

DEBILIDADES EN EL DESEMPEÑO DEL ROL DE DOCENTE A DISTANCIA

Mtra. Carmen Patricia De Aguinaga Vázquez
Dra. Claudia Ávila González
Mtra. Berenice Barragán De Anda

Resumen:

El presente trabajo expone tres de las principales dificultades que actualmente se tienen en la docencia virtual; a) el manejo de la afectividad en la educación a distancia, b) la construcción de ambientes virtuales de colaboración y c) la constante búsqueda de nuevas herramientas tecnológicas. Presenta tres razones por las que la afectividad debe ser tomada en cuenta: 1) Cumple un papel de proximidad y de conexión espacio temporal. 2) Configura el marco social de la acción educativa 3) Responde a las competencias comunicativas actuales de los jóvenes.

Presenta además propuestas prácticas para cuidar la forma de interactuar surgidas de la sistematización de participaciones de docentes en varios cursos, tanto en los foros como en los escritos por medio de los cuales realizan las evaluaciones cualitativas de cada uno de los estudiantes, con el fin de rescatar aquellas interacciones que propiciaban la afectividad, de tal manera que se pudieran constituir en referencias prácticas como forma de buscar la cercanía con el educando intencionadamente. Para concluir propone algunos retos para abatir las debilidades planteadas.

Palabras clave:

Afectividad, aprendizaje colaborativo, competencias

Conforme la sociedad del conocimiento se va extendiendo y las tecnologías permiten algunos avances en acortar las brechas sociales, culturales y digitales que dividen los pueblos, las instituciones educativas en un intento por ser más inclusivas y por atender sectores marginados han abierto su oferta educativa a través de programas de educación abierta y a distancia como una opción que en apariencia es más asequible y en principio apuesta a ser más viable y económica.

Indudablemente que la base estructural de una institución educativa ya consolidada brinda a los programas a distancia elementos sólidos para ampliar su cobertura y ofrecer diversos planes de estudio en forma dual. Las instituciones ya cuentan con la experiencia del claustro de profesionales en educación y en las disciplinas que se enseñan, con los programas, con la definición de competencias a desarrollar para las profesiones que forma, con eficientes instancias administrativas y académicas y, con todo aquello que les ha permitido acreditarse como instituciones formativas reconocidas. Sin embargo, se corre el riesgo de minimizar la gran responsabilidad que significa diseñar, desarrollar e implementar programas educativos a distancia.

A veces se piensa, sobre todo desde una mirada poco familiarizada con la educación a distancia, que este tipo de programas por su flexibilidad y por no requerir de aulas implican menores esfuerzos y se pueden utilizar en su operación las mismas estructuras académicas de los programas presenciales. De esta manera se promueven y desarrollan programas a distancia sin una adecuada planeación que tome en cuenta los elementos indispensables para ofrecer un programa a distancia de calidad. Uno de esos elementos pilares de la calidad lo constituye la capacitación y definición adecuada del profesorado y del personal administrativo para atender a distancia.

La incorporación de nuevos docentes a programas educativos mediados por computadora, generalmente implica ofrecerles una inducción presencial, que continúa con un acompañamiento a distancia a través de los profesores más experimentados en este sistema, así como de parte de las academias o las instancias diseñadas para esta actividad. Con frecuencia esta inducción o capacitación en el trabajo a distancia comprende principalmente, aspectos del

diseño instruccional, manejo técnico de la plataforma, coordinación de foros, cuestiones administrativas, etcétera, dando por descontado que el profesor tiene una sólida capacidad para enseñar el área de conocimiento que aborda la materia que impartirá.

Con base en la experiencia que posee el docente en el ámbito presencial, aunado a su dominio disciplinar y pedagógico, se considera que le resultará relativamente sencillo manejarse como facilitador en ambientes virtuales. Sin embargo al paso del tiempo, en la experiencia, se presentan ciertas dificultades que tienen que ver con las competencias específicas del trabajo a distancia que implican contextos educativos mediados por tecnologías y la asunción de nuevos roles.

