

Cuadernos de Investigación Educativa

Denise Vaillant

Presentación

Ona Valls, Albert Sánchez-Gelabert y Helena Troiano

La actitud del alumnado frente a la escuela

Marcela Peña Ruz

Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile

Raúl Sebastián Uslenghi Silva y Claudia Cabrera Borges

La anécdota como recurso en la identificación de favorecedores de afiliación educativa

Jacqueline Elizabet Moreno y Analía Claudia Chiecher

Educación virtual durante la emergencia sanitaria: valoraciones de ingresantes universitarios de carreras de ingeniería

Jin Chi, Agustín Porres y Eduardo Velez Bustillo

Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar

Isabel Pavez

¿Nativos digitales? Percepción de habilidades en niños y niñas de zonas ruralesfs

Gabriel Díaz Maggioli

Andamiaje: a casi medio siglo de su creación

Jaime Constenla Núñez, Pilar Jara Coatt y Angélica Vera Sagredo

Capacidades técnicas y educativas del profesorado de establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional

Gustavo D. Perednik y Micaela Reich

El estereotipo antijudío en la educación secundaria

Luis Navarro Navarro y Samuel Pérez Norambuena

Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos

Ailín Paula Franco Accinelli, Cynthia Pamela Audisio, Eliana Gonzalez Lynn, María Laura Ramirez, María Ileana Ibañez, Macarena Sol Quiroga, Viviana Lewinsky y Celia Renata Rosemberg

Producción narrativa en el contexto del aislamiento social por COVID-19: un estudio exploratorio de interacciones niño-adulto mediadas por tecnologías

Jésica Franco

Beliefs and Practices of Academic Reading and Writing in Researchers in Training: A Case Study in Mexico

Cuadernos de Investigación Educativa

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay
Cuareim 1451 - C.P. 11100 - Montevideo, Uruguay
Teléfono: +598 2902 1505
cuadernosie@ort.edu.uy
<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>

Editora en jefe

Dra. Denise Vaillant. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.

Editores asociados

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.
Lic. Yael Ferreira. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.
Dr. Jesús Manso. Universidad Autónoma de Madrid, España.
Dra. Lourdes Cardozo-Gaibisso. Mississippi State University, Estados Unidos.

Editora adjunta

Mag. Andrea Castro Marcucci. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.

Comité científico

Lic. Inés Aguerrondo. Universidad de San Andrés, Argentina.
Dr. Alejandro Armellini. University of Portsmouth, Reino Unido.
Dra. Gabriela Augustowsky. Universidad Nacional de las Artes, Argentina.
Dra. Beatrice Avalos. Universidad de Chile, Chile.
Dr. Jason Beech. Monash University, Australia.
Dra. Claudia Cabrera Borges. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.
Dra. Graciela Cordero Arroyo. Universidad Autónoma de Baja California, México.
Dr. Ricardo Cuenca. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
Dr. Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo, Perú.
Dra. Erika Dias. Fundação Cesgranrio, Brasil.
Dr. Gabriel Díaz Maggioli. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.
Dr. Joaquin Gairín. Universitat Autònoma de Barcelona, España.
Dra. Sandra García Jaramillo. Universidad de los Andes, Colombia.
Dra. Carina Lion. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Dra. María Ester Mancebo. Universidad de la República, Uruguay.
Dr. Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla, España.
Dr. Mariano Narodowski. Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.
Dra. Mariela Questa-Tortero. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.
Dr. Martín Rebour. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.
Dra. Cristina Rodríguez Cartagena. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.
Dr. Eduardo Rodríguez Zidán. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.
Dra. Celia Rosemberg. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Argentina.
Dr. Pablo Rivera Vargas. Universidad de Barcelona, España.
Dra. Andrea Tejera. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.
Dra. Flavia Terigi. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
Dra. h.c. Sylvia Schmelkes. Universidad Iberoamericana, México.
Dr. José Weinstein. Universidad Diego Portales, Chile.

Corrección de estilo

Lic. Matilde Martí (coord.)
Tec. Valeria Schiappapietra
Tec. Renata Lescano

Revisión de traducciones

Mag. Virginia Frade (inglés)
Dra. Cristina Rodríguez Cartagena (portugués)

Diseño editorial y maquetación

Mag. Andrea Castro Marcucci

Cuadernos de Investigación Educativa se encuentra indizada en SciELO, Redalyc, Latindex y ERIH PLUS; en el directorio DOAJ; en los portales Dialnet y AURA; en las bases de datos Google Scholar, LatinREV, EBSCO y EBSCO Essentials; en el índice de citación MIAR; y en el catálogo del Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. Suscribe a DORA (Declaration on Research Assessment) y a AURA (Asociación Uruguaya de Revistas Académicas).

Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.



Cuadernos de Investigación Educativa es una revista iberoamericana de publicación continua, científica y arbitrada, que tiene el propósito de fomentar el debate académico y contribuir a la difusión de investigaciones en el campo educativo desde variadas perspectivas teóricas y metodológicas.

Recibe y publica artículos originales en español e inglés, referidos a contextos y niveles educativos diversos, entre los que se destacan las contribuciones de proyectos de investigación con evidencia empírica, así como las revisiones de literatura con resultados críticos y reflexivos sobre los avances de un tópico determinado, que den cuenta de hallazgos relevantes y de interés para la comunidad científica regional e internacional.

Los artículos pueden abordar diversas temáticas, como ser la innovación educativa, las habilidades y competencias para el aprendizaje, las políticas educativas, la evaluación en educación, la formación y el desarrollo profesional docente, la gestión y gobernanza del sistema educativo, la digitalización y gamificación, las pedagogías inmersivas e inclusivas, el currículo por competencias, las comunidades profesionales de aprendizaje, la ciudadanía digital y los estudios del futuro.

Índice

00

Denise Vaillant

Presentación

01

**Ona Valls
Albert Sánchez-Gelabert
Helena Troiano**La actitud del alumnado
frente a la escuela

02

Marcela Peña RuzDimensiones
del aprendizaje
colaborativo docente
en Comunidades
Profesionales de
Aprendizaje en Chile

03

**Raúl Sebastián Uslenghi
Claudia Cabrera Borges**La anécdota como
recurso en la
identificación de
favorecedores de
afiliación educativa

04

**Jacqueline Moreno
Analía Chiecher**Educación virtual
durante la emergencia
sanitaria: valoraciones
de ingresantes
universitarios de
carreras de ingeniería

05

**Jin Chi
Agustín Porres
Eduardo Velez Bustillo**Una manera de
mejorar la calidad de
la educación: el rol del
director escolar

06

Isabel Pavez¿Nativos digitales?
Percepción de
habilidades en niños y
niñas de zonas rurales

07

Gabriel Díaz MaggioliAndamiaje: a casi medio
siglo de su creación

08

**Jaime Constenla Núñez,
Pilar Jara Coatt
Angélica Vera Sagredo**Capacidades técnicas
y educativas del
profesorado de
establecimientos de
Enseñanza Media
Técnico Profesional

09

**Gustavo D. Perednik
Micaela Reich**El estereotipo antijudío
en la educación
secundaria

10

**Luis Navarro
Samuel Pérez**Redes de aprendizaje
profesional docente en
contextos escolares
chilenos

11

**Ailín Franco
Cynthia Audisio
Eliana Gonzalez
María Laura Ramirez**Producción narrativa en el contexto del aislamiento social
por COVID-19: un estudio exploratorio de interacciones
niño-adulto mediadas por tecnologías**María Ileana Ibañez
Macarena Sol Quiroga
Viviana Lewinsky
Celia Rosemberg**

12

Jésica FrancoCreencias y prácticas
de lectura y escritura
académica en
investigadores en
formación: un estudio
de caso en México

Contents

00

Denise Vaillant

Presentation

01

**Ona Valls
Albert Sánchez-Gelabert
Helena Troiano**

Students' attitudes
towards school

02

Marcela Peña Ruz

Dimensions of teachers'
collaborative learning
in Professional Learning
Communities in Chile

03

**Raúl Sebastián Uslenghi
Claudia Cabrera Borges**

The anecdote
as a resource in
the identification
of promoters of
educational affiliation

04

**Jacqueline Moreno
Analía Chiecher**

Virtual education in
health emergency:
evaluations of university
students of engineering
careers

05

**Jin Chi
Agustín Porres
Eduardo Velez Bustillo**

A way to improve the
quality of education:
the role of the school
principal

06

Isabel Pavez

Digital Natives?
Perception of abilities
among rural children

07

Gabriel Díaz Maggioli

Scaffolding: Almost
half a century after its
creation

08

**Jaime Constenla Núñez,
Pilar Jara Coatt
Angélica Vera Sagredo**

Technical and
educational capacities
of the teaching staff of
Technical Professional
Secondary Education
establishments

09

**Gustavo D. Perednik
Micaela Reich**

Anti-Jewish stereotype
in high-school
education

10

**Luis Navarro
Samuel Pérez**

Professional learning
networks for teachers in
Chilean school contexts

11

**Ailín Franco
Cynthia Audisio
Eliana Gonzalez
María Laura Ramirez**

Narrative production in the context of social isolation due to COVID-19: An exploratory study of technology-mediated child-adult interactions

**María Ileana Ibañez
Macarena Sol Quiroga
Viviana Lewinsky
Celia Rosemberg**

12

Jésica Franco

Beliefs and Practices of
Academic Reading and
Writing in Researchers
in Training: A Case
Study in Mexico

Sumário

00

Denise Vaillant

Apresentação

01

**Ona Valls
Albert Sánchez-Gelabert
Helena Troiano**

A atitude dos alunos em relação à escola

02

Marcela Peña Ruz

Dimensões da aprendizagem colaborativa de professores em comunidades de aprendizagem profissional no Chile

03

**Raúl Sebastián Uslenghi
Claudia Cabrera Borges**

A anedota como recurso na identificação de promotores de filiação educativa

04

**Jacqueline Moreno
Analía Chiecher**

Educação virtual durante a emergência de saúde: avaliação dos ingressantes universitários de carreiras de engenharia

05

**Jin Chi
Agustín Porres
Eduardo Velez Bustillo**

Uma forma de melhorar a qualidade da educação: o papel do gestor escolar

06

Isabel Pavez

Nativos digitais? Percepção de habilidades em meninos e meninas de áreas rurais

07

Gabriel Díaz Maggioli

Andaime: quase meio século depois da sua criação

08

**Jaime Constenla Núñez,
Pilar Jara Coatt
Angélica Vera Sagredo**

Capacidades técnico-pedagógicas do corpo docente dos estabelecimentos do Ensino Secundário Profissional Técnico

09

**Gustavo D. Perednik
Micaela Reich**

O estereótipo antijudaico no ensino médio

10

**Luis Navarro
Samuel Pérez**

Redes de aprendizado profissional do professor em contextos escolares chilenos

11

**Ailín Franco
Cynthia Audisio
Eliana Gonzalez
María Laura Ramirez**

Produção narrativa no contexto de isolamento social por COVID-19: um estudo exploratório de interações criança-adulto mediadas por tecnologia

**María Ileana Ibañez
Macarena Sol Quiroga
Viviana Lewinsky
Celia Rosemberg**

12

Jésica Franco

Concepções e Práticas Acadêmicas de Leitura e Escrita em Estagiários de Investigação: um Estudo de Caso no México

Presentation

Apresentação

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3285>

Denise Vaillant

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay

Uruguay

vaillant@ort.edu.uy

ORCID: 0000-0001-8110-4634

Tras meses de intenso trabajo, presentamos el volumen 14 número 1 de *Cuadernos de Investigación Educativa*, correspondiente al período comprendido entre enero y junio de 2023.

Se trata de una edición de especial relevancia, ya que da inicio a la publicación continua de la revista. En otras palabras, desde diciembre de 2022, los artículos aceptados son incorporados de manera inmediata al sitio web —enseguida finalizado el proceso de diseño y corrección de los textos—, con la idea de que sean visibles y citables rápidamente.

No obstante, hay algunos elementos que siguen inamovibles, como ser el compromiso de *Cuadernos de Investigación Educativa* con la investigación de calidad y vanguardia, así como su contribución a la producción científica de trabajos relevantes para el debate informado y la mejora educativa.

En el marco del proceso de crecimiento e internacionalización de la revista, esta nueva edición incluye aportes de autores pertenecientes a instituciones de Argentina, Austria, Chile, China, España, Japón, México y Uruguay. El número comienza con "La actitud del alumnado frente a la escuela", que explora las actitudes de los estudiantes en el último curso de educación secundaria obligatoria y analiza el papel que juegan dichas actitudes en los itinerarios educativos. El artículo de Ona Valls, Albert Sánchez-Gelabert y Helena Troiano presenta un breve recorrido por los aportes teóricos de diversos autores sobre la actitud del alumnado en la escuela, profundiza en cómo ciertas variables sociodemográficas inciden en la adscripción a una actitud concreta y, finalmente, estudia el papel de las actitudes en los itinerarios formativos de los estudiantes.

En "Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile", Marcela Peña Ruz inicia con la interrogante de cómo se ha desarrollado el trabajo docente al interior de los centros educativos chilenos, luego de los vertiginosos cambios que han tensionado el quehacer de las escuelas tras la pandemia de COVID-19. Y, a partir de dicha pregunta, la autora examina las apreciaciones de docentes, directivos y asistentes de la educación sobre las dimensiones de colaboración que contempla una comunidad profesional de aprendizaje.

Raúl Sebastián Uslenghi Silva y Claudia Cabrera Borges proponen la investigación titulada "La anécdota como recurso en la identificación de favorecedores de afiliación educativa", que refiere al uso de la anécdota como instrumento metodológico en investigaciones socioeducativas de índole cualitativo. Más precisamente, tiene la particularidad de obtener datos a partir de la utilización de anécdotas, en un estudio de caso centrado en la identificación de factores favorecedores de la afiliación educativa en una escuela técnica de la zona sur de Uruguay. El foco del trabajo está puesto en mostrar la potencialidad de la anécdota para la

recolección de datos y la capacidad de este recurso para develar lo que, a priori, está oculto.

¿Qué herramientas o propuestas resultaron útiles para aprender a distancia? ¿Qué aspectos negativos tuvo la modalidad virtual de enseñanza? ¿Qué elementos positivos es posible destacar del aprendizaje virtual que provocó la pandemia? Esas fueron algunas de las interrogantes que aborda "Educación virtual durante la emergencia sanitaria: valoraciones de ingresantes universitarios de carreras de ingeniería". En particular, el artículo de Jacqueline Elizabet Moreno y Analía Claudia Chiecher explora y describe las valoraciones positivas y negativas de ingresantes universitarios argentinos de carreras de Ingeniería, luego del pasaje de la enseñanza presencial a una enteramente virtual, como consecuencia de la pandemia por el COVID-19.

Jin Chi, Agustín Porres y Eduardo Velez Bustillo introducen una revisión de la literatura y de la evidencia empírica basada en estudios de evaluación de impacto sobre la importancia del rol directivo escolar para la mejora educativa, en "Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar". Los autores parten de la premisa de que el director es uno de los factores que mayor incidencia tiene sobre los aprendizajes de los estudiantes, por lo que la finalidad del documento es contribuir a la reflexión y al diálogo sobre su papel y acerca de cómo fortalecer su capacidad para que desempeñe efectivamente sus funciones.

"¿Nativos digitales? Percepción de habilidades en niños y niñas de zonas rurales", por un lado, discute el concepto de nativos digitales: en otras palabras, la creencia de que los menores de edad, independiente de sus circunstancias, gozan de habilidades digitales que les permiten hacer uso de internet sin necesidad de guías o instrucción previa. Por otro lado, la investigación de Isabel Pavez analiza los discursos y las construcciones sobre el rol de internet en la vida diaria de niños de entre 11 y 12 años, pertenecientes a cuatro localidades rurales en Chile, durante el segundo año de la pandemia de COVID-19.

Gabriel Díaz Maggioli, por su parte, en "Andamiaje: a casi medio siglo de su creación", ahonda sobre la metáfora del andamiaje, que fue acuñada en la segunda mitad del siglo XX para dar cuenta de una forma específica de mediación de los aprendizajes. Debido a que ha evolucionado —y se la ha utilizado para hacer referencia a una amplia variedad de constructos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje—, el autor decidió realizar un metaanálisis de la literatura sobre el andamiaje, desde su origen hasta tiempos recientes, y explicar cómo funciona, en tanto dispositivo didáctico, en situaciones de educación formal.

Jaime Constenla Núñez, Pilar Jara Coatt y Angélica Vera Sagredo detallan, en "Capacidades técnicas y educativas del profesorado de establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional", que la educación media técnico profesional en Chile aún no ha logrado ajustar sus programas de estudio para responder a las necesidades del mercado laboral actual y que no existe un seguimiento y monitoreo para determinar si efectivamente estos esfuerzos han permitido mejorar los aprendizajes propios de esta formación. Por esa razón, en su investigación, analizan las capacidades técnicas y educativas de profesores de establecimientos técnico profesional, identifican las posibles diferencias respecto a variables sociodemográficas y, por último, examinan las correlaciones existentes entre todas las variables revisadas.

"El estereotipo antijudío en la educación secundaria" busca responder la pregunta de si existe la judeofobia en un grupo específico de estudiantes y, en caso afirmativo, en qué tipo de prejuicios se sustenta. Gustavo D. Perednik y Micaela Reich hacen foco en los estereotipos de grupo y, más precisamente, en el antisemitismo o judeofobia, que suele ser un tema escasamente abordado. Para detectar los estereotipos, los autores aplicaron un cuestionario a estudiantes de entre 16 a 18 años, que no habían tenido contacto directo con judíos al momento del estudio, en tres países sudamericanos, de forma de obtener palabras asociadas a la voz "judío".

Examinar las valoraciones docentes y los factores contextuales y organizativos que favorecen el desarrollo profesional en una red de aprendizaje docente, impulsada en el sur de Chile, fue el objetivo del trabajo de Luis Navarro Navarro y Samuel Pérez Norambuena. "Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos" indaga sobre los significados acerca del trabajo colaborativo territorial como estrategia para el desarrollo y actualización profesional de los docentes, al tiempo que considera los aportes de la literatura sobre las comunidades de aprendizaje profesional, las comunidades de aprendizaje en red y las redes de mejora impulsadas por el gobierno chileno.

Seguidamente, se encuentra el aporte de Ailín Paula Franco Accinelli, Cynthia Pamela Audisio, Eliana Gonzalez Lynn, María Laura Ramirez, María Ileana Ibañez, Macarena Sol Quiroga, Viviana Lewinsky y Celia Renata Rosemberg. "Producción narrativa en el contexto del aislamiento social por COVID-19: un estudio exploratorio de interacciones niño-adulto mediadas por tecnologías" busca impulsar el conocimiento de las características de las interacciones mediadas por tecnologías entre adultos y niños, en el contexto del aislamiento provocado por el COVID-19. Concretamente, estudia si los contextos de interacción con tecnologías dan lugar a la producción narrativa infantil, qué características presentan las intervenciones de los adultos en relación con la construcción del relato y qué intervenciones adultas responden a las condiciones de la comunicación mediada por tecnologías.

El número finaliza con el artículo "Beliefs and Practices of Academic Reading and Writing in Researchers in Training: A Case Study in Mexico" de Jéssica Franco. La contribución en inglés analiza y describe las prácticas y creencias de lectura y escritura de los estudiantes y profesores de un programa de maestría en una universidad pública mexicana. Asimismo, la investigación pone de manifiesto la posibilidad de reconceptualizar la lectura y la escritura en el contexto académico, al valorar su función epistémica.

A modo de cierre, deseamos que los trabajos presentados en esta nueva edición sean de interés y utilidad para reflexionar sobre los desafíos de la educación del futuro y para el desarrollo de investigaciones relevantes para los actores educativos.

Les agradecemos una vez más por acompañarnos y los invitamos a ser parte de la nueva etapa de la revista.

La actitud del alumnado frente a la escuela

Students' attitudes towards school

A atitude dos alunos em relação à escola

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3254>

Ona Valls
University of Vienna
Austria
ona.valls@univie.ac.at
ORCID: 0000-0003-0680-925X

Helena Troiano
Universitat Autònoma de Barcelona
España
helena.troiano@uab.cat
ORCID: 0000-0002-8352-2415

Albert Sánchez-Gelabert
Universitat Autònoma de Barcelona
España
albert.sanchez@uab.cat
ORCID: 0000-0002-4135-6121

Recibido: 18/03/22
Aprobado: 19/05/22

Cómo citar: Valls, O., Sánchez-Gelabert, A., & Troiano, H. (2023). La actitud del alumnado frente a la escuela. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3254>

Resumen

El presente artículo explora y analiza las actitudes de los estudiantes en el último curso de educación secundaria obligatoria (ESO) y el papel que juegan estas actitudes en los itinerarios educativos. Después de un breve recorrido por las aportaciones teóricas de diversos autores sobre la actitud del alumnado en la escuela, proponemos una tipología de actitudes frente a la escuela a partir de los datos del International Study of City Youth (ISCY), con una muestra de 2056 estudiantes de 27 institutos de secundaria de la ciudad de Barcelona. En un segundo análisis descriptivo analizamos cómo ciertas variables sociodemográficas inciden en la adscripción a una actitud concreta. Finalmente, con un análisis de regresión logística, exploramos el papel de las actitudes en los itinerarios formativos de los estudiantes. Los resultados muestran como las actitudes explican poco del itinerario resultante, de manera que las variables sociodemográficas se mantienen como influyentes. Los resultados académicos y los comportamientos tienen una incidencia importante, actuando como mediación para explicar los itinerarios posteriores, concretamente en la elección de seguir un itinerario académico (o no) en la transición de la escuela obligatoria a la postobligatoria. Finalmente, observamos como actitudes, comportamientos y resultados son procesos relacionados entre sí. Los resultados del presente artículo aportan una mayor comprensión sobre estos procesos y su papel en la construcción de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Palabras clave: actitudes, educación obligatoria, rendimiento, comportamiento, itinerarios educativos.

Abstract

This article explores and analyses students' attitudes towards the school in the last year of compulsory education and the role these attitudes play in educational pathways. Firstly, the article reviews previous empirical and theoretical approaches to students' attitudes. Based on this theoretical review, we propose a typology of attitudes using data from the International Study of City Youth (ISCY), with a sample of 2056 students from 27 secondary schools in the city of Barcelona. In a second descriptive analysis, we analyzed how certain socio-demographic variables affect adherence to a specific attitude. Finally, applying logistic regression analysis, we explore the role of attitudes in students' educational pathways. The results show that attitudes do not explain much of the resulting pathway, so socio-demographic variables remain influential. Students' performance and behaviours have a significant impact, acting as a mediator to explain subsequent pathways, specifically in the choice to follow an academic pathway (or not) in the transition from compulsory to post-compulsory school. Finally, an interrelationship of attitudes, behaviours and results is observed. The results of this article provide further insight into these processes and their role in the development of students' educational trajectories.

Keywords: attitudes, compulsory education, academic performance, behaviour, educational pathways.

Resumo

Este artigo explora e analisa as atitudes dos estudantes no último ano do ensino secundário obrigatório (ESO) e o papel que estas atitudes desempenham nos percursos educativos. Após uma breve panorâmica das contribuições teóricas de vários autores sobre as atitudes dos estudantes em relação à escola, propomos uma tipologia de atitudes em relação à escola baseada em dados do International Study of City Youth (ISCY), com uma amostra de 2056 alunos de 27 escolas secundárias da cidade de Barcelona. Numa segunda análise descritiva, analisamos como certas variáveis sóciodemográficas afetam a atribuição a uma atitude específica. Finalmente, com uma análise de regressão logística, exploramos o papel das atitudes nos percursos educativos dos estudantes. Os resultados mostram que as atitudes explicam pouco do caminho resultante, de modo que as variáveis sóciodemográficas continuam a ter influência. Os resultados académicos e os comportamentos têm uma incidência importante, atuando como mediação para explicar os percursos subsequentes. Finalmente, observamos que as atitudes, comportamentos e resultados são processos inter-relacionados. Os resultados deste artigo fornecem uma melhor compreensão desses processos e seu papel na construção das trajetórias educacionais dos estudantes.

Palavras-chave: atitudes, educação obrigatória, desempenho académico, comportamento, percursos educativos.

Introducción

Ha habido muchas aproximaciones al análisis de las actitudes del alumnado y las consecuencias de estas actitudes en varios niveles. Estas aproximaciones se han desarrollado tanto desde lo teórico como lo empírico y cabe señalar la gran variedad de perspectivas usadas para estudiar las actitudes (Valls et al., 2015). Como expone Libbey (2004), en la literatura de educación aparecen diferentes términos como la vinculación con la escuela, el clima escolar, la participación en la escuela, el apoyo de los profesores o la conectividad con la escuela. Una gran variedad de aproximaciones que incluyen o forman parte de la identificación con la escuela, en definitiva, forman parte de la relación de los estudiantes con la institución.

Con el objetivo de analizar tales actitudes, se nos ha hecho necesario aclarar los conceptos desarrollados en esta tradición. Es por ello que se lleva a cabo una revisión de estudios y su trabajo de clasificación de actitudes, una elaboración de propuesta propia y su contraste empírico con datos de 2056 estudiantes que cursaban el último año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Barcelona durante el curso 2013-2014; se les ha realizado un seguimiento durante tres años para conocer sus trayectorias formativas y laborales.

La actitud del estudiante ante la escuela: la historia de unos ejes conceptuales

En su conocido trabajo, Merton (1938) analiza las conductas inconformistas de ciertos individuos. Su objetivo es encontrar una explicación social a tales comportamientos. Para ello identifica dos órdenes de estructuras que definen el marco de comportamiento de los individuos. Por un lado, el marco aspiracional, qué objetivos son deseables alcanzar, y por el otro, el marco normativo, qué normas institucionales deberán cumplir de modo que los medios utilizados para alcanzar aquellos fines sean considerados socialmente legítimos.

Las personas ajustarían su rol en diferentes circunstancias aceptando o no estos requerimientos. Así, explica el comportamiento de los individuos que persiguen los objetivos (en el ejemplo mertoniano son de carácter económico) de alcanzar riqueza saltándose las normas establecidas, mediante fraude, robo, etc. Las etiquetas que el autor utiliza para designar los modelos resultantes de su tipología son: conformidad, innovación, ritualismo, inhibición y rebelión.

Años después, Bernstein (1977) recoge la conceptualización de Merton pero adaptándola de forma original a la escuela y sus agentes. Su objetivo es identificar diversos tipos de implicación que el estudiante experimenta con su propio rol. La construcción de este rol dependerá, a su vez, del posicionamiento de la escuela, la familia y el grupo de iguales. Bernstein busca la interrelación entre estos diversos agentes, pero finalmente simplifica su propuesta en una tipología de cuatro modelos definidos, según el orden expresivo y el instrumental. El orden expresivo está formado por el conjunto de valores, normas y modelos de conducta que se reflejan en el carácter y los modales. El orden instrumental es el aprendizaje formal, los conocimientos y habilidades específicas que se aprenden explícitamente en la escuela.

Los órdenes son independientes, de manera que los modelos pueden aceptar uno de ellos y no el otro. Las etiquetas que utiliza se podrían traducir por: compromiso, desvinculación, extrañamiento, alienación e indefinición.

Por otro lado, Bernstein apunta a la mayor probabilidad de encontrar estudiantes procedentes de determinados orígenes sociales en cada uno de ellos, pero no sería un elemento determinante, dejando margen a la identificación familiar o individualmente construida y variable a lo largo del tiempo.

En un influyente artículo en España, Fernández Enguita (1988) propone un modelo que intenta poner orden entre las diversas tipologías utilizadas en la investigación producida con anterioridad. Para ello, repasa las propuestas de autores que se enmarcan en la línea de conceder importancia a la posición individual dentro del grupo de iguales, ante el determinismo funcionalista y marxista imperante en el momento. Tales autores han desarrollado tipologías utilizando, respectivamente —pero a veces también indistintamente—, actitudes, comportamientos, expectativas de los alumnos, motivaciones y motivos que los llevan a adoptar una actitud en concreto. Algunos de ellos recurren a la conceptualización clásica de Merton y/o Bernstein. Y, tal y como explica Fernández Enguita, los tipos resultantes pueden ser tres —cuando la dimensión utilizada es única con dos polos y una posición intermedia—, cuatro —con el uso de dos tipos de identificación y dos de comportamiento—, cinco —siguiendo la tipología original de Merton— o nueve —a partir de contemplar actitudes múltiples en cuanto a fines y medios, pero seleccionando tipos empíricos más probables. Ante tal panorama, Fernández Enguita elabora una propuesta clarificadora usando como ejes principales los mismos que selecciona Bernstein: el de orden expresivo (aunque enfatizando la valoración de la cultura y la escuela, no tanto su vertiente normativa) y el de orden instrumental. Señala la probabilidad de adoptar una determinada actitud en función de la clase social de pertenencia, así como la tendencia a que generen comportamientos de carácter individual o colectivo, pero estas características no son las que forman parte de la definición de los ejes de la tipología. Esta se concreta en cuatro modelos que se resumen en la Tabla 1 (Fernández Enguita, 1988, p.27):

Tabla 1

Tipología de identificación con la escuela, según Fernández Enguita (1988)

		Identificación expresiva	
		SÍ	NO
Identificación instrumental	SÍ	Adhesión La identificación con la institución escolar y con la cultura que la vehicula. Grupos pro escuela, probablemente de clases medias o altas que obtienen buenos resultados escolares.	Acomodación La identificación o aceptación de la escuela como mecanismo de movilidad social, pero sin identificación con la cultura. Estrategia individual y probablemente de alumnos de clase obrera o clase baja que ven en la escuela un medio para escapar de esta condición.
	NO	Disociación La negativa a aceptar las exigencias de la escuela. Una variante de las clases medias y altas que van en contra de los fines y medios escolares, pero no encuentran una cultura propia a la que ligar su oposición.	Resistencia La negativa colectiva a aceptar las exigencias y promesas de la escuela mediante la contraposición de otros valores. Se trataría de alumnos de clase obrera, antiescuela y con una estrategia colectiva de oposición.

El análisis de la actitud del estudiante: la construcción empírica del concepto

Muchos autores, desde diferentes corrientes y tradiciones, han optado por trabajar con clasificaciones de las actitudes y comportamientos de los estudiantes en la escuela. La mayoría se han aventurado más allá de la simple clasificación anti/proescuela (Macleod, 1995; Rodríguez Izquierdo, 2015; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008), o la de conformista/no conformista (Hargreaves, 1967), para aproximarse a la adaptación que hizo Woods (1987) del esquema de Merton para analizar la escuela, o a la definida por Bernstein (1977) o, directamente, a la concretada por Fernández Enguita (1988) en la versión que contrapone la identificación expresiva e instrumental.

Es a través de estos autores que la definición de los “medios” mertonianos, o el orden expresivo de Bernstein y Fernández Enguita, alcanza un rango extenso de dimensiones. Desde una vertiente más vinculada a la apreciación de la cultura se situaría la tradición francesa que analiza el interés intelectual y cultural de los estudiantes (Dubet, 1992), señalando que para algunos grupos sociales el desarrollo de tal interés supondría una ruptura intelectual y emocional con sus orígenes (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999). Aunque también en otras tradiciones se encuentra esta búsqueda del énfasis que los estudiantes desarrollan, o no, respecto de la vertiente académica de sus estudios (Aggleton, 1987; Everhart, 1983).

Una segunda dimensión asociada a este concepto expresivo o de "medios" de la escuela es la que se vincula al ámbito normativo de la institución. En este sentido, la aceptación de las normas escolares constituye el elemento central, que se apreciaría a través de la respuesta al comportamiento requerido (Aggleton, 1987; Alegre & Benito, 2012; Bonal et al., 2010; Woods, 1987).

Por último, algunos autores se acercan de forma más global al concepto y hablan de extrañamiento respecto de las prácticas, valores y normas (Subirats & Alegre, 2006), de la buena o mala opinión que los estudiantes tienen de la escuela (Griffin, 1985), o de la vinculación emocional que muestran respecto al mundo escolar (Barbeta & Termes, 2014).

La adaptación que Woods (1987) realiza del eje de los "objetivos" de Merton se concreta en la aceptación del éxito académico como objetivo legítimo a perseguir en la escuela. Bernstein se refiere al aprendizaje formal que debe realizarse y, así, se inscribe en el orden instrumental. Fernández Enguita (1988) y otros autores (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999; Subirats & Alegre, 2006) hablan del valor instrumental que se da a la escuela considerándola un medio para conseguir un fin (Barbeta & Termes, 2014).

Tanto en el eje de la identificación expresiva como en el instrumental, las definiciones utilizadas remiten a cuestiones de actitud y creencias, como el interés intelectual, la aceptación de las normas, la vinculación emocional, o la confianza en la utilidad de la escuela. Sin embargo, algunos de estos conceptos se hacen difíciles de distinguir de los comportamientos que implican, especialmente en el terreno empírico. Efectivamente, algunas investigaciones usan como indicadores de la identificación de uno u otro carácter comportamientos observables, como el grado de conflictividad en la escuela, el esfuerzo de dedicación al estudio (Alegre & Benito, 2012; Dubet, 1992), o incluso sus consecuencias, como serían los resultados académicos obtenidos (Bonal et al., 2010). Este tipo de planteamientos serían más próximos a la definición comúnmente aceptada de *engagement*, que Janosz y otros (Janosz et al., 2000, 2008) fijan como formada conjuntamente por los tres componentes —actitudes hacia la escuela, rendimiento académico y ajuste del comportamiento— y que predice en gran medida el abandono escolar, la repetición (Yang et al., 2018) o la expulsión (Toldson et al., 2015).

Por otro lado, en la búsqueda de un perfil claro que asociar a cada modelo resultante de la tipología, algunos autores los definen recurriendo a las características personales, culturales o sociales que, a menudo, dan lugar a la adopción de una determinada actitud. Aunque con frecuencia en los trabajos se especifica que se trata de comportamientos asociados o de características y mecanismos que explicarían la adopción de aquella actitud en particular, algunas veces no queda claro si se está considerando la característica social como parte de la definición del mismo modelo. Claro que la mayoría no utiliza explícitamente la tipología aquí presentada y construye clasificaciones propias (Brown, 1987; Galland, 1988) o describe las características de un grupo de estudiantes o varios grupos más o menos heterogéneos (Aggleton, 1987; Anyon, 1981; Macleod, 1995).

No obstante, un caso particularmente importante es el de la consideración de los grupos de resistencia. El modelo de alienación (Bernstein, 1977) o de inhibición (Merton, 1938), se define por la falta de identificación instrumental y expresiva del alumnado con la escuela, pero también podemos encontrar una actitud de

contraposición de un discurso propio al discurso escolar. Esto último acercaría el modelo al de resistencia de Willis (1977), y así lo identifica Fernández Enguita (1988) en su tipología.

A la actitud de inhibición, si se le añade "algo", resulta un modelo de resistencia a la escuela. Pero este "algo" ¿no puede ser nada más que la subcultura obrera masculina que describe Willis? Efectivamente, se trata de la más habitualmente encontrada (Abraham, 1989; Anyon, 1981; Barbeta & Termes, 2014; Bonal et al., 2010; Brown, 1987; Dubet, 1992), resulta difícil que aparezca tal discurso de oposición en las otras clases sociales porque no tienen claramente a disposición un proyecto de vida alternativo. Esto explicaría que los chicos de clase media y alta de Aggleton (1987), aun esquivando las normas y requerimientos de la escuela y sus objetivos de éxito, no mostraran un discurso articulado de oposición; o que el grupo de estudiantes de escuela de élite de Anyon (1981) mostraran su rechazo a la escuela adoptando la apariencia física, modales y lenguaje de la clase trabajadora.

Sin embargo, es posible identificar en estudios empíricos otras formas de discurso de resistencia. Algunas derivan de la idiosincrasia de la oposición femenina que centra su alternativa en el proyecto de familia, maternidad y trabajo reproductivo, así se manifiesta en la adopción de formas de comportarse en la escuela que remiten a la condición femenina adulta (Griffin, 1985; McRobbie, 1978). Otras formas apuntan a la existencia de subculturas juveniles de oposición que recurren a elementos alternativos, por ejemplo de carácter artístico (Abraham, 1989), en los que se inscriben chicos y chicas de clase media. La misma McRobbie (McRobbie & Garber, 1976), en estudios posteriores, observa cómo surgen nuevas formas subculturales más "soft" desde el punto de vista de género para ambos sexos de la clase obrera, como por ejemplo la subcultura Mod. O¹, en análisis más actuales, cómo puede la resistencia adoptar la forma de un discurso de justicia social crítico con la opresión y las desigualdades (Ramirez, 2018).

En cuanto a la explicación sobre el proceso de adopción de determinada actitud, en primer lugar, se hace necesario atender al contexto institucional. Así, el carácter de la escuela —sus formas de acogida, cultura, capacidad de adaptación, prácticas de organización en niveles de aprendizaje, etc.— es clave para entender qué actitudes se desarrollan en su seno (Ball, 1981; Bonal et al., 2010). En segundo lugar, el contexto social más amplio influye en la consideración del papel social y económico de la escuela, de forma que un contexto de mayores oportunidades de trabajo cualificado percibidas puede dar lugar a una mejor valoración instrumental de la escuela; este es el proceso que habría afectado en positivo a las mujeres entre los años setenta y noventa (Sharpe, 1976, 1994) y en negativo a los inmigrantes a lo largo de su proceso de establecimiento en el país de acogida (Rodríguez Izquierdo, 2015).

En tercer lugar, algunos autores señalan los cambios en las actitudes de los estudiantes a diferente edad. Puede haber acontecimientos críticos que modifiquen la actitud anteriormente adoptada (Subirats & Alegre, 2006) y también el efecto de la propia maduración personal altera la identificación personal con la escuela (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999; Pianta et al., 2012).

Otro elemento a tener en cuenta es la influencia retroactiva que los resultados escolares tienen sobre el desarrollo de la actitud. Unos malos resultados pueden

influir en el rechazo de lo escolar (Bonal et al., 2010; Brown, 1987) modificando la actitud inicial (Dubet, 1992; Galland, 1988; Rodríguez Izquierdo, 2015) y, por ende, el comportamiento; mientras que la obtención de unos buenos resultados favorecerá la identificación —instrumental, pero a veces también expresiva— con la escuela (Brown, 1987; Duru-Bellat & Van Zanten, 1999; Everhart, 1983). La identificación expresiva puede surgir a partir del éxito que se logre, pero también para su desarrollo resulta muy importante el papel del profesorado y el grupo de pares (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999).

En la vertiente instrumental, creer en el papel de la escuela como instrumento de movilidad social requiere aceptar el discurso meritocrático subyacente. En su estudio exhaustivo sobre cinco escuelas estadounidenses, Anyon (1981) identifica la presencia y ausencia de esta presunción, según el tipo de escuela y lo vincula con el patriotismo que muestran sus alumnos, de forma que emerge la idea de “creencia en el sistema”. La escuela como inversión es un principio asumido por las familias inmigrantes con un proyecto de establecimiento y movilidad para las próximas generaciones (Bonal et al., 2003) aunque parece depender del país de origen del que se trate (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008) o de la pertenencia étnica de los estudiantes, de nuevo en relación a la existencia de cierto escepticismo colectivo respecto del funcionamiento del sistema social (Macleod, 1995).

La mayoría de los autores que se han utilizado para elaborar esta introducción teórica han trabajado empíricamente y presentan la caracterización de grupos de estudiantes, o bien clasificando en dimensiones equivalentes a las aquí descritas, o simplemente describiendo tales grupos, pero a menudo se puede llevar a cabo una categorización *ad hoc* para construir la siguiente clasificación:

Tabla 2
Clasificación de autores según la actitud de los grupos de estudiantes que analizan

	Clase trabajadora	Clase media-alta
Resistencia/Sin identificación expresiva ni instrumental	Abraham; Anyon; Barbeta & Termes; Bonal & Tarabini; Dubet; Duru-Bellat & Van Zanten, Ramírez. Solo chicos: Willis; Brown. Solo chicas: McRobbie; Sharpe; Griffin.	Abraham; Aggleton (chicos); Anyon.
Identificación instrumental	Brown (chicos); Dubet; Everhart; Griffin (chicas).	
Identificación expresiva e instrumental	Brown (chicos); Duru-Bellat & Van Zanten; Sharpe (chicas).	Anyon; Barbeta & Termes; Duru-Bellat & Van Zanten.

La Tabla 2 no es una muestra representativa, ni mucho menos exhaustiva, de los trabajos hechos sobre este tema, pero la simple ordenación de estudios importantes dentro del campo permite observar que hay grupos de estudiantes que responden a un modelo poco esperado. Por un lado, los estudiantes de

clase media resistentes; por otro, los estudiantes de clase trabajadora que se identifican con la escuela. Y cabe destacar que estos grupos de jóvenes con actitudes no esperadas no aparecen solamente en estudios actuales, lo que vendrían a confirmar la idea de que la clase trabajadora cambia aunque persistan los estigmas (Martin-Criado, 2014), sino también entre las monografías clásicas.

Método

Estrategia analítica

En este trabajo nos planteamos diversos objetivos. En primer lugar, elaborar una tipología de actitudes del alumnado al final de la educación obligatoria, de 10.º grado en España, cuando el alumnado tiene 15-16 años. En segundo lugar, describir cómo las variables sociodemográficas —generación de inmigración, ocupación y nivel educativo de los progenitores— inciden en la adscripción de los diversos colectivos a una actitud concreta. Finalmente, un tercer objetivo es explorar el efecto de los diferentes tipos de actitudes en el itinerario educativo posterior que siguen los estudiantes, tomando en cuenta la posible intervención del rendimiento y del comportamiento² en la consecución del itinerario resultante.

Con el objetivo de probar si la influencia de las variables sociodemográficas se produce a través de la actitud del alumnado y de si queda mediada por el efecto del rendimiento o del comportamiento de los estudiantes, en el análisis de regresión logística se examinan tres modelos: el primero con variables sociodemográficas (sexo, generación de inmigración, ocupación y nivel educativo de los progenitores); el segundo modelo añade la tipología de actitudes; y finalmente el tercero incorpora también indicadores de rendimiento escolar y de conducta.

Muestra

Los datos utilizados proceden del *International Study of city Youth* (ISCY). Se trata de una muestra 2.056 jóvenes de la ciudad de Barcelona y el objetivo del proyecto es analizar longitudinalmente sus trayectorias después de la escuela secundaria obligatoria. La muestra es representativa de la ciudad y se diseñó considerando la titularidad de los centros —públicos o concertados³— y la complejidad social del entorno del centro educativo.

Para este artículo se utilizan, por un lado, los datos recogidos en la primera ola del estudio, realizada durante el curso 2013-2014, donde se encuestó a 2.056 jóvenes⁴ que estaban realizando 4.º año de la ESO en 27 centros de la ciudad de Barcelona. Y, por otro lado, sobre su itinerario educativo posterior se toman datos procedentes de las subsiguientes olas, las cuales se extienden hasta el 2017. El desgaste de la muestra se compensa mediante un factor de ponderación, calculado a partir de la probabilidad de respuesta (*Inverse Probability Weighting*).

Resultados

Tipología de actitudes

El primer objetivo es el de elaborar una tipología de actitudes frente a la escuela. En concreto, queremos captar las actitudes de los estudiantes al margen de los resultados académicos que obtengan y su conducta en la escuela, dejando de lado la existencia de discursos alternativos contrapuestos a la cultura escolar. Ninguno de los dos elementos formará parte de la propia definición de la actitud, pero esto no significa que, una vez construida la tipología de actitudes y sus modelos resultantes, no se tengan en cuenta como posibles consecuencias o causas de la actitud adoptada. Dicha distinción es analítica dado que hay una clara interrelación y retroalimentación en el orden cultural, actitudinal y conductual (Valls et al. 2015).

Con este objetivo, en primer lugar, se realiza un análisis factorial, mediante el método de componentes principales y rotación varimax, en el que se incluyen las variables relacionadas con la identificación escolar de orden instrumental y expresivo⁵ (ver Tabla 3). Siguiendo a Fernández Enguita (1988), para el eje de identificación se toma en consideración el valor instrumental que el individuo confiere a lo que se aprende en la escuela. Por otro lado, la identificación expresiva se define siguiendo la versión del concepto más extenso de Bernstein (1977), que incluye tanto el valor dado a la cultura escolar, como la aceptación de sus normas. La forma de aproximarnos a esta identificación es a través del posicionamiento emocional del estudiante en relación a estas normas, valores y cultura escolares, según la propuesta de Barbata & Termes (2014).

Tabla 3

Ítems utilizados para la construcción de los ejes de identificación instrumental y expresiva

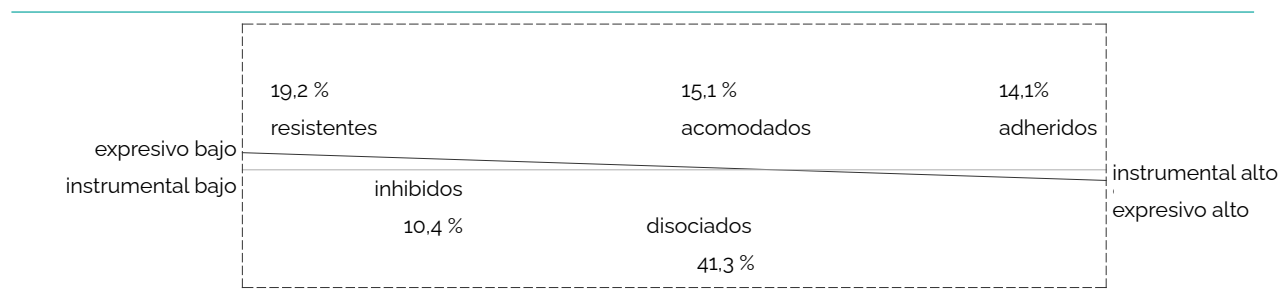
Ítems eje expresivo	alpha
Me gusta estar en el colegio	0,723
Me siento seguro/a en el colegio	
Tengo buena relación con la mayoría de los profesores/as	
Cuando termine el colegio tendré buenos recuerdos	
Me siento satisfecho con lo que hago en clase	
Saca lo mejor de mí	
Ítems eje instrumental	alpha
Trabajar duro en el colegio ayuda al éxito laboral	0,787
Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro	
El colegio me enseña cosas valiosas	
El colegio me prepara para tener un proyecto de vida	

En segundo lugar, a partir de estos dos factores, guardados como variables de regresión, se ha realizado un análisis de clasificación de cinco tipos de actitudes que se correspondían con la aproximación teórica previa. De este modo, se ha clasificado a cada individuo en función del grado de identificación instrumental y expresiva que tiene con el centro educativo resultando, como se muestra en la Tabla 4 y la Figura 1, los cinco tipos siguientes: adherido, disociado, acomodado, inhibido y resistente.

Tabla 4
Tipos resultantes del clúster

		- Eje instrumental +		
		En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
- Eje expresivo +	En desacuerdo	Resistentes (19,2 %)		
	De acuerdo		Inhibidos (10,4 %)	Acomodados (15,1 %)
	Muy de acuerdo		Disociados (41,3 %)	Adheridos (14,1 %)

Figura 1
Representación espacial de los tipos resultantes del clúster



Incidencia de las variables socio demográficas en las actitudes

Nuestro segundo objetivo es analizar qué variables sociodemográficas inciden en mayor o menor medida a la hora de adoptar una determinada actitud hacia la escuela. Para ello, a partir de un análisis bivariado, hemos examinado la significatividad del Chi-cuadrado global y los residuos estandarizados corregidos.

Tabla 5

Características de los distintos tipos de actitud frente a la escuela

	Tipo de actitud frente a la escuela						Total	
	Resistente	Acomodado	Disociado	Inhibido	Adherido	Total		
						%	n	
Sexo* [0,129]								
Hombre	<u>22.9%</u>	15.9%	38.1%	11.3%	11.8%	100% (52.7%)	1011	
Mujer	15.1%	14.1%	<u>44.8%</u>	9.4%	16.7%	100% (47.3%)	909	
Nivel educativo familiar*[.098]								
Estudios universitarios	19.70%	12.30%	42.10%	<u>11.80%</u>	14.10%	100% (47.1%)	884	
Estudios postobligatorios (BUP, CF...)	19.10%	14.50%	42.40%	11.50%	12.60%	100% (33.5%)	628	
Sin estudios u obligatorios	17.50%	<u>21.40%</u>	39.50%	4.10%	<u>17.50%</u>	100% (19.4%)	365	
Categoría profesional* [0,077]								
Empresarios y profesionales	19.50%	12.40%	42.30%	<u>12.30%</u>	13.50%	100% (52.1%)	960	
Trabajadores no manuales	19.30%	16.90%	41.20%	8.40%	14.30%	100% (27.0%)	498	
Pequeños propietarios	21.90%	14.60%	39.60%	12.50%	11.50%	100% (5.2%)	96	
Trabajadores manuales cualificados	16.50%	17.00%	47.20%	5.10%	14.20%	100% (9.5%)	176	
Trabajadores manuales no cualificados	16.80%	<u>28.30%</u>	30.10%	4.40%	<u>20.40%</u>	100% (6.1%)	113	
Generación de inmigración* [0,103]								
Nacid. en CAT/SP y padres autóctonos	<u>21.30%</u>	12.50%	41.80%	<u>12.50%</u>	11.90%	100% (77.3%)	1390	
Nacid. en CAT/SP y padres extranjeros	12.30%	<u>25.90%</u>	34.60%	7.40%	19.80%	100% (4.5%)	81	
Llegados hasta los 11 años	15.30%	<u>19.80%</u>	43.80%	5.00%	16.10%	100% (13.5%)	242	
Llegados a partir de los 12 años	14.10%	<u>22.40%</u>	35.30%	4.70%	<u>23.50%</u>	100% (4.7%)	85	
Total	369	289	792	199	271	100%	1920	
	19.20%	15.10%	41.30%	10.40%	14.10%			

Nota. para la prueba Chi-cuadrado: * $p \leq 0,01$ | ** $p \leq 0,05$.

