol activo del estado en el mercado de inmuebles (Boixadós, 2000b).

El debate en torno a la vivienda y el crecimiento de la población<sup>15</sup>, a causa de las migraciones europeas, aumentaron las obras referidas al saneamiento urbano, aunque no estuvieron a la altura de las demandas y necesidades de la población. Las tipologías de vivienda (identificada como el rancho, choza del aborigen y el conventillo) junto con las formas de vivir asociadas a los "males obreros" (Cafferata, 1917) sirvieron para justificar la intervención y la erradicación de los mismos, pues este conjunto era responsable de la proliferación de epidemias.

Si bien, los límites del ejido urbano se habían expandido, también se expandía la zona de ranchos o asentamientos irregulares que no seguían las normas de construcción de la época (Cafferata, 1917), es decir la provisión de infraestructura y servicios urbanos a la población no crecía a la par de la población. El Intendente en 1886, reconoció la elevada mortalidad y culpó a la alimentación, el trabajo y la precariedad en las viviendas familiares. Al respecto, desde la hegemonía de salubridad otorgada por el título de médico y con la autoridad suficiente para exponer las consecuencias negativas de la existencia de ranchos y conventillos, Juan Cafferata (1917) expuso sobre los alcances sociales de la "mala vivienda" en la "Conferencia Nacional de Profilaxis en contra de la Tuberculosis" sobre una investigación llevada a cabo en Córdoba, se cita en extenso:

La mala vivienda es con el alcoholismo la gran productora de tuberculosis. La vivienda estrecha, oscura, superpoblada, donde no llegan ni el rayo de sol, ni el aire oxigenado;

---

<sup>15</sup> La población de Argentina pasó de dos millones en 1869 a ocho millones en 1914 como resultado del incremento de la migración de ultramar.

donde viven hacinadas las familias en una *atmósfera física y moralmente irrespirable*, verdaderas estufas de cultivo que hacen germinar, prosperar y multiplicarse los agentes de la destrucción del individuo y de la especie.

Cada tugurio, cada rancho, cada pieza de conventillo es un medio propicio para renovar y exaltar la virulencia de los gérmenes patógenos, ayudados por: la oscuridad y el aire confinado, *gérmenes que vuelcan más tarde sobre las ciudades la infección y la muerte*, por más que hayan hecho hasta hoy las leyes y la ciencia (...) El fenómeno está probado en todas partes. Lo mismo ocurre cuando sin reunir la construcción mayores ventajas higiénicas, está ocupada por reducido número de personas (Cafferata, 1917:362. La negrita pertenece a la investigadora).

Lo anterior indica como desde la clase alta y/o figuras provenientes de la medicina podían pronunciarse de forma moralizante en relación a las prácticas y formas de vida de la población. También, se puede distinguir una asociación entre tipo de construcción y hábitos de la población. El discurso se sustenta en un saber científico y que era tendencia en la época.

Como antes se afirmó, el Higienismo se instauró como política de estado, en las tres escalas estatales (nacional, provincial y municipal) mostraron preocupación en torno a la higiene y salubridad. La tipología del tipo rancho era considerado el gran problema de Córdoba, por ello la incorporación de Pueblo Nuevo dentro de la ciudad, además fue seleccionado como escenario para los debates nacionales y la intervención estatal sobre la regulación de población 'pobre'. Los que impulsaron la regulación y creación de viviendas provenían del sector católico (congregaciones religiosas y asociaciones católicas, como la Asociación de Artesanos de San José y las Conferencias Vicentinas) y de la clase alta cordobesa. El médico, antes mencionado Juan Cafferata propuso la "Ley de Casas Baratas" y otro de sus exponentes, Felix Garzón Maceda, como diputado de la provincia legisló la Ley "Casas para Obreros" en 1906 la Ley Nacional 9.677 protegía la iniciativa privada para construcción de la casa propia y otorgaba supuestas facilidades económicas a los futuros inquilinos (Pereyra, 2021; Pereyra y Quevedo, 2020).