De acuerdo con la UNESCO (2008), los estándares de competencias fundamentales para docentes, comprenden la capacidad tanto para desarrollar métodos innovadores de utilización de tecnologías para la información y el conocimiento (TIC) en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición de nociones básicas en TIC, profundizar el conocimiento y generarlo.

En esa propuesta de competencias no se pretende reunir dos tipos de docentes, sino de variaciones en el rol del formador y del desarrollo de diversas competencias en una misma persona que implican apertura para adaptarse a las necesidades formativas del mundo actual. A simple vista esta transición resulta fácil, sin embargo la realidad da cuenta de catedráticos destacados y con gran trayectoria en el campo, que al incorporarse como docentes al sistema virtual sin una previa capacitación, presentan grandes dificultades de adaptación al nuevo modelo que implica otro tipo de exigencias y nuevas competencias.

Una clasificación muy general de Hernández (2008) contempla las competencias tecnológicas y las competencias didáctico-curriculares necesarias para los docentes en línea; a su vez Hirumi y Lee (2004) en Evia y Pech (2007). proponen seis habilidades esenciales que debe de tener todo docente-tutor en línea para ejercer su labor, éstas son:

-Interacción: Guiar y mantener la discusión interactiva, dar retroalimentación oportuna, motivar para el aprendizaje y orientar a los alumnos;

-Administración: Monitorear y evaluar el desempeño de los alumnos;

-Organización/ Diseño instruccional: Establecer con claridad metas y objetivos; organizar acertadamente materiales y actividades; identificar las necesidades de los alumnos de acuerdo con el perfil y estilos de aprendizaje;

-Tecnología: Utilizar adecuadamente la tecnología;

-Dominio de contenidos: Pericia en áreas específicas del conocimiento;

-Trabajo en equipo y dar apoyo a los miembros del grupo.

La difícil tarea de inducir y evaluar las competencias de los asesores en línea implica actividades de capacitación así como márgenes de tiempo y preparación que no siempre se cumplen en la vida académica ni se da la coyuntura necesaria antes de su incorporación a las prácticas educativas.

El presente trabajo se desarrolla en el marco de la experiencia que ha tenido el programa a distancia de Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social que se imparte desde 1994 en el Departamento de Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara. En nuestra experiencia, encontramos tres focos rojos en los que el docente presenta mayor dificultad en la transición de la presencialidad a la virtualidad: a) el manejo de la afectividad en la educación a distancia, b) la construcción de ambientes virtuales de colaboración y c) la constante búsqueda de nuevas herramientas tecnológicas.

No es la intención hacer un análisis exhaustivo de cada una de estas dificultades, sin embargo queremos resaltar su importancia y experiencias que se han tenido al respecto

a) La afectividad en la educación a distancia:

Los docentes que se incorporan al programa en comento, se apropian

fácilmente del diseño instruccional del curso, de los contenidos, del trabajo en academia; aspectos que tienen que ver con las presencias didáctica y cognitiva, y que fueron diseñados con anterioridad por académicos con formación específica para la educación a distancia. Sin embargo la presencia social del docente, concebida como aquella interacción que propicia y fomenta las relaciones de tal manera que se humanice intencionalmente el ambiente de aprendizaje, es algo que no fluye naturalmente en un contexto a distancia (Gunawardena, 2003). A los docentes les es más fácil acatar lo ya establecido, que innovar en su trato para con sus estudiantes, sobre todo si tiene que hacer sus modificaciones a través del lenguaje escrito a través de una máquina.

La conocida barrera que significa la ausencia de comunicación no verbal, hace necesario poner más atención a la forma en que se dan las distintas interacciones en la educación a distancia y las palabras que se emplean para decir lo que tenemos que hacer saber al estudiante.

La afectividad es concebida en este trabajo como aquel acontecimiento relacional que se traduce en la voluntad o deseo de hacer una cosa y no otra, como aquella motivación o fuerza que antecede a las decisiones. Como acontecimiento la afectividad afecta, se mueve y hace mover cosas, genera territorios y afecta a personas y a las geografías en sus movimientos (Moreno, 2009).