Como intensidad de relación entre variables se utiliza el valor de la V de Cramer (en la tabla entre corchetes). Como intensidad de relación entre categorías de las variables se utilizan los residuos corregidos tipificados mayores a 1,96 (en la tabla valores subrayados).

Como podemos observar en la Tabla 5, el perfil de estudiantes resistentes se asocia con hombres y jóvenes autóctonos, sin presentar diferencias significativas en relación con el origen familiar (educativo o profesional). Este tipo actitudinal teórico es muy parecido al de los estudiantes inhibidos, dado que ninguno de los dos se identifica instrumental ni expresivamente con la escuela. La contrastación empírica muestra una similitud entre ambos tipos, ya que se asocian con jóvenes autóctonos. La diferencia se encuentra en que los inhibidos tienen mayor proporción de progenitores empresarios o profesionales y con estudios

universitarios. Estos resultados muestran un cambio en el perfil de jóvenes antiescuela en relación a su procedencia y clase social, dado que ya no destacan por ser principalmente estudiantes de clase trabajadora.

Respecto a los estudiantes acomodados, identificados instrumentalmente con la escuela, los resultados muestran una relación significativa con el fenómeno migratorio: ya sean jóvenes autóctonos cuyos padres han nacido en el extranjero como jóvenes llegados antes o después de los 12 años. También destacan por tener progenitores sin estudios o con estudios primarios y trabajos manuales no cualificados. Estos resultados nos permiten inferir que se trata de jóvenes de origen inmigrante que entienden la escuela como un mecanismo de movilidad social igual que ocurre con el perfil de adherido.

En el caso del tipo adherido, que se identifica tanto expresiva como instrumentalmente con la escuela, se asocia más con chicas llegadas a partir de los 12 años cuyos progenitores no tienen estudios o únicamente estudios obligatorios. Además, estos tienen en mayor medida trabajos manuales no cualificados. Esto se explicaría porque las familias inmigrantes ven la escuela como inversión y movilidad social. Como se ha comentado, las características del alumnado adherido y disociado son muy similares, y la diferenciación de ambos perfiles podría deberse al país de origen del que provienen estos jóvenes y en el momento de llegada al país de acogida, tal y como han puesto de manifiesto algunos autores (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008).

Por otro lado, encontramos el tipo más numeroso, disociado, con el 41,3% del total de la muestra. Se trata de estudiantes que valoran la cultura escolar, aceptan las normas de la institución y conciben la escuela, principalmente, como un lugar de aprendizaje, dando menor importancia a su valor instrumental. El rasgo distintivo de este tipo es el sexo, presentando una asociación significativa con las mujeres. De este modo, junto con los resistentes, los disociados presentan una mayor diferencia porcentual entre la presencia de mujeres y hombres, alrededor de ocho puntos porcentuales (44,8% frente al 38,1%). Respecto al resto de variables, se observa que es un tipo que no presenta diferencias significativas en relación al origen social (económico y educativo) o la procedencia migratoria. Finalmente, en base a los resultados del análisis descriptivo, observamos que las variables analizadas muestran determinadas características sociodemográficas de los individuos que parecen influir en la adscripción a una actitud u otra en la escuela, pero es importante destacar que la pertenencia a un tipo u otro de actitud frente a la escuela no puede atribuirse en exclusiva a los factores que aquí se analizan.

Las actitudes y los itinerarios formativos

Con el fin de estimar el papel que juegan las actitudes de los estudiantes en los itinerarios formativos (o laborales) que finalmente acaban siguiendo, planteamos un análisis en el que se introducen por pasos diferentes conjuntos de variables.

Como se ha avanzado, en el primer modelo se introducen las variables sociodemográficas que pueden dar cuenta del itinerario resultante. En el segundo se añaden las categorías de la tipología de actitudes construida; la intención es comprobar si tales categorías muestran su influencia a la vez que reducen la de algunas de las variables sociodemográficas, de manera que podríamos ver

su papel mediador. El tercer modelo se completa con la introducción de las dos variables en que se concretarían las actitudes: el comportamiento (mala conducta, en este caso) y el rendimiento que se obtiene. Si en este último paso las variables introducidas en los dos modelos anteriores pierden incidencia, se nos habría mostrado el papel mediador de las últimas variables introducidas.

Tabla 6

Itinerario resultante. Regresión logística binaria: Itinerario académico vs. Otros itinerarios

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Sexo (Ref.: Mujeres)						
Hombres	-.365*	,694	-.341*	,711	-.388*	,678
Nivel educativo familiar (Ref.: Sin estudios u Obligatorios)						
Universitarios	1,184***	3,266	1,174***	3,234	,865***	2,375
Secundaria post-obligatoria	,215	1,240	,197	1,218	,028	1,029
Generación de inmigración (Ref.: Llegados a partir de los 12 años)						
Autóctonos	1,146**	3,144	1,101**	3,007	,551	1,734
Padres extranjeros	1,481**	4,396	1,557**	4,747	1,157*	3,179
Llegados hasta los 11 años	,167	1,182	,112	1,118	-,008	,992
Categoría profesional (Ref.: Trabajadores manuales no cualificados)						
Empresarios y profesionales	1,156**	3,177	1,144**	3,139	,934*	2,544
Trabajadores no manuales	,322	1,380	,297	1,346	,144	1,155
Pequeños propietarios	,637	1,891	,623	1,865	,327	1,387
Trabajadores manuales cualificados	,180	1,197	,159	1,172	,126	1,134
Actitudes (Ref.: Disociación)						
Resistencia			-,511*	,600	-,364	,695
Acomodación			-,529*	,589	-,392	,675
Inhibición			-,238	,789	-,237	,789
Adhesión			-,385	,681	-,386	,680
Media de pruebas de competencias básicas					,051***	1,052
Mala conducta					-,219**	,803
Constante	-1,103*	,332	-,794	,452	-3,767***	,023
R2 Nagelkerke	24,2		25,2		33,2	
N Total	1288		1288		1288	

Nota. *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Ref. indica la categoría de referencia.

En la Tabla 6 observamos que todas las variables sociodemográficas aportan alguna categoría con influencia estadísticamente significativa sobre el itinerario. De esta forma, se nos indica que los hombres tienden, en menor medida que las mujeres, a continuar hacia un itinerario académico; que los hijos de universitarios lo siguen en una proporción más de tres veces superior a la de los hijos de personas con estudios hasta obligatorios; proporción similar a la que encontramos entre autóctonos, con padres autóctonos o extranjeros, respecto de los que han llegado a partir de los 12 años, así como la de los hijos de empresarios y profesionales respecto de los hijos de trabajadores manuales no cualificados.

En el modelo 2, la introducción de la tipología de actitudes casi no hace variar la incidencia de las sociodemográficas introducidas en el modelo 1 y, desde luego, no hace que se pierda ninguna significación. Aun así, sí que los tipos de resistencia y de acomodación son significativos, por lo que vemos una ligera explicación en el sentido de indicar que la adopción de estas actitudes da menor probabilidad de continuar hacia itinerarios académicos.

En cambio, en el modelo 3, observamos que hay una variación más importante cuando se toman en cuenta tanto el rendimiento como el comportamiento. Aunque en la variable sexo esto no influye, ya que el género mantiene siempre su significatividad e importancia en la explicación del itinerario posterior, sí se ven variaciones en el resto de las categorías. Así, pierde fuerza ser hijo de universitario (aunque no significatividad), pasa a no ser significativo ser hijo de autóctono y pierde mucha fuerza ser autóctono con padres extranjeros. También pierde importancia si los progenitores pertenecen a la categoría 'empresarios y profesionales'. Por último, las actitudes pierden su significatividad, así que, al menos para las categorías de resistencia y acomodación, el mal comportamiento y el rendimiento actúan como mediación para explicar los resultados posteriores.

La poca importancia de la mediación que ejercen las actitudes queda reflejada en el poco aumento del porcentaje de varianza explicada, que pasa del 24,2% en el modelo 1 al 25,2% en el modelo 2. Por otro lado, las pérdidas más importantes de incidencia de las variables que hemos visto en el modelo 3, cuando se introducen las nuevas variables de rendimiento y comportamiento, también queda reflejado en el incremento ya más importante de la varianza explicada, que ahora pasa a ser del 33,2%.

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos llevan a pensar que la realidad ha cambiado y que ciertas actitudes, como las de resistencia o inhibición, ya no se asocian principalmente con la clase trabajadora. O quizá, como ya apuntaba Bernstein (1977), en las escuelas siempre ha habido alumnos alienados tanto de clase trabajadora como de clase media, pero tradicionalmente se ha puesto el foco de atención en las actitudes de resistencia de la clase obrera.

La literatura apunta a que el perfil más comúnmente encontrado entre los resistentes es la subcultura obrera masculina de Willis (Abraham, 1989; Anyon, 1981; Barbeta & Termes, 2014; Bonal et al., 2010; Brown, 1987; Dubet, 1992), sin embargo, nuestros resultados apuntan a un perfil de chicos de clase media y

alta (Aggleton, 1987; Anyon, 1981). En este punto, al hablar sobre los resistentes, es importante remarcar que Willis (1977) desarrolló la teoría de la resistencia en un contexto distinto del actual, en un contexto de cultura industrial obrera en los años setenta. Tal y como expone Martín Criado (2014), la clase obrera se halla en continua transformación y cada vez intenta adecuarse más a los requisitos y exigencias de la acumulación de capital escolar.

En futuros trabajos sería interesante ahondar en el discurso de oposición a la escuela, un tema que se deja de lado en este artículo pero que es analizado en gran parte de la bibliografía citada. Esta profundización podría ayudar a entender las diversas formas de resistencia escolar en base a distintas fuentes de distanciamiento, dependiendo en gran medida de la clase social del alumnado.

Otro tipo actitudinal que muestra una realidad distinta es el de los adheridos a la escuela, dado que los resultados nos muestran una mayor proporción de mujeres de origen inmigrante. Este resultado se explicaría en base a que las familias de origen inmigrante ven la escuela como una oportunidad de movilidad social para las siguientes generaciones (Bonal et al., 2003) lo que influiría en el hecho de que las chicas de origen inmigrante se adhieran instrumentalmente a la escuela para poder mejorar su situación en el país de acogida y, expresivamente, la perciban como un lugar de oportunidad y aceptación.

Como ya se ha comentado, el grupo de acomodados también se asocia con una mayor proporción de individuos de origen inmigrante, observando así cómo adheridos y acomodados tienen dos perfiles sociodemográficos muy parecidos. No se ha profundizado en la distinción de ambos perfiles pero, como apuntan Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2008), podría deberse a que provienen de distintos países de origen dado que la identificación escolar del alumnado inmigrante depende del país de procedencia y de la edad de llegada al país de acogida. En este caso, los acomodados también ven la inversión educativa como una estrategia de movilidad social, pero únicamente desde coordenadas instrumentales. Esto les puede llevar a parecer alumnos desinteresados en el colegio (Bonal et al., 2010) por su baja identificación expresiva, lo que en muchas ocasiones hace que tengan un mal comportamiento en el aula.

Los distintos análisis realizados a lo largo del artículo muestran cómo las mujeres destacan por ser más proescuela que los hombres, quienes se encuentran en mayor medida entre los estudiantes antiescuela, algo que ha sido ampliamente estudiado en la literatura de educación. Otro factor que parece ser relevante a la hora de explicar las actitudes escolares es la variable "generación de inmigración". Así, observamos cómo los jóvenes de origen inmigrante se identifican más con la escuela, sobre todo instrumentalmente, viéndola como una oportunidad de movilidad social. Por último, en referencia a las variables sociodemográficas que nos ayudan a entender los distintos perfiles, no hay que olvidar los resultados obtenidos en relación a la clase social del alumnado, pues la clase trabajadora no se asocia significativamente con los grupos antiescuela y, contrariamente a lo esperado, los jóvenes que se encuentran en este tipo actitudinal son en gran parte de nivel socioeconómico medio o alto.

Por otro lado, hemos visto que las actitudes aportan en alguna medida mediación, pero explican poco del itinerario resultante, de manera que las variables sociodemográficas se mantienen como influyentes. En cambio, cuando

a la actitud —que se mantiene en el terreno de las creencias y de la vinculación emocional con la escuela— se le añaden resultados o comportamientos manifiestos, entonces sí que es posible observar una incidencia importante.

Estos resultados nos llevan finalmente a concluir que la estrategia de disociar analíticamente las actitudes, las acciones o comportamientos y los resultados de los estudiantes no acaba de mostrarse totalmente satisfactoria. Probablemente se trata de procesos que están relacionados y se retroalimentan, de manera que se hace difícil de distinguir en el terreno empírico. Es por ello que, cuando las circunstancias impidan una aproximación mucho más detallada, creemos que sería necesario incluir los tres elementos que aquí se han analizado por separado en un solo modelo, tal y como hacen algunos autores a partir del concepto de *engagement* (Janosz et al., 2000, 2008) y mediante el que se articulan las actitudes, el rendimiento académico y el comportamiento en un mismo modelo. De este modo, esta combinación de distintos elementos que influyen en la identificación del alumnado con el centro educativo nos podría ayudar a “predecir” el abandono y las decisiones de continuación de estudios.

Finalmente, en futuras investigaciones habría que profundizar en este tema a partir de una aproximación cualitativa o de métodos mixtos. Este tipo de aproximaciones permitirán entender estos procesos y otros elementos relevantes en el campo del estudio de las actitudes, elecciones y trayectorias educativas.

Notas:

¹ Subcultura originada a finales de los años cincuenta en Londres, caracterizada por la sofisticación de sus formas de expresión artística y estética.

² Mala conducta: en base a un análisis factorial se ha creado esta variable donde se incluye “He tenido problemas con algún profesor por mi conducta”, “Me han castigado” y “Frecuentemente me meto en problemas en el colegio”. Rendimiento: media de la nota de catalán y de matemáticas en las Pruebas de Competencias Básicas de Cataluña realizadas en 4.º de la ESO.

³ La mayoría de las escuelas privadas de Cataluña reciben financiación pública para la etapa de educación obligatoria y se conocen como “escuelas concertadas” [escuelas privadas subvencionadas]. En Barcelona, el porcentaje de escuelas privadas sin financiación pública es muy pequeño.

⁴ Cabe hacer notar que las diferencias en los valores absolutos mostrados en las tablas posteriores vienen dadas por el diverso volumen de no respuesta para cada pregunta del cuestionario

⁵ Se realizó un análisis exploratorio previo de correspondencias múltiples (ACM) y de clasificación (ACL) con SPAD que nos permitió identificar algunos patrones interesantes. En primer lugar, los individuos que respondían a las categorías “en desacuerdo” y, especialmente, “muy en desacuerdo” eran una minoría del total de la muestra. A su vez, se constató una gran similitud entre los individuos —concentración espacial— que respondían a ambas categorías. En base a estos patrones, se optó por recodificar ambas categorías de respuesta (“en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”) en una sola categoría (“en desacuerdo”) y ello nos permitió diferenciar con mayor precisión los distintos tipos de la tipología.

Aprobación final del artículo: Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría: Los autores han colaborado en partes iguales, en todas las etapas del artículo.

Financiamiento: Plan Nacional I+D del Gobierno de España (referencia CSO2016-79945-P); Secretaria de Universidades e Investigación del Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya.

Referencias

- ABRAHAM, J. (1989). Testing Hargreaves' and Lacey's Differentiation-Polarisation Theory in a Setted Comprehensive. *The British Journal of Sociology*, 40(1), 46. <https://doi.org/10.2307/590290>
- AGGLETON, P. (1987). *Rebels without a cause?: Middle class youth and the transition from school to work*. Falmer Press.
- ALEGRE, M. À., & BENITO, R. (2012). Climes i (sobretot) cultures escolars: com s'expliquen i què permeten explicar. In C. Gómez-Granell y P. Mari-Klose (Eds.), *Família i relacions intergeneracionals: un espai d'oportunitats per a l'educació dels fills i filles* (pp. 98–126). Ajuntament de Barcelona - Institut d'Infància i Món Urbà. CIIMU.
- ANYON, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.2307/1179509>
- BALL, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive: a case study of secondary schooling*. Cambridge University Press.
- BARBETA, M., & TERMES, A. (2014). El rechazo escolar en diferentes contextos sociales: las resistencias y la reproducción de las contradicciones. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 8(1). <http://www.intersticios.es/article/view/12594>
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. Routledge & Kegan Paul.
- BONAL, X., ALEGRE, M. À., GONZÁLEZ, I., HERRERA, D., ROVIRA, M., & SAURÍ, E. (2003). *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Octaedro.
- BONAL, X., TARABINI, A., CONSTANS, M., KLICZKOWSKI, F., & VALIENTE, O. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila.
- BROWN, P. (1987). *Schooling ordinary kids: inequality, unemployment, and the new vocationalism*. Tavistock Publications.
- DUBET, F. (1992). Les acteurs du lycée. *Informations Sociales*, 18, 20–31.
- DURU-BELLAT, M., & VAN ZANTEN, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- EVERHART, R. B. (1983). *Reading, writing, and resistance*. Routledge & Kegan Paul.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, 1, 23.
- GALLAND, O. (1988). Représentation du devenir et reproduction sociale: le cas des lycéens d'Elbeuf. *Sociologie Du Travail*, 3, 399–417.
- GRIFFIN, C. (1985). *Typical Girls?: Young Women from School to the Job Market*. Routledge Kegan & Paul.
- HARGREAVES, D. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. Routledge & Kegan Paul.

- JANOSZ, M., ARCHAMBAULT, I., MORIZOT, J., & PAGANI, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21–40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- JANOSZ, M., LE BLANC, M., BOULERICE, B., & TREMBLAY, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- LIBBEY, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- MACLEOD, F. (1995). Reading at Home: Does it Matter What Schools Do? *Literacy, 29*(3), 22–26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.1995.tb00156.x>
- MARTIN-CRIADO, E. (2014). La clase obrera cambia, sus estigmas persisten. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación, 7*(2), 367–372.
- MCROBBIE, A. (1978). Working Class Girls and the Culture of Femininity. In *Women Take Issue*. Hutchinson and the CCCS. <http://research.gold.ac.uk/14505/>
- MCROBBIE, A., & GARBER, J. (1976). Girls and Subcultures. In S. Hall & T. Jefferson (Eds.), *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain* (p. 287). Hutchinson and the CCCS. <http://research.gold.ac.uk/14504/>
- MERTON, R. K. (1938). Social Structure and Anomie. *American Sociological Review, 3*(5), 672–682. <https://doi.org/10.4324/9781351157803-1>
- PIANTA, R. C., HAMRE, B. K., & ALLEN, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, C. Wylie, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365–386). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- RAMIREZ, J. C. (2018). "They say Pushout, WE SAY PUSHBACK!!!": A Case Study Examination of Chicanx-Latinx After-School Youth Development and Transformational Resistance. *UCLA*, 1880–1940. <https://escholarship.org/uc/item/3vt040c5>
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *Education Policy Analysis Archives, 23*, 127. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2161>
- SHARPE, S. (1976). *Just Like a Girl: how girls learn to be women*. Penguin.
- SHARPE, S. (1994). *Just Like a Girl*. Penguin.
- SUÁREZ-OROZCO, C., & SUÁREZ-OROZCO, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts*. Fundació Jaume Bofill.
- SUBIRATS, J. & ALEGRE, M. A. (2006). Convivencia social y convivencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 359*, 12–16. [http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.guias.convivir/Cuadernos_Pedagogia-359/1.Contexto_y_sujeto/3.Convivencia_social\(Joan_Subirats\).pdf](http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.guias.convivir/Cuadernos_Pedagogia-359/1.Contexto_y_sujeto/3.Convivencia_social(Joan_Subirats).pdf)

- TOLDSON, I. A., MCGEE, T., & LEMMONS, B. P. (2015). Reducing suspensions by improving academic engagement among school-age Black males. In D.J. Losen (Ed.), *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion* (pp. 107-117). Teachers College Press.
- VALLS, O., SÁNCHEZ-GELABERT, A., & TROIANO, H. (2015, julio). *La actitud del alumnado frente a la escuela*. Artículo presentado en I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación, Lisboa, Portugal.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Routledge.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- YANG, M. Y., CHEN, Z., RHODES, J. L., & OROOJI, M. (2018). A longitudinal study on risk factors of grade retention among elementary school students using a multilevel analysis: Focusing on material hardship and lack of school engagement. *Children and Youth Services Review, 88*, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.043>

Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile

Dimensions of teachers' collaborative learning in Professional Learning Communities in Chile

Dimensões da aprendizagem colaborativa de professores em comunidades de aprendizagem profissional no Chile

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>

Marcela Peña Ruz
Universidad de Chile
Universitat Autònoma de Barcelona
España
marcela.pena@uchile.cl
ORCID: 0000-0002-7553-0239

Recibido: 05/05/22
Aprobado: 29/06/22

Cómo citar: Peña Ruz, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>

Resumen

La colaboración docente en las últimas décadas ha adquirido cada vez más importancia como estrategia para la mejora e innovación escolar (Hargreaves & O'Connor, 2020). Una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) pone énfasis en el desarrollo de culturas colaborativas que incentivan el aprendizaje, tanto en los docentes como en los estudiantes (Bolam et al., 2007; Hord et al., 2010; Hord & Hirsh, 2008). El presente estudio analiza las apreciaciones de docentes, directivos y asistentes de la educación sobre las dimensiones de colaboración que contempla una CPA. El método de investigación corresponde a un estudio mixto concurrente (Creswell, 2009) con estrategia de estudio de casos múltiples (Stake, 1998) en cinco centros educativos de Chile. Se aplicó un cuestionario a 161 informantes, junto al desarrollo de 10 grupos de discusión. Los principales hallazgos establecen que son positivas las percepciones con respecto a las relaciones entre pares al compartir sus prácticas, sin embargo, se carece de espacios de acompañamiento, observación y retroalimentación entre pares que permitan profundizar en el aprendizaje colectivo. Se observa la necesidad de avanzar en espacios de profundización especializada en la práctica docente, teniendo como base la documentación de investigaciones en materias educativas, junto con potenciar las fortalezas halladas en los centros educativos con relaciones sociales positivas para el aprendizaje.

Palabras claves: colaboración docente, colegialidad, aprendizaje situado, aprendizaje organizativo, comunidades de práctica, aprendizaje cooperativo, desarrollo profesional.

Abstract

Teacher collaboration in recent decades has become increasingly important as a strategy for school improvement and innovation (Hargreaves & O'Connor, 2020). A Professional Learning Community emphasizes the development of collaborative cultures that encourage learning in both teachers and students (Bolam et al., 2007; Hord et al., 2010; Hord & Hirsh, 2008). The present study analyzes the appraisals of teachers, managers and educational assistants on the dimensions of collaboration that a CPA contemplates. The research method corresponds to a concurrent mixed study (Creswell, 2009) with a multiple case study strategy (Stake, 1998) in five educational centers in Chile. A questionnaire was applied to 161 informants, together with the development of 10 discussion groups. The main findings establish that the perceptions regarding peer relationships when sharing their practices are positive; however, there is a lack of spaces for peer accompaniment, observation and feedback that would deepen collective learning. There is a need to advance in specialized deepening spaces in teaching practice based on the documentation of research in educational subjects, together with enhancing the strengths found in educational centers with positive social relations for learning.

Keywords: teacher collaboration, collegiality, situated learning, organizational learning, communities of practice, cooperative learning, professional development.

Resumo

A colaboração dos professores nas últimas décadas tornou-se cada vez mais importante como estratégia para a melhoria e inovação escolares (Hargreaves & O'Connor, 2020). Uma Comunidade de Aprendizagem Profissional enfatiza o desenvolvimento de culturas colaborativas que encorajam a aprendizagem tanto em professores como em estudantes (Bolam et al., 2007; Hord et al., 2010; Hord & Hirsh, 2008). Este estudo analisa as percepções dos professores, gestores e assistentes educativos sobre as dimensões de colaboração de um CPA. O método de investigação corresponde a um estudo simultâneo misto (Creswell, 2009) com uma estratégia de estudo de casos múltiplos (Stake, 1998) em cinco escolas no Chile. Foi aplicado um questionário a 161 informadores, juntamente com o desenvolvimento de 10 grupos focais. As principais conclusões estabelecem que as percepções relativas às relações entre pares quando partilham as suas práticas são positivas; no entanto, há uma falta de espaços para o acompanhamento, observação e feedback dos pares que permitam aprofundar a aprendizagem coletiva. Observa-se a necessidade de avançar em espaços de aprofundamento especializado da prática pedagógica com base na documentação da investigação em disciplinas educativas, juntamente com o reforço dos pontos fortes encontrados nas escolas com relações sociais positivas para a aprendizagem.

Palavras-chave: colaboração dos professores, colegialidade, aprendizagem situada, aprendizagem organizacional, comunidades de prática, aprendizagem cooperativa, desenvolvimento profissional.

Introducción

Existen diversas investigaciones que concluyen que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) son una efectiva forma de organizar un centro educativo, porque promueven el desarrollo profesional y el aprendizaje de los y las estudiantes (Aparicio & Sepúlveda, 2018; Bolam et al., 2005; Hord & Hirsh, 2008). Una CPA presenta distintas dimensiones que articulan su conformación, vinculadas con el liderazgo distribuido; valores compartidos; condiciones para el aprendizaje; aprendizaje colectivo y la desprivatización de la práctica docente (DuFour et al., 2021; Hord et al., 2010; Krichesky & Murillo, 2011). Estas dos últimas ideas tienen relación con las prácticas que posibilitan el aprendizaje docente de forma colectiva, contextualizada y que, a su vez, permiten el desarrollo profesional, tanto de docentes y equipos en su conjunto, centrado en el aprendizaje de estudiantes.

En el contexto educativo chileno, en los últimos años se ha enfatizado la implementación de prácticas que promueven el desarrollo profesional docente y la colaboración entre pares a través de distintas normativas. Por un lado, el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) contiene en su dimensión *Desarrollando Capacidades*, una práctica específica que fomenta el desarrollo de CPA, entre otras que se direccionan al fortalecimiento de la colaboración entre pares. Posteriormente, la Ley 20.903 instala la comprensión de docentes que reflexionan, investigan e innovan sobre sus prácticas de forma colaborativa; específicamente proyecta el desarrollo de la innovación pedagógica y la colaboración entre pares. Asimismo, proyecta la idea de un desarrollo profesional docente contextualizado, que recoge los conocimientos de cada comunidad.

Esta concepción supone un cambio de perspectiva del ejercicio de la profesión, desde el individualismo que ha marcado históricamente la docencia (Bozu & Inbernón, 2009; Hargreaves & Fullan, 2018) al colaborativismo. Este tránsito se proyecta como una práctica disruptiva (y necesaria) en el contexto educativo actual (Marcelo & Vaillant, 2018), que requiere de un tejido social, de un compromiso personal y colectivo con el aprendizaje de la comunidad en su conjunto, a través de estrategias específicas que favorezcan "el paso de una estructura vertical y que fomenten el individualismo a la horizontalidad y el trabajo de colaboración profesional" (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2020, p. 142).

En Chile, existen algunas iniciativas que han avanzado en el ámbito de la configuración de espacios colectivos de aprendizaje en la educación universitaria (Marcelo & Vaillant, 2018), en las redes de educación rural *Microcentro* (Ministerio de Educación, 2018), *Red Maestros de Maestros* (Ministerio de Educación, s.f.) y en el ámbito de educación parvularia (Guerra et al., 2020). Sin embargo, la sistematización e investigación de estas experiencias es más bien reciente (Aparicio & Sepúlveda, 2018; Guerra et al., 2020) y, en la mayoría de los casos, no están vinculadas a centros educativos que se conforman como CPA, sino a experiencias fuera de la escuela de carácter territorial o adscritas a procesos de formación y/o de reconocimiento docente.

En este escenario, cabe preguntarse cómo se ha desarrollado el trabajo colaborativo docente al interior de los centros educativos, considerando los

vertiginosos cambios que han tensionado el quehacer de las escuelas en el contexto de la pandemia del COVID-19, que en el caso de Chile implicó el traspaso de gran parte de las labores educativas presenciales a la vía remota durante el año 2020, impactando los aprendizajes de más de 3,5 millones de niños y jóvenes (Eyzaguirre et al., 2020). Este estudio indaga precisamente en la percepción de docentes, asistentes de la educación y directivos con respecto a las prácticas de colaboración desarrolladas en cinco establecimientos chilenos, con el fin de analizar los niveles de profundidad, tanto en la dimensión de aprendizaje colaborativo como en práctica personal compartida dentro de una CPA.

Fundamentación teórica

Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Existe una extensa literatura en distintos contextos sobre CPA y su aporte al desarrollo de docentes y estudiantes: Estados Unidos (DuFour et al., 2021; Hord, 1997; Hord & Hirsh, 2008; Louis & Kruse, 1995a), Inglaterra (Bolam et al., 2005; 2007), China (Qian & Walker, 2020), Singapur (Cheah et al., 2019), España (Escudero, 2011; Krichesky & Murillo, 2011), Turquía (Bellibas et al., 2017), sin embargo, en Latinoamérica es un fenómeno que solo recientemente ha permeado en los discursos educativos.

Una CPA como estrategia organizacional para centros educativos comprende una escuela como un espacio de aprendizaje para la comunidad en su conjunto, donde docentes comparten prácticas educativas, resuelven asuntos propios de su profesión a través de diálogos (Hord et al., 2010; Stoll et al., 2004) con énfasis en el desarrollo profesional docente, el trabajo colaborativo y la generación de conocimiento (Galaz, 2018).

Para que una CPA se implemente requiere de la articulación de distintas dimensiones (Hord, 1997; Hord et al., 2010): a) valores compartidos; b) liderazgo distribuido y de apoyo; c) condiciones estructurales; d) condiciones relacionales; e) aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica; f) práctica personal compartida, que otros autores han nutrido poniendo el foco en la indagación profesional reflexiva, la formación de redes y la inclusión de otros actores más allá de los docentes (Bolam et al., 2005).

Hargreaves y O'Connor (2020) organizan la comprensión y el desarrollo de CPA en tres generaciones: la primera, centrada en un grupo de profesionales que aprenden a través del diálogo reflexivo sobre la práctica (Louis & Kruse, 1995a) y la retroalimentación con foco en el aprendizaje de los y las estudiantes (Hord, 1997); la segunda, cuyo enfoque central está puesto en la desprivatización de la práctica, objetivos y resultados de aprendizaje (DuFour, 2004; Stoll et al., 2006); y una tercera, centrada en la investigación colaborativa, que pone énfasis en la importancia de los dispositivos metodológicos para el aprendizaje docente, profundizando en una integración más amplia de los resultados de aprendizaje.

Un aspecto clave de las CPA es que supone procesos de investigación, el desarrollo de culturas de colaboración al interior de los centros y actores que dinamicen estas prácticas (Vaillant, 2017).

La colaboración y aprendizaje entre pares

Una CPA comprende procesos de indagación colectiva y experimentación docente con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de estudiantes (Peña, 2019). Esto implica instalar prácticas de colaboración y aprendizaje docente al interior de las comunidades educativas a través de mecanismos como la investigación-acción y la reflexión profesional en una cultura de colaboración sostenida. Ahora bien, una *cultura de colaboración* supone la generación de actuaciones voluntarias y activas, a partir de relaciones positivas entre pares que, a su vez, permitan el intercambio de prácticas, compartiendo el aprendizaje profesional (Armengol, 2001). En este sentido, es fundamental establecer una colaboración que responda a la solución conjunta de problemas (Díaz-Vicario & Gairín, 2018), que genere lazos relacionales más sólidos y sostenidos, junto con la creación de conocimiento situado (Krichesky & Murillo, 2018).

Una cultura de la colaboración debería estar abierta al diálogo y al desacuerdo, en un espacio de trabajo de relaciones sociales consistentes, cuestión que demanda tiempo para la generación de un cambio en las relaciones interpersonales (Hargreaves & Fullan, 2018). Asimismo, requiere de climas de confianza y el fortalecimiento de las relaciones al interior de los centros educativos (Gómez-Jarabo & Cabañero, 2021), junto con la motivación y la distribución del liderazgo (San Fabián, 2006).

En esta misma línea, Hargreaves y O'Connor (2020) profundizan en la concepción de *profesionalismo colaborativo* haciendo referencia a cómo desempeñar una profesión de manera más colaborativa, comprometiéndose a mejorar y compartir conocimiento, lo que requiere de "una planificación rigurosa, un diálogo profundo, en ocasiones exigente" (p. 5), junto con instancias de retroalimentación y estrategias de indagación colaborativa.

El aprendizaje y la mejora escolar no se darán solo por la articulación de espacios de colaboración docente: requieren de herramientas adecuadas para la reflexión profesional (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2020). Los y las docentes aprenden en procesos experienciales de indagación colectiva (Kolb, 1984; Marcelo & Vaillant, 2018), cuestión que implica ciclos de deconstrucción y reconstrucción de prácticas (Restrepo, 2004) a través de la planeación, observación y reflexión sobre la práctica docente (Anderson & Herr, 2007). Estas experiencias de aprendizaje docente, que se basan en contextos reales, suponen un ejercicio beneficioso, sin embargo, presentan una dificultad: el temor al juicio de sus pares, cuestión que limita su disponibilidad a la colaboración (Perrenoud, 2007).

La colaboración surge en momentos en que docentes se ven enfrentados a situaciones complejas, sintiendo la "necesidad de apoyarse entre pares y buscar estrategias comunes" (Aparicio & Sepúlveda, 2019, p. 4), pero no basta solo con explicitar dicha necesidad, sino que los equipos directivos deben resguardar espacios formales, diseñados para la reflexión colectiva sobre la práctica docente (Gairín & Rodríguez, 2020; Aparicio & Sepúlveda, 2019) como se establece en una CPA.

Finalmente, la comprensión y acuerdo sobre la colaboración entre pares es necesaria para no generar rupturas entre los equipos, que en conclusión terminen en colaboraciones impuestas (Questa-Tortero et al., 2018).

Dimensiones de aprendizaje colaborativo en CPA

En las dimensiones que comprenden las CPA, ya mencionadas anteriormente, existen dos que, en particular, abordan en forma más específica las prácticas asociadas a la colaboración y el aprendizaje entre pares, ambas con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes:

- **Práctica personal compartida.** Esta idea surge del concepto de desprivatización de la práctica, haciendo el trabajo docente de carácter público y colectivo (Bryk et al., 1999), a la vez que promueve la oportunidad de compartir el espacio-aula. De este modo, el proceso de colaboración y aprendizaje colectivo se amplía más allá de la experiencia de compartir el relato de las prácticas o estrategias que cada docente utiliza, pues implica que las y los docentes inviten a otros a observar sus clases y a reflexionar en torno a elementos observados, buscando posibilidades de mejora (Hord et al., 2010); procesos que requieren de una cultura de confianza y colaboración instalada (Hord & Hirsh, 2008).
- **Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica.** Para Hord et al. (2010) el aprendizaje y reflexiones desarrollados en CPA tienen un objetivo claro, que es la mejora de enseñanza, por ello, un elemento central es su aplicación al aula. Esto implica analizar las teorías e investigaciones en los campos específicos de la educación para definir qué aspectos pueden ser aplicados o no en el contexto en que se desarrollan. Hipp & Huffman (2010) precisan, además, la búsqueda de soluciones a problemas pedagógicos concretos. Esta dimensión recoge la necesidad de establecer un diálogo reflexivo (Louis & Kruse, 1995b), en base a las necesidades de aprendizaje de estudiantes y docentes.

Diseño y metodología

El estudio se desarrolló con un enfoque mixto y una estrategia anidada concurrente, ya que se recolectaron los datos del componente cualitativo y cuantitativo en forma simultánea (Creswell, 2009), proceso que potencia la investigación y sus hallazgos (Creswell & Plano, 2007), disminuyendo las limitaciones potenciales de los dos enfoques (Hernández et al., 2014).

Como metodología se implementó un estudio de casos múltiples de carácter instrumental (Stake, 1998) que permite establecer relaciones entre casos.

Asimismo, en esta investigación participaron cinco centros educativos chilenos con dependencias distintas (Servicio Local de Educación Pública, Municipales y Particulares subvencionados) con diferentes niveles de enseñanza y matrícula de estudiantes, como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1*Características de casos de estudio*

	Dependencia	Niveles	Matrícula
Caso 1	Municipal	Educación Parvularia Enseñanza Básica	406
Caso 2	Servicio Local de Educación Pública	Educación Parvularia Enseñanza Básica	565
Caso 3	Particular Subvencionado	Educación Parvularia Enseñanza Básica	514
Caso 4	Servicio Local de Educación Pública	Educación Parvularia Enseñanza Básica	327
Caso 5	Servicio Local de Educación Pública	Enseñanza Media Humanista-Científica Técnico-Profesional Comercial Industrial	387

Los casos seleccionados corresponden a una muestra de casos típicos (Patton, 2002) que han desarrollado el trabajo colaborativo entre pares, en centros educativos que lideran en forma de CPA, a saber:

- Caso 1: desarrolla instancias de trabajo por departamento disciplinar y CPA a nivel territorial;
- Caso 2, 3 y 5: implementan prácticas integradas por equipos interprofesionales de aula, así como instancias docentes de trabajo por ciclo y proyectos interdisciplinarios;
- Caso 4: desarrolla CPA por disciplina en cada nivel escolar, junto a un consejo técnico general.

En este estudio se aplicó el cuestionario Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R) en su versión en español (Olivier et al., 2010), considerando, además, la traducción y adaptación al contexto español de Bolívar (2017). El instrumento está elaborado en base a seis dimensiones con 52 afirmaciones (ver Anexo 1) en escala Likert, presentando cuatro niveles: i) Totalmente en desacuerdo; ii) En desacuerdo, iii) De acuerdo; iv) Totalmente de acuerdo.

Previo a su aplicación, se desarrolló una validación por jueces en base a los criterios de claridad de ítems planteado por Escobar & Cuervo (2008). En este caso se contó con cuatro jueces con amplia experiencia en educación, investigación y educación continua. El ajuste final del instrumento se desarrolló en base a tres criterios: i) acuerdo de los cuatro jueces; ii) que no alterara el contenido del indicador; iii) en los ítems donde hubo observación de contenido, se resolvió mantener la conceptualización original del instrumento elaborado en inglés.

A partir de la validación se ajustaron 44 ítems de los 52 originales del PLCA-R versión en español (Olivier et al., 2010). Para este artículo se consideran los hallazgos de dos de las cinco dimensiones que comprende el instrumento general: Práctica personal compartida (siete ítems) y Aprendizaje colaborativo entre docentes y su aplicación a la práctica (diez ítems); en total, 17 ítems.

Con el fin de profundizar en las percepciones de docentes y directivos, se desarrollaron también grupos de discusión, donde se releva la construcción de significados en forma dinámica desde los y las participantes (Barbour, 2013). Para su implementación se seleccionaron grupos heterogéneos (Bisquerra, 2016), con roles comunes (Bloor et al., 2001).

En esta investigación se aplicaron diez grupos de discusión: cinco de ellos compuestos por equipos directivos (Director/a, Jefe/a de Unidad Técnico-Pedagógica, Inspector/a General y Encargado/a de Convivencia); además de otros cinco compuestos por docentes y asistentes de la educación seleccionados con criterio de diversidad de género, ciclo de enseñanza y disciplina, con un total de ocho participantes de grupo.

Análisis de datos

El análisis de datos de ambos componentes se desarrolló en forma simultánea, en concordancia con la metodología mixta concurrente. Los resultados del cuestionario se trabajaron a través de estadísticas descriptivas con SPSS por cada dimensión, consiguiendo las medidas de tendencia central (Murillo & Martínez-Garrido, 2012). Mientras que, de los grupos de discusión, se desarrolló un análisis de contenido por dimensiones previamente establecidas, a partir de un marco de codificación previo (Barbour, 2013). Finalmente, se incorporó una dimensión emergente en relación al contexto de la pandemia del COVID-19, como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2
Dimensiones de análisis

Dimensiones	Descripción
1. Práctica personal compartida	Instancias formales del centro educativo, donde docentes y otros profesionales comparten prácticas pedagógicas a través de la retroalimentación entre pares, así como el trabajo pedagógico conjunto.
2. Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	Instancias de aprendizaje y desarrollo de profesional-docente a través de la colaboración entre profesionales y en base a los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes.
3. Contexto COVID-19	Elementos sociales y políticos que tensionan el contexto educativo e impactan en el quehacer de la comunidad educativa.

Resultados

La consistencia y confiabilidad de PLCA-R, en su validación al contexto chileno, fue asegurada por un análisis de coeficiente *Alfa de Crombach*, que corresponde a la medición de las correlaciones entre las variables que intervienen, que se traduce en el cálculo resultante de la varianza de cada ítem y la varianza total que incluye a todos los ítems.

En la siguiente Tabla 3 se observa la referencia de *Alfa de Crombach*, considerando el instrumento en su versión original, en español y su validación en el contexto chileno.

Tabla 3

Comparación de relatividad de resultados en dimensiones PLCA-R

Dimensión	Alfa de Crombach		
	Validación contexto chileno	Versión original	Versión española
Práctica personal compartida	0,908	0.81	0.926
Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	0,937	0.91	0.932

Nota. Elaboración propia en base a Domingo-Segovia et al., 2020

La muestra del estudio comprende 161 informantes de los cinco centros educativos que componen esta investigación. Un 80,7 % cumplen funciones de docencia, mientras que un 11,8 % son asistentes de la educación, y un 7,5 % desarrolla roles directivos. Más de un 75 % (76,4 %) se identifica con el género femenino, mientras que el 21,2 % lo hace con el género masculino; un 1,9 % señala la opción "no binario" y un 0,6 % prefiere no responder.

En relación a la dependencia de los centros educativos: un 55,9 % corresponde a Servicios Locales de Educación Pública, mientras que un 26,1% a establecimientos con sostenedor particular subvencionado y un 18 % a filiación municipal.

Finalmente, en relación al rango etario: un 42,9 % se ubica entre los 30 y 39 años de edad; un 21,1 % con más de 50 años; un 20,5 % entre 40 y 48 años; y solo un 15,5 % señala tener menos de 30 años de edad.

A continuación, se presentan los hallazgos organizados en las tres dimensiones que comprende el estudio: Práctica personal compartida, Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica y contexto COVID-19.

La **dimensión práctica personal compartida** concentra los ítems asociados al desarrollo de instancias de observación y retroalimentación entre pares, junto al análisis colaborativo de evidencias de aprendizaje de estudiantes. La media mínima es de 2,78, mientras que la máxima es de 3,31 (con una escala de 1 a 4).

El ítem más disminuido corresponde al ítem N.º 1 del cuestionario, vinculado a las oportunidades de observar las prácticas de otros docentes, con un 32,3 % en Desacuerdo (28 %) o Totalmente en desacuerdo (4,3 %); seguido del ítem N.º 2, referido a espacios de retroalimentación entre pares con un 2,81 de media,

donde un 3,1 % se ubica en la opinión Totalmente en desacuerdo y un 30,4 % en desacuerdo, sumando ambos un 33,5 %. En la misma línea temática, dentro del ítem N.º 5 "existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas" (media de 2.85), un 33,5 % se ubica dentro de las respuestas: Totalmente en desacuerdo (6,2 %) y En desacuerdo (27,3 %).

Entre los ítems con mayor acuerdo se encuentra que "El equipo docente comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes" (media de 3.3), con un 90,1 % de acuerdo (47,8 %) y totalmente de acuerdo (42,2 %); seguido del ítem N.º 6, en relación a las oportunidades de aplicar prácticas y compartir sus resultados de aprendizaje con una media de 3,01 y un 80,7 % de percepciones distribuidas entre de acuerdo (57,1 %) y totalmente de acuerdo (23,6 %).

Tabla 4

Frecuencias y medidas de tendencia central. Dimensión práctica personal compartida

ÍTEMS	1	2	3	4	Md	DE
1. El equipo docente tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros(as) analizando prácticas de aula.	4,3%	28,0%	52,8%	14,9%	2,78	0,74746
2. El equipo docente proporciona retroalimentación a otros compañeros(as) sobre sus prácticas docentes.	3,1%	30,4%	48,4%	18,0%	2,81	0,75998
3. El equipo docente comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	0,6%	9,3%	47,8%	42,2%	3,31	0,66542
4. El equipo docente revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.	3,1%	16,8%	49,1%	31,1%	3,08	0,77440
5. En la institución educativa existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas.	6,2%	27,3%	41,6%	24,8%	2,85	0,86755
6. En la institución educativa existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	2,5%	16,8%	57,1%	23,6%	3,01	0,71127
7. El equipo docente comparte habitualmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	3,1%	26,1%	47,8%	23,0%	2,90	0,78103
Media (Md) de la dimensión						2,96

Nota. Elaboración propia en base a PLCA-R (Olivier et al., 2010), que considera la adaptación al contexto español de Bolívar (2017).

Como se puede apreciar en la Tabla 4, los ítems N.º 1, N.º 2 y N.º 5 son aquellos con medias más bajas, por tanto, menos nivel de acuerdo, centrados en la observación, retroalimentación y tutoría entre pares. Mientras que destacan los ítems N.º 3, N.º 4 y N.º 6 que dan cuenta de relaciones entre docentes para compartir resultados y sus prácticas docentes.

En los grupos de discusión docente se reconoce que existen instancias donde se comparten prácticas, sin embargo, corresponden a un nivel de narraciones o relatos sobre experiencias desarrolladas que han "funcionado bien", más que a la observación directa entre docentes. En este sentido, se enfatiza sobre algunos aspectos críticos, como la profundidad que requieren las instancias para compartir experiencias, en tanto niveles de reflexión pedagógica como de adaptación de las prácticas que se presentan, junto con la evaluación en base a evidencia sobre sus resultados:

Yo siento que se ha dado esto de dar a conocer cada profesor a veces sus prácticas, pero no tenemos a lo mejor tanto tiempo o como para estar comentándolas... "Qué le ha resultado, qué le funciona bien", pero lo que a mí a lo mejor me funciona bien no quiere decir que a otro profesor también le va a funcionar bien... Cada uno tiene su forma de hacer las clases entonces. (Docente, caso 1)

En este punto se especifica la necesidad no solo de tiempo, sino de avanzar en términos de una profundidad metodológica que permita desafiar a docentes en forma sistemática y continua, para reflexionar sobre su propia práctica.

Siento yo que ese tipo de prácticas (de compartir experiencias) hay que ir profundizándolas, porque al segundo año fue exactamente lo mismo, entonces yo creo que, si bien la práctica era buena, había que tener desafíos distintos en cada año. (Docente, caso 2)

En particular, sobre las experiencias que se presentan o comparten en los espacios de colaboración docente, se señala que son (en la mayoría de los casos) datos que los equipos directivos identifican en los procesos de acompañamiento a docentes en el aula y no siempre una iniciativa docente: "Los docentes muestran ciertas prácticas que, además, han sido vistas por el equipo de gestión en el acompañamiento a aula" (Docente, caso 4).

Por otra parte, se evidencia un genuino interés en relevar las instancias informales de diálogos pedagógicos en que docentes cercanos se comentan las experiencias; buscan soluciones a problemáticas comunes en un espacio de confianza entre pares, como lo expresa un docente: "Siento que el intercambio de experiencias da mucho más resultado cuando es de manera informal" (Docente, caso 5).