El área colindante y Pueblo Nuevo fueron catalogados dentro del par dicotómico 'atrasado y popular' aspecto que justificó las futuras intervenciones en el territorio e inclusive con un similar matiz prevalece hasta la actualidad.

## Conclusiones

El artículo analizó cómo a través de la política pública en torno a la vivienda se tejen una serie de elementos dentro de la coronación de Argentina como Estado-Nación: la planificación urbana, la población principalmente pobre, obrera, trabajadora y los discursos provenientes de una élite (católica y médica) en el contexto del Higienismo como corriente hegemónica. Simultáneamente el periodo de estudio se correspondió con las intenciones de modernizar las diversas escalas estatales (1880-1930). La implementación de obras públicas se asentó en la problematización de ciertas enfermedades debido a la forma de vida que llevaban los habitantes. Se sostenía que el vínculo entre vivienda y prácticas de los residentes era el germen patógeno, nocivo física y moralmente para la reproducción de las familias y por lo tanto para la ciudadanía. Con el objetivo de combatir este modo de hábitat, se puso en marcha el Plan de Revol. Sin bien, no se pudo concretar en su totalidad el plan sentó las bases de la planificación urbana en cuanto a conjuntos residenciales en Córdoba. Además, las medidas se ampliaron a mecanismos de control, medidas profilácticas y moralizantes.

Varios fueron los planes y obras que intervinieron en el espacio: por un lado las acciones directas impactan en la infraestructura, el espacio público, la movilidad, equipamiento urbano y por otro lado, en acciones indirectas manifestadas en las normativas u ordenanzas y el instrumento como los proyectos o planes. Estas primigenias transformaciones se inscriben

como resultado de la planificación estratégica del espacio barrial. Desde esta forma, se imprimieron territorialmente dos caras opuestas y complementarias: lo atrasado y lo moderno, mantuvieron y profundizaron diferencias en las ya mencionadas zonas. El polígono Pueblo Nuevo adquirió preponderancia para las siguientes gestiones, en él se resaltaron aspectos positivos en el proyecto de Revol. Eventualmente, el resto de las zonas (La Bomba, El Infiernillo y El Abrojal) fueron parte de alguna obra pública inclusive su mención se la reduce a sectores negativos para la sociedad y por lo tanto para el barrio.

### Referencias bibliográficas

ANSALDI, Waldo (1997). "Una Modernización Provinciana: Córdoba, 1880-1914", en *Revista ESTUDIOS, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*, 7(8), 51-80. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13950>

ARMUS, Diego (1984). *Enfermedad, ambiente urbano e higiene social. Rosario entre fines del siglo XIX y comienzos del XX en sectores populares y vida urbana*. Buenos Aires: Biblioteca de Ciencias Sociales, Nº7. CLACSO.

BISCHOFF, Efraín (1997). *Historia de los Barrios de Córdoba. Sus leyendas, instituciones y gente* Tomo I [1986]. Córdoba: Editorial Copia.

BISCHOFF, Efraín (1952). *Esquina de las siete vueltas (evocaciones cordobesas)*. Córdoba: Editorial Splendor.

BOIXADÓS, María Cristina; MAIZÓN Sofía y EGUÍA, Mariana (2014). *Plazas a los cuatro vientos, Plaza Alberdi, Plaza Libertad, Plaza Colón y Plaza Rivadavia. (Memorias de mi plaza; 1) 1a ed.* - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

BOIXADÓS, María Cristina (2000 a). *Las Tramas de una ciudad, Córdoba entre 1870 y 1895. Élite urbanizadora, Infraestructura, poblamiento*. Córdoba: Ferreyra editor.

BOIXADÓS, María Cristina (2000 b). "La vivienda como parte de las políticas de salud del municipio de Córdoba a fines del siglo XIX y principios del XX", ponencia presentada en: *Primeras Jornadas de Historia Regional Comparada*, 23 al 27 de agosto del 2000, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <http://cdn.fee.tche.br/jornadas/1/s9a5.pdf> (10/10/2020)

CAFFERATA, Juan (1917). "El saneamiento de la vivienda en la profilaxis contra la tuberculosis. Relación entre las condiciones de la vivienda y la mortalidad por tuberculosis en el Municipio de Córdoba", *apuntes presentados en la Conferencia Nacional de Profilaxis contra la Tuberculosis*. Año 4, Nº 10.