El ser humano como un ser integrado, no excluye ninguna de sus dimensiones cuando se centra en procesos racionales y educativos, sino que precisamente el catalizador de muchos de sus procesos están dirigidos por sus afectos. Cardona (2008) afirma que los aspectos afectivos y cognitivos se desarrollan paralelamente y que los mecanismos de construcción implicados en cada uno son los mismos. Es por ello que en la educación a distancia, la afectividad es una necesidad aún más palpable por las características propias del entorno educativo mediado por computadora, por tanto, debe ser tomada en cuenta en cualquier programa educativo por las tres razones siguientes (De Aguinaga, Barragán, Ávila, 2009):

1. Cumple un papel de proximidad y de conexión espacio temporal.

La consabida ausencia de comunicación verbal, de interacción cara a cara deja un vacío que obliga a retomar otras alternativas comunicativas que atiendan las necesidades afectivas de los estudiantes, sobre todo porque muchas veces el estudiante a distancia presenta el síndrome de aislamiento que, aunado a otros factores personales y académicos, puede desencadenar abandono y hasta deserción de los estudios.

Con base en que la mayoría de la comunicación en ambientes mediados por computadora se lleva a cabo a través del lenguaje escrito, éste al ser racional pero al mismo tiempo afectivo, propicia la sensación de estar cerca a pesar de la distancia y da un sentido de pertenencia al estudiante al ser reconocido no únicamente por sus productos sino como un ser humano. La afectividad, entonces, contribuye a aumentar el grado de satisfacción del estudiante y a favorecer su permanente motivación.

2. Configura el marco social de la acción educativa.

Posicionada desde una perspectiva social en la construcción del conocimiento, la afectividad es el lubricante de las relaciones entre estudiantes y facilitadores (profesores). A partir de la constitución de diversas redes sociales, los afectos no son solo parte de la interacción, es el lenguaje propio con el que se negocian los significados en la virtualidad (Bustamante, 2008).

El equilibrio entre actividades individuales y grupales configura un sistema de convivencia cuyo dinamismo es definido por la afectividad en un clima confortable, flexible y empático (De Aguinaga, *et al*, 2009).

3. Responde a las competencias comunicativas actuales de los jóvenes.

La generación actual de jóvenes está implicada fuertemente en la tecnología, al grado que algunos de los nombres que se les ha dado contemplan este apego a ellas, como "Mosaico", "Net", "Y". En los jóvenes su pensamiento es como un mosaico y actúan tal como esas ventanas que vemos en los programas computacionales (windows). El término "Mosaico" hace referencia al sistema de multirecursos y multimedia en donde el pensamiento es dirigido a atender

varios estímulos simultáneos con información variada que los jóvenes procesan según sus necesidades (Magee, 2009).

Bustamante (2008) refiere que en la llamada “generación de nativos virtuales”, los vínculos afectivos-cognitivos, virtuales-reales, privados-públicos, ocio-negocio, no están separados. Las generaciones previas podrían diferenciar esos ámbitos y sus actividades específicas, sin embargo estas generaciones los relacionan y desvincularlos afectaría sus procesos.

A partir de estos tres aspectos, brevemente esbozados, queremos resaltar la importancia de manejar los elementos afectivos en todas las interacciones del docente en línea, que le hagan cercano a sus estudiantes y que humanicen el ambiente de aprendizaje.

Con la intención de presentar propuestas prácticas para cuidar las interacciones, en el programa de Nivelación se revisaron y contrastaron las comunicaciones que diversos asesores tuvieron con los estudiantes, con el fin de rescatar aquellas interacciones que propiciaban la afectividad, de tal manera que se pudieran constituir en referencias prácticas como forma de buscar la cercanía con el educando intencionadamente. Para lograr lo anterior, se sistematizaron las participaciones de los docentes de varios cursos, tanto en los foros como en los escritos por medio de los cuales realizan las evaluaciones cualitativas de cada uno de los estudiantes. Cabe señalar que estas no constituyen el total de las interacciones asesor-estudiante, dado que quedaron fuera los comunicados mediante el correo electrónico y la mensajería interna de la plataforma electrónica en que opera el curso.