En la dimensión **aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica** se describen aquellas prácticas relacionadas con espacios de trabajo y aprendizaje colaborativo, en base a las necesidades de aprendizaje de estudiantes; relaciones entre pares para el análisis y la reflexión pedagógica. Destaca con un 3,43 de media que "existen buenas relaciones entre el equipo docente que refleja compromiso con la mejora" (ítem N.º 9), con 96,9 % distribuido en de acuerdo (49,1 %) y totalmente de acuerdo (47,8 %); seguido del ítem N.º 15, relacionado con el compromiso de docentes para la aplicación de estrategias que mejoren los aprendizajes (3,41 de media), con un 95,7 % distribuido en de acuerdo (47,9 %) y totalmente de acuerdo (47,8 %).

Esta dimensión presenta una media de 3,31, siendo más alta que la Práctica personal compartida, sin embargo, se observan cuatro indicadores que suman más de un 10 % entre las percepciones desacuerdo y totalmente en desacuerdo (ítems N.º 8, N.º 11, N.º 16 y N.º 17). Con una media de 3,16 el ítem más disminuido es el análisis de trabajos de estudiantes desarrollado en forma conjunta entre docentes (ítem 17), que sumando las respuestas totalmente en desacuerdo (1,19 %) y en desacuerdo (14,9 %) alcanza un total de 16,8 %. En esta misma línea, el ítem N.º 16 relacionado con el análisis conjunto de información para evaluar las prácticas presenta un 12,4 % distribuido en las percepciones en desacuerdo (11,2 %) y totalmente en desacuerdo (1,2 %).

Tabla 5

Frecuencias y medidas de tendencia central – Dimensión. Aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica

ÍTEMS	1	2	3	4	Md	De
8. El equipo docente trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.	1,2%	9,9%	49,7%	39,1%	3,26	0,68700
9. Existen buenas relaciones profesionales entre el equipo docente que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.	1,2%	1,9%	49,1%	47,8%	3,43	0,59982
10. El equipo docente trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.	1,9%	4,3%	48,4%	45,3%	3,37	0,65973
11. El personal del centro educativo encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.	2,5%	8,1%	55,3%	34,2%	3,21	0,69291
12. El equipo docente mantiene diálogos respetuosos entre sí, en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.	2,5%	4,3%	45,3%	47,8%	3,38	0,68977
13. El desarrollo profesional docente se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	0,6%	5,6%	47,2%	46,6%	3,39	0,62529
14. El equipo docente aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	1,9%	7,5%	50,3%	40,4%	3,29	0,68593
15. El equipo docente está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.	1,9%	2,5%	47,8%	47,8%	3,41	0,63796
16. El equipo docente analiza colaborativamente distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.	1,2%	11,2%	48,4%	39,1%	3,25	0,70071

ÍTEMS	1	2	3	4	Md	De
17.El equipo docente analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	1,9%	14,9%	47,8%	35,4%	3,16	0,74361
Media (Md) dimensión					3.31	

Nota. Elaboración propia en base a PLCA-R (Olivier et al., 2010), que considera la adaptación al contexto español de Bolívar (2017).

Como se puede observar en la Tabla 5, los ítems con medias más altas (N.º 9, N.º 12, N.º 13 y N.º 15) tienen relación con el compromiso de docentes en el aprendizaje de estudiantes y las relaciones entre pares. Mientras que con las medias más bajas se observan los ítems N.º 11, N.º 16 y N.º 17 centrados en el aprendizaje conjunto a través del trabajo colaborativo.

En relación a los grupos de discusión de docentes y directivos se observan algunos elementos que dan inicio a procesos de aprendizaje y trabajo colaborativo, relacionados (en concordancia con la dimensión anterior) a relatos de prácticas y en compartir experiencias, pero no se han logrado establecer instancias de revisión de evidencias y toma de decisiones pedagógicas que, efectivamente, impacten en los resultados de aprendizaje de estudiantes. En este sentido, se señala que este proceso se encuentra en forma incipiente para compartir y dialogar:

Yo creo que está siendo un espacio súper transformador también porque, por ejemplo, hoy día se están intercambiando instrumentos de evaluación... Se conversa sobre cómo debería... Yo diría que esto es un poco más rústico, porque está en la etapa de la construcción de conciencia. (Director, caso 1)

Por otra parte, en los casos estudiados se ha relevado la importancia de incorporar a los espacios de reflexión docente a profesionales del Programa de Integración Educativa (PIE) como especialistas que apoyan las decisiones pedagógicas y orientan el quehacer, tanto para estudiantes con dificultades como para el grupo en su conjunto, aporte que es valorado por docentes y directivos:

Recordemos que nosotros también tenemos profesores que son especialistas, digamos, en ciertas áreas de los trastornos de aprendizaje y nos acompañan frecuentemente como el otro par, digamos, en el aula, y siempre se generan conversaciones in situ, sobre temas específicos de aprendizaje en el aula, y eso nos ha ayudado. (Director, caso 3)

En concordancia con el instrumento cuantitativo se observa una positiva relación entre docentes, que permite compartir experiencias para mejorar el aprendizaje de estudiantes, con una disposición abierta a aprender y mejorar sus prácticas entre pares.

Siempre estamos dispuestos a estar aconsejando; los con más experiencia... Siempre estamos llanos a transmitir nuestras experiencias y, obviamente, hay cosas que antiguamente a mí me daban resultados, con los alumnos, y cosas que ya no dan resultado con los alumnos, ¿ya?, porque han ido evolucionando, entonces es como una retroalimentación constante. (Docente, caso 5)

Por otra parte, los espacios para compartir prácticas y el trabajo colaborativo no alcanzan un nivel de profundización que permita el análisis con evidencias (en

concordancia con el instrumento cuantitativo) sobre los resultados de aprendizaje sobre proyectos interdisciplinarios que promueven la colaboración docente, quedando como actividades (elaboración de videos, exposiciones u otros) sin la reflexión pedagógica sobre sus alcances o aportes al desarrollo de estudiantes.

Hemos tenido algunos resultados de los proyectos, bonitos, pero en la ejecución ¿está el aprendizaje?... Pero la transición, el caminar de este proyecto ¿aprendieron los niños? ¿Pudieron entrelazar las asignaturas o terminaron trabajando por separado y salió algo bonito? (Docente, caso 2)

La dimensión Contexto **COVID-19** surge de los diálogos desarrollados en los grupos de discusión implementados en este estudio. Los hallazgos señalan como punto central la necesidad de colaboración entre pares en el contexto de COVID-19, considerando instancias formales e informales.

En primera instancia, se releva el desafío de enfrentar un escenario educativo desconocido, vía remota, que puso en tensión tanto a las capacidades docentes, disciplinares y pedagógicas, como a los equipos directivos. En este escenario la respuesta inmediata fue el apoyo y colaboración al interior de las comunidades.

Se nos vino todo este sistema de hacer clases de esta manera, para lo cual yo creo que nadie estaba preparado, pero ciertamente había profesores dentro de la comunidad que tenían más herramientas que otros, tenían más preparación, y en eso nos vimos en la necesidad de poder apoyarnos entre nosotros. (Directivo, caso 3)

Asimismo, se releva la fluidez de diálogos informales desarrollados en el contexto COVID-19, que fomentaron el apoyo entre pares, centrados en el uso de herramientas tecnológicas para la docencia (Meet, Zoom, formularios y aplicaciones) que se convirtieron en instrumentos imprescindibles para el desarrollo de la práctica pedagógica a distancia, la comunicación con las familias y la vinculación con la institución.

Ahora, enfrentados con este tema de las clases remotas, virtuales, hay mucho intercambio entre personas de manera informal... Intercambio y colaboración, por ejemplo "enséñame cómo... cómo puedo —digamos— hacer una reunión por Meet". (Directora, caso 5)

Discusión de resultados

La mayoría de los estudios de las CPA corresponde a contextos educativos con sistemas robustos en base a la implementación de políticas públicas que potencian dicha organización (Morales Inga & Morales-Tristán, 2020). Por ello, los resultados arrojados en este artículo aportan a la construcción de conocimiento en Latinoamérica, donde se presentan distintas características sociales y culturales.

Los hallazgos presentados dan cuenta de un desarrollo inicial de prácticas de aprendizaje y trabajo colaborativo docente sobre las dimensiones de CPA, que requieren profundización en la reflexión y análisis, junto a la generación de cambios en las formas de pensar y hacer de sus integrantes (Gairín, 2000), todo esto si se espera que, realmente, sean prácticas efectivas.

La dimensión **Práctica personal compartida** proyecta con claridad las disminuidas posibilidades que presentan los y las docentes para compartir su práctica a través de mecanismos de observación entre pares, tutorías y retroalimentación (con más de un 33 % distribuido en totalmente en desacuerdo y en desacuerdo). Se espera que dichos espacios sean voluntarios e inspirados en la búsqueda de soluciones conjuntas de mejoras en las prácticas docentes (Hord et al., 2010); en una mixtura de aprendizaje informal autónomo (que motive la acción), resguardado con espacios y condiciones desde la dirección de los centros educativos (Gairín & Rodríguez, 2020; Aparicio & Sepúlveda, 2019). En este sentido, los relatos dan cuenta de una base prolífica para su desarrollo, pues docentes, directivos y asistentes de la educación relevan prácticas informales para compartir ideas y experiencias, con el fin de mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes, siendo estas instancias fundamentales para el desarrollo profesional docente y las culturas de colaboración (Nias, 1989; Vaillant, 2017).

Este nivel de desarrollo de la Práctica personal compartida, convertida en presentación de relatos o experiencias sin reflexión, vestigio de una cultura de aislamiento, precisamente, aleja a los maestros de una retroalimentación valiosa que les ayude a hacer juicios más sabios y efectivos (Hargreaves & Fullan, 2018), reduciendo su desarrollo a los reportes de evaluación institucional, si es que los hay.

Por otra parte, en la dimensión **Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica** destaca, por el alto nivel de acuerdo, sobre las buenas relaciones que existen al interior de los equipos para el trabajo compartido y la disponibilidad de aprender con otros y de otros, elemento central de una CPA (Hord, 1997; Hord et al., 2010) para la construcción de climas de confianza entre pares. Sin embargo, se reitera la falta de profundidad de dichos espacios, pues el trabajo con evidencias de resultados de aprendizaje u otras fuentes de información no es transversal en los casos estudiados. En esta dimensión, también se requiere poner en discusión teorías que arrojan las investigaciones en ámbitos específicos (Hord et al., 2010) y la asesoría con expertos que permitan desplegar un conocimiento situado basado en datos, para la mejora continua.

En el contexto de América Latina, Vaillant (2017) analiza las respuestas de directores y directoras en la prueba PISA del año 2015, a preguntas sobre la periodicidad de acciones que se desarrollan en el centro educativo. La autora problematiza dos ámbitos relacionados con este estudio:

1. El uso de evidencias e investigaciones para la mejora de los aprendizajes, donde la mayoría de los encuestados se "sitúa en algunas veces al año", proyectando una baja reflexión profesional en base a estudios y evidencias;
2. El Desarrollo Profesional Docente, punto en el que plantea preguntas en relación con desarrollo de talleres específicos para docentes, donde Chile alcanza un 57 % de respuestas positivas, por debajo del promedio de la OCDE (67,8 %); resultados que dan cuenta de la distancia que existe entre la reflexión docente (que puede haber en los centros) con

las investigaciones recientes en materias educativas, que permitan problematizar y ampliar el campo de comprensión y acción docente.

En el **contexto de COVID-19**, que implicó en los centros educativos chilenos la implementación de educación a distancia, se potenció el desarrollo de espacios institucionales, formales e informales, para abordar situaciones educativas complejas, creando un tejido social que limitó, al menos momentáneamente, la *cultura individualista*, donde la interacción docente es fragmentada; se trabaja individualmente y los diálogos docentes no responden al aprendizaje de estudiantes (Armengol, 2001), cuestión que pone en evidencia la necesidad del colectivo para resolver problemas profesionales multidimensionales. En este sentido, la colaboración se dará solo de forma voluntaria, en paridad y con objetivos comunes (Questa-Tortero et al., 2018).

Finalmente, es necesario avanzar y profundizar en culturas colaborativas con una *colegialidad dirigida*, donde se pone énfasis en las metodologías y las condiciones para la generación de confianza al interior de las comunidades (Hargreaves & Fullan, 2018). Asimismo, se necesita potenciar estrategias culturales que permitan enlazar expectativas y aprendizajes, más que estrategias de gestión de reuniones de grupo (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2020).

Conclusiones

La investigación da cuenta de un fuerte nivel de acuerdo en los casos estudiados en la percepción positiva sobre las relaciones entre pares y con estudiantes, que posibilitan el trabajo colaborativo, apreciación que es incrementada en el contexto de COVID-19, donde las escuelas debieron transitar al desarrollo de una educación online, surgiendo, con ello, la necesidad de actualización tecnológica y pedagógica, proceso que se desarrolló a través instancias formales e informales de colaboración o apoyo entre docentes, asistentes de la educación y directivos.

Por otra parte, los indicadores en relación a las instancias para compartir los espacios de aula entre pares (Hord et al., 2010; Hord & Hirsch, 2008) señalan que no son una práctica instalada en los centros educativos estudiados, abriendo un amplio desafío, en el que se profundicen y potencien los pasos que se han dado en este camino: la necesidad de colaborar y las buenas relaciones entre pares.

Otro aspecto a relevar es la necesidad de acercar las reflexiones y aprendizajes docentes, en torno a investigaciones en el ámbito educativo, a través de espacios documentados, tanto desde la propia experiencia como a partir de los avances en las disciplinas relacionadas con los problemas que aborda la docencia.

La Ley 20.903 (2016) supone una serie de condiciones que podrían, eventualmente, colaborar en la organización de recursos y sentidos al respecto, pero no basta con organizar reuniones y espacios, si es que no existe una cultura de colaboración y confianza genuina (Hargreaves & Fullan, 2018) que nutra el aprendizaje docente, desafío que va más allá de las motivaciones individuales de las y los docentes por aprender.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

El artículo fue elaborado en todos sus procesos por la autora Marcela Peña Ruz.

Financiamiento:

Este trabajo ha sido realizado en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/Subdirección de Capital Humano/ BECA DOCTORADO EN EL EXTRANJERO/2020-72210156.

Referencias

- ANDERSON, G., & HERR, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47–69). Ediciones Novedades Educativas.
- APARICIO, C., & SEPÚLVEDA, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencia de colaboración entre profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55–73. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- APARICIO, C., & SEPÚLVEDA, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar y Educativa*, 23, 1–7. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para la enseñanza de calidad*. Editorial La Muralla.
- BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata Ediciones.
- BELLIBAS, M. S., BULUT, O., & GEDIK, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353–374 <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1182937>
- BISQUERRA, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- BLOOR, M., FRANK, J., THOMAS, M., & ROBSON, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Sage Publications Ltd.
- BOLAM, R., MCMAHON, A., STOLL, L., THOMAS, S., & WALLACE, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. University of Bristol.
- BOLAM, R., STOLL, L., & GREENWOOD, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. Stoll & K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17–29). McGraw-Hill; Open University Press.

- BOLÍVAR, M. R. (2017). *Los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje: Adaptación, validación y descripción del PLCA-R* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional (Digibug) de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/47151>
- BOZU, Z., & IMBERNÓN, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1). <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v6n1-bozu-imbernon/o.html>
- BRYK, A. S., CAMBURN E., & LOUIS, K. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X99355004>
- CHEAH, Y. H., CHAI, C. S., & TOH, Y. (2019). Traversing the context of professional learning communities: development and implementation of Technological Pedagogical Content Knowledge of a primary science teacher. *Research in Science & Technological Education*, 37(2), 147-167. <https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1504765>
- CHILE (2016, marzo 4). Ley n.º 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2019-12-21&idParte=9690838>
- CRESWELL, J., & PLANO, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Sage Publications Ltd.
- CRESWELL, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage Publications Ltd.
- DÍAZ-VICARIO, A., & GAIRÍN, J. (2018). Grupos de Creación y Gestión del Conocimiento en Red en un programa de Perfeccionamiento en Docencia Universitaria. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 57(5), 4-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/5>
- DOMINGO-SEGOVIA, J., BOLÍVAR-RUANO, R., RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, S., & BOLÍVAR, A. (2020). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context. *Learning Environments Research*, 23, 347-367. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09306-1>
- DUFOUR, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community>
- DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R., MATTOS, M. & MUHAMMAD, A. (2021). *Revisiting Professional Learning Communities at work*. Solution Tree Press.
- ESCOBAR, J., & CUERVO, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/

files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

- ESCUADERO, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Editorial Síntesis.
- EYZAGUIRRE, S., LE FOULON, C., & SALVATIERRA, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios públicos*, 159, 111-180. <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>
- GAIRÍN, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden, *Educación*, 27, 31-85. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.245>
- GAIRÍN, J., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (Coord.). (2020). *Aprendizaje organizativo en informal en los centros educativos*. Ediciones Pirámide.
- GALAZ, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón & M. Tardif (Coord.), *Identidad profesional docente* (pp. 75-112). Ediciones Narcea.
- GUERRA, P., RODRÍGUEZ, M., & ZAÑARTU, C. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Educación Parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 828-844. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- GÓMEZ-JARABO, I., & CABAÑERO, V. (2021). La colaboración entre el profesorado. En J. Gairín & G. Ion (Eds.), *Prácticas Educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. (pp.241-259). Ediciones Narcea.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (2018). *Capital profesional*. Morata Ediciones.
- HARGREAVES, A., & O'CONNOR, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata Ediciones.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- HIPP, K., & HUFFMAN, J. (2010). *Demystifying Professional Learning Communities*. Rowman y Littlefield Education.
- HORD, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- HORD, S., & HIRSH, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston & R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 23-40). Corwin Press.
- HORD, S., ROUSSIN, J., & SOMMER, W. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Corwin Press.
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- KRICHESKY, G., & MURILLO, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para la nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65–83. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718/5152>
- KRICHESKY, G., & MURILLO, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135–156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- LOUIS, K. S. & KRUSE, S. (1995a). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Sage Publications Ltd.
- LOUIS, K. S. & KRUSE, S. (1995b). Developing professional community in new and restructuring urban schools. En K. S. Louis & S. Kruse (Eds.), *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools* (pp. 228–250). Corwin Press.
- MARCELO, C., & VAILLANT, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Ediciones Narcea.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2015). *Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2018). *El Microcentro*. <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (s.f.). *Red Mestros de Maestros*. <https://www.rmm.cl/>
- MORALES-INGA, S., & MORALES-TRISTAN, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91–112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.15>
- MURILLO J., & MARTÍNEZ-GARRIDO C. (2012). *Análisis de datos cuantitativo con SPSS en investigación socioeducativa*. UAM Ediciones.
- NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching As Work*. Routledge.
- OLIVIER, D. F., HIPPI, K. K., & HUFFMAN, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Rowman & Littlefield.
- PATTON, M. (2002). *Qualitative Evaluator and Research Methods*. Sage Publications Ltd.
- PEÑA, M. (2019). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: repensar la escuela para una construcción democrática del saber. En M. Peña & A. Ramis (Comp.), *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Saberes Docentes.

Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

- PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao Ediciones.
- QIAN, H., & WALKER, A. (2020). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals. *Professional Development in Education*, 47(24), 586–598. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>
- QUESTA-TORTEROLO, M., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., & MENESES, J. (2018). Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 13-34. <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2818>
- RESTREPO, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores* (7), 45-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata Ediciones.
- SAN FABIÁN, J. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación educativa* (3), 6-11. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/94422>
- STOLL, L., FINK, D., & EARL, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Editorial Octaedro.
- STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M., & THOMAS, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- VAILLANT, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Anexos

Anexo I

Dimensiones e ítems PLCA-R

Dimensiones	Ítems
Liderazgo compartido y de apoyo	11
Visión y valores compartidos	9
Práctica personal compartida	7
Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	10
Condiciones de apoyo. Relaciones	5
Condiciones de apoyo estructura	10
Total	52

La anécdota como recurso en la identificación de favorecedores de afiliación educativa

The anecdote as a resource in the identification of promoters of educational affiliation

A anedota como recurso na identificação de promotores de filiação educativa

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3257>

Raúl Sebastián Uslenghi Silva

Dirección General de Educación Técnico Profesional, Universidad del Trabajo del Uruguay, Administración Nacional de Educación Pública
Uruguay

sebastianuslenghi@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9980-9728

Claudia Cabrera Borges

Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública
Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay
Uruguay

claudiaanahi@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1419-6791

Recibido: 20/03/22

Aprobado: 16/05/22

Cómo citar: Uslenghi Silva, R. S., & Cabrera Borges, C. (2023). La anécdota como recurso en la identificación de favorecedores de afiliación educativa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3257>

Resumen

El presente artículo refiere al uso de la anécdota como instrumento metodológico en investigaciones socioeducativas de índole cualitativo. Específicamente se vincula la anécdota con la identificación de factores favorecedores de la afiliación educativa, en una investigación de maestría realizada en la Universidad ORT Uruguay durante 2019 y 2021. El abordaje metodológico corresponde a un estudio de caso en el que se aplica como técnica la entrevista en profundidad dirigida a estudiantes y a docentes de una escuela técnica de Uruguay. La estrategia de validación estuvo dada fundamentalmente por la triangulación de fuentes. Otra decisión relevante fue realizar el pretesteo de los guiones, sobre todo para adaptarlos a población de adolescentes. Los resultados evidencian la puesta en práctica del modelo de análisis interpretativo que se lleva a cabo a partir del uso de la anécdota. El foco en esta comunicación está puesto en mostrar la potencialidad de la anécdota para la recolección de datos y la capacidad de este recurso para develar lo que, a priori, está oculto. A partir del uso de anécdotas realizado, se lograron distinguir, categorizar y jerarquizar factores que facilitan la afiliación educativa de los estudiantes comprendidos en el estudio. Un aspecto a destacar de la discusión de los resultados refiere al análisis y reflexión sobre el rol del investigador para obtener profundidad y datos asertivos a partir de las anécdotas recabadas.

Palabras clave: investigación cualitativa, fenomenología, anécdotas, educación técnica, afiliación educativa.

Abstract

This article refers to the use of anecdote as a methodological instrument in qualitative socio-educational research. Specifically, the anecdote is linked to the identification of factors that favor educational affiliation in a master's degree research carried out at the ORT Uruguay University during 2019 and 2021. The methodological approach corresponds to a case study in which the in-depth interview aimed at students and teachers of a technical school in Uruguay is applied as a technique. The validation strategy was given fundamentally by the triangulation of sources. Another relevant decision was to pre-test the scripts, especially to adapt them to the adolescent population. The results show the implementation of the interpretive analysis model that is carried out from the use of anecdotes. This communication focuses on showing the potential of the anecdote for data collection and the ability of this resource to reveal what, a priori, is hidden. Based on the use of anecdotes, it was possible to distinguish, categorize and rank factors that facilitate the educational affiliation of the students included in the study. One aspect to highlight in the discussion of the results is the analysis and reflection on the role of the researcher in obtaining depth and assertive data from the anecdotes collected.

Keywords: qualitative research, phenomenology, anecdotes, technical education, educational affiliation.

Resumo

Este artigo refere-se ao uso da anedota como instrumento metodológico na pesquisa socioeducativa qualitativa. Especificamente, a anedota está ligada à identificação de fatores que favorecem a filiação educacional em uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade ORT Uruguai durante 2019 e 2021. A abordagem metodológica corresponde a um estudo de caso no qual se aplica como técnica a entrevista em profundidade dirigida a alunos e professores de uma escola técnica do Uruguai. A estratégia de validação deu-se fundamentalmente pela triangulação de fontes. Outra decisão relevante foi pré-testar os roteiros, principalmente para adaptá-los à população adolescente. Os resultados mostram a implementação do modelo de análise interpretativa que se realiza a partir do uso da anedota. O foco desta comunicação é mostrar o potencial da anedota para a coleta de dados e a capacidade desse recurso de revelar o que, a priori, está oculto. A partir do uso de anedotas feitas, foi possível distinguir, categorizar e hierarquizar fatores que facilitam a filiação educacional dos alunos incluídos no estudo. Um aspecto a destacar na discussão dos resultados refere-se à análise e reflexão sobre o papel do pesquisador para obter dados profundos e assertivos a partir das anedotas coletadas.

Palavras-chave: pesquisa qualitativa, fenomenologia, anedotas, ensino técnico, filiação educacional.

Introducción

El presente artículo recorre antecedentes y teoría referida al uso de las anécdotas en investigaciones socioeducativas, para luego vincularlo a un caso concreto en el que este recurso metodológico fue utilizado.

La investigación desde donde se apoya el foco narrativo metodológico es una investigación realizada entre 2019 y 2020, cuyos resultados fueron colectivizados a partir de 2021. Dicha investigación se hizo en el marco de una tesis de maestría realizada en la Universidad ORT Uruguay, denominada "Afilación educativa: percepciones de estudiantes y docentes vinculadas al pasaje por Educación Media Básica, en un programa técnico dirigido a poblaciones vulnerables".

Esta indagación tuvo la particularidad de obtener datos a partir de la utilización de anécdotas, en un estudio de caso centrado en la identificación de factores favorecedores de la afiliación educativa en una Escuela Técnica (ET) ubicada en la zona sur del Uruguay y su anexo localizado en un territorio próximo. Es frecuente encontrar como sinónimo de la denominación de ET a la sigla UTU, que corresponde a Universidad del Trabajo del Uruguay. El foco estuvo puesto específicamente en los estudiantes que cursan el último año de Formación Profesional Básica (FPB), perteneciente a la Educación Media Básica (EMB). Dicho plan es una propuesta educativa dirigida a estudiantes en situación de vulnerabilidad social, a partir de la cual se logra acreditar el ciclo básico bajo una modalidad de cohorte técnico, donde estudiantes que cursan EMB logran aprender un oficio. A decir de Lasida et al. (2018), "muchos estudiantes que cursan esta modalidad están en situación de exclusión, con lo cual aumentan sus dificultades para cursar" (p. 51).

En esta oportunidad la anécdota fue un recurso aplicado tanto para estudiantes como para docentes, usado con la finalidad de recabar información a partir de un acontecimiento de la realidad. La anécdota adquirió un carácter instrumental, ya que a través de un enfoque biográfico se sustentó la investigación permitiendo así visibilizar los datos desde otro lugar (Cornejo et al., 2008). La metodología aplicada incorporó las experiencias narrativas por considerar este insumo de validez para la fiabilidad y comprensión de los datos obtenidos.

El propósito de esta comunicación se focaliza en mostrar el uso de anécdotas dentro de la fenomenología hermenéutica, se direcciona específicamente a su aplicación y uso dentro del ámbito educativo, para luego visualizar su potencial en un caso de estudio concreto. A modo de cierre, se reflexiona sobre el uso de anécdotas y la experiencia desarrollada en la investigación educativa realizada.

Líneas teóricas de referencia

Los aportes teóricos seleccionados responden a dos grandes ejes. Por un lado, los que ofrecen ideas relevantes para comprender la potencialidad y relevancia de las anécdotas como recurso metodológico. Por otro, se esbozan los principales tópicos conceptuales que permiten interpretar los hallazgos obtenidos en el estudio realizado sobre afiliación educativa.

La anécdota dentro de la fenomenología hermenéutica

Para comenzar parece importante señalar que, por definición la Real Academia Española [RAE] (2021), la anécdota es un "relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento". De acuerdo a la definición tomada por Van Manen (2003), una anécdota es un relato de una historia breve y reveladora de un individuo y que muchas veces logra revelar una verdad más general que la breve historia misma.

Se está, entonces, ante un recurso que logra ilustrar un momento determinado y con la capacidad que en dicha figura pueda develarse una verdad oculta. Esta posibilidad de comprensión a partir de la interpretación del relato es propia de la hermenéutica y se distancia de cualquier enfoque positivista (Garrett & McArdle, 2020).

Desde un enfoque multifactorial, la fenomenología hermenéutica es un método de investigación cualitativo que se apoya en las experiencias vividas. Según Fuster (2019), el uso de relatos, historias o anécdotas permite el anclaje de datos confiables, a través de la interpretación de significados surgidos de la conciencia del individuo y llevado a palabras, permitiendo además dar una "respuesta al radicalismo de lo objetivable" (p. 202).

De acuerdo a Van Manen (2003):

(...) resulta paradójico que la narración anecdótica explique algo «particular» si bien quiere referirse a algo «general» o «universal». Y lo mismo sucede en el sentido contrario: de la mano de la anécdota ponemos a prueba la validez de verdades o conocimientos fundamentales en el mundo eventual de la experiencia cotidiana. (p. 136)

En esta cita se puede develar la potencialidad de la anécdota como herramienta que permite entender la generalidad a partir de experiencias individuales, así como comprender el mundo cotidiano a través de dichas experiencias. En la misma línea, Garrett & McArdle (2020) afirman que una de las características más importantes de la anécdota es que siempre está en sintonía con la vida de los sujetos.

La historia oral como recurso narrativo permite obtener una aproximación comprensiva potente en investigaciones cualitativas de cohorte social, en donde es posible obtener datos que van más allá de la mera información (Muñoz Onofre, 2003). Además, de acuerdo con Donoso (2015), la narración permite —a través de la escucha— vivenciar la experiencia del entrevistado, destacando la potencialidad en prácticas investigativas. En esta misma línea, Muñoz Onofre (2003) destaca de las anécdotas, al igual que otro tipo de relatos, la capacidad de recuperar y articular insumos para el fenómeno de estudio que se quiera investigar, tal que permita "explicar el acontecer social que lo envuelve" (p. 97).

En adición a lo mencionado, Van Manen (2003) incentiva el uso de la anécdota cuando lo que se busca es brindar explicaciones inherentes al ámbito de la fenomenología hermenéutica que se quiera estudiar, haciendo eje en la experiencia vivida, ya que tiene el potencial de distanciarse del registro histórico a partir de la verdad que emerge de la anécdota.

La experiencia vivida que se desprende de la anécdota se enmarca dentro de los relatos de vida, los cuales se distinguen de las historias de vida de acuerdo a Denzin (1989), en que estas últimas abarcan no solamente el relato de la persona sino todo lo que aporte a su propia historia, sean documentos, expedientes, testimonios, entre otros. Además, la historia de vida se centra en la persona, mientras que el relato de vida es un relato de experiencia por la carga significativa que tienen y el nexo entre el individuo y su contexto (Bertaux, 2005). De acuerdo a Puyana y Barreto (1994), "confluyen en el relato todo tipo de experiencias, sentimientos e interpretaciones que cada persona hace de su vida social, fenómeno por naturaleza multidimensional" (p. 190).

Van Manen (2003) diferencia el relato histórico de la anécdota en la siguiente cita: "un relato histórico describe algo que ha sucedido en el pasado, pero una anécdota es más bien como una narración poética que describe una verdad universal" (p. 135). Además, como instrumento tiene la funcionalidad de ser atractiva, desprender significados ocultos por parte del investigador, lo que hace que deba involucrarse para interpretar de manera asertiva el hecho anecdótico, así como la capacidad de reflexión que trae aparejado.

En relación al rol del investigador y tal como lo señala Fuster (2019), debe describir e interpretar analíticamente la realidad como un proceso de conocimiento que permita "percibir y describir las particularidades de la experiencia de la conciencia y comprender de modo sistemático cómo este mundo subjetivo está constituido" (p. 204).

El método fenomenológico hermenéutico por anécdotas adaptado al campo educativo

El enfoque hermenéutico llevado al campo educativo según Fuster (2019) rescata la esencia de la reflexión educativa, la interpreta y la comprende. De acuerdo a Aguirre y Jaramillo (2012), esta reflexión "favorece la comprensión de las realidades escolares, haciendo hincapié, a las experiencias de los representantes del proceso formativo" (p. 51). En este mismo sentido pedagógico, "las narraciones anecdóticas, o historias, son importantes para la pedagogía por lo bien que funcionan como material de casos vivenciales sobre los cuales es posible llevar a cabo una reflexión pedagógica" (Van Manen, 2003, p. 137).

Van Manen (2003) ve en la anécdota un instrumento metodológico, inmerso en la fenomenología, la cual es un método vinculado al enfoque cualitativo.

Una de las potencialidades del relato oral, a la hora de buscar registros de experiencias, es que "a veces es más fácil hablar que escribir sobre una experiencia personal, porque escribir obliga a la persona a adoptar una actitud más reflexiva, que puede hacer más difícil mantenerse cercano a una experiencia tal como fue vivida" (Van Manen, 2003, p. 85). El propio autor formula la importancia de indagar sobre el relato preguntando y repreguntando de forma tal que se puedan "recuperar esas frases vivas y esos incidentes que dan a la anécdota su poder, su «fuerza» o «atractivo»" (p. 87). Tanto la indagación como las constantes repreguntas en las entrevistas semiestructuradas permiten dar profundidad a los registros.

El método fenomenológico, de acuerdo a Fuster (2019), permite al investigador visualizar cuestiones encubiertas en la conciencia de la persona, que salen a la luz mediante el relato de experiencias.

Aproximación conceptual a la idea de “afiliación educativa”

Considerar el fenómeno de la afiliación escolar supone pensar en el lugar que las instituciones escolares les dan a los sujetos que aprenden, cómo promueven la retención y, al mismo tiempo, los aprendizajes significativos por parte de los educandos. Una inclusión verdadera implica la generación de un proceso y cultura escolar tal que los estudiantes se sientan protegidos y felices, en donde tengan la posibilidad de desarrollarse y crecer (Martínez y Martínez García, 2022). Como señala Kantor (2010), se hace necesario un saber alterado, entendido como una forma de enseñanza capaz de adecuarse a las necesidades de cada individuo y que logre mutar en favor del aprendizaje y la inclusión del alumno.

El término "inclusión educativa" es clave al momento de abordar la afiliación y cuenta con múltiples acepciones en la literatura. Mancebo (2010) señala que la inclusión educativa desde un enfoque tradicional está asociada con la capacidad de educar estudiantes que acceden al centro educativo con alguna discapacidad o vulnerabilidad social. Por otra parte, enfoques más actuales relacionan la inclusión educativa con la capacidad que tienen los centros para desarrollar una educación universal a partir de "instituciones educativas abiertas, seguras, respetuosas de la diferencia, colaboradoras y motivadoras, donde cada persona se sienta valorada y desarrolle todo su potencial" (Figueroa et al., 2016, p. 2). De acuerdo con Uslenghi (2021), "la inclusión real es la base para la elaboración de estrategias de acompañamiento de estudiantes, tendientes a fortalecer la permanencia y el aprendizaje de éstos en el centro educativo" (p. 27).

En estrecha relación con lo mencionado, es preciso diferenciar entre algunos términos que, en ocasiones, se utilizan como sinónimos, aunque no lo son: abandono, deserción, desvinculación, desafiliación. De acuerdo a lo expresado por Ferreira (2016), "deserción" es un término proveniente del ámbito militar que refiere al abandono de una causa o a una traición; en este caso, el foco no está puesto en las causas sino en las consecuencias que tiene la decisión tomada. Sin embargo, el concepto de "desvinculación" incorpora al abandono factores motivacionales del individuo. Por otra parte, el concepto de "desafiliación" abarca cuestiones múltiples en el abandono escolar y es un término seleccionado en aportes teóricos más actuales "para referirse al proceso por el cual el educando por diversas razones comienza a poner en riesgo su continuidad educativa" (Uslenghi, 2021, p. 22).

Autores como Aristimuño y de Armas (2012) aluden a las condiciones institucionales que pueden desacelerar esta desafiliación y es, en este sentido, que Cardozo (2015) aborda los conceptos de afiliación y desafiliación de los estudiantes, relacionándolos con dos causas fundamentales vinculadas a la desmotivación y al ingreso al mercado laboral.

El estudio realizado, sobre el que se apoya esta comunicación, se posiciona desde la afiliación educativa, por considerarlo el término más ajustado ya que se centra en los factores que retienen a los educandos en la institución. Este concepto, además, es coherente con la obligatoriedad de la educación media establecido en la Ley de educación, Ley N°18.437 (Uruguay, 2009), desde la que se enfatiza la relevancia de mantener afiliados a los estudiantes y se destaca el rol del Estado y de las instituciones educativas en ofrecer las garantías necesarias para lograr la continuidad educativa hasta que se logre completar la Educación Media Superior (EMS). La investigación en la que se basa esta comunicación considera a la afiliación educativa como "el resultado de estrategias o implementaciones institucionales tendientes a desincentivar la desafiliación" (Fernández, 2010 en Uslenghi, 2021, p. 23).

A modo de cierre de este apartado, corresponde mencionar que estudios como el de D'Aloisio et al. (2019) donde se pone en evidencia, desde el análisis de las narrativas de jóvenes en condición de vulnerabilidad, que "la escuela y los educadores, de la mano de políticas educativas democratizadoras e inclusivas, pueden officar de soporte fundamental de las trayectorias escolares y la apropiación de derechos" (p. 130).

Metodología

El estudio en el que se basa esta comunicación es de tipo exploratorio y transversal. El carácter transversal estuvo dado por la toma de datos en un momento dado, cual si fuese una "foto". Este tipo de estudios tienen como objetivo "describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 151).

El enfoque seleccionado fue cualitativo y el método corresponde a un estudio de caso. Dicho abordaje supuso aplicar métodos y técnicas "humanistas", de acuerdo al carácter fenomenológico, en busca de obtener datos a partir de las experiencias, sentidos y vivencias de los propios participantes (Erazo, 2011). El caso seleccionado fue una Escuela Técnica del interior del Uruguay, incluyendo tanto su sede central como el anexo. Se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas, en procura de obtener la información más precisa acerca del objeto de estudio. La entrevista en profundidad ocupa un lugar de relevancia en estudios cualitativos como el realizado (Bisquerra 2009), donde se buscó

comprender el fenómeno a partir de datos significativos que partieron desde lo emocional más que de lo racional y a través de los cuales se pudo luego categorizar aquellas condicionantes que inciden y amenazan la afiliación educativa de los jóvenes. (Uslenghi, 2021, p. 49)

En lo que respecta al muestreo, se realizaron entrevistas a estudiantes y docentes del último año del Plan FPB. Las entrevistas fueron realizadas a 18 estudiantes y seis referentes adultos (dos educadoras y cuatro docentes de taller). Las educadoras y educadores ejercen docencia indirecta y son los encargados de hacer seguimiento en la trayectoria educativa de los estudiantes del Plan FPB; mientras que los docentes de taller son referentes de aula, enseñan un oficio y cuentan con una carga horaria de 20 horas semanales. El número de entrevistas realizadas permitió alcanzar el punto de saturación de datos.

La voz de los estudiantes fue una de las principales fuentes de información que, a su vez, se complementó con las voces de docentes de taller y educadoras, dado que son quienes tenían mayor carga horaria para el trabajo con los adolescentes.

Entrevistas a los estudiantes

El cuestionario constó de 25 preguntas, 22 abiertas y tres cerradas, mediante escala de Likert, donde el entrevistado tenía que calificar ciertos aspectos, por ejemplo, el apoyo familiar o el agrado por el centro de estudio, donde 1 era lo mínimo y 5 lo máximo. En estas preguntas se buscó indagar por qué seleccionaron esa puntuación. Un aspecto clave de las entrevistas fue la solicitud de una anécdota en la cual los estudiantes pudieran narrar alguna experiencia donde alguien lo haya ayudado para continuar con los estudios o para hacerlo sentir más cómodo dentro del contexto educativo.

Entrevistas a los docentes

El guion de entrevista aplicado a los referentes adultos constó de ocho preguntas abiertas, "indagando principalmente sobre las dificultades percibidas para el sostenimiento de estudiantes, cómo se trabaja para su retención y qué estrategias se podrían aplicar para una mayor afiliación, pensando sobre todo en la continuidad educativa en un ciclo superior" (Uslenghi, 2021, p. 67).

Al igual que se realizara con los estudiantes, también a los docentes se les solicitó en una de las preguntas que narraran una anécdota donde se hubiera podido retener a algún adolescente que estuviera en riesgo de desvincularse.

En lo que respecta al análisis de los datos, cabe señalar que se realizó de manera continua, como señalan Yuni y Urbano (2014): "en el paradigma cualitativo recolección y análisis de la información son un proceso continuo y espiralado en el que las técnicas de recolección de datos se van afinando y la información sobre el mismo fenómeno adquiere nuevas profundidades" (p. 58).

Como parte del análisis se realizó una matriz que permitió organizar la información recabada en base a categorías establecidas a priori, a partir de la teoría a las que se sumaron categorías emergentes. La Tabla 1 muestra las categorías utilizadas, vinculándose a los objetivos específicos de la investigación.

Tabla 1
Categorías por objetivo

Objetivos	Categorías
1 - Describir los aspectos que favorecen y/o amenazan con la continuidad educativa	Factores institucionales y/o académicos
	Relación con los aprendizajes
	Factores vinculares
	Factores socioeconómicos
	Apoyo familiar
2 - Indagar sobre el futuro percibido por estudiantes de FPB	Relación estudio y trabajo
	Proyección a futuro
3 - Identificar propuestas o estrategias que podrían favorecer la afiliación educativa	Integrar a la familia
	Hacer extensivos otros talleres o áreas de conocimiento
	Continuar los estudios en la misma orientación
	Acompañar en la transición de niveles

Nota. En sombreado oscuro se identifican las categorías que emergieron de la empiria.

Fuente: Uslenghi (2021, p. 54).

Resultados

El aporte de las anécdotas al estudio realizado

Los resultados seleccionados para esta comunicación refieren a aquellos que se relacionan directamente con el aporte de las anécdotas al problema de investigación. A continuación, se incluyen fragmentos de evidencias provenientes de los relatos de anécdotas de los diferentes actores consultados y se los vincula a las categorías de análisis referidas a distintos aspectos de la afiliación educativa.

Desde los relatos de diferentes actores es posible identificar tópicos de relevancia para la afiliación educativa, tales como las acciones de los educadores para favorecer que se sostenga el vínculo con el sistema educativo, la identificación de referentes a nivel institucional por parte de los estudiantes y la búsqueda del involucramiento de las familias como parte de las redes de retención.

Tendiendo puentes para evitar la desvinculación

El primer aporte toma la evidencia empírica cuando una educadora evoca la situación donde actúa como facilitadora para que una estudiante encuentre la orientación que más la motiva y, de esa forma, continúe sus estudios y permanezca afiliada al sistema, aunque no sea en la misma institución. También es posible visualizar que, en el entramado de contención, se suma la familia y es la educadora la que se encarga de favorecer su involucramiento para sostener el vínculo de afiliación. Cuando se le pide a la educadora que cuente alguna anécdota en donde se haya podido sostener afiliado a un estudiante cuando la desvinculación parecía inminente, relata:

Sí, ahora me viene una experiencia en [otro centro educativo], una chica que estaba haciendo gastronomía, era el segundo año que hacía tercero y era realmente una orientación que no le gustaba para nada (...), lo que la motivaba tenía que ver con el agro, con lo rural, entonces ella había planteado de dejar, la familia también la apoyaba porque la estaba remando hacía un año y medio, y un poco lo que se me ocurrió en ese momento fue acercarle las posibilidades que tenía la UTU en esto, en algún EMT [Educación Media Tecnológica, equivalente a Bachilleratos de educación media superior] Agrario y entonces nos fuimos a San Carlos y a Piedra Lajá, a conocer esos espacios y ahí ella pudo sostener priorizando en EMB y no en la orientación de gastronomía, pero había una motivación ya que iba dando pasos hacia eso que iba a empezar el otro año en marzo, entonces su familia también fue a visitar, se hizo toda una movida familiar, primero la acompañé yo, a ella le gustó (...) tenía 15 [años de edad], vivía en Pando, estaba lejos de San Carlos como para hacer un internado había ciertas cuestiones, pero a medida que se fue trabajando con la familia para que acompañara para que confiara, para que la acompañara también a conocer la escuela. Ella fue varias veces de visita, habló con Dirección, habló con educadores de otros planes, vio a estudiantes, fue agarrando confianza y se definió a terminar en esa orientación que no quería sostener y empezó el EMT Agrario. (Educadora Ed.2C)

Identificación de referentes en la institución

El segundo aporte de las anécdotas tiene que ver con la referencia a los educadores y su relevancia en las trayectorias educativas de los estudiantes. En tal sentido, varios estudiantes eligieron recuerdos para compartir, experiencias que involucran a las educadoras en un rol de apoyo y contención. Tal como se aprecia en las siguientes citas es posible identificar, como denominador común, la confianza que tienen en esas figuras que, además de ser consideradas referentes en el ámbito institucional, son valoradas como personas que ayudan a buscar soluciones a sus problemas de índole personal: "Me pasó que mis padres no sabían, tipo, el coso de la diversidad, de género, el año pasado una educadora me ayudó a poder contarles y eso, y me gustó bastante eso que te ayudan y todo eso" (E15M).

La educadora me ayudó e intentó calmarme una vez que estaba llorando horrible por algo que hizo [la profesora de Taller del año anterior], y ta, no sé, pero varias cosas así hicieron que la considere totalmente de confianza en esos temas. (E16M)

Un día me acuerdo que teníamos que venir a hacer una tarea a la UTU con [educadora Ed.1C] y yo aparte tenía problemas personales en casa y eso, y [Ed.1C] me notó rara y me trato de ayudar y hablamos, y me sirvió mucho. (E13M)

Involucrar a las familias como socios para lograr la afiliación

El tercer aporte de las anécdotas tiene que ver con el rol de la familia para la afiliación educativa. Un hallazgo de la investigación realizada es la necesidad de un abordaje conjunto con la familia, tal que facilite la afiliación educativa a partir de la cooperación de las familias y la facilitación de las direcciones, tal que se puedan generar y promover estos espacios. Aquí la anécdota aportada por una de las educadoras entrevistadas:

(...) Una experiencia que viví el año pasado alucinante de padres y madres en un círculo pasándose piques entre ellos y entre ellas para cómo llegar a sus hijos, cómo hacer que mi hijo me cuente cómo le fue, en dónde está estudiando, qué es lo que siente. Y vos estás ahí escuchando y decís: claro, o sea estos espacios, así como nosotros en un equipo, hablamos y tratamos de intercambiar y a veces nos vemos desbordados, estos espacios entre familias no están dados en nuestra sociedad, no es parte de lo comunitario. (Ed. 2C)

Análisis de las anécdotas: los recuerdos que dejan huella

En este apartado se hace hincapié en aquellos factores que, bajo la indagatoria de relatos, los informantes recurrieron con mayor énfasis, o aquellos factores que primero vinieron a la mente de los entrevistados cuando se les pidió que relataran una anécdota.

Para el caso de los estudiantes de la muestra, se relevaron anécdotas donde ellos hubieran sido ayudados por alguna persona, dentro o fuera de la institución, apoyando así a continuar con sus estudios.

De acuerdo a Van Manen (2003), el uso de la anécdota en el campo de la investigación se fundamenta en su cualidad narrativa, la cual es capaz de comprender y explicar la verdadera naturaleza en cuestiones humanas a partir del relato del informante acerca de su propio mundo: "La anécdota puede entenderse como un instrumento metodológico en ciencias humanas para hacer comprensible alguna noción que fácilmente se nos escapa" (Van Manen, 2003, p. 132).

En relación con el estudio, a la hora de hacer referencia a un acontecimiento personal relacionado a las vivencias en la institución, a nivel estudiantil priman las respuestas referidas a aspectos vinculares. Si bien es real que, al momento de la entrevista, para el caso de la anécdota existió una orientación hacia aspectos vinculares, interesaba conocer aquellas figuras que identificaban dentro de su relato, o sea, conocer y comprender dentro de esa relación y para la categoría vincular de la afiliación, de quién se acuerdan, qué figura predomina o qué actor mencionan los jóvenes.

Dentro de la jerarquización realizada por los adolescentes para el sostenimiento educativo, aparecen las figuras de las educadoras, de sus pares y de los docentes. Respecto al vínculo con docentes fueron referidos aspectos que tenían que ver con la facilitación brindada por estos a la hora de orientar al estudiante hacia un área de conocimiento atractiva para él, es decir que, comparado con otras experiencias de estudio, encontraron en el área de estudio del FPB la motivación necesaria para continuar vinculados a la institución.

La familia como impulsor del vínculo hacia la institución es otro de los aspectos jerarquizados por los estudiantes en sus relatos. La familia actúa como facilitador u obstaculizador en cuanto al vínculo hacia la institución educativa.

Queda en evidencia que las anécdotas fueron un instrumento potente y relevante a la hora de indagar y registrar las percepciones de estudiantes, educadoras y docentes participantes del estudio. A través de ellos, pudieron

ser jerarquizados aspectos de índole socioculturales que inciden en el vínculo con otras figuras institucionales y con la afiliación educativa de ellos. En la Tabla 2 se pueden visualizar evidencias empíricas que dan cuenta de los diferentes aspectos priorizados por los estudiantes cuando fueron invitados a compartir una anécdota.