CRAVINO, Ana (2016). "Historia de la vivienda social. Primera parte: del conventillo a las casas baratas", en *Revista Vivienda & Ciudad*. Vol. 3, 7-24.

COMISIÓN NACIONAL CASAS BARATAS, Memoria de la Comisión Nacional de Casas Baratas 1918-1919.

DÍAZ TERRENO, Fernando (2011). "El lugar de todos. Consideraciones sobre el área central de la ciudad de Córdoba", *Revista Digital Café de las Ciudades*, 10 (104). Recuperado de: [http://www.cafedelasciudades.com.ar/planes\\_104.htm](http://www.cafedelasciudades.com.ar/planes_104.htm) (22/05/2014)

GARZÓN MACEDA, Félix (1916). "Historia de la medicina en Córdoba", en *Revista de la Universidad Nacional De Córdoba*, 3(3), 4-17. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REUNC/article/view/5636> (30/11/2021)

MALECKI, Sebastián (2015). "La ciudad dislocada. El proceso de urbanización en la Ciudad de Córdoba, 1947-1970", en *Cuadernos de Historia. Serie economía y sociedad Revista del Área Historia del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón*, 13(14), 195-227. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys> (30/11/2021)

PEREYRA, Ailen Suyai (2021). *Continuidades, tensiones y rupturas en las prácticas del habitar en el marco de las transformaciones de barrio tradicionales. El caso barrio Güemes 2000-2016*. Tesis doctoral del Doctorado en Estudios Urbano Regionales de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Bauhaus Universität Weimar. Inédita

PEREYRA, Ailen Suyai y QUEVEDO, Cecilia (2020). “La impugnación a la vivienda-rancho en la Ciudad de Córdoba (Argentina) entre los Siglos XIX y XX”, en *Diálogos Revista Electrónica de Historia de la Universidad de Costa Rica*, 21(2), 247-269. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/41308/42952> (30/11/2021)

QUEVEDO, Cecilia (2018). *Estados locales y alteridades indígenas. Sentidos sobre la inclusión habitacional en El Impenetrable*. Córdoba: Editorial del CEA-FCS-UNC. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11767> (30/11/2021)

QUEVEDO, Cecilia. y PEREYRA, Ailén Suyai (2018). “Hedor y pulcritud: Estado-nación, alteridades y construcción moralizada de la habitabilidad en Argentina”. Ponencia presentada en el *XVIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Americanistas*, Castellón de la Plana, España, 10 al 13 de julio de 2018.

SALESSI, Jorge (1995) *Médicos maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)*. Serie: Estudios culturales. Editor: Beatriz Viterbo; Edición: 1. ed (1 de enero de 1995).

SELVA, Domingo (1901) “Consideraciones sobre edificación obrera”, en *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, Tomo LII, Buenos Aires. Recuperado de: <https://archive.org/details/analesdelasocied51521901soci> (30/11/2021)

SURIANO, Juan (2017). Problemas e interrogantes de la historia social en torno a la desigualdad, *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, año 8, Nº 8, 24-42.

SURIANO, Juan (1984). “La huelga de inquilinos de 1907”. En el libro *Sectores populares y vida urbana*, 201-233, CLACSO.

### **Páginas web consultadas**

<https://www.argentina.gob.ar/interior/archivo-general-de-la-nacion/bicentenario/inspiraciones/escobas-y-techos>

Cita sugerida: SUYAI PEREYRA, Ailen (2021). “Controversias en las formas de habitar hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX. El plan de viviendas obreras del Intendente Revol en Córdoba” en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 17, 64-78. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis.



<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>

Recibido: 18 de noviembre de 2021

Aceptado: 24 de noviembre de 2021