De las intervenciones de los docentes surgieron las categorías para calificar las respuestas, siendo este un análisis totalmente empírico. Con base en los resultados del ejercicio antes expuesto, se pueden distinguir las siguientes manifestaciones de interacción afectiva:

Manifestaciones de cercanía: Antes y después de tratar el contenido académico, en la comunicación hay saludos, preguntas que aluden al conocimiento e interés por el estudiante como persona, de tal manera que haya proximidad y cierto contacto personalizado.

Manifestaciones de empatía. Los mensajes empáticos del asesor, son aquellos que incluyen frases que tienen que ver con la **comprensión** de lo que el estudiante está viviendo al realizar estudios a distancia, el esfuerzo que implica el proceso que lo llevará a su meta.

Manifestaciones motivacionales. Se incluyen mensajes de apoyo emocional como felicitaciones o reconocimientos que dan cuenta de una valoración del proceso y el trabajo realizado.

Manifestaciones de disponibilidad. El asesor reconoce su propia disponibilidad y responsabilidades, sin embargo, cuando las exterioriza y lo hace saber al estudiante, tiende redes de accesibilidad, de buena disposición y de recepción. Enviar un breve acuse de recibo de los trabajos y manifestar en qué tiempo se enviará la respuesta extensa que contiene las aportaciones y retroalimentación del asesor, aminora tensiones y clarifica las expectativas de los estudiantes.

Manifestaciones en la forma de retroalimentar. La oportunidad de la retroalimentación y de las respuestas a los correos o mensajes es quizá una de las acciones afectivas más palpables y necesarias en la educación a distancia. Existen programas que reglamentan los tiempos con los que cuenta el asesor para dar respuesta a los correos de los estudiantes o para evaluar los trabajos parciales y finales. Sin embargo, sin importar los tiempos reglamentados, el estudiante requiere prontitud en las respuestas del asesor (De Aguinaga, et al. 2009).

Retroalimentar en términos positivos es además un aliciente que estimula y que afecta. Más que poner calificativos a las limitantes de los trabajos, la descripción, el cuestionamiento y la clara sugerencia para mejorarlo influye positivamente en las interacciones.

El docente en la presencialidad aplica fuertemente habilidades verbales y de disertación, sin embargo en la virtualidad la herramienta más fuerte es el lenguaje escrito, de tal manera que deberá desarrollar esta competencia para interactuar y apoyar el proceso del estudiante de una forma clara, amplia, cálida y personalizada.

Las interacciones que se establecen a nivel grupal a través de foros o espacios colectivos, también pueden estar impregnadas de un sentido de pertenencia y logro colectivo.

b) La construcción de ambientes virtuales de colaboración.

Una segunda área de oportunidad algo descuidada en la educación a distancia, quizá por lo complejo de su implementación o por la mecanización de los procesos institucionales se refiere a la creación de ambientes virtuales de colaboración.

El aprendizaje colaborativo, es un postulado constructivista que parte de concebir a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como «un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas» (Wilson,1995).

Una de las mayores confusiones en torno al aprendizaje colaborativo es que se utiliza como sinónimo de trabajo en grupo o equipo. La diferencia estriba en que los grupos colaborativos desarrollan una interdependencia positiva en donde hay conciencia de que solo es posible lograr las metas individuales de aprendizaje si los demás compañeros del grupo logran también las suyas (ITESM, 2001).

Si en un contexto educativo convencional es difícil llevar a cabo el aprendizaje colaborativo, en la virtualidad implica un mayor grado de dificultad. Sin embargo hay que esforzarse por lograrlo pues constituye un ingrediente esencial e innovador en las actividades de enseñanza – aprendizaje, entre otras razones porque permite aprender de otros, con otros y comprenderse así mismo. En ambientes virtuales se tiene la gran ventaja de poder registrar todo

el proceso de cada una de las experiencias de trabajo colaborativo para que los mismos participantes distingan los roles asumidos, las actitudes de competencia, protagonismo, individualismo, así como las intervenciones y actitudes de cooperación, responsabilidad y comunicación que favorecieron el aprendizaje grupal.