Tabla 2

Factores vinculados a la afiliación que emergen de las anécdotas

Categoría	Subcategoría	Evidencia empírica
Factores vinculares	Vínculo con educadora	Cuando le contaba mis problemas ella [educadora] siempre estaba ahí, igual que cuando salió a dar la cara con un viejo baboso. (E6D)
	Vínculo con pares	A mí me operaron de los talones y después de recuperarme inicié a venir a la UTU y yo, como era bien necio, subía las escaleras aunque doliera, claro ya después dije no puedo seguir así porque es empeorar y todo el sufrimiento que pasé y ta, ahí siempre tengo un amigo que siempre me ayudaba a pedir el ascensor. (E18M)
	Vínculo con docentes	Si nosotros no podemos algo, ella [docente D4D] lo hace por nosotros, nos paga, yo que sé, lo que sea, una vuelta me acuerdo de que no teníamos, precisamos la balanza y fuimos hasta la farmacia de acá cerca y nos pagó ella. (E9D)
Apoyo familiar	Papá siempre fue el que me dijo y mamá también que tenía que estudiar porque ta, no iba a conseguir trabajo ni nada de esas cosas, porque ellos pila de veces intentaron buscar y les pedían por lo menos ciclo básico. Papá quería ser milico y dice que en algunos lugares le pedían por lo menos ciclo básico y nunca pudo por eso. (E4G)	

Nota. Uslenghi (2021, p. 85)

En relación a las anécdotas recabadas, tanto de educadoras como de docentes de taller, no se centraron en el plano vincular sino al recuerdo vivido de experiencias donde algún estudiante se haya podido sostener. De esta indagación surge que el área de estudio es el elemento motivador que colabora para la afiliación educativa del estudiante.

A partir de los datos obtenidos, queda en manifiesto que el vínculo entre docentes (tanto educadoras como docentes de taller) y estudiantes es el puente para que estos últimos logren desarrollarse y permanecer afiliados a partir del oficio o área de estudio deseado. Los relatos, por tanto, se enfatizaron fundamentalmente en aquellos estudiantes que traían experiencias negativas o de fracaso inminente y en donde encontraron en el área de estudio la motivación necesaria para permanecer afiliados.

En tal sentido, la docente D2M señala:

Tengo una estudiante del año pasado, ahora está haciendo un tercero de egreso, que vino de la escuela, pero no sabía ni leer ni escribir ni hablar. Repitió en la UTU un año (...), el segundo año ya fue para música y después le encantó porque, claro, ella sufría mucho bullying por eso mismo, aparte tenía

unas condiciones físicas de repente que no ayudaban, era muy alta, le hacían bullying de todas maneras, más todo eso, y sufrió mucho en la escuela y vino sin nada y ahora es impresionante lo que es. El año pasado cantó de solista en la UTU [en su centro de estudio] y va a seguir, va a ver si puede conseguir un EMT de música (...) Ella es un caso de que se fue a pique, o sea, todo, el tema del estímulo enganchó algo que le gustaba, estuvo en audiovisual, repitió, fue para música después ahí le gustó, le gustó el trabajo de canto de lo que es coral y todo eso, y eso la ayudó a escribir mejor y a hablar mejor. (Docente D2M)

En esta cita se deja en manifiesto el lugar preponderante que tiene el estudiar algo del agrado de los adolescentes y cómo, a partir de este hecho, se desarrolla la motivación intrínseca y se logra que la autoestima aumente, pudiendo obtener así fortalezas y estímulos personales no reconocidos y herramientas para su continuidad educativa.

Reflexiones en el uso de anécdotas en investigaciones educativas cualitativas

El uso de anécdotas como instrumento metodológico sirvió como anclaje narrativo para la confirmación o surgimiento de datos vinculados al objeto de estudio. De lo recabado se logró la categorización y la jerarquización de factores que inciden en la afiliación educativa para el caso estudiado.

En lo referido al estudio, por tanto, las anécdotas dieron cuenta de aspectos vinculares y motivacionales que afectan la continuidad educativa. Se visualizó, además, el lugar que ocupa la familia en el sostenimiento educativo fuera del aula y el escaso lugar que, desde lo institucional, se le otorga a la familia. Los resultados del análisis de las anécdotas podrían dar cuenta de una comunidad educativa fragmentada, donde el espacio compartido interinstitucional que debería bogar por las trayectorias educativas, no lo hace y donde la dirección escolar no le otorga a la familia la participación necesaria.

En lo que refiere a los antecedentes metodológicos utilizando anécdotas o relatos de vida, en la comparativa con la experiencia del estudio realizado se puede afirmar, tal como lo señalan los principales teóricos de la temática, que es posible profundizar en los conceptos preponderantes a priori para el objeto de estudio. En lo particular al estudio de caso realizado, se visualiza la anécdota como una herramienta potente para develar secretos ocultos, tal como lo señala Van Manen (2003) y para hacer emerger categorías a priori no contempladas.

Desde el lugar del investigador es importante generar las condiciones de apertura del entrevistado para que no existan condicionantes que afecten el relato. Tener claro cuál es la categoría sobre la que se quiere indagar y repreguntar todo lo necesario fueron dos claves para obtener datos relevantes.

Otro elemento importante desde el rol del investigador tiene que ver con la capacidad para elaborar instrumentos confiables para el trabajo de campo, los cuales deben ser sometidos a validaciones pertinentes con expertos, realizando todos los pretesteos necesarios para que la información sea de calidad, es decir, que logre explicar la realidad que se investiga de una manera enriquecida.

En cuanto a la reducción del sesgo, se sugiere realizar la investigación fuera del lugar de trabajo, en donde no exista ningún tipo de vínculo previo con los informantes, ni relación de dependencia con las autoridades, tal que se pueda generar una intersubjetividad que contribuya a la calidad de la evidencia (Yuni y Urbano, 2014).

La confianza fue otro componente vital en el vínculo entre entrevistador e informante. A los acuerdos de confidencialidad, tan necesarios para mantener la integridad y el respeto por lo recabado, se sumó la confianza, que agregó al trabajo de campo la oportunidad de acceder a contenidos profundos surgidos desde lo anecdótico y también el acceso a informantes (estudiantes) que, en lo previo, no querían participar del estudio, pero que al ver la experiencia positiva que los compañeros transmitían se animaron a participar.

Notas:

Aprobación final del artículo: Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría: La concepción del trabajo científico fue realizada por Sebastián Uslenghi y Claudia Cabrera. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Sebastián Uslenghi. La redacción del manuscrito fue realizada por Sebastián Uslenghi y Claudia Cabrera. Ambos autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- AGUIRRE, J., & JARAMILLO, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- ARISTIMUÑO, A., & DE ARMAS, G. (2012). *La transformación en educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. UNICEF Uruguay.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- BISQUERRA, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla SA.
- CARDOZO, S. (2015). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media* [Tesis de Maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7626>
- CORNEJO, M., MENDOZA, F., & ROJAS, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- D'ALUISIO, F., CASTELLO, V. A., & ARIAS, L. A. (2019). Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses: un análisis transversal desde sus narrativas biográficas. *Cuadernos de Educación*, 17, 121-131.
- DENZIN, N.K. (1989). *Biografía interpretativa*. Sage.
- DONOSO, G. (2015). Prácticas de memoria y construcción de testimonios

de investigación. Reflexiones metodológicas sobre autoentrevista, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), 1-30.

ERAZO JIMÉNEZ, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 13(42), 107-136.

FERNÁNDEZ, T. (2010). *La desafiación en la Educación Media y Superior de Uruguay: concepto, estudios, y políticas*. UDELAR; CSIC.

FERREIRA, R. (2016). *Análisis de los factores que inciden en el abandono del Profesorado en Física: el caso del Instituto de Profesores Artigas* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3289>

FIGUEROA, I., SOTO, J. & SCIOLLA, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13.

FUSTER, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones. *Revista de Psicología Educativa*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

GARRETT, E., & MCARDLE, K. (2020). *Anecdote and observation. The Impact of Community Work: How to Gather Evidence*. Policy Press. University of Bristol.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C., & BAPTISTA, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/Interamericana.

KANTOR, D. (2010). *Alteraciones y huecos del saber (postales)*. Del Estante Editorial.

LASIDA, J., ARAMBURUZABALA, P., MACHADO, J. P. & YAPOR, S. (2018). Formación profesional básica, un aporte para enfrentar los desafíos de la educación media en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 44-53.

MANCERO, M. E. (2010, enero). *La inclusión educativa: Un paradigma en construcción*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas, Rosario, Argentina.

MARTÍNEZ, E. C., & MARTÍNEZ GARCÍA, I. (2022). Propuesta de intervención educativa de dificultades no especificadas de aprendizaje en contextos de inclusión educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(1), 67-77.

MUÑOZ ONOFRE, D. (2003). Construcción narrativa en la historia oral. *Nómadas* (18), 94-102.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2021). Anécdota. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/an%C3%A9cdota>

PUYANA VILLAMIZAR, Y., & BARRETO GAMA, J. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*, (10), 185-196.

URUGUAY (2009, enero 16). Ley n.° 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

USLENGHI, R.S. (2021). *Afiliación educativa: percepciones de estudiantes y docentes vinculadas al pasaje por Educación Media Básica, en un programa técnico dirigido a poblaciones vulnerables* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4513>

VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books. <https://es.calameo.com/read/005857547f20462a0eoc6>

YUNI, J., & URBANO, C. (2014). *Técnicas para Investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación (1)*. Editorial Brujas.

Educación virtual durante la emergencia sanitaria

Valoraciones de ingresantes universitarios de carreras de ingeniería

Virtual education in health emergency: evaluations of university students of engineering careers

Educação virtual durante a emergência de saúde: avaliação dos ingressantes universitários de carreiras de engenharia

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3276>

Jacqueline Elizabet Moreno

Universidad Nacional de Río Cuarto

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Argentina

jaqui_rio4@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-1176-7149

Analía Claudia Chiecher

Universidad Nacional de Río Cuarto

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Argentina

achiecher@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-5421-6865

Recibido: 29/14/22

Aprobado: 04/07/22

Cómo citar: Moreno, J. E., & Chiecher, A. C. (2023). Educación virtual durante la emergencia sanitaria: valoraciones de ingresantes universitarios de carreras de ingeniería. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3276>

Resumen

La propagación del COVID-19 produjo una crisis mundial sin precedentes en todos los ámbitos, especialmente el educativo. En respuesta al cese de las actividades presenciales, los recursos virtuales se consagraron como medios fundamentales para garantizar los aprendizajes. Ante esta realidad, el estudio que se presenta en este artículo se propone explorar y describir las valoraciones positivas y negativas de ingresantes universitarios luego de cursar el primer cuatrimestre, teniendo que afrontar el cambio obligatorio en la modalidad de sus estudios, pasando de una enseñanza presencial, a una enteramente virtual. Participaron 199 ingresantes a carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto de las cohortes 2020 y 2021. Los datos fueron recabados a partir de un cuestionario online sobre trayectorias académicas en el primer año. Se analizaron preguntas abiertas desde una lógica cualitativa, con el soporte del software Iramuteq. Los resultados muestran que la virtualidad favoreció la apropiación de múltiples recursos web que antes de la pandemia eran totalmente desconocidos o poco considerados como una alternativa para la enseñanza y el aprendizaje. Como aspectos positivos, los estudiantes valoraron la posibilidad que les otorgó la virtualidad para garantizar la continuidad de los aprendizajes —principalmente a través de las clases por videollamada—, flexibilizar y organizar los propios tiempos, desarrollar estrategias de autoaprendizaje y proporcionar comodidad. Entre los aspectos negativos, los estudiantes señalaron la imposibilidad de rendir exámenes, dificultades en la comprensión, ausencia de instancias prácticas y baja calidad de las interacciones a pesar de los múltiples canales alternativos de comunicación.

Palabras clave: pandemia, ingresantes universitarios, virtualidad, enseñanza, ingeniería, iramuteq.

Abstract

The spread of COVID-19 produced an unprecedented global crisis in all areas, especially education. In response to the cessation of face-to-face activities, virtual resources were consecrated as fundamental means to ensure learning. When faced with this reality, the study presented in this article aims to explore and describe the positive and negative evaluations of university entrants after completing the first semester, having to face the mandatory change in the modality of their studies, going from face-to-face to virtual. Regarding this study, 199 entrants to Engineering studies from the National University of Río Cuarto, cohorts 2020 and 2021, participated. The data was collected from an online questionnaire on academic trajectories in the first year. Open questions are analyzed from a qualitative logic with the support of the Iramuteq software. The results show that virtuality favored the appropriation of multiple web resources that were unknown before the pandemic or little considered as an alternative for teaching and learning. As positive aspects, the students valued the possibility that virtuality gave them to guarantee the continuity of learning —mainly through video call classes— making their times more flexible and organizing, developing self-learning strategies, and providing comfort. Among the negative aspects, the students pointed out the impossibility of taking exams, difficulties in understanding, absence of practical instances, and low quality of interactions despite the multiple alternative communication channels.

Keywords: pandemic, entrants university, virtuality, teaching, engineering, iramuteq.

Resumo

A disseminação do COVID-19 produziu uma crise global sem precedentes em todas as áreas, especialmente na educação. Em resposta à cessação das atividades presenciais, os recursos virtuais foram consagrados como meio fundamental para garantir o aprendizado. Diante dessa realidade, o estudo apresentado neste artigo visa explorar e descrever as avaliações positivas e negativas de ingressantes na universidade após a conclusão do primeiro semestre, tendo que enfrentar a obrigatoriedade da mudança na modalidade de seus estudos, passando do ensino presencial, para um inteiramente virtual. Participaram 199 ingressantes nas carreiras de engenharia da Universidade Nacional de Río Cuarto das coortes de 2020 e 2021. Os dados foram coletados a partir de um questionário on-line sobre trajetórias acadêmicas no primeiro ano. As questões abertas são analisadas a partir de uma lógica qualitativa, com o apoio do software Iramuteq. Os resultados mostram que a virtualidade favoreceu a apropriação de múltiplos recursos da web que antes da pandemia eram totalmente desconhecidos ou pouco considerados como alternativa de ensino e aprendizagem. Como aspectos positivos, os alunos valorizaram a possibilidade que a virtualidade lhes deu de garantir a continuidade do aprendizado —principalmente por meio de aulas por videochamada—, flexibilizando e organizando seus próprios horários, desenvolvendo estratégias de autoaprendizagem e proporcionando conforto. Entre os aspectos negativos, os alunos apontaram a impossibilidade de realização de exames, dificuldades de compreensão, ausência de instâncias práticas e baixa qualidade das interações apesar dos múltiplos canais alternativos de comunicação.

Palavras-chave: pandemia, universitários ingressantes, virtualidade, ensino, engenharia, iramuteq.

Introducción

El 2020 fue un año doloroso y traumático para la humanidad entera. La propagación mundial del COVID-19 provocó una crisis internacional sin precedentes en todos los ámbitos, colocando en primer orden de importancia a la salud, pero generando innumerables efectos en la economía, la política y, fundamentalmente, en la vida social (Cravero, 2020; Gutiérrez-Moreno, 2020). Acorde a la situación mundial, el 19 de marzo del 2020 en la República Argentina se emitió a nivel nacional un Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020, que enunciaba el aislamiento social, preventivo y obligatorio con el objetivo de proteger la salud pública. A partir de allí, la vida cotidiana de todos se vio irrupida, transformando prácticamente, en todos los ámbitos y contextos que nos atraviesan, los modos de ser y hacer. Tal es así que, ante la imposibilidad del contacto físico con otros, se impuso la tendencia de "vivir conectados" (Aenlle, et al., 2021; Francia et al., 2020).

El sector educativo no fue ajeno a este escenario. En lo que concierne particularmente al nivel superior, los datos de la UNESCO IESALC (2020) informaron que el cierre temporal de las instituciones afectó a unos 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe antes del fin del mes de marzo de 2020, lo cual representaba, aproximadamente, más del 98 % de la población de estudiantes y profesores de Educación Superior de la región. Aunque luego, la suspensión de la presencialidad terminó afectando a casi la totalidad de las instituciones sin excepción (Pedró, 2020).

Los recursos virtuales se consagraron como medios fundamentales para garantizar los aprendizajes, lo cual implicó, para los actores involucrados en la comunidad educativa, enfrentar múltiples desafíos. No solo el diseño de estrategias de enseñanza virtual, que incluyeron la incorporación de plataformas, metodologías y contenidos adaptados para el intercambio mediado por pantallas, sino también la flexibilización de los calendarios académicos y distintas modalidades de ajustes y priorización del currículo (CEPAL, 2020; Francia, et al., 2020; Tejedor, et al., 2020).

En efecto, las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios, más que nunca, consignaron múltiples narrativas, caracterizadas por abandonos, interrupciones y diversas dificultades para permanecer activas ante la reconfiguración del aula tradicional. Esta desigualdad en gran parte se produjo por la *brecha digital* que, si bien existía antes de la pandemia, se profundizó debido a las condiciones socioeconómicas de la población. Particularmente, incidió en aquellos con mayor riesgo de exclusión que ya venían siendo el reflejo de las desigualdades sociales previas (Álvarez, et al., 2020; Macchiarola et al., 2020).

Pero, más allá de las dificultades que devienen de los aspectos económicos, las rutinas educativas de los estudiantes al transcurrir en un espacio únicamente virtual, también se vieron atravesadas por la inexperiencia de prácticamente la mayoría de los docentes en esta nueva modalidad, derivando en problemas en la adecuación de prácticas, materiales, metodologías, evaluación, dictado de las clases, entre muchos otros (Catalini, et al., 2022).

Los docentes se vieron desafiados a la creación de una *nueva didáctica*, particularmente en lo que concierne a tomar decisiones respecto del contenido de aprendizaje, reflexionar acerca de qué ameritaba ser enseñado con

mediación tecnológica —sincrónica y asincrónica— y qué tipo de contenidos disponibles en la red podían enriquecer las experiencias de aprendizaje. Más aún, probablemente lo más complejo haya sido generar posibilidades de aprendizajes múltiples, garantizando la equidad en las propuestas educativas en desigualdad de condiciones de acceso y brecha digital (Lion, 2020).

Así, frente a un mismo escenario de crisis, para algunos la flexibilidad que planteó la virtualidad fortaleció los procesos de autorregulación y generó cierto grado de comodidad, mientras que para otros representó numerosos obstáculos que van desde las limitaciones en el acceso por mala conexión, no contar con los dispositivos óptimos o de un ambiente adecuado; hasta dificultades en la comprensión de los contenidos, en la interpretación de las tareas, en la comunicación con los pares y la ausencia de actividades prácticas, que por sus características, son imposibles de ser reemplazadas por la virtualidad.

Ante esta realidad, el estudio que se presenta en este artículo se propone explorar y describir las valoraciones positivas y negativas de ingresantes universitarios luego de cursar el primer cuatrimestre de la carrera en que se habían inscripto, teniendo que afrontar el cambio obligatorio en la modalidad de sus estudios, pasando de una enseñanza presencial, a una enteramente virtual.

Los retos de aprender en la emergencia

La profunda crisis ocasionada por la emergencia sanitaria imposibilitó sostener de manera presencial no solo las actividades académicas, sino también administrativas. En respuesta a esta realidad, el sistema educativo en su conjunto, de manera imprevista y casi abrupta, debió reconfigurar la enseñanza y el trabajo prácticamente hacia un nuevo paradigma (Cravero, 2020; Fanelli, et al., 2020; Vogliotti, et al., 2020).

El uso de las tecnologías de la información y comunicación asociadas, tanto a la educación, como a la gestión de las instituciones, fueron las que posibilitaron sostener las relaciones personales y las actividades educativas, dada la rápida expansión de la información y los recursos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En efecto, los cambios radicales que ya venían produciéndose en la sociedad producto de la virtualización se aceleraron con la pandemia (Juri, 2020; Tejedor, et al., 2020).

Sin duda, las prácticas educativas en la emergencia sanitaria no hubieran sido posibles de llevar a cabo sin el inmenso compromiso de los docentes, estudiantes e incluso el acompañamiento del personal no docente ante este escenario mundial adverso (Juri, 2020). Sin embargo, a pesar del despliegue acelerado de soluciones para convertir la educación presencial en formación a distancia que asegurara la continuidad pedagógica, no se puede ignorar que el sector educativo no estaba preparado para esta crisis (Pedró, 2020). Particularmente para las comunidades educativas, estos cambios abruptos a los que se vieron sometidas trajeron consigo múltiples retos.

En primer lugar, retos pedagógicos, pues si bien la virtualidad genera mejores oportunidades de acceso al conocimiento, el nuevo contexto de aprendizaje en la emergencia sanitaria provocó transformaciones en el papel

de los docentes, el rol de los estudiantes y aún de la propia universidad. Las rutinas educativas se sobrellevaron mediante videollamadas, Zoom, clases online, teletrabajo, interpelando no solo los procesos comunicacionales, sino también las interacciones sociales (Aenlle, et al., 2021). Además, se plantearon serias modificaciones en la estructura organizativa curricular, los tiempos, las asignaturas, los espacios, las clases, el diseño y construcción de material didáctico digital e incluso la incorporación del trabajo asincrónico, sincrónico y colaborativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje virtuales (Ruiz-Aquino, 2020). No obstante, es conveniente señalar que, tanto entre los alumnos, como entre los docentes, no todos contaban con las habilidades o competencias necesarias para el aprendizaje en el ciberespacio que, por decirlo de alguna manera, no eligieron. En ambos casos apelaron al uso de tecnologías aun cuando eran desconocidas, o bien, de conocerlas, hasta ese momento nunca las habían empleado específicamente para los aprendizajes formales (Pedró, 2020; Tejedor, et al., 2020).

Aun así, la transición de la presencialidad a la educación a distancia de emergencia ha sido acompañada por otras problemáticas, no solo aquellas vinculadas con la modalidad de enseñanza. También, encontramos que otros de los grandes retos, ha sido el *tecnológico*. Si bien la solución ante la crisis sanitaria fue apelar al uso masivo de los recursos tecnológicos, no en todos los casos, se contaba con los soportes digitales necesarios, esto es, el equipamiento y las conectividades requeridas. En relación con este aspecto, los datos proporcionados por la Unión Internacional de Telecomunicaciones mostraban, incluso desde antes de la pandemia, que solo el 50 % de los hogares en América Latina contaba con equipamiento tecnológico y conectividad banda ancha. Por lo cual era de esperar que muchos de los estudiantes y docentes no contaran con las condiciones tecnológicas apropiadas para una transición inmediata a la educación a distancia soportada exclusivamente por la tecnología (Bocchio, 2020; Ruiz, 2020; Pedró, 2020).

Otros de los retos han sido las *interacciones sociales*. El confinamiento alteró la cotidianeidad de todas las personas, llevando a estudiantes y docentes a reorganizar la vida en el hogar, el cual se convirtió en el espacio áulico (Dussel, 2020; Pedró, 2020). Si bien las plataformas posibilitaron la continuidad de las interacciones, no puede desconocerse que, de alguna manera el aislamiento físico resignificó los lazos sociales. Así, si bien se encontraron canales alternativos que permitieron sostener la comunicación, la realidad es que las redes sociales y el contacto mediado por pantallas, de ninguna manera pudieron cubrir la necesidad del contacto físico, la escucha próxima y los afectos añorados entre pares (Aenlle, et al., 2021; Maggio, 2021).

Por último, otro de los grandes retos para la continuidad de las prácticas educativas durante la crisis sanitaria fue el *económico*. Las diferencias en las posibilidades de acceso y la falta de recursos tecnológicos incrementaron las desigualdades en amplios sectores de la sociedad y resultaron ser condicionantes de los procesos educativos en tiempos de pandemia, agudizando y profundizando la llamada *brecha digital* (Dussel, 2020; Elisondo, et al., 2020; Macchiarola, et al., 2020).

Atendiendo a estas consideraciones el trabajo que se presenta en este escrito se propone abordar las percepciones de un grupo de ingresantes universitarios acerca de las propuestas didácticas realizadas por los docentes durante el

cursado virtual en el primer cuatrimestre de la carrera. Asimismo, se sondean valoraciones positivas y negativas de la enseñanza universitaria en el contexto virtual: ¿qué propuestas de los docentes les resultaron útiles para aprender a distancia?, ¿qué aspectos consideraron potencialmente favorables para sus aprendizajes?, ¿cuáles fueron los principales obstáculos? Estos son los interrogantes que se abordarán.

Metodología

Los resultados que se exponen en este artículo conciernen a una investigación de más amplio alcance cuyo diseño es mixto y de triangulación concurrente (Hernández, et al., 2010). No obstante, se presentan en el marco de este artículo los análisis parciales de datos cualitativos, cuyas categorías se elaboraron inductivamente a partir de los datos disponibles.

Sujetos participantes del estudio

Participaron del estudio 199 ingresantes universitarios inscriptos durante 2020 (N=132) y 2021 (N=67) en las carreras de ingeniería que ofrece la Universidad Nacional de Río Cuarto (República Argentina)¹. Los estudiantes de la cohorte 2020 cursaron las primeras semanas del cursillo de ingreso de manera presencial, teniendo que trasladarse al cursado virtual en el momento en que a nivel nacional se emitió el decreto que anunciaba el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Los alumnos de la cohorte 2021, en cambio, cursaron los estudios universitarios desde el inicio del ciclo lectivo exclusivamente bajo la modalidad virtual.

De los 199 ingresantes que participaron del estudio, 64 son mujeres (32 %) y 135 (68 %) varones. La edad promedio en el momento de ser encuestados fue de 20 años; con una moda de 19, un mínimo de 18 y un máximo de 45 años.

Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de los datos se empleó el *Cuestionario de trayectorias en el primer año universitario* (Bossolasco, et al., 2019). El instrumento está diseñado en formato online² y se organiza en 10 secciones que integran aspectos personales y contextuales involucrados en la experiencia de aprendizaje, tales como datos personales, datos socioeconómicos y educativos del estudiante y su entorno familiar, trayectoria laboral, orientación vocacional y nivel de satisfacción con la carrera, estrategias de aprendizaje, metas, percepciones acerca de los profesores y tareas, valoraciones respecto de la universidad.

Debido a las características particulares que asumieron los ciclos lectivos 2020-2021 atravesados por la pandemia se incorporaron al cuestionario preguntas referidas a la experiencia educativa en la virtualidad. Tres de ellas son las que se retoman en este artículo:

1. ¿Qué herramientas o propuestas de los docentes les resultaron útiles para aprender a distancia?

2. ¿Qué aspectos negativos encontraste en esta modalidad virtual a la que nos vimos forzados debido a la pandemia?
3. ¿Qué aspectos positivos encontraste en esta modalidad virtual a la que nos vimos forzados debido a la pandemia?

El operativo de campo implicó tomar contacto inicialmente con todos los ingresantes de las cohortes 2020 (N=241) y 2021 (N=278) vía correo electrónico para que dieran respuesta al cuestionario, cuya participación era de carácter voluntaria. Tras varios intentos en la promoción de este, se obtuvieron respuestas de 199 alumnos (132 correspondientes a la cohorte 2020 y 67 a la cohorte 2021). Los datos fueron recolectados vía online, al finalizar el cursado del primer cuatrimestre de los respectivos ciclos lectivos. Se seleccionó este momento de manera intencional, ya que el plan de estudios para el primer año de las distintas ingenierías incluye, en su totalidad, asignaturas cuyo cursado es de duración cuatrimestral.

Análisis de datos

Los datos obtenidos, en este caso respuestas abiertas, fueron analizadas desde una perspectiva cualitativa mediante el software Iramuteq "Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios", versión 0.7 alpha 2 (Ratinaud, 2009; Moreno y Ratinaud, 2015). Se trata de un programa especializado para el análisis de datos cualitativos, particularmente corpus textuales. En este caso se apeló al análisis textual, específicamente a través de los procedimientos de nubes de palabras y análisis de similitudes. La nube presenta las palabras según su frecuencia de aparición. Aquellas más citadas aparecen más céntricas y con mayor tamaño. El análisis de similitudes, en cambio, es un procedimiento que arroja un gráfico con forma de árbol a partir del análisis de textos, donde se resume la estructura contenida en este y posibilita visualizar las relaciones entre las diversas palabras del corpus (Molina Neira, 2017). Se complementaron estos resultados con un análisis de las respuestas que permitiera identificar categorías emergentes. La consideración complementaria de estos dos análisis, el realizado a partir del software y el que hicieron los investigadores, permitió atribuir mayor sentido a los datos en el marco de los objetivos propuestos para este estudio.

Los corpus textuales analizados corresponden a los 199 ingresantes de las cohortes 2020 y 2021 que dieron respuesta a las 3 preguntas señaladas en el apartado anterior y que refieren a las propuestas didácticas de los docentes percibidas como útiles para aprender en el contexto virtual y valoraciones positivas y negativas del aprendizaje a distancia o en este caso, mediado por pantallas.

Resultados

¿Qué herramientas o propuestas de los docentes les resultaron útiles para aprender a distancia?

El objetivo de esta pregunta era conocer, dentro del conjunto de recursos empleados por los docentes durante la educación virtual en la pandemia, cuáles eran los más valorados o considerados útiles por los estudiantes. En la Figura 1 se presentan los resultados de la nube de palabras correspondiente al grupo total de ingresantes encuestados. Las palabras en mayor tamaño representan aquellas que más se reiteraron en las respuestas de los estudiantes.

Figura 1

Nube de palabras sobre las herramientas empleadas por los docentes, consideradas útiles para aprender en la educación virtual durante la pandemia (N=199)



La nube de palabras muestra con claridad que el aspecto más valorado por los estudiantes de primer año estuvo vinculado principalmente a la *clase* y su reconfiguración en los escenarios virtuales. Un análisis cualitativo de las respuestas permite apreciar que la importancia que se le otorga a la clase, en este caso virtual, refiere por un lado a su *valor pedagógico* y por el otro, a su importancia para propiciar espacios de *interacción social*, en el marco del aislamiento físico.

En relación con el valor pedagógico, los estudiantes expresaron que las clases por videollamada, ya sea en vivo o grabadas, videos explicativos realizados por los mismos docentes, junto a los materiales bibliográficos digitalizados y guías complementarias con actividades prácticas fueron los principales recursos didácticos que posibilitaron la continuidad de la enseñanza.

Aplicaciones como Google Meet, Google Classroom, Google Drive, WhatsApp,

Zoom, el diseño de presentaciones en Power Point se convirtieron en los recursos web más utilizados por los docentes. Se comparten a continuación algunas de las respuestas que dan cuenta de lo mencionado.

Como recursos fueron importantes Google Meet y Zoom para hacer las videollamadas de clases de consulta y clases teóricas. Google Classroom nos sirvió como un aula virtual donde estaba disponible el material teórico y diversas tareas prácticas. (Ingresante de Ingeniería en Telecomunicaciones, cohorte 2020)

Un aspecto considerado positivo fue la *grabación* de la clase por la accesibilidad que les otorgaba cuando no podían conectarse ya sea por el mal funcionamiento de internet que les impedía seguir la clase en vivo, por la superposición con otras actividades como las laborales; o simplemente porque su formato de video les posibilitaba repetir las explicaciones de un tema las veces que les fuera necesario.

Un ingresante de Ingeniería Electricista expresó: "Las clases grabadas son la mejor herramienta disponible, uno puede repasar un contenido explicado por el profesor, tantas veces quiera" (cohorte 2021).

Relacionado con la importancia del valor de la clase para propiciar espacios de *interacciones sociales*, los estudiantes expresaron que el hecho de conectarse a clases "en vivo" les permitía replicar de alguna manera la situación de estar en el aula universitaria. Aunque se vieran expuestos a una autonomía mayor —que aquella que de por sí les exige la universidad, la cual se incrementó aprendiendo en sus hogares— no podían prescindir de *escuchar* al docente, *verlo*, *oir* sus *explicaciones* acompañadas de *ejemplos* que facilitaran la comprensión e incluso recibir orientaciones respecto de cómo deben resolver las actividades que se les proponían.

Contó un ingresante de Ingeniería Mecánica: "WhatsApp, Google Meet y Zoom, fueron aplicaciones que se usaron para dictar las clases. A mí me sirvió demasiado ya que considero que es lo que más se acercaba a la presencialidad" (cohorte 2020).

Las clases de consulta, fueron otro de los recursos valorados por los estudiantes.

Me resultaron útiles las clases de consulta, como un espacio para establecer un diálogo directo con el profesora y aclarar dudas. Además, la empatía y preocupación de los docentes con respecto a nuestro aprendizaje de manera virtual. (Ingresante de Ingeniería Química, cohorte 2021)

En estos espacios, que también eran generados a través de videollamadas, podían interactuar con los docentes en grupos mucho más reducidos para abordar dudas específicas, obtener devoluciones de las actividades prácticas, además de recibir orientaciones en relación con las lecturas y contenidos de clase.

¿Qué aspectos positivos encontraste en esta modalidad virtual a la que nos vimos forzados debido a la pandemia?

El objetivo de esta pregunta era conocer las fortalezas encontradas por los estudiantes en la educación virtual durante la pandemia. Para el análisis de las respuestas se empleó el procedimiento de Análisis de Similitudes realizado a

partir del software Iramuteq. Dicho procedimiento arroja un gráfico cuya forma es similar a la de un árbol, que agrupa comunidades de palabras que resumen la estructura de las respuestas dadas por los sujetos encuestados. La figura resultante muestra palabras en diferentes tamaños según su frecuencia de aparición y enlazadas entre sí, según sus relaciones: a mayor frecuencia de las palabras, mayor tamaño de estas en el gráfico. A mayor coocurrencia entre palabras, más grueso se representa el enlace o ramificaciones entre ellas.

La Figura 2 presenta el árbol de similitudes y agrupa las comunidades de palabras sobre aquello que los estudiantes del ingreso consideraron positivo de la enseñanza virtual en pandemia.

Figura 2

Valoraciones positivas de la educación virtual durante la pandemia (N=199)



En el análisis de las respuestas se pueden diferenciar aspectos positivos vinculados a la enseñanza en la virtualidad por un lado y por el otro, con el estudiante y su experiencia de aprendizaje.

La categoría referida a la enseñanza en la virtualidad, emerge de las comunidades de palabras referidas a clase, positivo y profesores. Tal y como se puede observar en la figura, los estudiantes destacaron como positivo la clase, la grabación para verla en cualquier momento y lugar, las veces que sea necesario y las posibilidades que este recurso brindó para ver al docente, ante la imposibilidad de asistir a la universidad.

Lo positivo fue la grabación de cada clase que permite poder revisar los contenidos vistos en la misma, en cualquier momento y lugar. (Ingresante de Ingeniería Electricista, cohorte 2020)

Lo mejor es poder ver de nuevo las clases por si algún tema no te quedó bien claro o por si alguna razón no pudiste acceder a la clase se puede ver después a través de un video. (Ingresante de Ingeniería en Telecomunicaciones, cohorte 2020)

Aun con las limitaciones y dificultades afrontadas en esta nueva forma de aprender, encuentran positivo que la virtualidad les permitió continuar los estudios en el hogar, sin necesidad de perder el año académico. Particularmente en el caso de los estudiantes de la cohorte 2021, en el caso de aquellos que vivían en una ciudad diferente de la que se encuentra la universidad, pudieron comenzar la carrera universitaria, sin trasladarse de su ciudad de origen.

"Como positivo encuentro que, a pesar de que estamos atravesando una pandemia, tenemos la posibilidad de seguir estudiando y eso es algo que no todos pueden por diversos motivos" expresó un ingresante de Ingeniería Química (cohorte 2021).

Otra de las comunidades de palabras que se destacan dentro de la categoría enseñanza, es la que corresponde en la figura al nodo profesores. En relación con este aspecto los estudiantes destacaron que, a pesar de las dificultades, los docentes se esforzaron mucho para garantizar la continuidad de los estudios. Predisposición, dar, comunicación, manera, son algunas de las palabras más destacadas en esta comunidad.

Un ingresante de Ingeniería Mecánica manifestó: "Destaco el esfuerzo que le ponen los profesores para hacernos llegar la enseñanza y el cómo tratan de llevarse con la tecnología para poder llegar a nosotros" (cohorte 2020).

El árbol de similitudes, complementado con el análisis cualitativo de las respuestas muestra también aspectos que los estudiantes señalaron positivos en relación con la propia experiencia de aprendizaje. Esta categoría emerge de las comunidades de palabras referidas a tiempo y bueno. Por un lado, los ingresantes destacaron el aprovechamiento del tiempo y sus posibilidades de organizarlo de manera flexible en el hogar y compatibilizarlo con otras actividades como las laborales. Al parecer, para quienes trabajaban paralelo al cursado de los estudios, la virtualidad se percibió muy favorecedora.

Como positivo puedo destacar que esta modalidad demanda de gran autonomía. Por lo tanto, aprendemos a estudiar y a enseñarnos nosotros mismos. No se extraña a la familia. Podríamos dar el año por perdido y sería comprensible. (Ingresante de Ingeniería Mecánica, cohorte 2020)

Por otro lado, valoraron como positivo de la virtualidad la *comodidad*, especialmente por el hecho de no tener que "perder" tiempo trasladándose hasta la universidad para cursar o estudiar y realizar tareas estando en casa.

Como positivo veo el hecho de no andar como locos para poder saber a qué hora pasa un colectivo u otro para llegar a tiempo a la universidad. (Ingresante de Ingeniería en Telecomunicaciones, cohorte 2021)

Tenemos más disponibilidad horaria y ahorro de tiempo de traslado hasta el campus. (Ingresante de Ingeniería en Energías Renovables, cohorte 2021)

Finalmente, a través de la comunidad que nuclea la palabra *bueno*, los estudiantes agregan que, si bien la presencialidad en muchas de las actividades académicas no puede ser reemplazada, consideran que la virtualidad ha sido buena para desarrollar en ellos mismos capacidades para autogestionar los propios procesos de aprendizaje, tales como el manejo de estrategias de estudio, organizar y planificar el tiempo e incluso aprender acerca del uso de los recursos tecnológicos con fines educativos.

Pienso que ha sido una buena oportunidad para verse uno mismo; qué tan fuerte o débil es algunos aspectos necesarios para el estudio, como lo son la constancia, el compromiso, aprender a estudiar solo. A su vez sirvió para tener iniciativa, empezar a moverme por mí mismo para lograr entender, para debatir con algún compañero. (Ingresante de Ingeniería en Telecomunicaciones, cohorte 2021)

¿Qué aspectos negativos encontraste en esta modalidad virtual a la que nos vimos forzados debido a la pandemia?

El objetivo de esta pregunta era conocer las debilidades encontradas por los estudiantes en la educación virtual durante la pandemia. Para el análisis de las respuestas también se empleó el procedimiento de Análisis de Similitudes realizado a partir del software Iramuteq. La Figura 3 presenta el árbol de similitudes agrupa las comunidades de palabras sobre aquello que los estudiantes del ingreso consideraron negativo de la enseñanza virtual en pandemia.

Figura 3
Valoraciones negativas de la educación virtual durante la pandemia (N=199)



El árbol de similitudes, complementado con el análisis cualitativo de las respuestas permite apreciar que los estudiantes apuntaron a aspectos diferentes para referirse a lo que percibieron como negativo de la modalidad virtual.

En primer lugar, expresaron valoraciones negativas relacionadas con la *enseñanza e interacción con los profesores*. En la figura, esta categoría fue identificada a partir de la comunidad de palabras que agrupa el término *profesores*: *negativo, difícil, virtual, explicar, entender, interactuar, ver, material, duda, hacer, ver*. Al respecto, los ingresantes expresaron que, pese a que las clases mediante videollamadas y sus respectivas grabaciones fueron una alternativa viable para la continuidad de la enseñanza durante la pandemia, no todos los docentes emplearon este recurso. En algunos casos, los docentes solo brindaban material bibliográfico y guías de actividades prácticas a través de las aulas virtuales. Desde la perspectiva de los alumnos, estos recursos no resultaban del todo suficientes dado que no siempre obtenían devoluciones claras respecto de su desempeño. Por lo que resultaba difícil saber si estaban entendiendo correctamente el material de estudio y/o interpretando el sentido de las tareas. Se comparten a continuación algunas de las respuestas que dan cuenta de lo mencionado.

Veo negativo aquellas materias en las que el profesor no dio clases virtuales online. En esos casos creo que la virtualidad nos arrebató el trato directo con docentes, el cual es muy necesario para aprender y entender los contenidos de la carrera. A veces por más que se intente de las dos partes el abordar el contenido, se juega al teléfono descompuesto con la pantalla de por medio. (Ingresante de Ingeniería en Telecomunicaciones, cohorte 2021)

Por otra parte, en aquellos casos en los que las clases se dictaron a través de videollamadas, expresaron que en ocasiones esta modalidad les presentaba dificultades para la comprensión de las explicaciones de conceptos complejos, sobre todo aquellos contenidos que necesariamente requieren de instancias prácticas como las experiencias en laboratorios.

No se puede interactuar con los profesores y mostrarles cómo uno piensa y hace los ejercicios. También en caso de los laboratorios virtuales, encuentro negativo que no se pueden visualizar cosas desde la teoría solamente. Hace falta ver lo que sucede. (Ingresante de Ingeniería en Energías Renovables, cohorte 2021)

Asimismo, las posibilidades de interacción tras la pantalla eran percibidas como reducidas frente a la posibilidad de preguntar, entablar debates o discusiones. Desde la perspectiva de los estudiantes, los diálogos no tenían la misma fluidez que pudieran haber tenido en la presencialidad y muchas veces esta situación se incrementaba por la mala conexión a internet. Es por ello que expresan que nada puede suplantar el encuentro "cara a cara" con el profesor.

Creo que al principio muchos profesores y alumnos no sabíamos cómo nos íbamos a manejar, si los trabajos iban a tener la misma exigencia o no. Hubo momentos en los que me sentí muy solo porque no había muchas explicaciones de parte de los profesores. Tampoco había debates con los compañeros, como que no había una comunidad para hacer el aprendizaje más llevadero. (Ingresante de Ingeniería en Telecomunicaciones, cohorte 2020)

En segundo lugar, en el análisis de las respuestas, tal y como muestra la figura, fue posible encontrar aspectos percibidos como negativos en relación con las *interacciones con los compañeros de clase*. En el árbol, la categoría emerge de

la palabra *compañeros*, que aparece asociada a términos tales como: *conocer, presencialmente, vínculo, estudiar, juntarme*. En este sentido, los ingresantes señalan como negativo de la experiencia de la virtualidad en pandemia las escasas posibilidades de interacción con los propios compañeros. En muchos casos ni siquiera conocían sus caras, por lo que la idea de conformar grupos de estudio resultaba muy difícil. Asimismo, las propuestas de trabajo grupales con quienes "no conocían" tampoco eran valoradas como positivas.

Este aspecto pone en relevancia la importancia que tienen las interacciones con otros como parte de una experiencia de aprendizaje plena. En el caso estudiado, esta ausencia de posibilidades ricas de interacción tanto con docentes como entre alumnos, generaba en los ingresantes cierta percepción de sentirse solos en muchos momentos del cursado y percibir que, a pesar de tener la posibilidad de continuar sus estudios en el contexto de pandemia, la experiencia universitaria no era completa.

En la modalidad virtual, la experiencia digna de un estudiante universitario se vio afectada al ser incompleta, en el sentido de las limitaciones que tenemos en cuanto a vínculos tanto con docentes como con compañeros. (Ingresante de Ingeniería Mecánica, cohorte 2021)

En tercer lugar, se encontraron aspectos valorados como negativos por los estudiantes relacionados con *la propia experiencia de aprendizaje*. En la figura, esta categoría aparece en la comunidad que nuclea la palabra *frente* (asociada a *sentado, computadora, hora, cansar, concentrarme, poco, cantidad*). En relación con este aspecto los estudiantes manifestaron como negativo las extensas horas que pasaban frente a las pantallas, lo cual les producía mucho cansancio, sumado a la imposibilidad de contar con lugares libres de distracciones en sus hogares, situación que muchas veces les generaba dificultades para seguir una clase sin interrupciones.

Pienso que te cansa más el estar sentado frente a una computadora. Además, el hecho de estar en tu casa lleva a que tengas más distracciones o que te cueste encontrar un lugar donde no haya ruidos y concentrarte. Otra es que no todos los profesores tienen la misma agilidad con el internet entonces lleva a algunos inconvenientes. (Ingresante de Ingeniería en Telecomunicaciones, cohorte 2020)

Es un poco tedioso tener que estar sentado por horas frente a la pantalla sin ver a nadie, ni estar moviéndote o tener un recreo, como cuando se iba a clases presencialmente. Yo creo que eso juega un poco en contra, la mente necesita estar descansada a la hora de razonar y eso no es muy posible en estas condiciones, además te desmotiva. (Ingresante de Ingeniería Mecánica, cohorte 2020)

En cuarto lugar, otro de los aspectos valorados por los estudiantes como negativos de su experiencia en la modalidad de enseñanza virtual apuntó a *las características de la clase virtual y el dictado de las materias o asignaturas*. En árbol de similitudes encontramos esta categoría en la gran comunidad de palabras vinculadas a *clase* (*tiempo, dejar, casa, distracción, poco, actividad, práctico, laboratorio, perder, realizar*). En relación con este aspecto expresaron que las dificultades que afrontaron estuvieron relacionadas con la comprensión de los contenidos, agotamiento por estar muchas horas frente a la pantalla escuchando al profesor, no poder evitar las distracciones o ser constantemente interrumpidos por no contar con un espacio adecuado en sus casas y en algunos casos compartir dispositivos o verse perjudicados por la mala conexión.

Según un ingresante de Ingeniería Mecánica, "es más difícil concentrarse mirando una pantalla que estando en un salón de clases o juntarse en una casa a estudiar entre varios compañeros. Resulta muy complicado" (cohorte 2021).

Además, se encontró que los estudiantes valoran negativo de la virtualidad la imposibilidad de realizar actividades prácticas que son imprescindibles para los aprendizajes de determinados contenidos. Laboratorios, ejercicios para ver determinados fenómenos, visitas a lugares de trabajo, entre muchas otras, son actividades prácticamente imposibles de reemplazar con la virtualidad.

Para mí fue negativo el no tener los laboratorios de algunas materias para poder entender los fenómenos abstractos que nos intentaban explicar. (Ingresante de Ingeniería Electricista, cohorte 2020)

Considero que en cierta forma son más agotadoras las clases. Además, al no estar cursando presencialmente siento que me estoy perdiendo un montón de experiencias en el primer año, no solo los laboratorios y actividades, sino la interacción con los compañeros no es igual. (Ingresante de Ingeniería Química, cohorte 2020)

Claramente la comunidad de palabras que nuclea el adverbio *más* muestra el incremento de las dificultades que los recién llegados al nivel superior han afrontado en esta modalidad de enseñanza diseñada en la emergencia sanitaria, sumadas a las propias del ingreso universitario (*cuesta, tanto, año, complicado, aprender, carrera, cursar*).

Por último, la palabra *materia* representa otra de las comunidades incluidas en la categoría referida a *las características de la clase virtual y el dictado de las materias o asignaturas* y se vincula con términos tales como *rendir, regularizar, final, parcial, problema*. En relación con este aspecto, los estudiantes plantearon como negativo para sus trayectorias académicas las imposibilidades de rendir exámenes en algunas de las materias cursadas, lo cual no les permitió efectivizar su condición de regular, ni mucho menos aprobarlas a través de exámenes finales. En este sentido, los estudiantes expresaron que aun a corto plazo, esto resultará perjudicial porque les genera acumulación de materias sin rendir, sumadas a las que deben seguir cursando para avanzar en la carrera.

Encuentro negativo no poder rendir ningún parcial, no poder ni regularizar alguna materia. Por ejemplo, el año que viene vamos a tener que rendir 6 parciales (sin contar los recuperatorios) más 2 finales de materias cursadas en el año 2020 mientras cursamos (si es que podemos) las materias del año 2021, en mi opinión es demasiado. (Ingresante de Ingeniería Mecánica, cohorte 2020)

Interpretaciones finales

Los resultados han permitido conocer los recursos didácticos más valorados por los estudiantes en la educación virtual durante la emergencia sanitaria y a la vez, advertir algunas de las debilidades y fortalezas de esta nueva modalidad de enseñanza a la que las instituciones se vieron forzadas.

Particularmente en el contexto estudiado, el *diseño de la clase* (videollamadas sincrónicas y su grabación) fue el recurso más ponderado por los ingresantes durante la enseñanza en la virtualidad. Por un lado, por su *valor pedagógico* para facilitar la apropiación de los contenidos. Por el otro, para propiciar espacios de *interacción social*, en el marco del aislamiento físico.

Por otra parte, al igual que los estudios similares realizados en otros contextos, se encontró que la virtualidad favoreció la apropiación de múltiples herramientas web que antes de la pandemia eran totalmente desconocidos o poco considerados como una alternativa para la enseñanza y el aprendizaje. A excepción de WhatsApp y Drive, aplicaciones tales como Google Meet, Zoom, Google Classroom, YouTube, habían sido escasamente incluidas en las rutinas educativas antes de la pandemia. A todas estas se suman aquellas pertenecientes al campus virtual de la universidad que, si bien ya con anterioridad estaban disponibles, la realidad es que no eran utilizadas en su totalidad —o de manera plena— por los docentes y estudiantes.

Entre las valoraciones positivas de la modalidad virtual, los estudiantes señalaron aspectos vinculados con la *enseñanza*, especialmente la posibilidad de continuar sus estudios y no perder el año académico, las ventajas de cursar aun estando en otra ciudad o realizando otras actividades como las laborales y la buena predisposición de los docentes.

Además, señalaron como positivo, aspectos relacionados a sus *propias experiencias de aprendizaje*. Entre ellos, la flexibilidad y aprovechamiento del tiempo; la comodidad, que les generaba no tener que trasladarse hasta la universidad y las oportunidades que les generó para aprender a autogestionar sus propios tiempos de estudio y tareas.

Por el contrario, en relación con las valoraciones negativas, se destacaron algunos aspectos que claramente reflejan los retos que los ingresantes debieron afrontar. En primer lugar, dificultades en torno a la *enseñanza y las interacciones con los docentes*. Si bien la virtualidad posibilitó la continuidad de los aprendizajes, se encontró que las clases sincrónicas por videollamadas (ya descrita como recurso altamente ponderado) no eran una alternativa que todos los profesores emplearan. Desde la perspectiva de los estudiantes, la realización de tareas y lecturas bibliográficas, por sí solas no eran suficientes para comprender los contenidos. Requerían, en mucho de los casos, de explicaciones complementarias, devoluciones e instancias de retroalimentación que les permitieran una mejor comprensión de los temas que estudiaban de manera autónoma. Sin embargo, en los casos de las asignaturas en las que sí tenían instancias de encuentros virtuales sincrónicos con los docentes, expresaron que, las interacciones con los docentes que se daban a través de la "pantalla" no tenía la misma fluidez, ni calidez que pudieran haber tenido en la presencialidad, sumadas a las interrupciones por la mala conexión a internet.

En segundo lugar, otro aspecto considerado como negativo estuvo vinculado a las *reducidas interacciones con los compañeros*. En su situación de ingresantes, concebían negativo el hecho de no conocer sus rostros, no poder juntarse, ni conformar grupos de estudio, aspecto tan relevante para transitar con éxito los primeros tramos de la vida universitaria.

En tercer lugar, refirieron a aspectos negativos relacionados con la *propia experiencia de aprendizaje*, tales como dificultades en la comprensión, agotamiento, imposibilidad de concentrarse durante muchas horas frente a la pantalla, no contar con espacios adecuados libre de distracciones y/o interrupciones.

En cuarto y último lugar apuntaron a ciertas *características de la clase virtual y el dictado de las materias o asignaturas*. Respecto de este punto, señalaron las largas horas de exposición de los profesores frente a la pantalla y el escaso diseño de actividades que verdaderamente enriquezcan los aprendizajes, tales como prácticas en laboratorios o visitas a lugares de trabajo, imposibles de reemplazar con la virtualidad. Por otra parte, claramente expresaron que las imposibilidades de rendir exámenes parciales y/o finales en muchas de las asignaturas iba a impactar perjudicialmente en el progreso de sus trayectorias académicas, puesto que les implicará un sin número de materias acumuladas sin rendir que, inevitablemente, desencadenarán demoras en el avance de la carrera.

Es importante reconocer el desafío que ha representado el ingreso universitario particularmente para las cohortes analizadas en plena crisis sanitaria. Sumado a toda la complejidad que involucra la construcción del rol del estudiante universitario en los contextos habituales, se le añadió la adaptación a una institución a la cual muchos al momento del relevamiento, aún no conocían físicamente y donde el encuentro con el otro, ya sean docentes o compañeros, ha sido de modo excluyente en espacios y plataformas virtuales (Francia et al., 2020). Esto claramente se refleja en los resultados del estudio, el cual muestra que las dificultades afrontadas por los estudiantes no solo están vinculadas a los retos pedagógicos que ha representado la educación remota de emergencia, sino también su impacto en las interacciones sociales, fundamentales sobre todo en el inicio y adaptación a la vida universitaria.

Por otra parte, las clases virtuales por videollamadas fueron una herramienta clave por su valor pedagógico para la explicación de contenidos y por la posibilidad que les generó para conocer a sus docentes —al menos, verlos y escucharlos—. No obstante, claro está que no siempre las condiciones en las que las clases se daban eran las más favorables para una experiencia de aprendizaje adecuada. Ya sea por aspectos concernientes a las prácticas de enseñanza, tales como las largas exposiciones que provocaban agotamiento frente a la pantalla o pocas instancias de actividades prácticas relevantes para la comprensión de conceptos más complejos; o bien, por aspectos relacionados con el entorno como, la mala conexión a internet —de docentes y alumnos— que generaba interrupciones constantes, compartir dispositivos con otros miembros de la familia o no contar con un lugar libre de distracciones para estudiar. Es decir que, aunque los ingresantes valoran que la virtualidad permitió el acceso y la continuidad de los estudios, perciben que las experiencias para construir el oficio de estudiante universitario bajo estas circunstancias no eran “completas”.

Esto en parte se debe a que, si bien la modalidad de enseñanza online ofrece un marco teórico referencial para quienes eligen enseñar en dichos entornos, la irrupción abrupta de la pandemia no permitió apropiarse de estos. Por ende, el diseño planificado, que caracteriza las propuestas didácticas especialmente

en educación a distancia, estuvo ausente de la mayoría de las propuestas desplegadas en la emergencia sanitaria, sobre todo durante el año 2020 en el que se tuvieron que dar respuestas rápidas a la situación que enfrentaban las instituciones con el aislamiento social. Tampoco se contaba con una masa crítica de docentes que estuvieran capacitados en educación virtual (Chiecher, et al., 2022).

En contexto del estudio, este es un aspecto llamativo, puesto que las carreras de ingeniería al estar inscriptas en una lógica que podría asociarse a un mayor uso de tecnologías, hubiera sido esperable que se caracterizaran por un empleo más diverso y complejo de herramientas tecnológicas incluso antes de la pandemia. Sin embargo, presentaron dificultades muy similares a las enseñanzas en otros campos disciplinares (Elisondo et al., 2021; Francia et al., 2020; Macchiarola et al., 2020).

Para finalizar, otro de los aportes más interesantes que devienen del estudio están relacionados con la relevancia que tienen la calidad de las relaciones sociales como parte de una experiencia de aprendizaje plena, aspecto que con la virtualidad se vio resignificado. Aunque antes de la pandemia se utilizaran aplicaciones que permitían a los sujetos estar permanentemente "conectados", el aislamiento (físico, no social) paradójicamente visibilizó que ni las redes sociales, ni las pantallas, ni las herramientas tecnológicas por muy complejas que sean, pueden sustituir la necesidad de contacto físico, ni la calidad de los afectos que representa la proximidad, la mirada y escucha del otro, significativas no solo para la experiencia de aprendizaje, sino para una etapa tan singular como lo es el ingreso universitario.

Aunque el panorama es mucho más alentador en el momento de redactar este artículo y prácticamente la totalidad de las instituciones educativas se encuentran transitando la presencialidad plena, es innegable que el uso de mediaciones tecnológicas para los aprendizajes posee un valor incuestionable. Por lo que hoy claramente, tras el retorno a las aulas, se presentan nuevos desafíos respecto de las prácticas de enseñanza en el escenario digital, su rol en la construcción del conocimiento y el sentido de las tecnologías en el ámbito de las clases (Lion, 2020). Queda claro que enseñar con mediaciones tecnológicas demanda mucho más que saberes acerca del contenido disciplinar y el manejo de dispositivos, aunque son imprescindibles. Se necesita analizar críticamente con qué propósitos se los incluyen en las prácticas educativas, qué significado les otorgan quienes enseñan, pero también quienes aprenden.

Notas:

¹ Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, Ingeniería Electricista, Ingeniería en Telecomunicaciones e Ingeniería en Energías Renovables.

² Enlace del cuestionario: <https://goo.gl/forms/cDPARFz8iUWMnxtG3> (antes de ingresar se deberá solicitar acceso a sus autores).

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Jacqueline Moreno y Analía Chiecher. La

recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Jacqueline Moreno. La redacción del manuscrito fue realizada por Jacqueline Moreno y Analía Chiecher. Ambas autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

Financiamiento:

Este estudio ha sido realizado con el apoyo financiero de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina.

Referencias

- AENLLE, B., GIMÉNEZ, A., & ROBLEDO, S. (2021). Estudiantes universitarios y pandemia: aislamiento y virtualidad. *Revista de Políticas Sociales*, 7(7), 19-24. <http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/311>
- ÁLVAREZ, M., GARDYN, N., IARDELEVSKY, A. & REBELLO, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_002
- BOCCHIO, M. C. (2020). El futuro llegó hace rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16267>
- BOSSOLASCO, M. L., CHIECHER, A. C., & DOS SANTOS, D. (2019). Diseño y validación de un instrumento para el análisis de trayectorias académicas en el primer año universitario. *Revista Educación Superior* (27), 11-38. <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/180/pdf>
- CATALINI, S., PAREDES M. B., & PERRETTI MATERA, C. (2022). Estudiar en la virtualidad: experiencias narradas por estudiantes universitarios. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (5). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/5272>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CHIECHER, A. C., MORENO, J. E., & SCHLEGEL, D. (2022). Actitudes y valoraciones de la virtualidad por docentes de ingeniería tras la pandemia. *Contextos de Educación*, 32(22), 36-47. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1525/1604>
- CRAVERO, C. (2020). Enseñanza virtual en la Universidad Nacional de Córdoba. Un progreso irreversible surgido en momentos de adversidad. En P. Falcón (Comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 259-280). Editorial Universitaria de Buenos Aires; Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20955>
- DUSSEL, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-350). UNIPE.

- ELISONDO, R., JOULI, L., ZAMBRONI, P., TARDITTO, N., & FELIPPA, F. (2021). Experiencias en pandemia: perspectivas de docentes y estudiantes de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, 30(21). <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1288/1413>
- FANELLI, A., MARQUINA, M., & RABOSI, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 3-8. <https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4596/1/13401-214421453011-1-PB.pdf>
- FRANCIA, M., AGUIRRE, S. A., ASSUM, M., SUARES, M. C., & ERAMO, T. D. (2020). Universidad en tiempos de pandemia: sentires de una ingresante en su rol como estudiante universitaria. Artículo presentado en *IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología. Ciencia y Profesión. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba*, 5(2), 53-70. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17218>
- GUTIERREZ-MORENO, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7437441>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- JURI, H. (2020). Un sistema universitario comprometido ante la pandemia. En P. Falco (comp), *La Universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 21-23). Editorial Universitaria de Buenos Aires; Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20955>
- LION, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8.
- MACCHIAROLA, V., PIZZOLITTO, A., PUGLIESE, V., & MUÑOZ, D. (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del covid19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, 28 (20). <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086/1149>
- MAGGIO, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de Supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- MOLINA NEIRA, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ*. https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ
- MORENO, M., & RATINAUD, P. (2015). *Manual uso de IRAMUTEQ Versión 0.7 alpha 2*. <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>
- PEDRÓ, F. (2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/AC-36.-2020.pdf>
- RATINAUD, P. (2009). *IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses ultidimensionnelles*

de Textes et de Questionnaires [Computer software]. <http://www.iramuteq.org>

RUIZ-AQUINO, M. (2020). El desafío de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior en tiempos de pandemia. *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(1), 7-8. <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/article/view/136e>

TEJEDOR, S., CERVI, L., TUSA, F., & PAROLA, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/335>

UNESCO (2020). Impacto del COVID en la educación. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

VOGLIOTTI, A., MACCHIAROLA, V., MUÑOZ, D., PIZZOLITTO, A. L., & PUGLIESE SOLIVELLAS, V. (2020). Investigaciones que orientan políticas académicas. Universidad Nacional de Río Cuarto. En P. Falcón (Comp.), *La Universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 259-280). Editorial Universitaria de Buenos Aires; Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20955>

Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar

A way to improve the quality of education: the role of the school principal

Uma forma de melhorar a qualidade da educação: o papel do gestor escolar

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3277>

Jin Chi

Beijing Normal University

China

chij@bnu.edu.cn

ORCID: 0000-0002-6980-3149

Agustín Porres

Fundación Varkey

Argentina

agustin.porres@varkeyfoundation.org

ORCID: 0000-0002-7233-999X

Eduardo Velez Bustillo

Kobe University

Japón

evelebustillo@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-7355-8940

Recibido: 08/05/22

Aprobado: 07/07/22

Cómo citar: Chi, J., Porres, A., & Velez Bustillo, E. (2023). Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3277>

Resumen

El presente artículo presenta una revisión de la literatura y de la evidencia empírica basada en estudios de evaluación de impacto (ensayos de control aleatorios) sobre la importancia del rol directivo escolar para la mejora educativa. Dado el pequeño número de estudios, aún existen muchas preguntas por responder, por lo que la finalidad de este documento es contribuir a la reflexión y al diálogo sobre el papel del director escolar y sobre cómo fortalecer su capacidad para que desempeñe sus funciones. Se parte de la premisa de que la política de capacitar a los directores de colegios se justifica al entender que el director es el segundo factor que mayor incidencia tiene sobre los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, al fortalecer la capacidad de estos actores se lograrían mejoras en el proceso educativo, en los aprendizajes y en la calidad de la educación. La literatura sobre este tema es escandalosamente escasa, en particular cuando se trata de estudios que permitan establecer atribución. Es recomendable, por lo tanto, que se fomenten más estudios que permitan identificar los factores más efectivos en mejorar la calidad de los directores de escuelas y de los resultados de calidad entre los alumnos de las mismas.

Palabras claves: liderazgo educativo, desarrollo profesional docente, política educativa, director escolar, educación.

Abstract

This article reviews the existing literature and empirical evidence based on impact evaluation studies (randomized control trials) on the importance of the principals' role in educational improvement. However, given the small number of studies, many questions remain unanswered. The purpose of this paper is to contribute to the debate and discussion about the role of school principals and how to strengthen their capacity to perform. It is based on the premise that school principals' training policy is justified by understanding that the principal is the second factor that significantly impacts student learning. Thus, by strengthening the capacity of these actors, improvements would be achieved in the educational process, learning, and quality of education. Unfortunately, the literature on this subject is scandalously scarce, particularly regarding studies that allow establishing attribution. Therefore, it is recommended that more studies be promoted to identify the most effective factors in improving the quality of school principals and the quality results among their students.

Keywords: educational leadership, teacher professional development, educational policy, school principals, education.

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão da literatura e das empíricas baseadas em estudos de avaliação de impacto (ensaios controlados randomizados) sobre a importância do papel do gestor escolar para a melhoria educacional. Dado o pequeno número de estudos, ainda há muitas perguntas sem resposta, por isso o objetivo deste documento é contribuir para a reflexão e o diálogo sobre o papel do gestor da escola e como fortalecer sua capacidade de exercer suas funções. Parte-se da premissa de que a política de formação de gestores se justifica por entender que eles são o segundo fator de maior incidência na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, fortalecendo a capacidade desses atores, seriam alcançadas melhorias no processo educacional, na aprendizagem e na qualidade da educação. A literatura sobre este assunto é escandalosamente escassa, principalmente quando se trata de estudos que permitem estabelecer atribuição. Portanto, recomenda-se que mais estudos sejam promovidos para identificar os fatores mais eficazes na melhoria da qualidade dos gestores da escola e dos resultados de qualidade entre seus alunos.

Palavras-chave: liderança educacional, desenvolvimento profissional docente, política educacional, gestor escolar, educação.

Introducción

Hay suficiente evidencia empírica en países con diferentes niveles de desarrollo económico para concluir que la calidad de un sistema educativo es tan buena como la calidad de sus docentes (Barber & Mourshed, 2007; Lee & Koh, 2020). En efecto, los estudios en países en desarrollo (países de ingresos bajos y medianos) han encontrado repetidamente que la diferencia entre un docente débil y uno bueno en los puntajes de las pruebas de los estudiantes se ha estimado en 0,36 desviaciones estándar (DE) en Uganda (Buhl-Wiggers et al., 2017) y 0,54 DE en Pakistán (Bau & Das, 2017). Esto significa que, durante un año escolar, tener un buen docente frente a uno débil equivale a una diferencia de más de dos años de escolaridad (Evans & Yuan, 2018). Igualmente se ha encontrado que un buen profesor no solo ayuda a incrementar tanto el logro cognitivo como el no-cognitivo (Chetty et al., 2014).

En un mundo que está cambiando muy rápidamente debido a un cambio acelerado en la tecnología, en la producción y en el uso de nuevos conocimientos y en la innovación, la demanda del mercado laboral está reaccionando en consecuencia. Sin embargo, los sistemas educativos no reaccionan con la misma rapidez para satisfacer esa nueva demanda; no se mantienen al día. Lamentablemente, los países deben seguir mejorando su capital humano para seguir siendo competitivos en una economía globalizada, exigente y cambiante. Para hacerlo, el sector educativo necesita armonizar características generales del sistema con los insumos educativos. Mirar la forma en que se coordinan, por ejemplo, la autonomía de los colegios o las evaluaciones estandarizadas con textos escolares o el número de días del año académico.

Schleicher (2016) dice con razón que los profesores hoy en día tienen retos significativos. No es solo transmitir contenidos educativos: tienen que cultivar la capacidad de los estudiantes para ser creativos, pensar críticamente, resolver problemas y tomar decisiones; tienen que ayudar a los estudiantes a trabajar mejor juntos, desarrollar su capacidad para comunicarse y colaborar; tienen que desarrollar la capacidad de los estudiantes para reconocer y explotar el potencial de las nuevas tecnologías; y tienen que nutrir las cualidades de carácter que ayudan a las personas a vivir y trabajar juntas. Esto es particularmente importante porque hay expectativas crecientes de que los docentes enfatizen cada vez más la importancia de equilibrar la entrega de contenido experto con el fomento de las habilidades socioemocionales, que también son importantes para el éxito de los estudiantes durante toda la vida. Además, se espera que los docentes desempeñen varios roles que van desde experto en contenido, desarrollador de currículo y pedagogo, hasta trabajador social, psicólogo, mentor y motivador. Cada docente tiene dimensiones de este conjunto de habilidades y potencialmente pueden mejorarlas a través de muchas herramientas. El objetivo es alinear el apoyo brindado a los docentes individuales con sus desafíos y necesidades particulares.

Dados los rápidos cambios en la educación, el desarrollo de los docentes debe verse en términos de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con la educación inicial del docente, concebida como una base para el aprendizaje continuo. Definitivamente no es una formación terminal. Las actividades de desarrollo

profesional efectivas forjan una conexión estrecha entre el propio desarrollo de los profesores, sus responsabilidades docentes y los objetivos de su escuela. Apoyamos plenamente esta posición. Además, coincidimos con quienes argumentan que una de las políticas educativas que le permiten al docente mejorar su calidad y la de sus alumnos es liderarlos con directores de calidad (World Bank, 2013).

Los directores relacionan a los docentes con los alumnos, padres, comunidad y el sistema educativo en general. Pueden contribuir al éxito de los alumnos por medio del impacto que tengan en cómo la escuela se organiza, cuál es el ambiente escolar y, principalmente, facilitando la relación entre docentes y enseñanza.

Metodología

Introducimos el tema con revisiones de la literatura existente sobre estudios mayormente correlacionales y descriptivos. Continuamos con la revisión de la literatura sobre estudios de evaluación de impacto, siguiendo la metodología de Ensayos de Control Aleatorios (ECA), disponibles en el sistema de información de la Iniciativa Internacional para la Evaluación de Impacto *3ie*, donde hay más de 10.000 estudios ECA. En total encontramos menos de 20 estudios sobre el tema de nuestro interés.

Evidencia empírica

¿Qué nos dice la evidencia empírica? Nuestra teoría del cambio es sencilla: la política de capacitar a los directores de colegios se justifica porque estos ayudan a mejorar el proceso educativo y la calidad de la educación.

Veamos qué dice la literatura basada en evidencia empírica, en particular estudios de IE. Los hallazgos deberían tener implicaciones para el diseño de futuras intervenciones educativas focalizadas en el apoyo a los directores de escuelas y colegios.

La Wallace Foundation ha venido insistiendo en la necesidad de reforzar el liderazgo educativo en los Estados Unidos en las últimas dos décadas, apostando que el liderazgo, crítico para cualquier sector —militar, negocios, religión, deporte, etc.— también lo es para la educación. En 2004 publican la primera revisión de la literatura (Leithwood et al., 2004) de los estudios realizados hasta principios de los 2000.

Más recientemente, Wieczorek y Lear (2018) hacen una revisión de 39 investigaciones empíricas (desafortunadamente solo correlacionales como casi la totalidad de los estudios empíricos hasta la fecha) sobre cómo los líderes docentes, en particular los directores, construyen y mantienen redes profesionales. Existe evidencia empírica de que construyen una comunidad profesional positiva y confiable, que fomentan el desarrollo y el crecimiento profesional.

Una literatura cada vez mayor muestra que los directores y otros administradores de sistemas son un factor crítico para explicar los resultados escolares y que las prácticas de gestión que utilizan con los docentes, incluidas las actividades de desarrollo profesional, impulsan la eficacia. Una reciente publicación (Grissom et al., 2021), también fomentada por Wallace Foundation, revisa estudios desde el año 2000 y concluye que el resultado de un director escolar efectivo es mucho mayor de lo que se había pensado, tanto en lograr mejores resultados a nivel de los estudiantes, así como en mejorar la satisfacción de los docentes, retenerlos en su función (especialmente a los docentes de buena calidad) y en la asistencia de alumnos, entre otras.

Como destaca Pont (2018), el liderazgo escolar, al influenciar la motivación de los docentes, mejora el clima escolar y el desempeño académico de los alumnos. Pont señala además que el rol del directivo es esencial para mejorar la eficiencia y la equidad educativa. De hecho, según Fullan (2019), la evidencia disponible señala que la función más importante del director para promover la mejora escolar se traduce en tres factores interrelacionados: liderar los aprendizajes, crear coherencia y facilitar el desarrollo de la profesión docente. En relación con los docentes específicamente, los líderes escolares logran mejorar la calidad de la enseñanza de forma indirecta alentando la motivación y el compromiso del cuerpo docente, optimizando sus condiciones de trabajo y velando por el desarrollo de sus habilidades profesionales (Leithwood et al., 2006; Fullan & Hargreaves, 2012; en Romero & Krichesky, 2019).

En este sentido, los líderes educativos transforman las organizaciones escolares en verdaderas organizaciones de aprendizaje que puedan impulsar el cambio escolar. Con este objetivo, Murillo Torrecilla (2006) señala que es necesario contribuir a un modelo de dirección orientado a la mejora que promueva un liderazgo distribuido entre los actores de la comunidad educativa. El liderazgo distribuido implica una alteración en el liderazgo centrado en la figura del directivo, para convertirse en una cultura centrada en la colaboración de sus miembros donde asumen una responsabilidad compartida en el logro de los objetivos institucionales.

El propósito de la revisión es comprender cómo los líderes docentes pueden posicionar su liderazgo relacionado con la actividad de aprendizaje para mejorar la instrucción dentro de los sistemas de mejora escolar de la escuela. Se centraron en el liderazgo de los docentes líderes para las prácticas de aprendizaje que potencialmente pueden desarrollar la capacidad de aprendizaje organizacional como un medio para mejorar la instrucción y el aprendizaje de los estudiantes; en el liderazgo de los directores al apoyo a la actividad de liderazgo de instrucción de los líderes docentes, así como en la capacidad de toma de decisiones y las funciones diplomáticas de los líderes docentes. Todos estos aspectos parecen ser valorados por los profesionales, pero no se han implementado o investigado de manera sólida o significativa. Queremos dar un poco de espacio a este tema en este documento porque, como lo hemos mencionado, hay una literatura cada vez mayor que muestra que los directores y otros administradores ayudan a entender el rendimiento académico de los alumnos (Fullan, 2019; Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005; Murillo Torrecilla, 2006; Pont, 2008) y que las prácticas de gestión que usan con los docentes impulsan la efectividad (Branch et al., 2012; Branch et al., 2013; Gates et al., 2014; Hitt & Tucker, 2015; Leithwood et al., 2004).

Esta revisión también muestra que se pueden identificar algunas mejores prácticas a partir de la experiencia de las escuelas autónomas, escuelas charter (*charter schools*) donde las prácticas de gestión se correlacionan positivamente con los resultados de los estudiantes y pueden conducir a un mayor aprendizaje de los estudiantes cuando se introducen en escuelas de bajo rendimiento (Fryer, 2014). Además, esta literatura también ha comenzado a medir las mejores prácticas en la gestión y demuestra que las buenas prácticas de gestión se correlacionan fuertemente con los resultados de los estudiantes (Bloom et al., 2015; Dobbie & Fryer, 2013).

Ensayos de Control Aleatorio

Si bien encontramos solo unos cuantos estudios ECA en países en desarrollo, el tema del liderazgo escolar ha surgido en las últimas décadas como de gran relevancia para los países en desarrollo. Estos estudios muestran que el papel que juega el director del colegio es crítico cuando se están haciendo intervenciones intersectoriales. En el caso de intervenciones de salud en la escuela, por ejemplo, se ha encontrado que cuando hay intervenciones orientadas al director de la escuela los resultados son mejores. En China, un programa de nutrición en zonas rurales, que combinaba información, subsidios e incentivos para reducir anemia entre los estudiantes, encontró que los niveles nutricionales de los tres tipos de intervenciones mejoraron significativamente en relación con el grupo de control (Miller et al., 2012). Las interacciones con incentivos preexistentes para que los directores lograran un buen rendimiento académico condujeron a ganancias sustancialmente mayores en las intervenciones de información e incentivos: cuando se combinaron con incentivos para un buen rendimiento académico, los efectos asociados en la concentración de hemoglobina de los estudiantes fueron de 9,8 g/L (4,1 a 15,5) mayor en las escuelas de información y 8,6 g/L (2,1 a 15,1) mayor en las escuelas con incentivos.

Otro estudio usa un ECA para evaluar un programa de reducción de la anemia basado en la escuela en la China rural, para examinar cómo un mayor énfasis escolar en la promoción de la salud afecta el rendimiento académico (Sean et al., 2013). Aunque la educación y la promoción de la salud son funciones complementarias de las escuelas, compiten por escasos recursos escolares. Se compararon los efectos de un programa tradicional, que proporcionaba solo información sobre anemia y subsidios, con un programa idéntico que incluía incentivos de desempeño para directores de escuela basados en la prevalencia de anemia a nivel escolar. Al final de la prueba, los puntajes de los exámenes entre los estudiantes que estaban anémicos al inicio del estudio mejoraron con ambas versiones del programa, pero los puntajes de los estudiantes del grupo de incentivos que estaban sanos al inicio del estudio cayeron en relación con los estudiantes sanos del grupo de control. Los resultados sugieren que los incentivos de rendimiento para mejorar la salud de los estudiantes aumentan el impacto de los programas escolares en los resultados de salud de los estudiantes, pero también pueden conducir a la reasignación de recursos escolares.

Para controlar las infecciones por helmintos transmitidos por el suelo (STH), la Organización Mundial de la Salud recomienda programas escolares de desparasitación como parte de un componente de educación en higiene de

la salud. Sin embargo, el efecto de tales intervenciones de higiene de la salud no se ha estudiado adecuadamente. Un estudio en Perú (Gyorkos et. al, 2013) realizó un ensayo en la Amazonía peruana donde estudiantes de las escuelas experimentales recibieron:

- a. una actividad inicial en clase de una hora sobre salud, higiene y saneamiento y actividades de actualización de 30 minutos cada dos semanas durante cuatro meses;
- b. un taller de medio día para maestros y directores.

Cuatro meses más tarde, la infección por STH fue reevaluada en todas las escuelas por tecnólogos de laboratorio que desconocían el estado de la intervención. Los estudiantes de las escuelas experimentales obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en todos los aspectos de una prueba de conocimientos relacionados con STH, en comparación con los estudiantes de control. La intensidad de la infección por *Ascaris lumbricoides* durante el seguimiento fue estadísticamente significativamente inferior (en un 58%) en los alumnos experimentales en comparación con los alumnos de las escuelas de control. Concluyeron que una intervención de educación en higiene de la salud basada en la escuela fue eficaz para aumentar el conocimiento sobre STH y reducir la infección por *Ascaris lumbricoides*. Es probable que los beneficios de los programas escolares de desparasitación periódica mejoren cuando se integre una intervención sostenida de educación sanitaria e higiene en los planes de estudios escolares.

Otra evaluación que incluye un tema intersectorial es el caso de la energía eléctrica en escuelas sudafricanas, donde es costosa y muchos no son proactivos en reducir estos costos. Manejar las cuentas es engorroso ya que la información es difícil de entender, la estructura de tarifas es desconcertantemente compleja y generalmente la persona que se ocupa de los pagos suele ser un maestro sobrecargado. Una evaluación reciente (Samuels & Booysen, 2019) ayudó a entender cómo reducir costos en cinco escuelas de Stellenbosch. Los autores proporcionaron informes diarios, semanales y mensuales altamente visualizados e intuitivos a tres de las escuelas, mientras que las otras dos se usaron como control. Los informes se compartieron con actores del sector, incluyendo los directores y maestros, para fomentar la rendición de cuentas. El uso se mostró como un componente energético y financiero codificado por colores por hora y por tipo de tarifa. Utilizando el método de diferencias en diferencias, encontraron ahorros financieros de 11 %, 13 % y 14 %, donde el personal recibió capacitación sobre la estructura tarifaria antes de que comenzara el estudio. Estos resultados sugieren que compartir información digerible en forma frecuente podría ayudar a las escuelas sudafricanas a reducir sus costos de energía; un ahorro que tiene especial relevancia dada la dependencia del país de los combustibles fósiles.

Pasando más directamente al tema de gestión escolar, un estudio ECA realizado en escuelas de primaria en México (Romero, et. al, 2021) miró el impacto en la capacidad de gestión de las escuelas y los puntajes de las pruebas de los estudiantes al proporcionar a las escuelas:

- a. subvenciones en efectivo,
- b. capacitación gerencial para directores de escuela,
- c. ambos.

La capacitación gerencial de los directores de las escuelas se centró en mejorar las capacidades de los directores para recolectar y usar datos para monitorear las habilidades básicas de aritmética y alfabetización de los estudiantes, así como brindar retroalimentación a los maestros sobre su instrucción y prácticas pedagógicas. El estudio encuentra que:

- a. la subvención en efectivo no tuvo impacto en los puntajes de las pruebas de los estudiantes ni en la capacidad de gestión de los directores de las escuelas;
- b. la capacitación gerencial mejoró la capacidad gerencial de los directores de escuela, pero no tuvo impacto en los puntajes de las pruebas de los estudiantes;
- c. la combinación de subvenciones en efectivo y capacitación gerencial amplificó el efecto sobre la capacidad gerencial de los directores de escuela y tuvo un impacto positivo, pero estadísticamente insignificante en los puntajes de las pruebas de los estudiantes, recordándonos que no hay soluciones mágicas sobre este tema.

Otro estudio, en este caso con un diseño cuasiexperimental en Sur África, encontró que cambiarse a una provincia más efectiva mejoraba el desempeño en los exámenes nacionales en matemáticas de los estudiantes de secundaria, en una magnitud que es la mitad de la observada en los países que mejoran más rápidamente en los programas de evaluación internacionales. El reemplazo de maestros o directores de escuela, sin embargo, no parece explicar la mejora, aunque la adición de personal de apoyo administrativo sí surge como un probable factor contribuyente. Una mayor eficiencia en el uso de recursos, y no financiación adicional, también parece explicar la mayor parte del cambio (Gustafsson & Taylor, 2018).

En efecto, un estudio en Brasil (Brollo et al., 2020) muestra que en el contexto de un programa de transferencia en efectivo, condicionada a la asistencia a la escuela, ocurre manipulación de los informes sobre la asistencia escolar, particularmente en municipios con una fracción más alta de estudiantes en escuelas con directores políticamente conectados con partidos particulares.

Resultado más positivo entre la relación de los recursos humanos de la escuela con los resultados educativos es el encontrado en Senegal (Carneiro et al., 2016), donde un ECA mira un programa de becas diseñado para mejorar la elección de becarios y su efecto en los resultados en aprendizaje. El efecto encontrado es positivo y duradero (al menos dos años). Estos efectos se observan entre las escuelas que concentraron los fondos en mejoras de recursos humanos en lugar de materiales escolares, lo que sugiere que los maestros y directores pueden ser un determinante central de la calidad de la escuela.

El tema del impacto de la gestión basada en la escuela (SBM) en los puntajes de las pruebas de los estudiantes es de mucho interés. En un estudio en Filipinas (Yamauchi, 2014) se muestra que el SBM aumentó el puntaje promedio de la prueba de rendimiento nacional en 4,2 puntos durante tres años. El aumento en matemáticas fue de 5,7 puntos. Y dependiendo de la metodología utilizada, puede llegar a impactos aún mayores: 8,6 y 11,4 puntos para puntajes promedio y de matemáticas, respectivamente. Estos impactos son mayores que la estimación previamente informada de Filipinas, probablemente debido al hecho de que las

escuelas de la muestra habían aprendido sobre la implementación de la SBM, a partir de las experiencias acumuladas en otras provincias que introdujeron la modalidad con anterioridad. Los resultados empíricos también muestran que las escuelas con directores y docentes experimentados están ansiosas por introducir SBM.

Otro estudio en Burkina Faso investiga el rol de un programa de SBM que involucre a miembros de la comunidad en la realización y ejecución de planes escolares anuales (Sawada et al., 2016). Encuentran que el proyecto aumentó significativamente el capital social en forma de contribuciones voluntarias a bienes públicos, entre 8 y 10,2 %. Para los grupos integrados por directores de escuela, docentes y padres de familia, la contribución promedio aumentó entre 12,7 y 24,1 % a través de la elección democrática de los miembros del comité de dirección escolar, y entre 11,0 y 17,2 % a través de la implementación del proyecto. Estos resultados sugieren que los proyectos de gestión comunitaria pueden mejorar la recuperación de costos locales al aumentar las contribuciones locales de bienes públicos, lo que podría conducir a una mejor sostenibilidad fiscal en los proyectos impulsados por la comunidad.

Otro proyecto que proporcionó capacitación integral en administración a directores de escuelas, docentes y representantes comunitarios, además de una subvención fue evaluado en Gambia (Blimpo et al., 2015). La evaluación compara escuelas con los dos insumos, otras solo con subvención y otras de control. Escuelas para cada grupo se escogieron aleatoriamente. Al final del programa la intervención completa condujo a una reducción del 21 % en el ausentismo de los estudiantes y una reducción del 23 % en el ausentismo de los maestros, pero no produjo ningún impacto en los puntajes de las pruebas de los estudiantes. Además, se encuentra que, en aldeas con alto nivel de alfabetización, el programa puede generar ganancias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Recibir la subvención por sí solo no tuvo impacto ni en los puntajes de las pruebas ni en la participación de los estudiantes.

Un último estudio ECA que encontramos examina el impacto de dos estrategias para el uso de resultados de evaluaciones a gran escala para mejorar la gestión escolar y la instrucción en el aula en la provincia de La Rioja, Argentina. Escuelas primarias públicas se asignaron aleatoriamente a tres grupos:

- un grupo de retroalimentación de diagnóstico, en el que se administraron pruebas estandarizadas al inicio y se pusieron a disposición de las escuelas dos seguimientos y resultados;
- un grupo de capacitación, en el que se realizaron talleres y visitas escolares;
- un grupo control, en el que se administraron pruebas en el segundo seguimiento.

Después de dos años, las escuelas con retroalimentación de diagnóstico superaron a las escuelas de control en matemáticas y en lectura, manteniéndose esta mejora al menos un año después de finalizado el Proyecto (de Hoyos et al., 2021). Además, los directores de las escuelas con retroalimentación tenían más probabilidades de usar los resultados de la evaluación para tomar decisiones de gestión, mientras que los estudiantes tenían más probabilidades de informar que sus maestros usaron más estrategias de instrucción y calificaron a sus maestros

de manera más favorable. Combinar la retroalimentación con el desarrollo de capacidades no parece generar mejoras adicionales, pero esto podría deberse a que las escuelas asignadas para recibir ambos componentes partieron de niveles de aprendizaje más bajos y participaron en menos talleres y visitas de lo esperado.

Estas investigaciones permiten afirmar que el liderazgo directivo es un tema estratégico de política educativa (Romero & Krichesky, 2019). En este sentido, es fundamental avanzar hacia un cuerpo de investigación empírica sólida que permita robustecer estos hallazgos, estableciendo atribución.

Estos hallazgos apoyan la afirmación de que los directores pueden aumentar la efectividad de los docentes y, en última instancia, mejorar la calidad de la educación. De hecho, los sistemas educativos que funcionan mejor tienen requisitos exigentes y diversos para ingresar a la profesión y, a su vez, tienen mecanismos para apoyar a los directores (Vélez & Chi, 2018). Aunque los requisitos varían entre los sistemas de alta calidad, incluyen aprobar exámenes escritos, tener credenciales académicas formales y completar una cierta cantidad de años de servicio en la enseñanza y la gestión escolar. En la mayoría de los sistemas, los candidatos se preseleccionan de un grupo de candidatos calificados y certificados. En algunos países, este grupo de candidatos certificados recibe capacitación regular sobre temas relevantes para los directores de escuela. Por cierto, la antigüedad, un factor determinante utilizado en muchos países en desarrollo, es uno de los requisitos menos importantes para convertirse en director de escuela en la mayoría de los sistemas escolares de mayor rendimiento. Los directores pasan por programas de capacitación sustantivos que cubren temas como la planificación escolar, la gestión interna, la cultura escolar, el desarrollo de la instrucción, el crecimiento de los docentes y la resolución de conflictos. Por lo tanto, estos sistemas nutren a los futuros directores incluso antes de que tengan el trabajo.

De modo complementario, una visión centrada en el aprendizaje requiere de un liderazgo pedagógico de los equipos directivos que deben gestionar la mejora de la calidad educativa en la institución escolar. Este estilo de liderazgo promueve el desarrollo profesional docente para facilitar el intercambio y el aprendizaje entre pares, transformando a la escuela en una organización que aprende. Una cultura escolar centrada en el aprendizaje está centrada en el impulso de programas basados en el desarrollo del personal, el rediseño de la organización y la gestión de programas de enseñanza y aprendizaje (Leithwood et al., 2006).

Discusión

A partir de esta revisión bibliográfica, se evidencia la importancia de diseñar programas de formación de equipos directivos como líderes escolares que sean capaces de liderar el desarrollo profesional docente en las escuelas, que puedan desarrollar investigación-acción para investigar sobre la práctica educativa y tomar decisiones basadas en evidencia, así como en la colaboración interinstitucional para romper con el aislamiento de las escuelas y formar verdaderas comunidades de aprendizaje que promuevan el aprendizaje profesional colaborativo. Por este motivo, tal como señalan Marcelo y Vaillant (2018), es necesario superar el

dualismo entre teoría y práctica en la formación de docentes y equipos directivos, y en el diseño de programas centrados en desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes para el desempeño de la práctica profesional en las instituciones educativas en la actualidad.

En esta línea, se vuelve fundamental pensar programas de formación que propongan tanto una metodología de aprendizaje adecuada como el abordaje de contenidos relevantes para la labor docente, que se traduzcan en el fortalecimiento de la colaboración y el aprendizaje profesional entre pares en las instituciones educativas participantes.

Un ejemplo de esto es el caso del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa desarrollado por Fundación Varkey, que en el reporte de resultados intermedios encontró, no a través de los beneficiarios directos sino indirectos, un alto impacto en las comunidades educativas. Su orientación a la acción, la investigación como orientadora de la práctica, el diseño de transformación de corto plazo y el efectivo seguimiento post curso son algunos de los aspectos a destacar que pueden trasladarse a cualquier intervención. Esta ponderación positiva se vio reflejada en el impacto que tuvo el programa en las prácticas institucionales. Esta mejora de la práctica se observó principalmente en los espacios de colaboración (intercambio de prácticas de enseñanza y la retroalimentación entre docentes) y el acompañamiento del equipo directivo en el desarrollo profesional docente (Fundación Varkey, 2018).

Con base en lo encontrado, vemos que los buenos programas de fortalecimiento profesional de líderes pueden tener un efecto positivo en la calidad de la educación y recomendamos el diseño de programas de formación que incluyan la realización de prácticas simultáneas; que se promuevan dispositivos de aprendizaje profesional colaborativo —por ejemplo, comunidades profesionales de aprendizaje y tutorías entre pares—; y el desarrollo de contenidos anclados en el marco de competencias de cada sistema educativo y en articulación con la formación inicial docente.

Conclusiones

La literatura sobre este tema es escandalosamente escasa. Como sostiene el Informe sobre el Desarrollo Mundial (World Bank, 2018), muchos de los beneficios de la educación dependen de las habilidades que los estudiantes desarrollan en la escuela. Como trabajadores, las personas necesitan una variedad de habilidades (cognitivas, socioemocionales, técnicas) para ser productivas e innovadoras. Como padres, necesitan alfabetización para leerles a sus hijos o interpretar las etiquetas de los medicamentos y también necesitan conocimientos de aritmética para presupuestar su futuro. Como ciudadanos, las personas necesitan alfabetización y aritmética, así como habilidades de razonamiento de orden superior, para evaluar las promesas de los políticos. Como miembros de la comunidad, necesitan el sentido de agencia que proviene del

desarrollo del dominio de un tema (World Bank, 2018). El papel de los directores de escuela puede ser determinante para lograrlo y frecuentemente se propone que el director del colegio es clave para la calidad de la educación (UNESCO, 2004; World Bank, 2013). En este contexto, saber cuál es la mejor manera de hacerlo es un desafío que debemos enfrentar al diseñar programas educativos que tomen en cuenta las lecciones producidas por la evidencia empírica. Luego del factor docente, el director es quien más incide sobre los aprendizajes. Se debe empoderar a los líderes escolares con propuestas de formación continua, reconociéndolos y aprovechando su saber acumulado. Estas propuestas, entre otras, deben fomentar el diálogo con el sistema, para que los cambios que se promuevan en las escuelas reciban el apoyo desde arriba: promover la apertura de las puertas del aula y de las escuelas, el encuentro entre distintos niveles y modalidades, combinar lo teórico con lo práctico, entender la música en las escuelas y brindar el apoyo desde arriba.

El director tiene la oportunidad de gestionar el cambio y crear un ambiente oportuno para forjar un proyecto compartido. El modo en que se ejerce la dirección influye en todo lo que sucede en la institución, teniendo altas expectativas de los estudiantes, involucrando a su comunidad, haciendo crecer a los equipos docentes y logrando un proyecto conjunto (Porres, 2018). Como dice Sam Walker (2017), “el ingrediente más crucial en un equipo que logra y mantiene la grandeza histórica es el carácter de quién lo dirige”.

En las escuelas hay muchos directores haciendo grandes esfuerzos. Sin embargo, deben tener una visión muy clara para poder priorizar los aspectos pedagógicos y evitar la burocracia que muchas veces implica su rol. Otro dato significativo es que en las escuelas vulnerables el “factor director” es aún más imprescindible que en otros contextos. Es decir, la inclusión educativa depende en buena parte del director. Pero suele suceder que es en esas escuelas donde hay más movimiento de directores y menos autonomía.

En algunos países, los directores suelen llegar al cargo luego de haber estado muchos años en el aula. Y en este punto, frente a esa nueva necesidad de desarrollo, la capacitación juega un rol clave. Ser director no es una investidura, un traje que alguien se coloque una mañana y lo convierta en tal. Pueden poseer experiencia y pasión por liderar, pero necesitan continuar desarrollando sus capacidades (Porres, 2018).

Repensar el rol directivo implica abandonar la idea de liderazgo unipersonal. El director debe ser un orquestador, un inspirador, un transformador que genera un clima y gestione la confianza escolar (Porres, 2018). Ser director hoy significa pensar en la dimensión del servicio y empoderamiento de los demás y allí, en la relación con su cuerpo docente, se juega su principal fortaleza.

Claramente hemos visto que no existen soluciones mágicas para resolver todos los problemas en todas partes, sino que el contexto es fundamental para diseñar programas educativos pertinentes. Al final, fortalecer la función del director del colegio merece mucha más atención que la que se le ha brindado

hasta el momento. En efecto, parecería que los directores son los olvidados del sistema educativo. Generalmente se presentan como claves para implementar programas educativos o para desempeñar tareas importantes que van desde temas administrativos hasta asuntos comunitarios pasando por roles como capacitadores de docentes, consejeros pedagógicos, usuarios del monitoreo y la evaluación, controladores de los almuerzos escolares, manejador del ausentismo docente, clave insumo para los resultados de los estudiantes, pero pocas veces entran a ser parte de los programas de desarrollo educativos de los países. Se asumen como competentes.

Dado el pequeño número de estudios, está claro que se necesita más investigación sobre el papel del director escolar y sobre cómo fortalecer su capacidad para que desempeñe a cabalidad sus funciones. Ya es hora de llenar ese vacío.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Jin Chin. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de los tres autores. La redacción del manuscrito fue realizada por los tres autores. Los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- BARBER, M., & MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey.
- BAU, N., & DAS, J. (2017). *The Misallocation of Pay and Productivity in the Public Sector: Evidence from the Labor Market for Teachers*. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/26502>
- BLIMPO, M. P., EVANS, D. K., & LAHIRE, N. (2015). *Parental Human Capital and Effective School Management: Evidence from The Gambia*. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/21852>
- BLOOM, N., LEMOS, R., SADUN, R., & VAN REENEN, J. (2015). Does Management matter in schools? *The Economic Journal*, 125(584), 647-674. <https://doi.org/10.1111/eoj.12267>
- BRANCH, G., HANUSHEK, E., & RIVKIN, S. (2012). Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals. *NBER Working Paper Series*, 17803. <https://doi.org/10.3386/w17803>
- BRANCH, G., HANUSHEK, E., & S. RIVKIN. (2013). School Leaders Matter: Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13(1), 62-69.
- BROLLO, F., KAUFMANN, K., LA FERRARA, E. (2020). The Political Economy of Program Enforcement: Evidence from Brazil. *Journal of the European Economic Association*, 18(2), 750-791.
- BUHL-WIGGERS, J., KERWIN, J. T., SMITH, J. A., & THORTON, R. (2017). The Impact of Teacher Effectiveness on Student Learning in Africa. *Research on Improving Systems of Education (RISE)*.
- CARNEIRO, P., KOUSSIHOUÉDÉ, O., LAHIRE, N. MEGHIR, C., MOMMAERTS, C. (2016). *School Grants and Education Quality: Experimental Evidence from Senegal*. World Bank Policy.
- CHETTY, R., FRIEDMAN, J. N., & ROCKOFF, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.
- DARLING-HAMMOND, L., & ROTHMAN, R. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education and Alliance for Excellent Education.
- DE HOYOS, R., GANIMIAN, A. J. & HOLLAND, P.A. (2021). Teaching with the Test: Experimental Evidence on Diagnostic Feedback and Capacity Building for Public Schools in Argentina. *The World Bank Economic Review*, 35(2), 499-520.
- DIXON, P., SCHAGEN, I., & SEEDHOUSE, P. (2015). The impact of an intervention on children's reading and spelling ability in low-income schools in India. *Taylor & Francis Online*, 22(4), 461-482.