De acuerdo con Johnson y Jonhson y Sapon-Shevin, Ayres y Duncan (ITESM, 2001) un grupo que trabaja bajo el enfoque del aprendizaje colaborativo ha de sustentarse en los siguientes principios:

- Cada estudiante *contribuye un modo particular* al logro de las metas del grupo. Nadie gana méritos “a costa” del trabajo de los demás.
- Los estudiantes se brindan *ayuda y apoyo mutuo* en el cumplimiento de las tareas y el trabajo hacia la obtención de metas comunes.
- Cada estudiante es *individualmente responsable* de una parte equitativa del trabajo de grupo.
- Las actividades colaborativas están basadas en *habilidades interpersonales* tales como: confianza mutua, comunicación clara y sin ambigüedades, apoyo mutuo y resolución constructiva de conflictos.
- El grupo se somete a *procesos de reflexión* acerca de su proceso trabajo y, a partir de ello, toma decisiones en cuanto a su funcionamiento.
- El trabajo colaborativo es una expresión formalizada de los *valores y acciones éticas* que imperan en una situación de enseñanza-aprendizaje, caracterizada por una comunidad de aprendizaje en la que se respeta la expresión de puntos de vista diferentes.
- La formación de grupos es intencional y basada en la *heterogeneidad*. Los grupos se constituyen con base a las diferencias de habilidades, así como de características de personalidad y género de los estudiantes.

La misma UNESCO promueve en sus ejes fundamentales, dentro de la línea de profundización del conocimiento, los grupos colaborativos y fomenta la

creación de comunidades para co-construir significados, realizar prácticas, hacer proyectos, resolución de problemas en donde los estudiantes examinan un tema a fondo y aportan sus conocimientos para responder interrogantes, temas y problemas cotidianos complejos (UNESCO,2008).

En ese sentido las competencias que el docente debe desarrollar tienen que ver con saber estructurar tareas colaborativas, guiar la comprensión de conceptos, su aplicación en el mundo real y facilitar en los grupos de estudiantes la creación, implementación y monitoreo tanto de proyectos como sus soluciones. Así como facilitar, en un ambiente de respeto, las aportaciones desde distintas visiones y perspectivas de abordar una misma realidad.

c) La constante búsqueda de nuevas herramientas tecnológicas:

De la misma manera en que el docente de un sistema convencional se anquilosaba con un método específico y permanecía en él por años, muchos de los docentes que trabajan a distancia, en línea, descubren determinados recursos tecnológicos, se enamoran de ellos, los incorporan a los procesos de aprendizaje con buenos resultados, sin embargo se limitan en la posibilidad de incursionar en el uso de nuevas herramientas que continuamente surgen.

Considerando que la docencia a distancia requiere mayor cantidad de horas para atender a un grupo que en lo presencial y que las necesidades de capacitación (no siempre satisfechas por las instituciones educativas), provoca que el docente, una vez dado el paso en la utilización de las tecnologías, asume que su competencia técnica ya está en buen nivel, restringiendo sus posibilidades de seguir innovando y de propiciar que las actividades de aprendizaje se lleven a cabo en un entorno tecnológico enriquecido continuamente sin desfases con el potencial y incesante actualización de sus estudiantes.

Para vencer la inercia y el conformismo de la práctica docente, es menester que este tenga una actitud de apertura, una amplia y continua capacitación en ambientes virtuales, así como un soporte técnico que lo apoye en el uso de

diversas herramientas. Sin embargo, la infraestructura disponible en muchas de las instituciones educativas es insuficiente y con poca capacidad de brindar ese soporte lo que obliga al profesorado a la autocapacitación y autogestión de recursos.