- DOBBIE, W., & FRYER, R. (2013). Getting Beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 28-60.
- EUCHNER, C. (1983, November 23). Debate Grows on LOGO's Effect on Thinking Skills. *Education Week*. <https://www.edweek.org/education/debate-grows-on-logos-effect-on-thinking-skills/1983/12>
- EVANS, D. K., & YUAN, F. (2017). *The Economic Returns to interventions that increase Learning*. World Bank.
- FRYER, R. (2014). Injecting Charter School Best Practices into Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments. *Quarterly Journal of Economics*, 129(3), 1355-1407. <https://doi.org/10.1093/qje/qju011>
- FULLAN, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65. <https://doi.org/10.14244/198271993074>
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (2012). Reviving Teaching with 'Professional Capital'. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- FUNDACIÓN VARKEY (2018). *Evaluación de resultados intermedios. Presentación del impacto del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa*. <https://www.fundacionvarkey.org/qu%C3%A9-hacemos/programa-de-liderazgo-e-innovaci%C3%B3n-educativa/evaluaci%C3%B3n-de-resultados-intermedios>
- GATES, S. M., HAMILTON, L. S., MARTORELL, P., BURKHAUSER, S., HEATON, P., PIERSON, A., & GU, K. (2014). *Principals Preparation Matters: How Leadership Affects Students Achievement*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9786.html
- GRAHAM, J., & KELLY, S. (2018). How Effective Are Early Grade Reading Interventions? A Review of the Evidence. Policy Research Working Paper 8292. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/29127>
- GRISSOM, J. A., EGALITE, A. J., & LINDSAY, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools. A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- GUSTAFSSON, M., & TAYLOR, S. (2018). Treating Schools to a New Administration: Evidence of the Impact of Better Practices in the System-Level Administration of Schools. *Journal of African Economies*, 27(5), 515-537.
- GYORKOS, T. W., MAHEU-GIROUX, M., BLOUIN, B., & CASAPIA, M. (2013). Impact of Health Education on Soil-Transmitted Helminth Infections in Schoolchildren of the Peruvian Amazon: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *PLoS Neglected Tropical Diseases*, 7(9). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pntd.0002397>
- HITT, D., & TUCKER, P. (2015). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>

- JOHNSON, R. C., & JACKSON, C. K. (2019). Reducing Inequality through Dynamic Complementarity: Evidence from Head Start and Public School Spending. *American Economic Journal: Economic Policy*, 11(4), 310-349.
- LEE, S., & KOH, A. (2020). Lessons for Latin America from Comparative Education: South Korea's Teacher Policy. Department of Research and Chief Economist. Discussion Paper IDB-DP-No.744. Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002322>
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2006). Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning. Report Number 800, NCSL/Department for Education and Skills.
- LEITHWOOD, K., SEASHORE, K., ANDERSON, S., & WAHLSTROM, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- LEME, M. C., LOUZANO, P., PONCZEK, V., & SOUZA, A. P. (2012). The Impact of Structured Teaching Methods on the Quality of Education in Brazil. *Rede de Economia Aplicada, REAP*, 25, 1-29. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.05.008>
- MARCELO, C., & VAILLANT, D. (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio. *Revista de investigación en educación*, 17(1), 62-64.
- MARZANO, R., WATERS, T., & MCNULTY, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- MILLER, G., RENFU, L., LINXIU Z., SEAN, S., YAOJIANG S., PATRICIA, F., QIRAN Z., & MARTORELL, R. (2012). Effectiveness of Provider Incentives For Anaemia Reduction In Rural China: A Cluster Randomised Trial. *British Medical Journal (BMJ)*, 345, e4809. <https://doi.org/10.1136/bmj.e4809>
- MOLINA, E., PUSHPARATNAM, A., RIMM-KAUFMAN, S., & WONG, KK-Y. (2018). *Evidence-Based Teaching. Effective teaching practices in primary school classrooms*. Policy Research Working Paper 8656. World Bank.
- MURILLO TORRECILLA, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e).
- PONT, B. (2018). El liderazgo escolar: un papel clave en la mejora educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 487, 93-98.
- PORRES, A. (2018). El liderazgo escolar en la transformación educativa. *Clarín*. https://www.clarin.com/opinion/liderazgo-escolar-transformacion-educativa_o_PHTocvHPg.html
- ROMERO, C., & KRICHESKY, G. J. (2019). El director escolar en Argentina: un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares

de escuelas públicas. *Educational Policy Analysis Archives*, 27(12).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3576>

ROMERO, M., BEDOYA, J., YANEZ-PAGANS, M., SILVEYRA, M., & DE HOYOS, R. (2021). School Management, Grants, and Test Scores: Experimental Evidence from Mexico. *Policy Research Working Paper*, 9535. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/35108>

SAMUELS, J. A., & BOOYSEN, M. J. (2019). Chalk, talk, and energy efficiency: Saving electricity at South African schools through staff training and smart meter data visualization. *Energy Research & Social Science*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2019.05.022>

SAWADA Y., AIDA, T., GRIFFEN A.S., KOZUKA E., NOGUCHI H. & TODO Y. (2016). Election, Implementation, and Social Capital in School Based Management: Evidence from a Randomized Field Experiment on the Coges Project in Burkina Faso. *Japan International Cooperation Agency (JICA) Research Institute*, 120.

SCHLEICHER, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>

SEAN, S., RENFU, L., LINXIU, Z., YAOJIANG, S., MEDINA, A., & ROZELLE, S. (2013). Do you get what you pay for with school-based health programs? Evidence from a child nutrition experiment in rural China. *Economics of Education Review*, 37, 1-12.

UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de calidad*.

UNITED NATIONS. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

VÉLEZ, E., & CHI, J. (2018). Teaching for Success. Teacher Policies in Shanghai and Lessons for Central America. *Inter-American Dialogue*.

WALKER, S. (2017). *The Captain Class: The Hidden Force That Creates the World's Greatest Teams*. Ebury Publishing.

WIECZOREK, D., & LEAR, J. (2018). Building the "bridge": Teacher leadership for learning and distributed organizational capacity for instructional improvement. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(2).

WORLD BANK (2013). What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper. *SABER*, 4. <http://hdl.handle.net/10986/20143>

WORLD BANK (2018). *World Development Report 2018: Learning to realize education's promise*. Oxford University Press and The World Bank.

YAMAUCHI, F. (2014). An alternative estimate of school-based management impacts on students' achievements: Evidence from the Philippines. *Journal of Development Effectiveness*, 6(2), 97-110. <https://doi.org/10.1080/19439342.2014.906485>

¿Nativos digitales? Percepción de habilidades en niños y niñas de zonas rurales

Digital Natives? Perception of abilities among rural children

Nativos digitais? Percepção de habilidades em meninos e meninas de áreas rurais

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3282>

Isabel Pavez

Universidad de los Andes, Chile

Núcleo Milenio para Mejorar la Salud Mental de Adolescentes y Jóvenes, Imhay

Chile

mipavez@uandes.cl

ORCID: 0000-0002-8367-4793

Recibido: 11/05/22

Aprobado: 12/07/22

Cómo citar: Pavez, I. (2023). ¿Nativos digitales? Percepción de habilidades en niños y niñas de zonas rurales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3282>

Resumen

Los niños de zonas rurales se han enfrentado históricamente a severas desventajas tanto en el ámbito educativo como en el digital. La pandemia de COVID-19 ha sido un recordatorio de las barreras que deben sortear debido a la inestable señal de internet, carencias de dispositivos y habilidades digitales. Por ello este trabajo discute el concepto de nativos digitales, es decir, la creencia de que los menores de edad, independiente de sus circunstancias, gozan de habilidades digitales que les permite hacer uso de internet sin necesidad de guías o instrucción previa. Desde una perspectiva cualitativa se analizan discursos y construcciones sociales sobre el rol de internet en la vida diaria a niños de entre 11 y 12 años, a través de la entrevista en triadas a los menores, sus madres y profesores jefes, además de los directivos de escuelas en cuatro localidades rurales en Chile durante el segundo año de la pandemia. Los principales hallazgos muestran que, a pesar de ser parte de un grupo desfavorecido y la precariedad de la conexión a internet, todos los participantes tienen acceso a teléfonos inteligentes desde una edad temprana. No obstante, los adultos de su entorno educativo tienden a coincidir que el escaso desarrollo de habilidades digitales obstaculiza su proceso de aprendizaje remoto, a pesar de que los niños presentan confianza en el uso de dispositivos.

Palabras claves: internet, educación rural, brecha digital, smartphones, pandemia.

Abstract

Rural children have historically faced severe disadvantages in both educational and digital settings. Moreover, the COVID-19 pandemic has been a reminder of the barriers they must overcome due to unstable internet signals, lack of devices, and digital skills. For this reason, this paper discusses the concept of digital natives: the belief that minors, regardless of their circumstances, have digital skills that allow them to use the Internet without the need for guides or prior instruction. From a qualitative perspective, discourses and social constructions on the role of the Internet in daily life are analyzed for children between 11 and 12 years of age through interviews in triads with the minors, their mothers, and head teachers, as well as school directors in four rural localities in Chile. The main findings show that despite being part of a disadvantaged group and the precariousness of the Internet connection, all the participants have access to smartphones from an early age. However, adults in their educational environment tend to agree that the poor development of digital skills hinders their remote learning process, even though children are confident in using devices.

Keywords: Internet, rural education, digital divide, smartphones, pandemic.

Resumo

Historicamente, as crianças rurais enfrentaram graves desvantagens em ambientes educacionais e digitais. A pandemia do COVID-19 tem sido um lembrete das barreiras que devem ser superadas devido ao sinal instável da internet, falta de dispositivos e habilidades digitais. Por isso, este trabalho discute o conceito de nativos digitais, ou seja, a crença de que os menores, independentemente de suas circunstâncias, possuem habilidades digitais que lhes permitem utilizar a Internet sem a necessidade de guias ou instrução prévia. A partir de uma perspectiva qualitativa, são analisados discursos e construções sociais sobre o papel da Internet no cotidiano de crianças de 11 a 12 anos, por meio de entrevistas em triadas com os menores, suas mães e professores chefes, além de diretores de escola em quatro localidades rurais do Chile. Os principais achados mostram que apesar de fazerem parte de um grupo desfavorecido e da precariedade da conexão com a Internet, todos os participantes têm acesso a smartphones desde cedo. No entanto, os adultos em seu ambiente educacional tendem a concordar que o fraco desenvolvimento das habilidades digitais dificulta seu processo de aprendizagem à distância, apesar de as crianças estarem confiantes no uso dos dispositivos.

Palavras-chave: internet, educação rural, exclusão digital, smartphones, pandemia.

Introducción

Aunque para las comunidades rurales, la distancia y el aislamiento suelen ser parte de su vida cotidiana (LaRose et al., 2011), en un escenario de pandemia, la necesidad de conexión y comunicación está aún más presentes.

Se trata de cambios forzados en las rutinas que implican interactuar con el mundo de una forma distinta donde el online ha tomado un protagonismo acelerado y muchas veces obligado. En la infancia es aún más relevante puesto que el acceso y uso de las tecnologías son la puerta de entrada a oportunidades educativas y comunicacionales, además de reducir los niveles de pobreza en las zonas rurales (García-Mora & Mora-Rivera, 2021).

Sin embargo, Latinoamérica es una región donde las inequidades de acceso y uso a internet son parte de su impronta a pesar del desarrollo tecnológico (ECLAC & OREALC/UNESCO, 2020). Por ello, en tiempos de emergencia sanitaria, con extendidos cierres de escuelas y aislamiento social, se hace necesario revisar ideas y constructos culturales que hacen referencia a un expertise innato en niños y tecnologías, como lo es el concepto de nativo digital (Prensky, 2001, 2004).

Si bien este constructo ha sido ampliamente rebatido (por ejemplo, en García, Navarro & Arias, 2013; Akçayır, Dündar & Akçayır, 2016), culturalmente y desde un diseño de política pública persiste la peligrosa idea de asumir a los niños y jóvenes como expertos en tecnologías dada su edad (Kirschner & De Bruyckere, 2017).

En Chile, aunque la brecha digital ha disminuido considerablemente (Rojas & Poveda, 2018; SUBTEL, 2021), son los niños del mundo rural los que se encuentran en mayor desventaja (Hinostroza, 2017; Correa & Pavez, 2016; Correa et al., 2017) y donde el acceso precario a internet es reflejo de inequidades sociales y estructurales de larga data (Beaunoyer et al., 2020).

En tanto, el dispositivo más popular de acceso en menores de edad es el teléfono inteligente (Trucco & Palma, 2020). Esto es relevante porque la evidencia muestra que los computadores y laptops ofrecen una gama más amplia de actividades y desarrollo de habilidades digitales (Allmann & Blank, 2021) en tanto el uso de celulares se centra en actividades ligadas al entretenimiento y comunicación (Napoli & Obar, 2014).

Teóricamente, la discusión de la brecha digital profundiza en la importancia de brindar herramientas a las personas desfavorecidas que, a través de las tecnologías, tienen la oportunidad de desarrollar habilidades que les permitan alcanzar su potencial a nivel social, económico y educativo (Helsper, 2012; van Dijk, 2005).

No obstante, la provisión de conexión no es la única respuesta requerida para la brecha digital, sino el primer paso para explorar el uso de la tecnología desde los ojos de los usuarios. El concepto de apropiación tecnológica ayuda a iluminar este enfoque. Es un constructo desarrollado a partir de la corriente de Construcción Social de la Tecnología y profundiza la idea de utilizar dispositivos de forma que hagan sentido según la realidad específica del usuario (Hutchby, 2001; Sørensen, 1994).

En otras palabras, la tecnología ofrece posibilidades que no están necesariamente estandarizadas o preestablecidas porque dependen de las necesidades, expectativas y capacidad de quien las utiliza (Humphreys et al., 2018). Esta noción está anclada a la idea de agencia y que la tecnología debería ampliar las posibilidades de los usuarios en lugar de establecer un uso normativo (Miller & Slater, 2000).

En la misma línea, también ha adjuntado la idea de empoderamiento como el uso de las tecnologías alineado a la posibilidad de lograr las metas propuestas según el contexto del usuario (Meera, 2013).

Esta postura es radicalmente distinta al concepto de nativos digitales (Prensky, 2001) donde se considera a los niños y jóvenes “‘hablantes nativos’ del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos e internet” (p. 2).

En otras palabras, una generación nacida en un entorno digital tiene mayor tendencia a adaptarse a ella de forma natural e intuitiva, sobre todo si se compara con una que experimenta estos avances tecnológicos en su adultez, los llamados inmigrantes digitales (Prensky, 2004).

Investigadores de todo el mundo han aportado y también criticado el concepto, sobre todo por la generalidad y asumir la edad —factor generacional— como único condicionante. Es así como se ha dicho que el país de origen es relevante, puesto que en aquellos más desarrollados hay mayor acceso tecnológico, así como el tiempo de experiencia que fomentan las capacidades digitales (Akçayır et al., 2016).

Si bien hay un reconocimiento al aumento en el uso de nuevas tecnologías con variados fines, también existe consenso de que el desarrollo de habilidades digitales no está garantizado, así como una preponderancia a consumir entretenimiento por sobre usos educacionales o de creación de contenido (Kennedy & Fox, 2013).

En este contexto, el dispositivo de acceso es relevante. Por ejemplo, desde 2016, los datos han mostrado un crecimiento constante en el uso de internet en la región sur. Chile es uno de los líderes con 87,5 % de penetración, donde los teléfonos móviles son el dispositivo de acceso más popular, como lo es en toda América Latina (Trucco & Palma, 2020).

Esto es consistente con la evidencia que muestra que las conexiones móviles están aumentando, particularmente entre los grupos socioeconómicos bajos (Donner et al., 2011). Además, también es una tendencia entre la población más joven, ya que datos de un estudio comparativo en Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay indican que los teléfonos móviles son el modo de acceso a internet más extendido desde casa en niños de 9 a 17 años (Cabello et al., 2020).

Sin embargo, la efectividad de los teléfonos inteligentes en términos de acceso es problemático, particularmente en lo que respecta a los tipos de uso donde predominan el entretenimiento y la comunicación (Green & Haddon, 2009; Mascheroni, 2014).

Los investigadores han encontrado que este tipo de uso aumenta las brechas entre los usuarios de internet, particularmente entre las cohortes más vulnerables que impactan su nivel de habilidades digitales, y la mayoría de las mujeres se quedan atrás (Napoli & Obar, 2014; Martínez-Cantos, 2017).

Esto también se ha encontrado en los niños, como sostienen Cabello et al. (2020b): "la forma de inclusión más extendida (...) es, a la vez, la que muestra los resultados menos positivos en las oportunidades para el uso de tecnologías, ya que así como en las habilidades para su uso" (p. 49). Este es un ejemplo del escenario complejo donde un enfoque en teléfonos móviles perpetúa las brechas (Katz, 2017).

Los profesores, el link con la tecnología

El rol que juegan los espacios educativos del aprendizaje en TIC es clave, sobre todo en poblaciones vulnerables. La evidencia indica que, en América Latina, a través del sistema educativo se ha emparejado el acceso a tecnologías en poblaciones vulnerables, compensando las desigualdades socioeconómicas y reduciendo considerablemente la brecha de acceso (Rico & Trucco, 2014).

En Chile, desde el frente educativo, se han implementado una serie de políticas públicas para promover la inclusión digital de los niños. El más notorio ha sido proporcionar un laptop con acceso a internet a los estudiantes vulnerables de séptimo grado.

La evidencia muestra que en más del 60 % de los casos, esta es la primera computadora portátil en sus hogares (Feller et al., 2019). Por lo tanto, los entornos escolares son cruciales para que ellos accedan a la tecnología y desarrollen una experiencia digital donde los docentes son actores relevantes.

Sin embargo, las investigaciones dan cuenta que el mero acceso a TIC en las escuelas es insuficiente para lograr resultados concretos (Cabero & Valencia, 2019; Formichella & Alderete, 2018). En este sentido, la formación y capacitación del cuerpo docente, de forma de incorporar las tecnologías en sus prácticas educativas, resulta clave para el mejoramiento del sistema y para una adecuada ejecución de políticas públicas en pro del desarrollo de herramientas digitales.

En Chile la evidencia es poco auspiciosa. Por ejemplo, hay falta o precariedad de las capacitaciones de los docentes en este ámbito, sumado a la carencia de lineamientos por parte de sus directores de la escuela, quienes tienden a involucrarse de forma superficial con el desarrollo de las TIC en su institución (Claro et al., 2017; Claro et al., 2018). A esto se le suma la escasez del tiempo necesario para planear los usos pedagógicos con recursos digitales o espacios para intercambiar experiencias e innovaciones (Ibieta et al., 2017).

No obstante, cuando lo hacen, la calidad de las tareas realizadas es extremadamente variable y tiende a ser insuficiente, sobre todo respecto de criterios de búsqueda, selección y chequeo de los contenidos que ofrece internet, lo que tiene directa repercusión en sus procesos de enseñanza (Hinostroza et al., 2017). Los investigadores resaltaron que persiste la tendencia a considerar los más jóvenes como nativos digitales, es decir, que no necesitan de mayor orientación, en condición que los hallazgos indican que solo poseen habilidades básicas.

Lo problemático de esta realidad es que son los y las alumnas los más perjudicados, puesto que la preparación y apoyo que pueden entregar los docentes es clave, tanto para un mejor rendimiento en los alumnos como para sus experiencias online (Feller et al., 2019). Por ejemplo, un estudio representativo

de usuarios de internet entre 9 y 17 años, liderado por el equipo chileno del proyecto Global Kids Online (Cabello et al., 2020), da cuenta que un porcentaje significativo de estudiantes reportó poco o nada de apoyo y orientación de parte de sus profesores.

Por ejemplo, un 57 % nunca o casi nunca han hablado con sus docentes sobre lo que hacen en internet; a un 33 % lo han ayudado cuando han encontrado algo que los perturbó en internet, y solo 1 de cada 4 reportó que fueron animados por sus profesores a explorar y aprender cosas en línea (p. 22).

Estos resultados son consistentes con un estudio conducido en docentes de colegios beneficiados por el programa "Me Conecto para Aprender" (JUNAEB, 2022) de la región de Valparaíso, donde los principales hallazgos indican que los y las profesoras tienden a no integrar las TIC en sus actividades docentes, siendo tampoco posible identificar y definir las habilidades digitales que deberían alcanzar sus alumnos, así como la evidencia de falta de conocimiento de softwares específicos para tales fines y que son proporcionados por el programa (González et al., 2016).

Más aún, los y las docentes presentaron desconocimiento sobre los lineamientos generales, así como aspectos técnicos contemplados en esta política pública (González et al., 2016) confirmando deficiencias del programa respecto del conocimiento y capacitación sobre los recursos educativos que entrega (Feller et al., 2019).

Estos hallazgos evidencian que, para una ejecución exitosa del programa, en tanto resultados académicos como desarrollo de habilidades digitales, así como fomentar el uso de tecnologías en las salas de clases, es necesario desarrollar estrategias que le permitan al cuerpo docente aumentar su capacidad de entregar apoyo pedagógico a los y las estudiantes (Ibieta et al., 2017).

Familias rurales: el contexto de esta investigación

En el área de la inclusión digital, la ruralidad representa una desventaja. Esto se debe a la brecha urbano-rural (LaRose et al., 2011; Correa & Pavez, 2016; Correa et al., 2017) y porque se ha establecido que la calidad del acceso sigue siendo un desafío, particularmente en el sur global (Martínez et al., 2020).

Si bien en América Latina se han realizado esfuerzos considerables para brindar acceso a internet 4G a las zonas rurales, el acceso a la banda ancha sigue siendo precario (Rojas & Poveda, 2018). Los estudios también indican que el contexto sociocultural influye en la resistencia a convertirse en usuario de internet, especialmente en poblaciones adultas y ancianas, más comúnmente asociado a inseguridad al acceder a ellos (Pavez & Correa, 2017).

No obstante, la familia también juega un papel relevante en la apropiación digital de las niñas. Esto está relacionado con las estrategias que utilizan los padres para influir en cómo, cuándo y por qué sus hijos acceden a las TIC, con una tendencia a reducir los riesgos potenciales asociados a su uso y potenciar los efectos positivos (Livingstone & Blum-Ross, 2017).

Los estudios indican que esta mediación es un factor relevante en el desarrollo de las habilidades digitales de sus hijos e hijas, particularmente cuando los padres tienen confianza y experiencia en la red que les permite apoyarlos activamente (Correa et al., 2015; Livingstone & Blum-Ross, 2017).

Sin embargo, el panorama es complejo, porque los sectores más desfavorecidos tienden a tener padres o cuidadores con menos experiencia en internet y, por ende, menos habilidades digitales (Pavez & Correa, 2019).

Cuando se hace el desglose en los segmentos D y E (N=293), correspondientes a familias vulnerables, similar a las con estudiantes receptores de Becas TIC, es posible ver que un 65 % de los padres nunca o casi nunca ha hecho uso de controles parentales u otros medios tecnológicos para bloquear, filtrar o monitorear las actividades de su hijo en internet; un 54,9 % nunca o casi nunca ha revisado qué sitios web han visitado sus hijos y un 49,1 % nunca o casi nunca ha limitado la cantidad de horas o días que sus hijos están en la red.

Respecto de medidas relacionadas a hablar con sus hijos, un 43,6 % afirma que a menudo o siempre habla con ellos sobre qué hacen en internet, sin embargo, un 43,3 % nunca o casi nunca habla sobre qué contenido puede ver, leer o escuchar en internet, cifra que aumenta a 45,3 % en cómo comportarse con otros cuando está conectado.

Por otro lado, los padres han sido señalados en general como menos hábiles que sus hijos, particularmente entre los grupos socioeconómicos bajos (Livingstone et al., 2013; Correa, 2014). La evidencia muestra que esto es más fuerte en las familias rurales, aunque la razón más común para acceder a internet es brindar oportunidades educativas a sus hijos (Correa et al., 2019). Aquí se encontró que los niños enseñan a sus padres cómo usar aplicaciones y dispositivos y actúan como usuarios proxy al realizar una tarea.

En este escenario, la falta de experiencia digital y la confianza de los niños al maniobrar los dispositivos hizo que los padres se sintieran más incómodos y menos dispuestos a intentarlo. Una razón alegada en la literatura es que tienen menos exposiciones a las TIC en general, lo que resulta en que los niños actúen como intermediarios tecnológicos, donde los elementos socioeconómicos y de género son indicadores fuertes (Pavez, 2016).

Métodos

Este trabajo es parte de un proyecto principal diseñado para explorar las experiencias de niñas rurales que se beneficiaron de una computadora portátil con internet a través de los programas "Yo Elijo Mi PC" y "Me Conecto Para Aprender", políticas del Ministerio de Educación para garantizar el acceso a internet y la disponibilidad de dispositivos para los estudiantes de séptimo grado en el sistema público educativo (JUNAEB, 2022).

El trabajo de campo consistió en entrevistas de profundidad que se realizaron entre noviembre de 2020 y diciembre de 2021, es decir, al final del primer año y durante el segundo año de la pandemia en Chile. Se llevó a cabo antes de que los participantes recibieran las computadoras, lo que permitió investigar su acceso e interacciones con otros dispositivos y sus experiencias cotidianas con la tecnología.

Por lo tanto, el proceso de reclutamiento se inició en escuelas primarias rurales, donde se brindó el contacto de los padres de los futuros destinatarios de las computadoras y sus respectivos profesores. La solicitud para participar de

la investigación fue enviada a diez escuelas del área rural cercana a la región central de Chile, pero solo cuatro aceptaron colaborar.

El diseño de la investigación con entrevistas en profundidad responde a un enfoque cualitativo porque permite un análisis específico del contexto al incorporar relatos y experiencias de los participantes (Porter, 2000). Además, los entrevistados ganan voz y guían hacia la comprensión, proporcionando detalles sobre las razones de sus decisiones, trayectorias y grados de sus experiencias en internet y niveles de participación.

En definitiva, las estrategias cualitativas permiten lograr la inmersión en el día a día de los participantes con un enfoque inclusivo para explorar las TIC en la vida diaria, así como sus significados y usos (Silverstone, 2005).

Sin embargo, como se desprende de la revisión de la literatura, aunque los principales participantes son niños rurales que pronto recibirán una computadora, no fue posible obtener una comprensión profunda de su situación y contexto sin la incorporación de otros actores como el adulto que forma parte de su entorno familiar y que se identificaron como principal responsable de su educación, en este caso, las madres.

Esto fue apoyado por la persona clave en la escuela, donde se entrevistó al profesor jefe y al director. Este enfoque holístico ayuda a dar voz a un conjunto de participantes para complementar sus perspectivas (Kendall et al. 2010).

Autores de otros campos han utilizado entrevistas en tríadas para acceder a similitudes, disparidades y comprensión de un fenómeno para integrar sus puntos de vista (Brownhill & Hickey, 2012). La incorporación de sus testimonios fue fundamental para complementar las vivencias del día a día de los niños con las visiones y discursos de los adultos de primaria participando en el contexto cotidiano de la escuela y el hogar.

Además, en las entrevistas con menores de edad, los participantes pueden ser fácilmente influenciados por la forma en que se formula la pregunta (Kvale & Brinkmann, 2009), por lo que contrastar sus discursos con los adultos también fue una manera de aumentar la confiabilidad de los testimonios y experiencias.

La investigación tuvo como objetivo realizar entrevistas cara a cara y observaciones de los participantes en hogares y escuelas. No obstante, la crisis de salud de COVID-19 y las nuevas restricciones, cierres y advertencias de la autoridad obligaron al proyecto a adaptar y complementar las entrevistas con interacciones en línea a través de WhatsApp.

Esta fue una forma de incorporar elementos de etnografía digital al complementar los discursos e informes de los participantes con intercambios a lo largo del tiempo (Rosenberg & Asterhan, 2018; Góralaska, 2020).

Tabla 1
Participantes

Localidad	Nombre	Rol
Puangue	Marina	Directora
	Pablo	Profesor jefe
	María	Madre
	Teresa	Madre
	Verónica	Madre
	Diego	Estudiante
	Génesis	Estudiante
	Viviana	Estudiante
Huelquén	Ana	Directora
	Consuelo	Profesor jefe
	Cecilia	Madre
	Carolina	Madre
	Lorena	Madre
	Alicia	Estudiante
	Juana	Estudiante
	Lorena	Estudiante
Cuncumén	Carolina	Directora
	Pedro	Profesor jefe
	Elena	Madre
	Nicole	Madre
	Alejandra	Madre
	Francisca	Estudiante
	Patricia	Estudiante
	Trinidad	Estudiante
San Pedro	Lucinda	Principal
	Rosa	Profesor jefe
	Berta	Madre
	Jacinta	Madre
	Betty	Madre
	Loreto	Estudiante
	Ana	Estudiante
	Pamela	Estudiante

Nota. Los nombres fueron cambiados para proteger el anonimato de los participantes.

Todas las entrevistas e intercambios fueron transcritos y analizados en NVivo. El software ayudó a realizar un análisis centrado en los significados, siguiendo tres etapas:

1. codificación,
2. condensación e
3. interpretación
(Kvale & Brinkmann, 2009).

La codificación incluyó segmentos que se extendieron a través de testimonios y se etiquetaron para crear códigos (Fielding y Thomas, 2008). Los temas principales fueron determinados por la literatura y las investigaciones previas, como el acceso a internet, los significados adjuntos a los teléfonos móviles, la mediación de padres y profesores.

Posteriormente, incorporó nuevos elementos y temas emergentes aportados por los participantes (Flick, 2002), como la ubicuidad de las redes sociales y el nivel de confianza a la hora de utilizar el móvil en comparación con otros dispositivos como los ordenadores.

Resultados

Ruralidad y uso de teléfonos móviles

Las zonas rurales gozan de la fama de ser tranquilas, sin peligros, donde los niños pueden crecer con un poco más de libertad y cercanos a la naturaleza. Esa es la visión predominante de las madres en esta investigación, donde consideran que, a pesar de la lejanía de la ciudad y constantes problemas de conexión a internet, sus hijos son los grandes ganadores. Se trata de familias jóvenes que ven sus comunidades como un lugar seguro, donde todos se conocen y en casi todos los casos, viven rodeados de familiares.

Esta idea está estrechamente relacionada con lo que los profesores y directivos llaman "lo sano" que es el entorno donde se encuentran. En palabras de Consuelo (32), profesora de sexto básico en Huelquén: "No tienen la mala influencia que se puede encontrar en una gran ciudad, al contrario, son buenos niños, niños respetuosos".

Sin embargo, los niños que fueron parte de este estudio no aprecian necesariamente este entorno de la manera en que lo hacen los adultos. Por el contrario, la idea del aburrimiento y la desconexión del entorno urbano está muy presente, sobre todo después de un año sin ir a la escuela. De hecho, al momento de la entrevista varios ya han pasado más de diez meses sin socializar cara a cara con sus compañeros.

En este escenario, y a pesar de que en las casas hay otros dispositivos de entretenimiento —como televisión satelital—, los entrevistados valoraron el acceso a los teléfonos inteligentes. Prácticamente todos tienen uno propio desde hace dos o tres años, nuevos o reciclados. "Todo el mundo tiene un smartphone... ¿por qué no lo harías tú?", dice Alicia (12, Huelquén) con una expresión genuina de incredulidad cuando se le pregunta sobre la importancia de estar conectados.

Los teléfonos han sido, para la mayoría, su principal distracción durante la pandemia. Por ejemplo, Trinidad (11, Cuncumén) es fan de Tik Tok; aunque asegura que no sube videos, le gusta verlos sin cesar desde el rincón de su dormitorio, que es el único lugar de su pieza desde donde recibe una señal de internet.

Las experiencias de adquisición varían. Algunos lo recibieron como regalo de Navidad o cumpleaños de parte de un miembro de la familia. En otros casos, recibieron un celular porque sus padres actualizaron el suyo, por lo que el descartado fue para ellos. Varios también presentaban problemas de falta de memoria y plan de datos, entonces deben ser selectivos respecto de qué usan y qué archivan.

A esta situación se le suma el hecho de que el celular es un dispositivo para el entretenimiento, por sobre uno de comunicación. En este contexto, la socialización está también presente, pero a través de estas plataformas y como consecuencia de interacción a través de las aplicaciones, es decir, no es necesariamente el propósito de uso.

Me gusta verlos (videos de TikTok), no me gusta subir cosas, pero me gusta ver los videos de bromas, y otros de música, es divertido, es lo primero que hago al despertar, antes de levantarme y enviarle un mensaje de texto a mi mamá para decirle que estoy despierta y comenzar el día. (Ana, 11 años, San Pedro)

Ana es la mayor de tres hermanas y vive con sus padres y su abuela. Cuando se despierta, su madre suele estar trabajando en el campo de la familia, por lo que le gusta enviar mensajes de texto para decir buenos días y luego ayuda con el desayuno de sus hermanos. Solo comenzaron a recibir internet en la casa hace seis meses, cuando la abuela decidió que Ana se estaba retrasando en la escuela por no poder acceder a internet correctamente.

Antes de eso, Ana debía ir a Melipilla, la ciudad urbana más cercana, durante el fin de semana, donde viven los otros abuelos, para tener acceso a una señal estable, hacer sus tareas y ponerse al día con lo que perdió de las clases online a las que no pudo acceder.

Instagram también es popular entre los participantes, aunque varios reconocen que fue complejo de instalar puesto que ninguno de ellos tiene una casilla de correo electrónico, ni tampoco saben cómo hacerse una. Francisca (11, El Asilo), por ejemplo, le pidió ayuda a su mamá y a su papá para poder armar la cuenta.

Empecé a ver que mis compañeras tenían (Instagram) y le pedí a mi papá y a mi mamá y me dijeron que sí. Ellos me ayudaron a ponerlo en el teléfono, pero estábamos un poquito complicados porque no tenía un correo y se me complicó todo, no sé cómo lo hizo mi papá. Lo tengo, eso sí, en privado, y no subo ninguna foto mía, es solo para ver y dar me gusta. (Francisca, 11, El Asilo)

Las habilidades para instalar y desinstalar aplicaciones, así como otras acciones en WhatsApp como crear grupos de conversación o salirse de ellos, son herramientas que reportan no saber o no sentirse confiados utilizando. Por ejemplo, al aplicarse un cuestionario estandarizando de habilidades digitales, palabras como "favoritos", "PDF", "spyware" no eran de su conocimiento. El tener un correo electrónico y saber cómo creárselo, tampoco.

Lo que es interesante es cómo la figura de los padres emerge en situaciones de necesidad tecnológica. También que la mamá o el papá son señalados como personas con igual o mayor expertise de ellos. Por ejemplo, Juana (12, Huelquén) cuenta que aprendió a usar Zoom con su mamá al lado:

Aunque teníamos una sala de computación, nos metíamos solo para dibujar, entonces no, no sabía tanto. Para Zoom, con mi mamá fuimos aprendiendo de a poquito, igual tenía una compañera que me enseñaba algunas cosas, como del micrófono y eso, pero fuimos aprendiendo igual cosas solitas. (Juana, 12, Huelquén)

Para los niños y niñas, las redes sociales eran importantes para poder contactarse con sus compañeros, porque a pesar de estar rodeados de primos y familiares, las distancias muchas veces impiden una relación cercana con quienes son parte de su grupo curso. Ahora, de los testimonios se evidencia que acceder al celular puede ser intuitivo, pero se necesitan otras herramientas para instalar las aplicaciones y poder usarlas de forma más efectiva.

Quizá esta es la primera diferencia con la idea de los niños como nativos que se sienten cómodos navegando en este mundo digital, cuando en realidad siguen siendo menores de edad que necesitan del permiso y de la asistencia de sus padres.

El colegio a prueba

Los profesores y directivos concordaron en la idea de que los niños tenían acceso a algún dispositivo de conexión, que, si bien era muchas veces precario, sí los motivaba a estar conectados. Para el docente Pedro, de El Asilo, esto responde a una necesidad de sociabilizar propia de la edad:

Los niños son crueles sin querer serlo, si no tienen teléfono los van a excluir. Si no tiene un teléfono actualizado, será excluido. Ahora se forman muchos grupos en internet, WhatsApp, Facebook, Instagram... si el niño no está al día, ¿va a decir de qué están hablando? Lo van a dejar solo. (Pedro, 49, El Asilo)

De alguna manera, esta visión refleja la creencia que independientemente del tipo de acceso, la infancia y lo digital van de la mano. Una necesidad que las madres también sintieron, en tanto la presión de que sus hijos pudieran ser parte de un grupo, tal como lo comenta el profesor.

No obstante, y a pesar del acceso a teléfonos inteligentes en edades tempranas, las computadoras y las habilidades digitales no son comunes entre los participantes, lo que está en línea con la evidencia de desventajas significativas debido a la brecha urbano-rural.

Según los docentes, y en línea con lo argumentado en la literatura (Feller, Alvarado & García, 2019), el principal motivo es que las escuelas tienen una disponibilidad limitada de laptops y la señal que reciben en los colegios es de muy baja calidad.

A esto se le suma que los planes de estudio en tecnología no están actualizados. Al conversar sobre este tema, tanto niños como madres mencionaban que pintar, ver videos y usar programas básicos era lo que predominaba en la asignatura de tecnología. También hay otras prácticas que, si bien no son representativas, sí ayudan a explicar la falta de actualización, como lo cuenta el profesor de Cuncumén:

Llegué al colegio en mayo de 2018, tengo que reordenar las cosas y no tuve tiempo de aplicar al cien por cien el caso de la tecnología o la informática porque solo sacarían lo que se puede hacer en clase, y la señal aquí es horrible, ¿y para qué? Entonces, les di otras habilidades más prácticas... Martillo, alicates, tijeras, cosas que les son útiles. (Pedro, 49, EL Asilo)

En parte, esta decisión está en línea con la evidencia que indica que las habilidades digitales y el involucramiento de los docentes tienen una implicación directa en el uso que incentiva el aprendizaje de las TIC en los niños (Livingstone, 2019).

Sin embargo, en este caso el docente está siendo altamente influenciado por el contexto, donde la mala calidad de la señal dificulta de sobremanera que pueda llevar a cabo el currículo o que pueda incorporar las tecnologías como una herramienta transversal a las asignaturas.

Esto es compartido por los otros docentes. Consuelo (32), quien da clases en Helquén, también afirma que, por requerimientos, una hora a la semana de tecnología es muy poco: "¿qué vas a hacer en una hora si pierdes 10 minutos para ir y 10 minutos para volver a la sala de computación y hay una sola para todo el colegio?".

En este sentido, la pandemia fue una prueba que tomó por sorpresa al sistema educativo. La suspensión de las clases presenciales y la necesidad de encontrar alternativas online dejó al descubierto la falta de preparación tanto en alumnos como docentes. Por ello el profesor de EL Asilo ahora reflexiona sobre la relevancia de las habilidades digitales, aunque de todas formas respalda el ajuste que hizo al plan de estudios porque, según su experiencia, la vida rural tiene otro tipo de desafíos y expectativas.

Este escenario adverso se ha profundizado en pandemia. La directora del colegio en Puangue afirma que el núcleo de la tecnología ("uso de hardware y software y cosas de computación") que debería enseñarse en sexto y séptimo básico se detuvo debido a la pandemia y fue reemplazado por necesidades más urgentes, como el suministro semanal de alimentos a los niños.

Esto se debe a que, debido al nivel de vulnerabilidad de los estudiantes, la escuela está obligada a brindarles tres comidas al día, comidas con las que las familias contaban particularmente debido a las dificultades económicas, por lo que tuvieron que crear un sistema para ir semanalmente casa por casa, a entregar canastas y guías impresas con el trabajo escolar. Cuando existe el sistema online se da preferencia a las asignaturas de Matemáticas y de Lenguaje. Sin embargo, la falta de habilidades digitales entre los estudiantes le preocupa:

(Los niños) no saben trabajar bien con la computadora... espero que alcancen un nivel básico o intermedio porque hoy es menos de cero, no saben cómo modificar un documento de Word, no saben nada. Se manejan con el teléfono, saben hacer un video o algo con el teléfono, pero en la computadora saben muy poco. (Marina, 43, Puangue)

La idea de la falta de habilidades digitales básicas a pesar del acceso a un teléfono inteligente y la falta de experiencia en cómo usar una computadora portátil también es compartida por los otros maestros. Fue el caso del profesor Pablo (32, Puangue) quien comenzó a utilizar una aplicación, requerida por el colegio, de la editorial de los libros que usaban sus alumnos, pero con muchos problemas.

Por ejemplo, falta de memoria en los celulares, interfaces pensadas para pantallas de computador y poco claras en celulares, lo llevaron a crear videos tutoriales para enviarlo por WhatsApp a sus alumnos. Eso le funcionó con los de 10 a 12 años, pero con los menores tuvo que ponerse en contacto directamente con cada apoderado para poder ayudarlo.

Esta falta de preparación y habilidades se hizo evidente en estas escuelas, sobre todo por lo inestable de la señal de internet y su mala calidad, tanto para maestros como estudiantes. Por ejemplo, Patricia (11, Cuncumén) intentó conectarse a clases desde su teléfono, aunque reconoce no entendía bien cómo funcionaba la plataforma. Su madre, Nicole, tampoco pudo ayudar:

El profesor insistía en videollamadas, pero tenemos una señal terrible, pero él quería hacerlo de todos modos, no sé qué pasó, yo tenía que estar al 100 % en el cañón, pero la pantalla es muy chica, hay mala señal y Patricia estaba muy nerviosa, se ponía mal de que no funcionara. (Nicole, 39, Cuncumén)

Lorena (11) en Huelquén tuvo mejor experiencia de señal, sin embargo, en términos de aprendizaje no fue significativo: "Creo que usamos algo llamado Classroom... El maestro puso una foto, tuvimos que escribir y responder, dicen un nombre y tenemos que responder".

Debido a la mala acogida, ambas dejaron de tener clases online y los profesores se apegaron a la entrega semanal de guías impresas con el trabajo educativo. En cuanto al aprendizaje, tanto las madres como sus hijos se refirieron al año escolar como una "pérdida de tiempo" mientras que otros se dicen que fueron "las más largas vacaciones" a pesar del trabajo constante en las guías.

Los profesores tienen una visión similar a pesar de sus esfuerzos y coincidieron en que, mientras realizaban las clases online, más de la mitad de su tiempo era para buscar una buena acogida y luego decidieron que era técnicamente imposible intentarlo.

Discusión

Si bien el acceso a internet es técnicamente más deficiente que en zonas urbanas, los participantes concuerdan en que los niños y niñas rurales participes de esta investigación están digitalizados. Tienen acceso a teléfonos inteligentes y usan aplicaciones para entretenerse y socializar con pares, lo cual se acentuó en el tiempo de la pandemia, producto del cierre de sus colegios. La domesticación de los dispositivos es, de todas maneras, como un dispositivo de entretenimiento por sobre uno de educación.

Tanto padres, como profesores y directivos concuerdan que los menores cuentan con bajos niveles de habilidades digitales y que, si bien son capaces de usar las aplicaciones para entretenerse, si necesitan o piden ayuda a pares y adultos para instalarlas o desinstalarlas. Esta falta de habilidades es más evidente en el entorno educativo. Debido al cierre de colegios y la necesidad de clases online, tanto alumnos como padres se vieron obligados a entrar a plataformas de comunicación y educativas que no les era fácil navegar.

A esto se le suma que los dispositivos como el celular no son los más

apropiados para la clase, así como la inestabilidad de la señal, que los llevó a desistir en los intentos de una educación online. Otro problema fue la falta de instrucción por parte de los colegios respecto del uso de tecnologías. Los docentes reconocieron la falta de preparación de los alumnos y de tiempo en el currículum, así como de infraestructura para poder entregar mejores herramientas digitales a sus alumnos.

En las entrevistas también fue posible percibir que la preparación de ellos en esta materia no era la más adecuada, así como lo evidenciaban trabajos previos (Claro et al., 2017). De esta forma el contexto rural educativo se vio forzado a replicar digitalmente sus aulas, pero la falta de señal, habilidades y carencia de dispositivos adecuados lo impidió.

Esto significó que, en dos de los cuatro colegios, las clases fueran solo dos veces a la semana y en las materias que se consideró más relevantes (Lenguaje y Matemáticas). En otros, en cambio, se optó por completamente offline con la entrega semanal de guías impresas de trabajo. De esta manera la apropiación digital continúa en el ámbito del entretenimiento y socialización, pero no ha sido posible traspasar esta confianza de uso y habilidades al ámbito educativo.

Respondiendo directamente a las preguntas inicialmente planteadas, es posible decir que la evidencia indica que la pandemia actuó como un catalizador de necesidades digitales. Por un lado, aumentó la necesidad de socializar y entretenerse de los niños y niñas, que al momento de la investigación llevaban al menos 10 meses sin clases presenciales ni asistir al colegio.

Más aún, la emergencia sanitaria puso a prueba las competencias digitales adquiridas por los niños, padres y profesores. Entonces, con poco o nada de éxito, se ha visto cómo los alumnos y sus familias intentan conectarse a pesar de las barreras mencionadas (señal, dispositivos y habilidades).

Este cambio de escenario ha llevado a profesores y directivos a replantearse la idea de los niños como nativos digitales, porque ha dejado en evidencia la falta de aptitudes para poder adaptarse exitosamente al uso de herramientas tecnológicas que permitan su educación a distancia.

Los padres, por otro lado, también están al tanto de esta situación, y si bien consideran que los menores se sienten cómodos usando un celular, sí perciben la vulnerabilidad y desesperación de sus hijos cuando hay problemas técnicos o para navegar las plataformas.

Conclusiones

Este paper ha explorado la percepción del entorno familiar y educativo sobre niños y niñas como nativos digitales en tanto la creencia de que son expertos tecnológicos. Esto se ha explorado desde un punto de vista cualitativo en cuatro escuelas primarias rurales de Chile durante la pandemia de COVID-19.

A partir de los resultados, es posible argumentar que la inclusión digital de los niños y niñas en el medio rural es un proceso que, si bien requiere de ciertas condiciones técnicas como el acceso a la infraestructura de conexión, está estrechamente vinculado a los espacios educativos y familiares que componen

su vida cotidiana (Cabello & Claro, 2017).

Sin embargo, de las entrevistas se desprende que la pandemia trajo un cambio en los hábitos cotidianos entre los participantes. Tras diez meses de cierre escolar, las tecnologías estaban aún más presentes, ya sea para el ocio como para llenar largas jornadas y comunicación con amigos profesores. En pocos casos, y por periodos cortos de tiempo, también se utilizó para clases en línea y con fines pedagógicos. Sin embargo, la mala calidad de la señal o la falta de ella les impide utilizarla como recurso educativo, por lo que fue solo para la coordinación con los docentes mientras continuaban con su trabajo escolar en guías impresas.

Como sugiere la literatura, los teléfonos inteligentes fueron la puerta de entrada principal para su camino de inclusión digital (Katz, 2017). Por lo tanto, los niños se apropiaron del teléfono inteligente principalmente como un dispositivo de entretenimiento y las posibilidades se limitaron a las redes sociales. A pesar del acceso inestable y la mala calidad de la señal, se consideran usuarios activos de Instagram y Tik Tok.

Así, las habilidades informadas están mayormente relacionadas con el acceso y el uso de las redes sociales. Tampoco se evidenció acceso a computadoras. Esto se ve agravado por el hecho de que, en tiempos prepandémicos, cuando las escuelas estaban abiertas, las experiencias tecnológicas de los menores de edad no fueron significativas debido a los equipos y carencia de planes de estudios. Esto es consistente con la literatura y el vínculo entre la movilidad y las capacidades digitales limitadas en grupos vulnerables (Napoli & Obar, 2014).

Este trabajo destaca las áreas grises en el proceso de inclusión digital, en una situación de niños y niñas empoderados y conectados que, sin embargo, no tienen la oportunidad de acceder al potencial de la web, ni de explorar y desarrollar habilidades en un dispositivo más complejo como una computadora.

Empíricamente, proporciona evidencia de los componentes específicos del proceso de adopción digital y cómo sus contextos educativos y familiares contribuyen a la construcción de significados, dan forma a su uso limitado al entretenimiento. Varias aristas se desprenden de estos temas. Primero, se confirma la idea de que los padres rurales acceden a internet principalmente para la educación de sus hijos.

Segundo, la idea de los nativos digitales queda en entredicho, puesto que los menores reconocen la necesidad de pedir ayuda a sus padres, quienes con algunas dificultades pueden hacerlo, refutando la noción de que son menos hábiles que sus hijos (Correa et al., 2015). Esto podría explicarse desde un punto de vista generacional y porque las madres tuvieron la oportunidad de conocer y utilizar internet durante sus años escolares.

También, porque en un contexto de aislamiento como es el rural, existe la necesidad de comunicación, lo que es consistente con la omnipresencia de los teléfonos móviles en los grupos vulnerables y sus usos (Katz, 2017).

Además, es relevante señalar que las habilidades y experiencias reportadas fueron principalmente en móviles y no computadores. Las limitaciones de este estudio radican principalmente en la naturaleza cualitativa, por tanto, los resultados no se pueden extrapolar a la población rural.

Futuras investigaciones deberían analizar los cambios que la incorporación

de una computadora portátil traerá a las menores y sus familias, así como la evolución de las habilidades digitales y las diferentes brechas a medida que continúan los cierres de escuelas debido a la pandemia.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La elaboración del artículo es obra única de la autora.

Financiamiento:

Este trabajo fue financiado por ANID – Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt de Iniciación) N. 11200039 y Programa Iniciativa Científica Milenio NCS2021_081.

Referencias

- AKÇAYIR, M., DÜNDAR, H., & AKÇAYIR, G. (2016). What makes you a digital native? Is it enough to be born after 1980? *Computers in Human Behavior*, *60*, 435-440. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.089>
- ALLMANN, K., & BLANK, G. (2021). Rethinking digital skills in the era of compulsory computing: methods, measurement, policy and theory. *Information, Communication & Society*, *24*(5), 633-648. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1874475>
- BEAUNOYER, E., DUPÉRÉ, S., & GUITTON, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, *111*, 106424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- BROWNHILL, L., & HICKEY, G. M. (2012). Using interview triads to understand the barriers to effective food security policy in Kenya: a case study application. *Food Security*, *4*, 369-380. <https://doi.org/10.1007/s12571-012-0183-2>
- CABELLO, P., & CLARO, M. (2017). Public policies for digital inclusion among young people in Chile: reflections on access, opportunities, outcomes and rights. *Journal of Children and Media*, *11*(2), 248-251. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1306368>
- CABELLO, P., CLARO, M., & DODEL, M. (2020). Modalidades de acceso material a Internet y su relación con las habilidades y prácticas digitales. In D. Trucco & A. Palma (Eds.), *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay* (pp. 41-54). CEPAL.
- CABELLO, P., CLARO, M., ROJAS, R., & TRUCCO, D. (2020). Children's and adolescents' digital access in Chile: the role of digital access modalities in digital uses and skills. *Journal of Children and Media*, *15*(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1744176>
- CABELLO-HUTT, T., CABELLO, P., & CLARO, M. (2018). Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil. *New Media & Society*, *20*(7), 2411-2431.

<https://doi.org/10.1177/1461444817724168>

- CABERO, J., & VALENCIA, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rife.48.2.2019.139-146>
- CLARO, M., NUSSBAUM, M., LÓPEZ, X., & CONTARDO, V. (2017). Differences in views of school principals and teachers regarding technology integration. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 42-53.
- CLARO, M., SALINAS, Á., CABELLO-HUTT, T., SAN MARTÍN, E., PREISS, D., VALENZUELA, S., & JARA, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, 121, 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
- CORREA, T. (2014). The Power of Youth: How the Bottom-up Technology Transmission from Children to Parents is Related to Digital (In)equality. *International Journal of Communication*, 9, 1163-1186.
- CORREA, T., & PAVEZ, I. (2016). Digital inclusion in rural areas: A qualitative exploration of challenges faced by people from isolated communities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 21(3), 247-263. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12154>
- CORREA, T., PAVEZ, I., & CONTRERAS, J. (2017). Beyond access: A relational and resource-based model of household Internet adoption in isolated communities. *Telecommunications Policy*, 41(9), 757-768. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2017.03.008>
- CORREA, T., PAVEZ, I., & CONTRERAS, J. (2019). The Complexities of the Role of Children in the Process of Technology Transmission Among Disadvantaged Families: A Mixed-Methods Approach. *International Journal of Communication*, 13, 1099-1119.
- CORREA, T., STRAUBHAAR, J., CHEN, W., & SPENCE, J. (2015). Brokering new technologies: The role of children in their parents' usage of the internet. *New Media & Society*, 17(4), 483-500. <https://doi.org/10.1177/1461444813506975>
- DONNER, J., GITAU, S., & MARSDEN, G. (2011). Exploring Mobile-only Internet Use: Results of a Training Study in Urban South Africa. *International Journal of Communication*, 5, 574-597.
- ECLAC & OREALC/UNESCO. (2020). *Education in the time of COVID-19* (COVID-19 Report ECLAC-UNESCO). ECLAC-UNESCO. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45905/S2000509_en.pdf
- FELLER, J., ALVARADO, P., & GARCÍA, I. (2019). *Evaluación de la satisfacción usuaria del Programa Becas TIC Yo Elijo mi PC y Me Conecto para Aprender: Informe Final*. Katalejo.
- FIELDING, N., & THOMAS, H. (2008). Qualitative interviewing. In N. Gilbert (Ed.), *Researching social life* (pp. 123-144). SAGE Publications.
- FLICK, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- FORMICHELLA, M., & ALDERETE, M. (2018). TIC en la escuela y rendimiento

educativo: el efecto mediador del uso de las TIC en el hogar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 75-93. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2822>

GARCÍA, J., NAVARRO, F., & ARIAS, F. (2014). La credibilidad de los contenidos informativos en internet para los "nativos digitales": estudio de caso. *Palabra clave*, 17(3), 875-894. <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.13>

GARCÍA-MORA, F., & MORA-RIVERA, J. (2021). *Exploring the impacts of Internet access on poverty: A regional analysis of rural Mexico*. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448211000650>

GONZÁLEZ, P., IBACETA, A., LAZCANO, M., & PEÑA, J. (2016). *Descripción sobre los usos de los recursos TIC entregados por docentes del programa "Me Conecto para Aprender" en séptimo básico, en establecimientos beneficiados pertenecientes a la región de Valparaíso*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

GÓRALSKA, M. (2020). Advice on Digital Ethnography for the Pandemic Times. *Anthropology in Action*, 27(1), 46-52. <https://doi.org/10.3167/aia.2020.270105>

GREEN, N., & HADDON, L. (2009). *Mobile communications: An introduction to new media*. Berg.

HELSPER, E. (2012). A Corresponding Fields Model for the Links Between Social and Digital Exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403-426. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x>

HINOSTROZA, E. (2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe* (Policy Papers UNESCO). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

HUMPHREYS, L., KARNOWSKI, V., & VON PAPE, T. (2018). Smartphones as metamedia: A framework for identifying the niches structuring smartphone use. *International Journal of Communication*, 12, 2793-2809. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/7922>

HUTCHBY, I. (2001). Technologies, texts and affordances. *Sociology*, 35(2), 441-456. <https://doi.org/10.1177/S0038038501000219>

IBIETA, A., HINOSTROZA, J., LABBÉ, C., & CLARO, M. (2017). The role of the Internet in teachers' professional practice: activities and factors associated with teacher use of ICT inside and outside the classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(4), 425-438. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1296489>

JUNAEB (2022). *Programa Becas TIC 2022*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Ministerio de Educación. <https://www.junaeb.cl/becas-tic-2022-2?lang=en>

KATZ, V. (2017). What it means to be "under-connected" in lower-income families. *Journal of Children and Media*, 11(2), 241-244. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1305602>

KENDALL, M., MURRAY, S. A., CARDUFF, E., WORTH, A., HARRIS, F., LLOYD,

- A., CAVERS, D., GRANT, L., BOYD, K., & SHEIKH, A. (2010). Use of multiperspective qualitative interviews to understand patients' and carers' beliefs, experiences, and needs. *British Medical Journal*, *340*, 196-199. <https://doi.org/10.1136/bmj.b4122>
- KENNEDY, D. M., & FOX, R. (2013). 'Digital natives': An Asian perspective for using learning technologies. *International Journal of Education and Development using ICT*, *9*(1), 65-79.
- KIRSCHNER, P. A., & DE BRUYCKERE, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher education*, *67*, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- KVALE, S., & BRINKMANN, S. (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- LAROSE, R., STROVER, S., GREGG, J., & STRAUBHAAR, J. (2011). The impact of rural broadband development: Lessons from a natural field experiment. *Government Information Quarterly*, *28*(1), 91-100. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2009.12.013>
- LIVINGSTONE, S. (2019). Are the kids alright? *Intermedia*, *47*(3), 10-14.
- LIVINGSTONE, S., & BLUM-ROSS, A. (2017). Researching children and childhood in the digital age. In P. Christensen & A. J. Allison (Eds.), *Research with Children: perspectives and practices* (pp. 54-70). Routledge.
- LIVINGSTONE, S., KJARTAN, Ó., & ELISABETH, S. (2013). Risky Social Networking Practices Among "Underage" Users: Lessons for Evidence-Based Policy. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *18*(3), 303-320. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12012>
- MARTÍNEZ, R., PALMA, A., & VELÁSQUEZ, A. M. (2020). *Revolución tecnológica e inclusión social: reflexiones sobre desafíos y oportunidades para la política social en América Latina*.
- MARTÍNEZ-CANTOS, J. L. (2017). Digital skills gaps: A pending subject for gender digital inclusion in the European Union. *European Journal of Communication*, *32*(5), 419-438. <https://doi.org/10.1177/0267323117718464>
- MASCHERONI, G. (2014). Parenting the mobile internet in Italian households: Parents' and children's discourses. *Journal of Children and Media*, *8*(4), 440-456. <https://doi.org/10.1080/17482798.2013.830978>
- MEERA, J. (2013). Critical theory for women empowerment through ICT studies. *Qualitative Research Journal*, *13*(2), 163-177. <https://doi.org/10.1108/QRJ-01-2013-0002>
- MILLER, D., & SLATER, D. (2000). *The Internet. An Ethnographic Approach*. Routledge.
- NAPOLI, P., & OBAR, J. (2014). The emerging mobile internet underclass: A critique of mobile internet access. *The Information Society*, *30*, 323-334. <https://doi.org/10.1080/01972243.2014.944726>
- PAVEZ, I., & CORREA, T. (2017). Meanings of (dis)connection: Exploring non-

users in isolated rural communities with internet access infrastructure. *Poetics*, 63, 11-21.

- PAVEZ, I., & CORREA, T. (2018). Resistance, Opportunities and Tensions: The Role of Children and Young People in Internet Adoption of Isolated Rural Communities. In G. Mascheroni, C. Ponte & A. Jorge (Eds.), *Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age* (pp. 41-49). Nordicom.
- PAVEZ, I. (2016). Niñas y mujeres de América Latina en el mapa tecnológico: Una mirada de género en el marco de políticas públicas de inclusión digital. *Serie Cuadernos, Siteal*. UNESCO.
- PORTER, S. (2000). Qualitative research. In D. Cormack (Ed.), *The research process in nursing* (pp. 141-152). Blackwell Science.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- PRENSKY, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it*.
- RICO, M., & TRUCCO, D. (2014). Adolescentes, derecho a la educación y al bienestar futuro. *Serie Políticas Sociales N.190*, CEPAL.
- ROJAS, E., & POVEDA, L. (2018). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*. CEPAL, Naciones Unidas.
- ROSENBERG, H., & ASTERHAN, C. (2018). "WhatsApp, teacher?" - Student perspectives on teacher-student WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 205-226.
- SILVERSTONE, R. (Ed.) (2005). *Media, technology and everyday life in Europe: from information to communication*. Ashgate.
- SØRENSEN, K. (1994). Domestication: The social enactment of technology. *STS Working Paper, 08/04*. Norwegian University of Science and Technology.
- SUBTEL (2017). *Novena encuesta accesos y usos de Internet*. https://www.subtel.gob.cl/wpcontent/uploads/2018/07/Informe_Final_IX_Encuesta_Acceso_y_Usos_Internet_2017.pdf
- SUBTEL (2021). *Radiografía digital 2020*. <https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/Informe-Criteria-Radiografi%CC%81a-Digital-2021.pdf>
- TRUCCO, D., & PALMA, A. (Eds.) (2020). *Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- VAN DIJK, J. (2005). *The deepening divide: inequality in the information society*. SAGE Publication.

Andamiaje: a casi medio siglo de su creación¹

Scaffolding: Almost half a century after its creation

Andaime: quase meio século depois da sua criação

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3251>

Gabriel Díaz Maggioli
Universidad ORT Uruguay
Uruguay
diaz_g@ort.edu.uy
ORCID: 0000-0002-6686-2549

Recibido: 08/03/22
Aprobado: 05/05/22

Cómo citar: Díaz Maggioli, G. (2023). Andamiaje: a casi medio siglo de su creación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3251>

Resumen

La metáfora del andamiaje fue acuñada en la segunda mitad del siglo XX para dar cuenta de una forma específica de mediación de los aprendizajes. Desde su inicio en el campo educativo, ha evolucionado y se la ha utilizado para hacer referencia a una amplia variedad de constructos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Debido a la polisemia resultante de esta situación, se decidió realizar un metaanálisis de la literatura sobre andamiaje desde su inyección hasta tiempos recientes. Dicho metaanálisis confirmó la existencia de diferentes conceptualizaciones de la metáfora y evidenció la necesidad de abogar por un posicionamiento epistemológico específico en el campo de la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: mediación, andamiaje, Zona de Desarrollo Próximo, perspectiva sociocultural, metaanálisis, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

The scaffolding metaphor was originally coined in the second half of the twentieth century to account for a very specific form of support for learning. However, since its inception in the field of education, it has been used to refer to a wide array of constructs related to teaching and learning. This research project used a meta-analysis of the literature on scaffolding since its inception in the field of education. Findings confirmed the existence of various conceptualizations of the term and made evident the need to advocate for a specific epistemological positioning for it, given its relevance to the fields of teaching and learning.

Keywords: mediation, scaffolding, Zone of Proximal Development, Sociocultural perspective, meta-analysis, teaching, learning.

Resumo

A metáfora do andaime foi originalmente cunhada na segunda metade do século XX para dar conta de uma forma muito específica de suporte à aprendizagem. Desde a sua criação no campo educacional, evoluiu e foi usado para se referir a uma ampla variedade de construtos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Devido à polissemia decorrente dessa situação, optou-se por realizar uma meta-análise da literatura sobre andaimes desde o seu surgimento até os últimos tempos. Os resultados da pesquisa confirmam a existência de diversas conceituações do termo e evidenciam a necessidade de se advogar por um posicionamento epistemológico específico para o mesmo, dada sua relevância para os campos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: mediação, andaime, Zona de Desenvolvimento Proximal, Perspectiva Sociocultural, metanálise, ensino, aprendizagem.

Introducción

El campo de la educación es complejo y polivalente. Como área interesada en el desempeño humano recibe desarrollos teóricos y conceptuales de varias otras disciplinas. Dada la pluralidad de concepciones sobre los procesos de aprender y de enseñar, existentes desde diferentes miradas disciplinares y epistemológicas, no es de extrañar que, muchas veces, existan términos específicos que se utilizan para nombrar ciertos constructos que devienen en polisémicos. Uno de los términos a los que hago referencia es la metáfora del *andamiaje*, tal y como fue originalmente definido por Wood *et al.* (1976). Esta metáfora, acuñada en el campo de la psicología, es ubicua en otros campos disciplinares que se relacionan con la educación, tales como la pedagogía, la didáctica y la evaluación.

El propósito del presente artículo es posicionar la metáfora del andamiaje — un concepto altamente relevante— a la construcción del saber, desde una perspectiva que respete sus orígenes etimológico y epistemológico. A la vez, se pretende contrastarlo con constructos aparentemente similares. Asimismo, el artículo busca rescatar el valor inherente de la metáfora en tanto dispositivo que significa prácticas educativas clave, orientadas a la promoción de los aprendizajes. Dada la ubicuidad y polisemia del término, resulta necesario comprenderlo cabalmente para poder efectivizarlo y evitar concepciones erróneas. En este sentido, el artículo proporciona un abordaje teórico para la conceptualización de la metáfora y sus interpretaciones.

Comenzaré por describir y validar la metodología de investigación utilizada, para realizar luego un rastreo bibliográfico e histórico sobre el término *andamiaje*, desde su primera publicación en 1976. Seguidamente, confrontaré el término “andamiaje” con otras metáforas identificadas en la literatura y profundizaré sobre las diversas acepciones que se le asignan. Habiendo establecido las diferencias y similitudes entre las diversas acepciones del término, exploraré las condiciones únicas de un acto de mediación, identificando cinco dimensiones que, al presente, pueden configurar tal acto. Finalmente, me concentraré en cómo el andamiaje funciona en tanto dispositivo didáctico, en situaciones de educación formal.

Contexto y metodología

La presente investigación se desarrolló a partir de las experiencias del autor como docente de docentes, a nivel de grado y postgrado, tanto en el ámbito público de Uruguay como en el privado. En las interacciones con estudiantes y colegas, se percibió que se utilizaba la metáfora de andamiaje para hacer referencia a una amplia gama de constructos, muchos de ellos no compatibles entre sí. A modo de ejemplo, para algunos profesionales, andamiaje es cualquier apoyo que recibe un estudiante para poder completar una tarea o resolver un problema; para otros, se trata de un sinónimo de la actividad de “enseñar”, mientras que para otro grupo hace referencia a una intervención particular del docente que se orienta a que el estudiante se apropie del conocimiento. Estas variadas concepciones devienen de conversaciones en salas de profesores, de interacciones en clase, así como también de la participación en congresos y otras actividades académicas.

Si bien esta multiplicidad de acepciones del término es comprensible dada la diversidad de niveles de formación y la experiencia de los docentes, resulta particularmente desconcertante la falta de consenso respecto a la definición y también a la puesta en acción del constructo. Es así como algunos utilizan *andamiaje* para transmitir conocimientos, mientras que otros ponen en acción estrategias para la coconstrucción con los estudiantes.

Es más, frecuentemente se confunde al andamiaje con otros constructos tales como el de la Zona de Desarrollo Próximo o el concepto de "mediación", ambos originados en el trabajo de Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978 y 1987). Esto conlleva a una falta de claridad epistemológica que tiene el potencial de afectar negativamente el accionar docente, restándole, a su vez, rigurosidad académica.

Debido a esta situación es que se decidió realizar un recorrido riguroso por la literatura sobre andamiaje, desde su creación (Wood *et al.*, 1976) hasta tiempos relativamente recientes. Se lo califica de riguroso, en tanto el presente proyecto de investigación buscó asegurar dos criterios clave de análisis: la veracidad y la autenticidad (Guba & Lincoln, 1994).

La veracidad se logró asegurando la *credibilidad* de la muestra, por medio de la selección intencional de literatura relacionada con el objeto de estudio: la metáfora del andamiaje en su acepción original. Además, se seleccionó el metaanálisis como metodología de investigación ya que es la más adecuada al objeto de estudio, al permitir un acceso científicamente validado al análisis de fuentes escritas.

Asimismo, se atendió al criterio de *confianza* de la muestra auditando claramente las fuentes a referir, por medio de criterios de calidad de la producción académica y utilizando el análisis de contenido como estrategia. Finalmente, como último criterio de veracidad, se aseguró la *transferibilidad* de la muestra y los datos, organizándolos y catalogándolos debidamente atendiendo a las especificaciones metodológicas del metaanálisis y siguiendo atentamente el procedimiento estipulado.

En lo que tiene que ver con el criterio de autenticidad, se aseguró la *justicia* representando fidedignamente las diversas posiciones encontradas en la literatura. Particularmente, se buscó que el estudio estuviese imbuido de *autenticidad ontológica* al permitir que, tanto el investigador como el lector de este estudio, puedan llegar a una mejor comprensión de un constructo fundamental para la tarea de educar.

El metaanálisis como metodología de investigación

La elección del metaanálisis como metodología de investigación se justifica en la pregunta guía: ¿cómo ha evolucionado la metáfora del andamiaje y qué acepciones se le han dado en la práctica de enseñanza en contextos formales? A partir de esta interrogante, se planteó la hipótesis de que dicha metáfora puede ser comprendida y ha sido interpretada en la literatura educativa de varias formas, aunque se destacan dos principales. Por un lado, se la ve como una herramienta mediacional orientada a la coconstrucción de aprendizajes entre docentes y estudiantes. Por otro lado, debido a la definición original del

constructo más frecuentemente citada (Wood, *et al.*, 1976), se la ve como una intervención docente orientada exclusivamente a la resolución de tareas o problemas. Entonces, resultó pertinente analizar cómo las conceptualizaciones de la metáfora del andamiaje han evolucionado desde su creación hasta tiempos recientes. Para ello, analizar lo emanado de investigaciones y publicado en torno a dicha metáfora coadyuva a comprender cómo el constructo es no solamente entendido, sino también cómo se lo ha actualizado.

Glass, McGraw & Smith (1981) definió al metaanálisis como "el análisis de una colección amplia de resultados (...) de estudios individuales, con el objeto de integrar los hallazgos" (p. 28). Más recientemente, León Hernández & Aguilera Zepeda (2001) lo definieron como "el estudio sistemático, cualitativo y cuantitativo, de un grupo de informes o artículos de investigación" (p. 86). En el ámbito específico de la educación, Botella & Zamora (2017) destacan que, si bien esta metodología de investigación se ha desarrollado principalmente en las ciencias médicas y biológicas, su origen fue precisamente en el ámbito de la educación, ya que nació como una forma de proveer mayor rigor a la revisión bibliográfica que apoya investigaciones en ese campo, que está "llena de resultados dispersos y a veces contradictorios" (p. 19). El presente artículo busca aportar a contrarrestar esta situación en lo que refiere a cómo se comprende y se utiliza la metáfora del andamiaje.

Etapas de un metaanálisis y criterios de rigurosidad

El desarrollo de un metaanálisis requiere de un diseño metodológico científicamente validado y de la aplicación de criterios de rigurosidad que den consistencia, tanto al diseño de la base de datos como al análisis del que serán objeto.

En lo que refiere al diseño metodológico de un metaanálisis, Viada González *et al.* (2018), resumiendo la bibliografía al respecto, indican que implica la delimitación de un problema, la generación de preguntas e hipótesis de investigación, el establecimiento de estrategias de búsqueda de la información, así como los criterios de inclusión/exclusión de los datos a recabar, su registro, el análisis cuantitativo y cualitativo de estos datos, así como la generación de conclusiones.

Se decidió construir la base de datos a partir del término original utilizado por los creadores de la metáfora, es decir, *scaffolding* en su denominación en inglés (Wood *et al.*, 1976), para minimizar el efecto que diferentes traducciones a otras lenguas puedan haber tenido en la conceptualización del término.

Los criterios de rigurosidad que dan sentido al metaanálisis como metodología de investigación son tres (Viada González *et al.*, 2018). Primeramente, los datos deben ser precisos. En segundo lugar, el estudio debe ser objetivo, es decir, debe proporcionarse claridad respecto a los conceptos involucrados. Finalmente, debe existir replicabilidad en tanto cualquier repetición del análisis, utilizando los mismos instrumentos, debe conducir a los mismos hallazgos.

Para asegurar la precisión de la muestra, se creó una base de datos para la búsqueda de revistas indexadas en la base de datos del portal Timbó². La búsqueda utilizó diferentes filtros entre los que se cuentan: artículos publicados

y arbitrados por pares; revistas indexadas niveles Q1 a Q2 de la base Scopus; publicaciones que versaran sobre el tema andamiaje en su vocablo original *scaffolding*; publicaciones a partir del año 1976, cuando se acuña el término por primera vez. Seguidamente, se generó un corpus utilizando las bibliografías de los artículos seleccionados (n=211) y se lo sometió a un análisis para la identificación de frecuencias utilizando la herramienta online Lexical Tutor³. Dicho análisis arrojó 15 artículos publicados entre los años 1976 y 2013 como los más frecuentemente citados en torno al tema andamiaje. Para complementar esta base de datos, se realizó una búsqueda similar, pero esta vez sobre libros relacionados al tema y citados en los 15 artículos identificados como los más frecuentes. De dicho análisis surgieron 13 libros como los más frecuentemente citados.

La objetividad en el estudio se aseguró utilizando las palabras clave *scaffolding* (andamiaje), *teaching* (enseñanza), *learning* (aprendizaje) y *mediation* (mediación) como filtros en la búsqueda de fuentes. Esto se realizó tomando en cuenta que la metáfora originalmente fue creada para describir situaciones en las cuales un par más capaz apoya el aprendizaje de un par menos capaz mediante actividades específicas que orientan el involucramiento de quien aprende en la actividad de aprendizaje.

Finalmente, la replicabilidad del estudio se aseguró en tanto una nueva búsqueda: utilizando los mismos criterios para la confección del corpus, arrojará similares resultados, con la diferencia temporal de la inclusión de artículos más recientes que puedan ampliar la base de datos original.

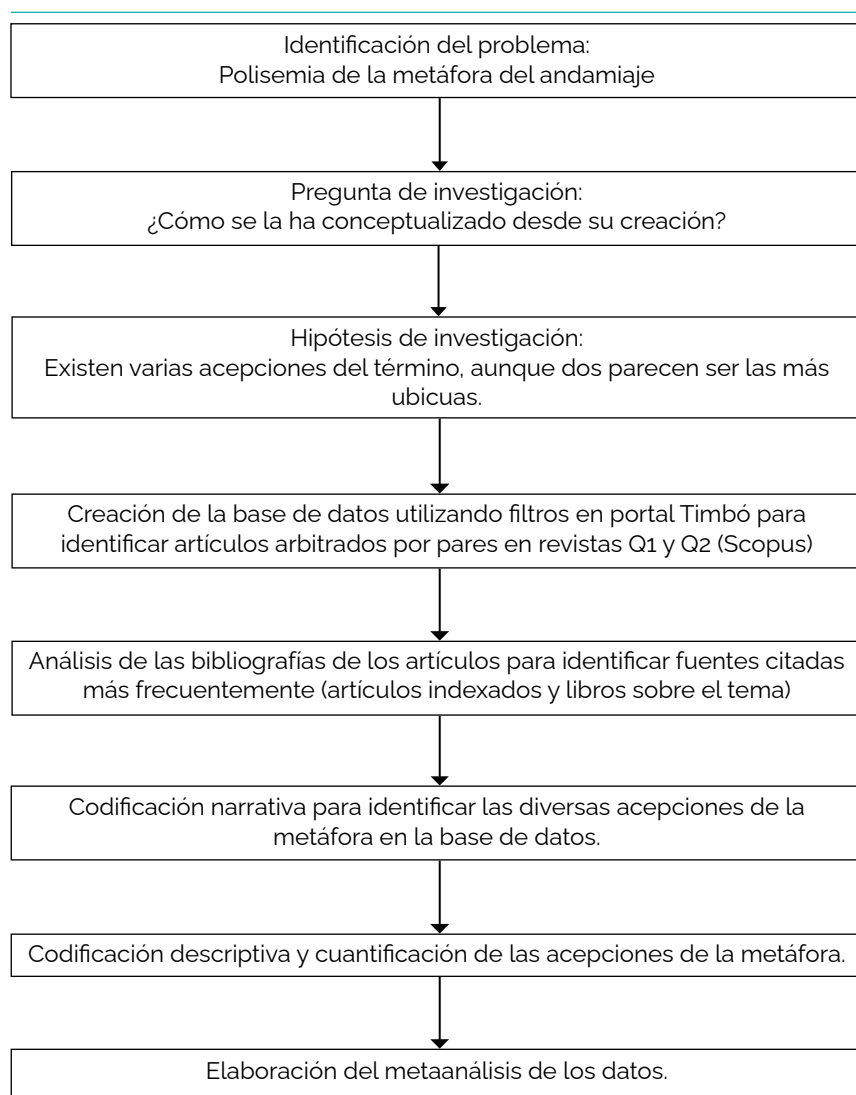
Los datos recabados en esta base de datos fueron analizados utilizando un proceso de codificación iterativa (Saldaña, 2013). Consistió en una codificación inicial narrativa en base a tres criterios: la metáfora del andamiaje como sustento del *aprendizaje mediado*; la metáfora del andamiaje como *estrategia* puramente de *enseñanza*; *otras acepciones* de la metáfora y/o *términos relacionados*.

A posteriori, a través de un análisis descriptivo, se consolidaron los códigos y se desarrollaron temáticas en torno a los contextos de significación de la metáfora, los cuales fueron cuantificados. Una vez identificadas estas temáticas, se resumieron los hallazgos para la elaboración del metaanálisis. Este proceso permitió atender a los criterios de veracidad y autenticidad al permitir cotejar datos y percepciones sobre la literatura, a la vez que se promueve la transferibilidad de los conceptos abordados.

La Figura 1 ilustra el proceso de investigación que resultó en este trabajo.

Figura 1

Proceso de metaanálisis referido a la metáfora del andamiaje



Posibles limitaciones del metaanálisis como estrategia metodológica

Resulta pertinente indicar que, como metodología de investigación, el metaanálisis puede presentar sesgos limitantes referidos a la confiabilidad de los hallazgos. El primero y más evidente es el denominado *sesgo de publicación*: en tanto la base de datos que se construye a partir de información publicada, se soslayan datos que puedan haber emergido de estudios no publicados.

Los criterios utilizados para la confección de la base de datos pueden imbuir a la investigación del denominado *sesgo de selección*. En nuestro caso, al haberse optado —debido a un criterio de calidad en el origen de los datos analizados— solamente por analizar publicaciones Q1 y Q2, pueden haber quedado excluidos datos de revistas Q3 y Q4 que versaran sobre el tema. La razón para la delimitación solamente a dos niveles considerar que tal nomenclatura identifica publicaciones validadas como extremadamente rigurosas.

Otro sesgo de selección, relacionado con el anterior, deriva de la selección *ad hoc* de fuentes exclusivamente en lengua inglesa. Al optarse por focalizar en el término utilizado originalmente para categorizar la metáfora, quedaron fuera del análisis producciones sobre el tema en otros idiomas.

Sin desmedro de las limitaciones resaltadas, el diseño metodológico fue consistentemente auditado tras cada paso del proceso como forma de no apartarse de los criterios de credibilidad, veracidad y transferibilidad característicos de la investigación cualitativa.

Resultados

El análisis de los datos arrojó una primera categorización de las fuentes, basada en las acepciones con las que el término *scaffolding* se definió y operacionalizó en cada uno de los artículos de la base de datos. Dichas definiciones y operacionalizaciones fueron clasificadas en tres grupos:

- a. aquellas que consideran al andamiaje como parte de un proceso de aprendizaje mediado;
- b. aquellas que lo consideran una estrategia de enseñanza orientada a la resolución de un problema;
- c. aquellos que lo equiparan con otros constructos similares.

Es de destacar que, si bien varias de las fuentes toman decididamente una de estas tres perspectivas, otras abordan la metáfora desde otras perspectivas. La Tabla 1 da cuenta de los énfasis identificados en las fuentes y los cuantifica.

Tabla 1

Definición y operacionalización de scaffolding en la base de datos

	Aprendizaje mediado	Enseñanza orientada a la resolución de un problema	Otros constructos similares
Bickard (2005)	X		
Bliss, <i>et al.</i> (1996)	X		
Bruner & Sherwood (1976)	X		
Chaiklin (2003)		X	
Díaz Maggioli (2013)	X		X
Feuerstein, <i>et al.</i> (1980)	X		X
Freeman (1993)	+X		
Gibbons (2002)	X		
Gibbons (2003)	X		
Hammond & Gibbons (2005)	X		
Holton & Clarke (2006)	X		
Johnson (2009)	X		
Kozulin (1998)			X
Littleton & Mercer (2013)	X		X

	Aprendizaje mediado	Enseñanza orientada a la resolución de un problema	Otros constructos similares
Mercer (2000)	X		X
Mercer (2004)	X		X
Mercer & Howe (2012)	X		X
Poehner (2010)	X		
Poehner & Lantolf (2005)	X		
Sharpe (2006)	X		
Sherin, <i>et al.</i> (2009)	X		
Swain, <i>et al.</i> (2011)		X	
Verenikina (2004)		X	
Vygotsky (1978)			X
Vygotsky (1986)			X
Walki & van Lier (2010)	X		X
Walqui (2006)	X		
Wood, <i>et al.</i> (1976)		X	

Como se desprende de la Tabla 1, 19 de las publicaciones analizadas conceptualizan al andamiaje estrictamente como una estrategia de mediación de aprendizajes (por ejemplo, Bruner & Sherwood, 1976; Gibbons, 2002, 2003; Holton & Clarke, 2006, entre otros) mientras que cuatro de las publicaciones lo equiparan con una estrategia de enseñanza orientada a la resolución de tareas o problemas (Wood *et al.*, 1976; Chaiklin, 2003; Verenikina, 2004; Swain *et al.*, 2011).

Siete de las publicaciones establecen una diferenciación entre la metáfora del andamiaje y otros constructos similares, entre los cuales se destacan el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978; Feuerstein *et al.*, 1980; Kozulin, 1998; Díaz Maggioli, 2013), la Zona de Desarrollo Intermental (Littleton & Mercer, 2013; Mercer, 2002, 2004) o la Evaluación Dinámica (Poehner & Lantolf, 2005; Poehner, 2010).

Evidentemente, dada la variedad de definiciones y operacionalizaciones de la metáfora, la hipótesis original parece confirmarse. Sin embargo, resulta necesario desentrañar cómo esas definiciones y operacionalizaciones surgen y se concretizan en los diferentes ámbitos en los cuales se investigó la metáfora del andamiaje. En la próxima sección, abordaré los hallazgos cualitativos que emergen al respecto de la literatura analizada.

Discusión

Como todo tema en educación, la metáfora del andamiaje presenta niveles de complejidad que hacen necesaria una explicitación clara de su naturaleza y operacionalización. Tomando como base las tres perspectivas identificadas en la base de datos construida para esta investigación, haré referencia a cómo dicha metáfora se entiende y se lleva a la práctica.

Definiciones originales del andamiaje

La metáfora del andamiaje aparece por primera vez en 1976 y es definida como “el proceso que habilita a que un niño o novato resuelva un problema, complete una tarea o alcance una meta que está más allá de su competencia actual ayudado por un experto” (Wood *et al.*, 1976, p. 90). El contexto en el cual se acuña esta definición es el de la acción tutorial, es decir, una relación interactiva entre un novato y un experto, que tiene como objetivo que el novato resuelva una situación contextual. En este sentido, la interacción tutorial se orienta al aquí y ahora del novato y su éxito radica en que el apoyo que recibe del experto le permita hacer algo que, individualmente, aún no es capaz de hacer.

Es esta definición de andamiaje la que popularmente se cita en la literatura. Si bien se centra en el aprendiz, resalta el papel fundamental del experto dado que es él quien decide por el aprendiz el tenor de la intervención, simplificando la tarea, guiando hacia la resolución del problema o estableciendo apoyos sucesivos para el alcance de la meta de la actividad de aprendizaje.

Una segunda conceptualización de andamiaje no frecuentemente citada es aquella que Bruner & Sherwood (1976) establecen en un artículo sobre el papel del juego en el aprendizaje infantil. Allí, los autores explican que el andamiaje consiste en una interacción entre un experto y un novato, que tiene por objeto *transferir el control sobre una actividad determinada al novato para que él pueda realizarla en forma autónoma*. Para ello, el experto debe responder adecuadamente a los intentos de desempeño del novato en lugar de predeterminar el curso de la interacción. En este sentido, la segunda definición resalta el papel fundamental de quien aprende y conceptualiza al andamiaje como una actividad *habilitante de aprendizaje* y no solamente de resolución de una situación puntual.

Puede observarse que la segunda acepción del término —proporcionada por el mismo autor que lo acuñó— se alinea más con el concepto de aprendizaje mediado intencionalmente, que con el de enseñanza guiada y orientada a la resolución de problemas. Dado el número de fuentes en la base de datos que adhieren a esta segunda acepción del término, las utilizaré para detallar las características inherentes que se identifican en el andamiaje entendido como estrategia de mediación de aprendizajes.

La Experiencia Mediada de Aprendizaje (EMA) y el andamiaje

El concepto de mediación fue desarrollado originalmente por Lev Vygotsky (1978) para dar cuenta de cómo los individuos interactúan con el contexto circundante y, al hacerlo, aprenden. Ese aprender se encuentra, a su vez, facilitado o mediado, por herramientas tanto materiales como simbólicas que ayudan a la apropiación de significados por parte de los individuos. Sin embargo, hasta que no son utilizadas como mediadoras de aprendizaje, estas herramientas solamente ofrecen posibilidades (Swain *et al.*, 2011). Por ello, en nuestra discusión es necesario comprender las dimensiones que tiene la agencia individual tanto para el que media, como para quien recibe la mediación.

En este contexto, tal vez quienes más hayan desarrollado aplicaciones educativas de la teoría vygotskyana de EMA hayan sido Reuven Feuerstein y sus colaboradores (Feuerstein *et al.*, 1980). En su modelo de enriquecimiento instrumental, asumen que, dado un suficiente nivel de mediación, todo individuo es capaz de aprender y, por ende, desarrollarse. Se parte de la premisa fundamental que toda conducta tiene su génesis en prácticas culturales preexistentes y que emerge a partir de un incentivo situacional que la provoca. Estos autores consideran que todo acto de mediación con vistas a promover aprendizajes es el resultado de la necesidad percibida, por el mediador, de dotar a la conducta de quien recibe la mediación con condicionamientos sociales históricamente situados. En otras palabras, la EMA es una forma "de comportamiento apoyado por un grupo y orientado a la preservación de la continuidad cultural del mismo" (Feuerstein *et al.*, 1980, p. 21).

Desde esta perspectiva, el acto mediacional estaría caracterizado por tres condiciones principales: intencionalidad/reciprocidad, trascendencia y significatividad. A estas tres condiciones, Díaz Maggioli (2013) agrega dos más que dan cuenta de la evolución del concepto de mediación en tiempos recientes: la multimodalidad y la orientación desde lo social a lo individual. A continuación, analizaré la significatividad de estas condiciones en el establecimiento de una EMA.

La intencionalidad y reciprocidad

Según Lantolf & Poehner (2005), intencionalidad hace referencia a "un esfuerzo deliberado por parte del [mediador] de mediar el mundo, un objeto en él, o una actividad" (p. 241). Esta intencionalidad está dirigida tanto a quien recibe la mediación, como al objeto de dicha actividad. El adulto transcurre por un proceso de concientización sobre la distancia entre el comportamiento actual del mediado y el objeto de la mediación. Una vez detectada esta brecha, se registra y se marca como punto de partida del esfuerzo mediacional (Mason, 2002). Para Kozulin (1998), todo acto mediacional conlleva un foco en los procesos cognitivos de quien recibe mediación y no meramente en el objeto de la mediación. Esta sutil pero importante distinción es lo que diferencia a la EMA de lo que tradicionalmente entendemos como enseñanza tradicional (Lantolf & Poehner). Sin desmedro de esto, lo importante de esta distinción es que la actividad mediacional provoca un aprendizaje y, por ende, un cambio en las tres variables participantes: el objeto de la mediación o tarea, el mediador y quien recibe esta mediación. Esta interacción sistémica provoca, a su vez, reciprocidad dialéctica. No puede existir intencionalidad en una EMA si no es recíproca. De acuerdo a Díaz Maggioli (2013), "es la intención de mediar/recibir mediación la que promueve reciprocidad en la interacción la cual, a su vez, refuerza su intencionalidad" (p. 137).

Trascendencia

Para que una interacción pueda ser identificada como una EMA, debe trascender el aquí y ahora de quien recibe la mediación. De esta forma, al proporcionar apoyos específicos con vistas al aprendizaje y la actividad autónoma, no se pierde de vista, en ningún momento, el futuro culturalmente determinado para el que

se desarrolla tal mediación. Al promover aprendizajes incrementales, la EMA reconstruye y expande la estructura cognitiva de quien recibe mediación. Es así que la intención de la EMA es que quien recibe mediación pueda participar activamente de las actividades de las comunidades en las que se encuentra inserto. Si tomamos como premisa que el aprendizaje ocurre en la vida de los individuos como forma de superar las limitaciones inherentes a los estímulos que se reciben del medio y que no puede ser aún enfrentado en forma independiente, entonces toma sentido que las intervenciones derivadas de la EMA actúen en la situación presente como catalizadoras del acceso al pasado y futuro que constituyen las prácticas socioculturales de la comunidad que están históricamente situadas. En este contexto, el contenido de la actividad en sí mismo no es relevante, sino que la intencionalidad y reciprocidad de la actividad mediacional devienen de "las oportunidades para la modificación cognitiva que la interacción promueve y que se encuentran guiadas por un futuro estadio de desarrollo, el cual es coconstruido por los participantes en el aquí y ahora" (Díaz Maggioli, 2013, p. 137).

Significatividad

Tanto para Vygotsky (1978) como para Feuerstein *et al.* (1980) los contenidos educativos específicos no conforman el vehículo primario para el aprendizaje que deviene de la EMA, al menos durante la infancia. Toda EMA debe estar construida a partir de una significatividad de la actividad dada por las herramientas semióticas que ayudan a su desarrollo. Sin significado no existe reciprocidad/intencionalidad ni tampoco trascendencia. Kozulin (1998) explica cómo, sin la oportunidad de negociación de significados, toda acción de enseñanza puede ser percibida por quien aprende como "una mera secuencia de extraños actos conductuales desprovistos de sentido y de inversión afectiva" (p. 67).

Multimodalidad contextual

Si bien el lenguaje es la herramienta semiótica y cognitiva por excelencia para la enseñanza y el aprendizaje, la acción mediacional en contextos de educación formal no se basa solamente en aspectos verbales. Una EMA de aprendizaje explora y utiliza sistemas semióticos alternativos y multimodales, particularmente en este momento histórico y cultural. Es así como imágenes, sonidos, símbolos, gestos, rutinas físicas, estrategias de aprendizaje, el uso de la metacognición y otras herramientas similares no basadas en el lenguaje (Sharpe, 2006) coadyuvan a establecer la significatividad necesaria para un accionar intencional, recíproco y trascendente. Gibbons (2003) acuñó el término "abundancia de mensaje" para describir cómo estos sistemas semióticos alternativos al lenguaje contribuyen de igual forma a la construcción de la EMA. Es el potencial que tienen estos sistemas semióticos alternativos lo que hace de la EMA una instancia orientada al desarrollo, a partir de la promoción de aprendizajes en contextos donde el lenguaje no juega un papel significativo.

Orientación de lo social a lo individual

Una forma de describir a la EMA es como la puesta en juego de una intencionalidad significativa por medio de la cual una cultura asegura su continuidad. Para Feuerstein *et al.* (1980) una orientación desde el plano intermental al plano *intramental* permite que el individuo

... pueda trascender el aquí y ahora, pueda adaptarse a nuevas formas de actuar, así como a desarrollar nuevos patrones de conducta apropiados a las situaciones nuevas que encuentro. En otras palabras, una verdadera EMA produce en el organismo una propensión a aprender cómo se aprende, al equiparlo con las herramientas necesarias para desarrollar esta facultad. (p. 25)

Debe destacarse que estas cinco condiciones actúan en forma sistémica y que la ausencia de una de ellas hace que la acción mediadora pueda perder la calidad de EMA. La conceptualización de andamiaje que se realiza en la literatura revisada lo posiciona como una forma específica de mediación y no solamente como una estrategia docente orientada a tareas o problemas específicos que el estudiante no puede resolver en forma autónoma. Es aquí donde se genera un nudo de comprensión, en tanto se considera en algunos casos que la actividad mediacional es equivalente al constructo de Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) (Vygotsky, 1978). Veremos a continuación que este no es el caso.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo y el Andamiaje

Al igual que la metáfora del andamiaje, el constructo de ZPD ha sido objeto de confusiones en el ámbito educativo. El constructo hace referencia a la distancia que existe entre lo que un individuo puede hacer en forma autónoma y lo que puede lograr con ayuda de alguien más capaz. Para que este potencial se concrete en un espacio intermental (Mercer, 2000, 2004; Littleton & Mercer, 2013) es necesario que, previamente, haya surgido aprendizaje. Vygotsky (1987) lo explica claramente:

Una característica esencial del aprendizaje es que crea la ZPD; es decir, un nuevo aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo internos que pueden operar solamente cuando el [individuo] se encuentra interactuando con otros en su medio y en cooperación con sus pares. (p. 90)

Desde esta perspectiva, el andamiaje se constituiría en una forma de interacción orientada a generar aprendizajes que habiliten mayores niveles de interacción dentro de la ZPD. Walqui & van Lier (2010) reconocen cuatro posibles formas de interacción dentro de la ZPD.

1. Primeramente, dado que todo individuo posee fondos de conocimiento (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 1992) que son el producto de vivir en y con el mundo, existe una forma de mediación que emerge del denominado autoacceso. Incluye nuestras experiencias pasadas, recuerdos, así como el acceso a capacidades metacognitivas.
2. En segundo lugar, Walqui (2006) identifica al andamiaje con una EMA y lo define como una modalidad de interacción entre un experto y un novato, con el objetivo de promover aprendizajes en el novato.

3. Además del andamiaje, Walqui & van Lier (2010) rescatan una tercera forma de mediación derivada del trabajo colaborativo entre pares con igual capacidad. En la interacción de estos pares se negocian y rectifican significados que dan lugar al aprendizaje.
4. Finalmente, existe una cuarta forma de interacción dentro de la ZPD que se da en el marco de lo que podría llamarse enseñanza recíproca, la cual ocurre cuando un par más capaz enseña algo a un par menos capaz. Para poder hacerlo, debe poder comprender cabalmente lo que se va a enseñar, así como monitorear su propio desempeño y el del par menos capaz durante la interacción. Esto implica un nivel de concientización que dé cuenta cabalmente de la apropiación del conocimiento.

A estas cuatro formas de interacción dentro de la ZPD, Díaz Maggioli (2022) agrega la autoevaluación y el aprendizaje mediado por tecnologías. La autoevaluación es una instancia de aprendizaje, en tanto requiere, para su efectiva aplicación, de una concientización cabal por parte del aprendiz sobre su apropiación de los contenidos. Esto implica comprenderlos cabalmente y poder otorgarles una determinada cualidad o grado de apropiación, lo cual es imposible de no haber existido aprendizaje. Por otra parte, las tecnologías digitales proporcionan un acceso inmediato a la información, la cual tiene el potencial de contribuir al aprendizaje de ciertos contenidos. En tanto el aprendiz logre apropiarse de esos contenidos para aplicarlos en su desempeño, estas tecnologías pueden actuar como mediadoras de nuevos aprendizajes. Sin embargo, ambas condiciones deben también estar imbuidas de las características de la EMA que mencionamos anteriormente.

El metaanálisis efectuado ha posicionado al andamiaje como una forma de mediación de la actividad de enseñanza orientada al aprendizaje. De acuerdo con la literatura consultada, el andamiaje como estrategia mediacional se orienta a un aprendizaje que viabiliza el desarrollo. Esta forma de interacción en contextos de educación formal también posee características, formas de acción y dimensiones que son pertinentes de explorar.

Caracterizaciones y niveles de andamiaje

Dentro de quienes no consideran al andamiaje como una forma válida de mediación pueden identificarse problemas emergentes de la interacción en sí misma, así como errores conceptuales derivados de una adhesión estricta a la definición original de Wood, Bruner & Ross (1976).

Swain *et al.* (2011) indican que la metáfora del andamiaje sufre de dos falencias primordiales: primeramente, quien domina la interacción es el experto y, por ende, puede existir una tendencia a supeditarla que no es conducente al accionar sugerido por Vygotsky (1987) como característico de la ZPD. En segundo lugar, el desvanecimiento (Sherin *et al.*, 2009) o retiro del andamiaje una vez alcanzado el aprendizaje, puede ser abrupto y por ende impedir el aprendizaje.

Para Verenikina (2004) el andamiaje no es, en sí mismo, un constructo sociocultural sino una mera expresión de intencionalidad de enseñanza. Al ser comprendido como tal, el andamiaje pierde la esencia vygotskyana de coconstrucción (Johnson, 2009) del conocimiento. Chaiklin (2003) acuerda con esta autora y alienta a utilizar otros términos tales como "enseñanza asistida" para evitar la confusión.

A pesar de estas objeciones, otros autores han posicionado al andamiaje como una interacción orientada a la promoción de aprendizajes para el desarrollo. Holton & Clarke (2006) actualizan la definición original de andamiaje y lo describen como "un acto de enseñanza que (i) apoya la construcción situada de conocimiento por parte de quien aprende; y (ii) proporciona la base para un aprendizaje independiente futuro" (p. 131).

Autores como Sharpe (2006) y Hammond & Gibbons (2005) caracterizan dos niveles de andamiaje. Uno, el andamiaje pre-diseñado, que se da previo al encuentro entre docente y estudiantes (como es el caso del currículum oficial y la planificación de clase que hace el docente). En segundo término, el andamiaje contingente, que se da en forma interactiva dentro del aula. Estos dos niveles atienden a aspectos clave de la interacción: hay intencionalidad en la estructuración previo a la interacción y hay atención y acción en el proceso situado. Estos dos niveles, interactúan entre sí en forma dialéctica atendiendo tanto a lo macro como a lo micro. Para Shrum & Glisan (2010), el papel del docente en una EMA basada en andamiaje como estrategia mediacional es tanto diagnóstica como reactiva. En su nivel prediseñado la decisión docente se basa esencialmente en lo que intuye que el novato es capaz de hacer y no solamente en lo que el experto desea que haga. En su nivel contingente el papel del docente es el de transferir control sobre la actividad cuando el estudiante sea capaz de actuar independientemente.

En este escenario, dentro de una situación de andamiaje el significado no es una condición a priori, sino que es un proceso iterativo de negociación orientado a zanjar una brecha de desempeño.

Las implicancias de esta visión son varias. Primeramente, el vehículo para la construcción de la interacción está dado en el andamiaje prediseñado, mientras que la coconstrucción del aprendizaje emerge de la interacción entre experto y novato. Sin embargo, como hemos visto, un prerequisite para que esto suceda es que el proceso y la actividad sean significativos para el novato. Es la significatividad de la tarea lo que permite varias aproximaciones a las tres variables participantes de la interacción (docente, estudiante, andamiaje) evitando en todo momento la simplificación y promoviendo la coconstrucción situada de nuevo conocimiento. Al respecto, Bliss *et al.* (1996) recalcan la necesidad de que la tarea se mantenga constante y sugieren que, si hay que simplificar algo, que se simplifique el papel que el novato juega en la interacción. De esta forma, manteniendo un nivel de desafío aceptable, pero aumentando el andamiaje, se promueve la interacción que conduce al aprendizaje. En este escenario el andamiaje no es un acto de cierre de la interacción (Bickhard, 2005), sino de apertura de la ZDP.