El escenario anterior, dibujado a grandes trazos, pero que bien dibuja la realidad que viven muchas instituciones que incursionan en la aplicación de programas a distancia, se pueden distinguir grandes **Retos**:

- Para crear y ofrecer un programa académico a distancia, los directivos de las instituciones habrán que tener un conocimiento previo de las competencias necesarias para ejercer la docencia virtual y de su contexto, de tal suerte que aseguren programas formativos y de capacitación del personal académico y administrativo bajo su propio modelo de competencias.
- Una vez implementados los programas educativos a distancia, se deberán generar las interacciones oportunas, asertivas, afectivas y pertinentes, donde el estudiante encuentre asesoría y acompañamiento, con miras a la conformación de las comunidades de aprendizaje.
- En la formación del profesorado, es conveniente compartir aulas virtuales como medio de capacitación, donde un tutor más experimentado junto al profesor de nuevo ingreso a esta modalidad, puedan construir un ambiente de cooperación y aprender mutuamente.
- Vivir los principios de la educación a distancia, implica propiciar el ambiente colaborativo no entre estudiantes sino de los propios docentes y las instituciones formativas.
- En el desarrollo de los cursos a distancia, un reto consiste en utilizar redes de colaboración entre los estudiantes y sus profesores dentro y fuera de las aulas de clase.
- Y aunque parezca obvio, sigue siendo un reto diseñar de manera colaborativa las unidades curriculares y las actividades de clase basadas

en proyectos compartidos y co-creados por cuerpos académicos colegiados.

Bibliografía

Bustamante Rojas, Hilda. (2008). *Los enredos de la afectividad con Internet*. Boletín SUAyEd. UNAM, tomo 03. México.

Cardona Carmano Héctor Eduardo: *Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Número 10. localizada en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2203Carmona.pdf> consultada 12 junio 2009. España.

De Aguinaga, P., Barragán, B., Ávila, C., (2009). *La Afectividad en Educación a Distancia*. Memoria XIX Encuentro Internacional de Educación a Distancia . México, Universidad de Guadalajara

Evia Ana, Pech, Silvia J. (2007). *Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea*. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información. Monográfico.. Vol. Extraordinario. Universidad de Salamanca. España 2007. Localizado en <http://www.usal.es/teoriaeducacion>, consultado el 18 de Abril 2010

Gunawardena, Charlotte. (2003). Social Presence and the Sociocultural Context of Online Education. Localizado en http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Charlotte_Lani.doc. Consultada en febrero de 2007

Hernández Martín, Azucena. (2008). *La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación*. En: García Valcárcel, Ana (Coord.). Investigación y Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la innovación educativa. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Pp. 33-55, localizado en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm> Consultado el 18 de Abril de 2010

ITESM. (2001). Aprendizaje colaborativo. Educación Superior para el siglo XXI. Boletín informativo del Cambio Educativo. Año 3, No. 6 Julio de 2001. Localizado en <http://www.itesm.mx/va/dide/red/> consultado abril 2010

Llorente Cejudo Ma. Del Carmen. (2006). *El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta* Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm.20/ España 2006. Localizado en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm>. consultado 16 de Abril

Magee B. J., Shepherd I. (2009). *La ética y la Generación del mosaico: un estudio cualitativo sobre la incorporación de la ética en la nueva generación de la universidad*. Abilene Christian University localizado en <http://www.acu.edu/img/assets/2292/Magee.pdf>, consultado 20 abril de 2010

Moreno, Marcos. *Afectividad en la red virtual.* (2009) Wikilibros. España Localizada en http://es.wikibooks.org/wiki/Fractalidades_en_Investigaci%C3%B3n_Cr%C3%ADtica, consultada 12 Junio 2009.

Marcelo, Carlos. *Estudio de competencias del teleformador*, Proyecto Prometeo. Consejería de Empleo Dirección general de Formación para el Empleo. Portal Andalucía de e Learning, Universidad de Sevilla . Localizado en <http://prometeo3.us.es/publico/es/competencias/index.jsp>. Consultado 18 de Abril de 2010

UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en tics para docentes*, Londres 2008. Localizado en <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>. consultado 16 Abril 2010.

Wilson, Brian G. (1995). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Paidós, Madrid.