Conclusiones

La metáfora del andamiaje ha sido objeto de múltiples apreciaciones. El metaanálisis presentado aquí la posiciona como una forma eficaz de mediación con el objetivo de promover aprendizajes que habiliten espacios para el desarrollo. Para que ello sea posible, toda actividad de andamiaje debe estar imbuida de significatividad, reciprocidad/intencionalidad y trascender el aquí y ahora, incorporando múltiples sistemas semióticos y promoviendo un relacionamiento intenso desde la regulación social a la regulación individual.

El presente artículo se construyó a partir de una base de datos particular, delimitada por criterios de rigurosidad metodológica para la elaboración de un metaanálisis. A futuro, sería interesante explorar cómo la metáfora del andamiaje se ha operacionalizado en la literatura profesional en lenguas que no sean el inglés y en contextos más variados que los recabados a través de la base de datos utilizada en esta oportunidad. Agregar estudios sobre el tema en otras lenguas, particularmente la lengua española, harían posible el desarrollo de nuevas perspectivas sobre este constructo, a la vez que sentaría las bases teóricas para una exploración sociocultural más situada de otros temas educativos que no han sido estudiados desde esa perspectiva.

Notas:

¹En este artículo se hace uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos. Se evita el desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina en función del principio de economía del lenguaje y para evitar dificultades sintácticas y de concordancia en el convencimiento de que el lenguaje en sí no es sexista, sino el uso que se hace de él.

² <https://foco.timbo.org.uy/home>

³ <http://www.lex tutor.ca/>

Aprobación final del artículo: Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría: La elaboración del artículo es obra única del autor.

Referencias

- BICKHARD, M. (2005). Functional scaffolding and self-scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 166-173.
- BLISS, J., ASKEW, M., & MACRAE, S. (1996). Effective teaching and learning: Scaffolding revisited. *Oxford Review of Education*, 22(1), 37-61.
- BOTELLA, J. & ZAMORA, A. (2017). El metaanálisis: una metodología para la investigación en educación. *Educación XXI* 20(2), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19030>
- BRUNER, J., & SHERWOOD, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277-287). Penguin Books.
- CHAIKLIN, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge University Press.
- DÍAZ MAGGIOLI, G. (2013). Of metaphors and literalization: Reconceptualizing scaffolding in language teaching. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 14, 133-150.

- DÍAZ MAGGIOLI, G. (2022). *Initial Language Teacher Education*. Routledge.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M., & MILLER, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- GIBBONS, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching Second Language Learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- GIBBONS, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in content-based classrooms. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247-273.
- GLASS, G. V., MCGRAW, B., & SMITH, M. L. (1981). *Meta-analysis of social research*. Sage.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105 - 117). Sage Publications, Inc.
- HAMMOND, J., & GIBBONS, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- HOLTON, D., & CLARKE, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(2), 127-143.
- JOHNSON, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- KOZULIN, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.
- LEÓN HERNÁNDEZ, S. R., & AGUILERA ZEPEDA, J. M. (2001). Metodología de los estudios de metaanálisis en la investigación clínica. *Revista Mexicana de Ortopedia Traumática*, 15(2), 86-91.
- LITTLETON, K. & MERCER, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- MASON, J., 2002. *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge.
- MERCER, N. & HOWE, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of Sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- MERCER, N. (2000). *Words & Minds: How we use language to think together*. Routledge.
- MERCER, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- POEHNER, M. E. (2010). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Springer.
- POEHNER, M. E., & LANTOLF, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265.
- SALDAÑA, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- SHARPE, T. (2006). "Unpacking" scaffolding: Identifying discourse and multimodal strategies that support learning. *Language and Education*, 20(3), 211-231.

- SHERIN, B., REISER, J., & EDELSON, D. (2009). Scaffolding analysis: Extending the scaffolding metaphor to learning artifacts. *Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 387-421.
- SHRUM, J. L., & GLISAN, E. W. (2010). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Cengage Learning.
- SWAIN, M., KINNEAR, P., & STEINMAN, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Multilingual Matters.
- VAILLANT, D. & MARCELO, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- VÉLEZ-IBÁÑEZ, C. G., & GREENBERG, J. B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313-335.
- VERENIKINA, I. (2004). From theory to practice: What does the metaphor of scaffolding mean to educators today? *Outlines*, 2, 5-15.
- VIADA GONZÁLEZ, C., FORS LÓPEZ, M., BALLESTEROS, J., ÁLVAREZ CARDONA, M., FRÍAS BLANCO, A. & GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (2018). Metodología y sistemas para el metaanálisis de ensayos clínicos. *Revista Cubana de Informática Médica*, 10(2). <http://www.revinformatica.sld.cu/index.php/rcim/article/view/306>
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *The collected works of Lev S. Vygotsky. Volume I: Problems of General Psychology*. Plenum Press.
- WALQUI, A. (2006). Scaffolding instruction for English Language Learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.
- WALQUI, A., & VAN LIER, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English Language Learners*. WestEd.
- WOOD, D., BRUNER, J., & ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Capacidades técnicas y educativas del profesorado de establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional

The anecdote as a resource in the identification of promoters of educational affiliation

A anedota como recurso na identificação de promotores de filiação educativa

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3274>

Jaime Constenla Núñez

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

jconsten@ucsc.cl

ORCID: 0000-0002-3373-6888

Pilar Jara Coatt

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

pilarjara@ucsc.cl

ORCID: 0000-0002-9975-8713

Angélica Vera Sagredo

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

avera@ucsc.cl

ORCID: 0000-0003-1657-2241

Recibido: 24/04/22

Aprobado: 11/07/22

Cómo citar: Constenla Núñez, J., Jara Coatt, P., & Vera Sagredo, A. (2023). Capacidades técnicas y educativas del profesorado de establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3274>

Resumen

La Educación Media Técnico Profesional (EMTP) en Chile aún no ha logrado ajustar sus programas de estudio para responder a las necesidades del mercado laboral actual. Si bien se ha ofrecido perfeccionamiento a los docentes de la EMTP, no existe un seguimiento y monitoreo para determinar si efectivamente estos esfuerzos han permitido mejorar los aprendizajes propios de esta formación. El propósito del estudio considera tres objetivos de investigación: el primero es analizar las capacidades técnicas y educativas de profesores de establecimientos técnico profesional, el segundo identificar las posibles diferencias respecto a variables sociodemográficas y el tercero examinar las correlaciones existentes entre todas las variables revisadas. El estudio contempló un enfoque cuantitativo no experimental, con un diseño descriptivo correlacional de tipo transversal. La muestra correspondió al tipo no probabilístico por conveniencia intencionada y quedó constituida por 179 docentes de ocho establecimientos de la provincia del Biobío, Chile. En el estudio se examinaron cuatro áreas estratégicas: Gestión pedagógica, Liderazgo escolar, Convivencia y Gestión de recursos. Con la finalidad de cuantificar las dimensiones del instrumento, se realizaron análisis comparativos de diferencias de media, a través de Anova y prueba *t*, así como correlaciones mediante el coeficiente de Pearson. Los principales resultados dan cuenta que no existirían diferencias estadísticamente significativas respecto a las horas de trabajo de los profesores, pero sí se evidencia diferencia en cuanto al sexo y los años de experiencia. A modo de conclusión, se advierte que los docentes valoran positivamente alguna de las prácticas instauradas en los centros educativos como la enseñanza y aprendizaje en el aula, el liderazgo directivo, la convivencia la gestión de recursos financieros. Sin embargo, existirían dificultades en lo referido a la toma de decisiones que los directivos realizan con base en los resultados obtenidos en evaluaciones internas o externas de su institución educativa. Del mismo modo, se evidenciaron resultados negativos en cuanto a la gestión de recursos educativos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado.

Palabras clave: gestión pedagógica, liderazgo escolar, convivencia, gestión de recursos, educación técnico profesional.

Abstract

Secondary Technical Professional Education (EMTP) in Chile has not yet been able to adjust its study programs to respond to the current labor market needs. Therefore, although EMTP teachers have been offered training, there is no follow-up and monitoring to determine if these efforts have effectively improved the learning of this training. The study considers three research objectives, the first is to analyze the technical and educational capacities of teachers of technical-professional establishments, the second is to identify the possible differences concerning sociodemographic variables, and the third is to examine the existing correlations between all the variables revised. The study contemplated a non-experimental quantitative approach with a cross-sectional correlational descriptive design. The sample corresponded to the non-probabilistic type for intentional convenience and was made up of 179 teachers from eight establishments in the province of Biobío, Chile. Four strategic areas were examined in the study: Pedagogical Management, School Leadership; Coexistence; and Resource Management. In order to quantify the dimensions of the instrument, comparative analyzes of mean differences were performed through Anova and t-test and correlations through Pearson's coefficient. The main results show that there would be no statistically significant differences in the hours of work of the teachers. However, there is evidence of a difference in terms of sex and years of experience. In conclusion, it is noted that teachers positively value some of the practices established in educational centers, such as teaching and learning in the classroom, managerial leadership, coexistence, and management of financial resources. However, there would be difficulties regarding the decision-making that managers make based on the results obtained in internal or external evaluations of their educational institution.

Keywords: pedagogical management, school leadership, coexistence, resource management, vocational-technical education.

Resumo

A Educação Profissional Técnica Secundária (EMTP) no Chile ainda não conseguiu ajustar seus programas de estudo para responder às necessidades do mercado de trabalho atual. Embora os professores do EMTP tenham recebido aperfeiçoamento, não há acompanhamento e monitoramento para determinar se esses esforços permitiram melhorar a aprendizagem desta formação. O propósito do estudo considera três objetivos de pesquisa, o primeiro é analisar as capacidades técnico-educativas dos professores dos estabelecimentos técnico-profissionais, o segundo é identificar as possíveis diferenças em relação às variáveis sociodemográficas e o terceiro é examinar as correlações entre todas as variáveis. O estudo contemplou uma abordagem quantitativa não experimental, com delineamento descritivo correlacional transversal. A amostra correspondeu ao tipo não probabilístico por conveniência intencional e foi composta por 179 professores de oito estabelecimentos da província de Biobío, Chile. Quatro áreas estratégicas foram examinadas no estudo: Gestão Pedagógica, Liderança Escolar; Coexistência; e Gestão de Recursos. Para quantificar as dimensões do instrumento, foram realizadas análises comparativas de diferenças de médias por meio de Anova e teste t, e correlações por meio do coeficiente de Pearson.

Os principais resultados mostram que não haveria diferenças estatisticamente significativas em relação às horas de trabalho dos professores, mas há diferenças em relação ao sexo e anos de experiência. À guisa de conclusão, nota-se que os professores valorizam positivamente algumas das práticas estabelecidas nos centros educacionais, como o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a liderança gerencial, a convivência e a gestão de recursos financeiros. No entanto, haveria dificuldades quanto à tomada de decisão que os gestores tomam com base nos resultados obtidos nas avaliações internas ou externas de sua instituição de ensino. Da mesma forma, foram evidenciados resultados negativos em termos de gestão de recursos educacionais para melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: gestão pedagógica, liderança escolar, coexistência, gestão de recursos, ensino técnico profissional.

Introducción

En Chile, durante las últimas décadas, se ha evidenciado una mejora en la educación en niveles medio superior y superior, a través del aumento en las tasas de graduación de un 46 % desde 1995 a un 83 % en el año 2011, pasando de ser un sistema para un grupo selecto a uno de educación masiva (Arias et al., 2015).

Sin embargo, el incremento en la cobertura no se ha traducido necesariamente en mejoras cualitativas en los aprendizajes de los estudiantes. Específicamente, en la Educación Media Técnico Profesional¹ (EMTP) se reporta que los indicadores de logros académicos de los estudiantes son menores que en otras modalidades de estudio, además un porcentaje importante del alumnado egresado no logra la titulación esperada, debido, principalmente, a que no realizarían sus prácticas profesionales y/o no terminarían su proceso de enseñanza.

Sumado a lo anterior, este grupo de estudiantes proviene de familias con los ingresos económicos más bajos, lo que podría influir en las redes de apoyo en su formación académica (Ministerio de Educación, s. f.; Villalta, 2010; Villalta & Saavedra, 2012).

En este contexto y tratando de disminuir las brechas educativas, Chile ha impulsado diferentes reformas para garantizar y brindar mayores oportunidades de educación a niños, jóvenes y adultos.

Una de las iniciativas implementadas por el Ministerio de Educación ha sido el diseño de programas y acciones de apoyo técnico pedagógico para los centros educativos, con el propósito de fomentar el desarrollo de sus capacidades técnicas y educativas a través de la elaboración y ejecución de sus Planes de Mejoramiento Educativo (Ministerio de Educación, 2015b). Este último considera la consolidación de un sistema de trabajo a partir de un ciclo anual de mejora continua que desarrolla, en primer lugar, un diagnóstico para detectar las dificultades del centro escolar, en segundo lugar, la elaboración de un plan de mejoramiento educativo, en tercer lugar, la implementación, monitoreo y seguimiento; y finalmente, la evaluación de las acciones ejecutadas, todas estas desarrolladas en un periodo de cuatro años (Ministerio de Educación, 2012).

El propósito de este plan conlleva la implementación de un modelo de gestión que considera la realidad sociocultural y territorial de cada establecimiento, los intereses y necesidades de los estudiantes y los procesos pedagógicos que ocurren dentro y fuera del aula. Para el Ministerio de Educación (2019b) esta gestión "involucra un proceso sistémico y global que abarca distintos niveles (aula, establecimiento, territorio local, nivel regional y nacional) y dimensiones (cognitiva, social, emocional, física, ética) y donde la colaboración y participación de toda la comunidad resulta fundamental" (p. 7). Las áreas que son evaluadas en el desarrollo del plan de mejoramiento corresponden a cuatro: Gestión pedagógica, Liderazgo escolar, Convivencia, y Gestión de recursos.

La gestión pedagógica dentro del sistema educacional debe reconocerse como un proceso que facilite la orientación y coordinación de las acciones que despliegan los profesores en los diferentes niveles educativos. Estos procesos conllevan una relación directa con los objetivos propuestos para la formación integral de sus estudiantes según las demandas de la sociedad (López-Paredes, 2017).

Algunas investigaciones han corroborado que existiría una correlación significativamente positiva entre la gestión pedagógica y el desempeño docente (López-Paredes, 2017; Maza, 2021). Esta gestión positiva implicaría que las acciones, estrategias, políticas y decisiones que se toman a nivel administrativo influirían permanentemente en la dirección de los recursos humanos y materiales para orientar la planificación, programación y evaluación constante del proceso educativo, lo que predeciría un óptimo cumplimiento de las funciones de la comunidad educativa (Meza et al., 2021).

Del mismo modo, lo advierten Medina y Gómez (2014) al indicar que las competencias más apreciadas en el directivo son el manejo de una gestión óptima para la toma de decisiones claras y coherentes, comprometido con la mejora de la docencia y las prácticas pedagógicas en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, el Liderazgo Escolar se ha constituido como un recurso personal que es particularmente relevante para el ejercicio de la función directiva, ya que favorece la aproximación y ampliación teórica sobre los distintos temas de educación, esto permite que los directivos puedan ejercer un rol activo a partir de estrategias y prácticas renovadas que apoye la implementación de procesos de mejora al interior de las comunidades escolares, adaptándose a los múltiples escenarios, circunstancias y demandas que presenta su contexto escolar (Ministerio de Educación, 2019a).

Diversos estudios han advertido la importancia que reviste el impulso de los liderazgos en las comunidades educativas. Romero (2021) señala al respecto que este factor es un componente esencial en el desarrollo de buenas prácticas en contextos desfavorables, por ejemplo, en la creación de entornos de trabajos saludables —donde prevalezca una fuerte preocupación por el personal—, constituyen herramientas de liderazgo potentes en el desarrollo de las buenas escuelas, donde impera un clima de confianza y alta valoración directiva.

En este sentido, se observa que el liderazgo como herramienta transversal de la gestión educativa se consolida como una necesidad desde la cual se determina el futuro de las instituciones en el corto, mediano y largo plazo, de allí,

la importancia de incluir en la gestión el liderazgo colectivo como una premisa para movilizar a los colaboradores, gestionando sus habilidades encaminadas a favor de los proyectos de los establecimientos educacionales (Medina, 2020).

En la misma línea, Sandoval–Estupiñán et al. (2020) señalan que el liderazgo escolar debe contemplar la realidad sistémica de las personas, el centro educativo y la sociedad. En este contexto, el liderazgo se constituye en una de las variables de mayor influencia en la eficacia de las instituciones educativas, de hecho se ha corroborado que existen índices de correlación altos entre dimensiones de liderazgo y otras variables como la motivación y capacidades de los docentes (Cifuentes–Medina et al., 2020).

Del mismo modo, se ha evidenciado que el desarrollo de un liderazgo efectivo mejoraría los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de la educación que estos reciben (Yáñez y Rivero, 2020). En este sentido, se advierte que el papel de los líderes recae en ser capaces de dinamizar, animar y apoyar el proceso de transformación social (Hernández–Castilla et al., 2020) en acciones de cuidado y de construcción de confianza con el profesorado (Carrasco & Barraza, 2020), y prácticas ejemplares que llamen e incentiven la motivación a los aprendizajes (Ordóñez et al., 2021).

Respecto a la Convivencia en los centros educativos, se ha evidenciado que este factor reviste una gran importancia en el contexto chileno. Este elemento emerge al observar que es uno de los indicadores que presenta una asociación más fuerte con los aprendizajes de los estudiantes, alcanzando hasta 42 puntos de diferencia entre los establecimientos que tienen una evaluación positiva de la convivencia de los que no la tienen, que repercute directamente en los logros académicos de los estudiantes, ya que se ha comprobado la existencia de una relación directa entre una buena valoración de la convivencia y el éxito escolar (Educación, 2020, 2015).

Se ha corroborado que este factor es especialmente preocupante en establecimientos de alta vulnerabilidad social, ya que serían ellos los que presentan valoraciones menores en esta dimensión (Agencia de la Calidad, 2015). Para el Ministerio de Educación (2015a), las relaciones interpersonales que se producen en las unidades educativas son un factor sustancial en la cultura escolar, debido a que estas relaciones permitirían afrontar de mejor forma las situaciones de conflicto y la posibilidad de expresarse que tienen los estudiantes, docentes, padres y apoderados.

Un clima positivo en los centros educativos se constituye como un papel protector en el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes (Daily et al., 2020). De hecho, se ha reportado que una convivencia positiva en la unidad educativa puede proporcionar protección a los estudiantes que provienen de contextos de alta vulnerabilidad social, especialmente, porque evitaría los efectos negativos asociados con factores contextuales y familiares (O'Malley et al., 2015).

Finalmente, la última área evaluada en los planes de mejoramiento educativo corresponde a la Gestión de recursos. Esta implica brindar condiciones para que los procesos de mejoramiento ocurran, comprende, por una parte, la adquisición

de recursos materiales y, por otra parte, el perfeccionamiento que requieren los docentes, profesionales y técnicos de los establecimientos escolares (Ministerio de Educación, 2019b).

Considerando los antecedentes expuestos, este estudio aborda los siguientes objetivos de investigación:

1. Analizar las capacidades técnicas y educativas de los profesores de establecimientos Técnicos Profesionales evaluados en categoría de insuficiente;
2. Identificar las posibles diferencias en cuanto a variables sociodemográficas (sexo, jornada laboral y años de experiencia);
3. Examinar las correlaciones existentes entre las áreas de las capacidades técnicas y educativas y las variables sociodemográficas revisadas en el estudio.

Metodología

Diseño

En función de los objetivos de investigación, el estudio contempla un enfoque cuantitativo no experimental, con un diseño descriptivo correlacional de tipo transversal.

Participantes

La muestra correspondió al tipo no probabilístico por conveniencia intencionada y quedó constituida por 179 docentes de ocho establecimientos de la provincia del Biobío, Chile. Los profesionales que participaron en la investigación corresponden a establecimientos técnicos profesionales que se encuentran en la categoría de desempeño insuficiente de acuerdo con la categorización desarrollada por la Agencia de la Calidad de la Educación, durante el año 2018.

Estos centros educativos han sido tipificados con altos índices de vulnerabilidad escolar (IVE).² Del total de la muestra, el 35,2 % (N = 63) corresponden al sexo masculino y un 64,8 % (N = 116) corresponden al sexo femenino. En cuanto a la experiencia laboral, un 38 % de los profesores tiene menos de 5 años de ejercicio docente, el 21,8 % se encuentra en la categoría de 5 a 10 años, el 9,5 % entre los 11 a 15 años, el 8,9 % entre 16 a 20 años y el 21,8 % se encuentra sobre los 20 años de experiencia docente.

Instrumento

Para esta investigación se utilizó un instrumento que fue adaptado por el Centro Innovapedia® de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, con base en las orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares entregados por el Ministerio de Educación de Chile (2015b).

El recabamiento de datos se realizó en el contexto del proyecto *Apoyo a los*

procesos de implementación, monitoreo y evaluación de los planes de mejora educativa de los establecimientos EMTP, que se encuentran en la categoría de desempeño insuficiente de acuerdo con la categorización desarrollada por la Agencia de la Calidad de la Educación, durante el año 2018, en la región del Biobío (Financiado por el Ministerio de Educación desde el 2018 al 2020).

La encuesta cuenta con 42 ítems que examina distintas variables que permiten determinar el nivel de calidad de cada una de las prácticas institucionales y pedagógicas. La estructura corresponde a cuatro áreas de los procesos de gestión institucional. La primera, denominada *Gestión pedagógica*, cuenta con tres subdimensiones (gestión del currículum–enseñanza, aprendizaje en el aula–apoyo al desarrollo de los estudiantes) con 11 ítems, del tipo, *El director y equipo técnico–pedagógico coordina la implementación general del currículum vigente y los programas de estudio*.

La segunda, denominada *Liderazgo escolar*, considera dos subdimensiones (liderazgo del director–planificación y gestión de resultados) con 10 ítems, del tipo, *El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento*.

La tercera área, denominada *Convivencia*, cuenta con tres subdimensiones (formación–convivencia–vida democrática) con 11 ítems, del tipo, *El establecimiento planifica la formación de sus estudiantes en concordancia con el proyecto educativo institucional y el currículum vigente*.

Finalmente, la última área corresponde a Gestión de recursos, que cuenta con tres subdimensiones (gestión personal–recursos financieros y administrativos–recursos educativos) con 10 ítems, del tipo, *El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal*.

El análisis factorial confirmatorio del instrumento presenta índices de ajuste adecuados para los cuatro factores: $\chi^2/df = 219,886$; $p = .001$; CFI = .958; IFI = .950, RMSEA = .046. Por otra parte, el índice de confiabilidad de esta versión resultó apropiado con un Alpha de Cronbach de .940 (Hu & Bentler, 1999). La valoración de las respuestas de los participantes corresponde a una escala Likert, que va desde 1 a 4:

Se realizan acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática.

El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores de la comunidad educativa, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos y con una orientación a la mejora de los resultados asociados. Estas características implican que una tarea del establecimiento educacional ya puede ser definida como práctica institucional o pedagógica.

La práctica incorpora la evaluación y perfeccionamiento permanente.

En la Tabla 1 se puede observar la estructura del instrumento de recolección de datos utilizado.

Tabla 1

Áreas, dimensiones y ejemplos de ítems del instrumento de recolección de datos

Áreas	Dimensiones	Ejemplos de ítems
Gestión pedagógica	Gestión del currículum	El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general del currículum vigente y los programas de estudio.
	Enseñanza y aprendizaje en el aula	Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en el currículum vigente.
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes	El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan rezago en el aprendizaje y cuenta con mecanismos efectivos para apoyarlos.
Liderazgo escolar	Liderazgo del director	El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.
	Planificación y gestión de resultados	El establecimiento cuenta con un proyecto educativo institucional actualizado y conocido por todos.
Convivencia	Formación	El establecimiento planifica la formación de sus estudiantes en concordancia con el proyecto educativo institucional y el currículum vigente.
	Convivencia	El equipo directivo y los docentes promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.
	Participación y vida democrática	El establecimiento construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común.
Gestión de recursos	Gestión del personal	El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal.
	Gestión de recursos financieros y administración	El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes.
	Gestión de recursos educativos	El establecimiento cuenta con la infraestructura y el equipamiento con condiciones que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa.

Nota. Elaboración propia con base en las orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares entregados por el Ministerio de Educación de Chile (2015b).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento de aplicación de los instrumentos se realizó de forma masiva a los profesores de establecimientos de educación secundaria de la muestra, contando con sus asentimientos previamente informados y con la autorización y consentimiento para participar de la investigación. Del mismo modo, se les explicó la naturaleza del estudio, y se respondieron dudas sobre alcances, confidencialidad y resultados a obtener.

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las respuestas del profesorado para conocer el perfil de estos profesionales. Posteriormente y con la finalidad de establecer posibles diferencias en los grupos de interés respecto de las variables sociodemográficas (sexo, horas de dedicación a la docencia, años de experiencia), se procedió a realizar un análisis comparativo de las medias alcanzadas (prueba *t* y Anova) en cada uno de esos dominios y evaluar si ellas diferían de forma significativa.

Antes de realizar estos análisis, se examinaron los supuestos de normalidad (Kolmogorov–Smirnov), homogeneidad (Levene) e independencia de residuos. Finalmente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson, para determinar el grado de asociación entre las dimensiones de las escalas respecto a variables sociodemográficas de los participantes. Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS v. 23.0. y el programa EQS® v. 6.2 (Bentler, 1995).

Resultados

Análisis descriptivos de las distintas áreas examinadas sobre orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares

Los análisis descriptivos indican que las valoraciones mayores respecto a las dimensiones y a la cantidad de ítems de cada una de ellas se encuentran en: Enseñanza y aprendizaje en el aula; Liderazgo directivo; Convivencia; Participación y vida democrática; y Gestión de recursos financieros y administración. Esto quiere decir que la comunidad educativa tiene la percepción que estos factores son una práctica recurrente en sus centros educativos.

En el caso de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, se evidenciaría que los profesores imparten las clases en función de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente, elaboran sus planificaciones, monitorean permanentemente la cobertura curricular y promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos.

Respecto al Liderazgo directivo, se aprecia que el director asume como principal responsable del logro de los objetivos formativos de los estudiantes, conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento, es proactivo y moviliza al centro educativo hacia la mejora continua e instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.

En cuanto a la Convivencia, el equipo directivo y docente promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa, valoran la diversidad, cuentan con reglamentos de convivencia explícitos con normas para organizar la vida escolar y enfrentan y corrigen formativamente las conductas antisociales en los estudiantes, desde las situaciones menores hasta las más graves.

De la misma forma, se observó una valoración importante en la dimensión Participación y vida democrática, que consiste en que el establecimiento

construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común, el personal docente fomenta entre los estudiantes la expresión de opiniones y participación permanente de los distintos estamentos de la comunidad educativa mediante el trabajo efectivo del Consejo escolar, Consejo de profesores y el Centro de padres y apoderados.

Además, se visualiza una valoración positiva en la Gestión de recursos financieros y administración, que estaría a cargo de gestionar la matrícula y asistencia de los estudiantes, la elaboración del presupuesto en función de las necesidades detectadas en el proceso de planificación y gestiona la participación en programas de apoyo y asistencias técnicas disponibles de acuerdo con las necesidades institucionales.

En cambio, las dimensiones menos valoradas se observaron en Planificación y gestión de resultados y Gestión de recursos educativos. La primera daría cuenta de que existen algunas debilidades respecto al conocimiento que tiene la comunidad educativa sobre el proyecto educativo institucional actualizado, la monitorización de la implementación del plan de formación y su impacto, la recopilación y sistematización continua sobre características, resultados e indicadores relevantes del proceso educativo y la satisfacción de los apoderados del establecimiento y, por último, el análisis y la utilización de datos recopilados para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión.

La segunda señalaría que existen debilidades en la infraestructura y equipamiento con condiciones que faciliten el aprendizaje de los estudiantes y se detectaría la falta de un inventario actualizado del equipamiento y material educativo para gestionar la mantención, adquisición y reposición de estos (Véase en Tabla 2).

Tabla 2

Análisis descriptivos de las dimensiones analizadas (Mínimo, Máximo, Media, Desviación Estándar)

	Min.	Máx.	Media	DE
Gestión del currículum	4.00	16.00	11.892	3.214
Enseñanza y aprendizaje en el aula	3.00	13.00	9.303	2.030
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	4.00	17.00	12.050	2.864
Liderazgo del director	1.00	20.00	12.587	3.521
Planificación y gestión de resultados	6.00	25.00	17.392	4.758
Formación	4.00	18.00	11.666	3.149
Convivencia	5.00	16.00	12.752	2.879
Participación y vida democrática	2.00	12.00	9.346	2.366
Gestión del personal	4.00	17.00	11.564	3.275
Gestión de recursos financieros y administración	1.00	15.00	9.327	2.801
Gestión de recursos educativos	2.00	12.00	8.378	2.428

Diferencias entre género, años de experiencia y jornada laboral de los participantes

Al examinar las posibles diferencias entre hombres y mujeres respecto a las variables examinadas solo se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Gestión de recursos educativos a favor del grupo de hombres (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Medias y comparaciones entre las diversas dimensiones respecto al género de los profesores (prueba t y tamaño del efecto)

Dimensiones	Hombres		Mujeres		t	Sig.	d
	M	DE	M	DE			
Gestión del currículum	12.180	3.273	11.745	3.208	.848	.398	.066
Enseñanza y aprendizaje en el aula	9.590	1.978	9.147	2.040	1.383	.168	.109
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	11.900	2.678	12.121	2.971	.484	.629	.039
Liderazgo del director	13.250	2.903	12.226	3.781	1.833	.068	.150
Planificación y gestión de resultados	17.200	5.001	17.482	4.656	.371	.711	.029
Formación	11.704	3.504	11.631	2.966	.146	.884	.011
Convivencia	13.016	3.101	12.634	2.741	.839	.402	.065
Participación y vida democrática	9.442	2.598	9.284	2.248	.421	.674	.0325
Gestión del personal	11.779	3.414	11.432	3.201	.658	.512	.052
Gestión de recursos financieros y administración	9.704	2.974	9.122	2.700	1.311	.192	.101
Gestión de recursos educativos	9.000	2.581	8.096	2.273	2.388	.001	.182

En cuanto a la cantidad de horas que los docentes dedican a sus prácticas pedagógicas, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones analizadas: Gestión del currículum ($F(2,177) = .215, p > .05$); Enseñanza y aprendizaje en el aula ($F(2,177) = .568, p > .05$); Apoyo al desarrollo de los estudiantes ($F(2,177) = .015, p > .05$); Liderazgo del director ($F(2,177) = .079, p > .05$); Planificación y gestión de resultados ($F(2,177) = 1.902, p > .05$); Formación ($F(2,177) = .824, p > .05$); Convivencia ($F(2,177) = .762, p > .05$); Participación y vida democrática ($F(2,177) = .832, p > .05$); Gestión del personal ($F(2,177) = .570, p > .05$); Gestión de recursos financieros y administración ($F(2,177) = .246, p > .05$); y Gestión de recursos educativos ($F(2,177) = .516, p > .05$).

Respecto a los resultados de las distintas variables en relación con los años de experiencia de los participantes, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Gestión personal ($F(7,163) = 2.203, p < .05$) y en la dimensión Gestión de recursos educativos ($F(7,167) = 2.331, p < .05$). Las comparaciones múltiples darían cuenta que las diferencias, en el primer caso, se

evidenciaron en el grupo de profesores que tiene menos de 5 años de experiencia y los que tienen entre de 10 a 15 años, estos resultados son a favor del grupo con menos años de trayectoria laboral.

Esto significa que el profesorado principiante considera que el establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal, que cuenta con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal, que existe un personal competente según los resultados de evaluación docente y existiría un clima laboral positivo. En el segundo caso, las comparaciones múltiples darían cuenta de que, al igual en la variable anterior, las diferencias se presentarían entre los docentes que cuentan con menos de 5 años de experiencias y los que tienen entre 10 a 15 años de experiencia a favor del segundo grupo de profesores.

Este factor nos indica que el profesorado más experimentado valora positivamente la infraestructura de los establecimientos, así como también sus recursos y la actualización de inventarios que dejarían en evidencia el equipamiento y material educativo de la comunidad escolar.

Correlaciones entre las distintas variables examinadas respecto a las variables sociodemográficas

Para revisar posibles relaciones entre las variables del instrumento y las variables sociodemográficas, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (Véase en la Tabla 4). Los resultados dan cuenta de la existencia de una correlación significativa pero inversa entre el sexo de los profesores y la Gestión de recursos administrativos ($r = -.179, p < .005$), entre los años de experiencia y el Apoyo al desarrollo de los estudiantes ($r = -.162, p < .005$) y entre los años de experiencia y Gestión de recursos financieros y administración ($r = -.151, p < .005$).

Tabla 4
Correlaciones entre distintas variables examinadas

	Sexo	Horas	Exper.	GC	EA	AE	LD	PyG	F	CON	PVD	GP	GR	GRE
Sexo	---	.000	.096	-.064	-.104	.037	-.138	.028	-.011	-.064	-.032	-.051	-.099	-.179*
Horas	---	---	.098	.069	.078	.013	.030	.136	.085	.091	.092	.077	.052	.012
Expe	---	---	---	-.122	-.061	-.162*	-.056	-.100	-.131	-.111	-.135	-.134	-.151*	.015
GC	---	---	---	---	.720**	.712**	.715**	.768**	.804**	.748**	.708**	.760**	.693**	.409**
EA	---	---	---	---	---	.709**	.596**	.617**	.675**	.650**	.638**	.563**	.611**	.417**
AE	---	---	---	---	---	---	.612**	.609**	.710**	.625**	.609**	.659**	.644**	.347**
LD	---	---	---	---	---	---	---	.688**	.704**	.687**	.616**	.647**	.647**	.394**
PyG	---	---	---	---	---	---	---	---	.825**	.709**	.787**	.697**	.725**	.400**
F	---	---	---	---	---	---	---	---	---	.782**	.795**	.776**	.779**	.338**
CON	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	.762**	.802**	.763**	.501**
PVD	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	.727**	.770**	.445**
GP	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	.763**	.484**
GR	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	.508**
GRE	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Nota. GC: Gestión del currículum; EA: Enseñanza y aprendizaje en el aula; AE: Apoyo al desarrollo de los estudiantes; LD: Liderazgo del director; PyG: Planificación y gestión de resultados; F: Formación; CON: Convivencia; PVD: Participación y vida democrática; GP: Gestión del personal; GR: Gestión de recursos financieros y administración; GRE: Gestión de recursos administrativos.

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Discusión y conclusiones

Los objetivos del estudio eran:

1. Analizar las capacidades técnicas y educativas de los profesores de establecimientos Técnicos Profesionales evaluados en categoría de insuficiente;
2. Identificar las posibles diferencias en cuanto a variables sociodemográficas (sexo, jornada laboral y años de experiencia);
3. Examinar las correlaciones existentes entre las áreas de las capacidades técnicas y educativas y variables sociodemográficas revisadas en el estudio.

Dicho lo anterior, se pudo constatar en los resultados de análisis descriptivos que existiría una valoración alta en algunas de las dimensiones. Esto quiere decir que los docentes consideran estas características como tareas propias del centro educativo y que pueden ser definidas como prácticas institucionales que incorporan la evaluación y el perfeccionamiento permanente.

La dimensión enseñanza y aprendizaje en el aula obtuvo una de las valoraciones mayores, en esta dimensión los docentes ratifican las competencias propias de su profesión dando cuenta que imparten sus clases en función de los objetivos propuestos, elaboran sus planificaciones, monitorean la cobertura curricular y trabajan de forma colaborativa con el resto de los profesionales de la institución.

Estos resultados son asimiles con el estudio de Arreola (2019), quien advierte que el profesorado tiende a valorar de forma relevante, por ejemplo, la planificación de la enseñanza y el diseño de la estrategia didáctica que utilizará en el proceso pedagógico.

Otro de los hallazgos identificados tiene relación con la valoración positiva que entrega el profesorado al liderazgo directivo, ellos considerarían que el director del centro educativo sería el principal responsable de lograr los objetivos formativos de los estudiantes y dirigir de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.

Este aspecto es relevante, ya que se considera un factor esencial que influye directamente en la eficacia de las instituciones educativas y en la motivación y capacidades de los docentes (Cifuentes–Medina et al., 2020; Romero, 2021; Sandoval–Estupiñán et al., 2020).

Del mismo modo, la convivencia también ha sido un aspecto valorado por el profesorado, dando cuenta que en general la comunidad educativa promueve y exige un ambiente de respeto, valora la diversidad, cuenta con reglamentos de convivencia explícitos y corrige formativamente las conductas antisociales de los estudiantes. Respecto aquello, diversas investigaciones han corroborado que este elemento presenta una asociación fuerte con los aprendizajes de los

estudiantes (Agencia de la Calidad, 2015; Educación 2020, 2015), que además constituiría un papel protector en el desarrollo social, emocional y académico (Daily et al., 2020) y evitaría los efectos negativos asociados con factores contextuales y familiares del estudiantado (O'Malley et al., 2015).

De igual forma, se evidenció que la participación y vida democrática es un aspecto importante para los docentes, este factor contribuye a generar una identidad positiva que les da un sentido de pertenencia a la institución, también se observa en esta dimensión que el personal docente fomenta entre sus estudiantes la expresión de opiniones y participación de los distintos estamentos como el Consejo Escolar, Consejo de profesores y el Centro de Padres y Apoderados.

Finalmente, otro de los aspectos valorados positivamente por los profesores da cuenta de una correcta gestión de los recursos financieros y administrativos, que tiene relación con la gestión de la matrícula y asistencia de los estudiantes, la elaboración del presupuesto en cuanto a las necesidades del centro educativo y las asistencias técnicas disponibles en función de las insuficiencias institucionales.

De forma contraria, se observó que existen debilidades respecto a la planificación y gestión de resultados evidenciando que la comunidad educativa no cuenta con conocimientos actualizados sobre el proyecto educativo institucional, no existe una monitorización constante de la implementación y su impacto, y el análisis de los datos recopilados no es utilizado para tomar decisiones educativas.

El último punto reviste particular importancia debido a que se ha evidenciado en distintos estudios las dificultades de instalar una cultura reflexiva frente a los resultados obtenidos, para situar procesos de mejora sostenida, pertinentes y que considere las características del contexto. Por ejemplo, el estudio desarrollado por Parra y Matus (2016) advertiría que la gestión a partir de los datos serían los que se encuentran menos desarrollados en los establecimientos educativos y que, en la práctica, el uso de la información involucraría un número limitado de actores, generalmente, pertenecientes a los grupos de gestión del centro educativo.

Otro de los puntos menos valorados por el profesorado está relacionado con la infraestructura y equipamiento que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, donde además se detectaría la falta de inventarios actualizados del equipo y material educativo para gestionar la mantención, adquisición y su reposición.

En cuanto al objetivo dos del estudio, que pretendía identificar posibles diferencias respecto a las dimensiones analizadas en el instrumento y las características sociodemográficas de los participantes, se observaron diferencias significativas en una de las dimensiones, a favor del grupo de hombres.

Esta correspondería a la Gestión de recursos educativos, es decir, ellos presentan una mejor valoración que las mujeres en cuanto a la infraestructura, equipamiento, recursos didácticos (CRA y recursos TIC) que posee la institución escolar para gestionar los aprendizajes de los estudiantes, de igual forma, considerarían que existe un inventario actualizado del material educativo que permite su mantención, adquisición y reposición.

También se observaron diferencias estadísticamente significativas respecto a los años de servicio del profesorado en la dimensión Gestión del personal. En este contexto, los docentes principiantes considerarían que el establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal, que cuentan con un sistema de

evaluación y retroalimentación del desempeño del personal y existiría un clima laboral positivo.

De la misma forma, se evidenciaron diferencias en la dimensión Gestión de recursos educativos donde las valoraciones mayores las realizó el profesorado con más años de experiencia. Respecto a la jornada laboral de los docentes no se evidenciaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones.

Finalmente, al examinar las correlaciones existentes entre las áreas de las capacidades técnicas y educativas, se advirtió una relación significativa, pero inversa entre el sexo de los profesores y la gestión de recursos administrativos, entre los años de experiencia y el apoyo al desarrollo de los estudiantes y gestión de recursos financieros y administración.

En este contexto, se aprecia que el sexo de los participantes no determinaría una valoración positiva de los docentes hacia la gestión de recursos. Del mismo modo, la experiencia profesional no establecería el apoyo que el profesorado entrega a sus estudiantes, como tampoco la valoración que tienen sobre la gestión de recursos financieros de la institución.

A modo de conclusión, se puede señalar que los docentes tienen una valoración positiva respecto algunos aspectos que se esperan de su profesión. Específicamente, en lo que refiere a la enseñanza y aprendizaje en el aula, esta percepción es un buen indicio, ya que se estarían cumpliendo con los principios básicos de la profesión docente.

También llama la atención la valoración positiva que entrega el profesorado a la gestión y liderazgo de los directores de los establecimientos; este punto también es relevante si consideramos que el factor liderazgo influiría directamente en la motivación y capacidades docentes, lo que podría repercutir en los logros académicos del estudiantado.

Sin embargo, una de las debilidades que hay que tener en consideración es lo referido a la toma de decisiones basadas en los resultados obtenidos en las evaluaciones internas o externas de las instituciones educativas. Al respecto, tal como lo señalan González y Rodríguez (2020), es necesario mejorar estos procesos, utilizando la información recopilada en función de una mejora continua donde se enfatice la capacitación y colaboración del profesorado para la toma de decisiones reflexiva, comprometida y responsable.

Respecto a los hallazgos observados, se sugiere que las unidades educativas puedan considerar los resultados de pruebas internas y externas, para mejorar o tomar acciones remediales en los aspectos que se encuentren más débiles. A nivel ministerial, se esperaría la utilización de instrumentos de medición que permitan medir los avances de los establecimientos de acuerdo a sus propias características y no realizando comparaciones con otras instituciones.

Finalmente, en cuanto a las proyecciones de este trabajo, la metodología y alcance del estudio podrían ser replicados en otros contextos educativos que presenten distintas características, como por ejemplo, establecimientos particulares subvencionados o particulares pagados, para poder analizar si las variables examinadas inciden de la misma forma en las respuestas del profesorado.

Como limitaciones evidenciadas sobre este estudio se releva naturalmente su característica transversal, la que nos ha permitido un primer acercamiento

al objeto de estudio, pero que restringe una evaluación más detallada que dé cuenta de los resultados de la evolución de la implementación de las capacidades técnicas y educativas en los distintos establecimientos.

Notas:

¹ La Educación Técnica Profesional (ETP) conocida en el ámbito internacional como Educación y Entrenamiento Vocacional Inicial (IVET) incluye todas aquellas modalidades educativas que combinan el aprendizaje teórico y práctico relevante para un campo ocupacional específico y que son impartidas a los jóvenes durante su permanencia en el sistema educativo y antes de su ingreso al mercado laboral.

² El índice de vulnerabilidad escolar es un parámetro calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) del Gobierno de Chile, que se expresa en términos porcentuales. Esta categoría refleja el grado de vulnerabilidad, calculado según factores socioeconómicos, indicadores de rendimiento y asistencia de los estudiantes a los centros educativos (Educación 2020, s. f.).

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

Los autores han colaborado en partes iguales, en todas las etapas del artículo.

Financiamiento:

Este estudio fue financiado por el Ministerio de Educación, a través del proyecto "Apoyo a los procesos de implementación, monitoreo y evaluación de los planes de mejora educativa de los establecimientos EMTP, que se encuentran en la categoría de desempeño insuficiente de acuerdo con la categorización desarrollada por la Agencia de la Calidad de la Educación, durante el año 2018, en la región del Biobío".

Referencias

- AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2015). *Factores asociados a resultados SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social 2014*.
- ARIAS, E., FARIAS, M., GONZÁLEZ-VELOSA, C., & RUCCI, G. (2015). *Educación Técnico Profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/08/Educaci%C3%B3n-T%C3%A9cnico-Profesional-en-Chile.pdf>
- ARREOLA, C. (2019). La eficiencia en las prácticas pedagógicas docentes encaminadas al logro integral de aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 6(12). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/849>
- BENTLER, P. (1995). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Multivariate Software, Inc.
- CARRASCO, A., & BARRAZA, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Revista Calidad en la educación*, 53, 364–391.

- CIFUENTES-MEDINA, J., GONZÁLEZ-PULIDO, J., & GONZÁLEZ-PULIDO, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- DAILY, S., MANN, M., LILLY, C., DYER, A., SMITH, M., & KRISTJANSSON, A. (2020). School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: a longitudinal study. *Journal of School Health*, 90, 182–193. <https://doi.org/10.1111/josh.12863>
- EDUCACIÓN 2020 (s. f.). *Lo que Usted debe saber si quiere hablar de educación*.
- EDUCACIÓN 2020 (2015). *Cómo la convivencia escolar mejora los aprendizajes de niños y niñas*. <https://www.educacion2020.cl/noticias/como-la-convivencia-escolar-mejora-los-aprendizajes-de-ninos-y-ninas/>
- GONZÁLEZ, M., & RODRÍGUEZ, D. (2020). Cultura de datos y mejora escolar: toma de decisiones educativas basadas en evidencias. *Revista Científica*, 5(15), 247–268. https://www.researchgate.net/publication/339103801_Cultura_de_datos_y_mejora_escolar_toma_de_decisiones_educativas_basadas_en_evidencias
- HERNÁNDEZ-CASTILLA, R., SLATER, C., & MARTÍNEZ-RECIO, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 24(3), 9–26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- HU, L., & BENTLER, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives Structural Equation Modeling. *A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- LÓPEZ-PAREDES, M. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. *Revista Dominio de las Ciencias*, 3(número especial), 201–215. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907384.pdf>
- MAZA, C. (2021). Gestión educativa y el desempeño docente en las instituciones educativas de Castilla, 2015. *REPE: Revista Peruana de Educación*, 3(5), 11–24. <https://revistarepe.org/index.php/repe/article/view/273/816>
- MEDINA, A., & GÓMEZ, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación. Viña del Mar, Chile. *Revista Perspectiva educacional: Formación de Profesores*, 53(1), 91–113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700007>
- MEDINA, I. (2020). El liderazgo colectivo en la educación, la ruta del cambio desde la perspectiva latinoamericana. *Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica*, 1(4), 1–8. https://www.researchgate.net/publication/348844218_EL_LIDERAZGO_COLECTIVO_EN_LA_EDUCACION_LA_RUTA_DEL_CAMBIO_DESDE_LA_PERSPECTIVA_LATINOAMERICANA
- MEZA, L., TORRES, J., & MAMANI-BENITO, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación

básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 46-58. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (s. f.). *Educación Técnica profesional en Chile: Antecedentes y claves de un diagnóstico*. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/548/MONO-466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Orientaciones técnicas para la elaboración del plan de mejoramiento educativo*. División de Educación General, Ministerio de Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/orientaciones_pme_2012.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015a). Convivencia escolar y resolución de conflictos. Material de apoyo para profesoras y profesores. Nuestros Temas, 30. <https://docplayer.es/15730834-Convivencia-escolar-y-resolucion-de-conflictos.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015b). *Plan de mejoramiento Educativo: Nuevo enfoque a 4 años*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/567/201504061135460.OrientacionesTécnicasPMESegundaFase.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2019a). *Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*. División de Educación General.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2019b). *Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo 2019*. División de Educación General.

O'MALLEY, M., VOIGHT, A., RENSHAW, T., & EKLND, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. <https://doi.org/10.1037/spq0000076>

ORDÓÑEZ, C., ORDÓÑEZ, M., RODRÍGUEZ, R., & ORBE, M. (2021). Liderazgo del siglo XXI en las instituciones públicas. *RECIMUNDO*, 5(1), 164-174. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(1\).enero.2021](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(1).enero.2021)

PARRA, V., & MATUS, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la Educación*, 45, 207-250.

ROMERO, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>

SANDOVAL-ESTUPIÑÁN, L. Y., PINEDA-BAÉZ, C., BERNAL-LUQUE, R., & QUIROGA, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 117-124.

- VILLALTA, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.
- VILLALTA, M., & SAAVEDRA, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.
- YÁÑEZ, T., & RIVERO, R. (2020). ¿Cuán preparados están los jefes técnicos para ejercer un liderazgo efectivo? Estudio de opinión a partir del marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. *Calidad en la Educación*, 52, 81-110. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.667>

El estereotipo antijudío en la educación secundaria¹

Anti-Jewish stereotype in high-school education

O estereótipo antijudaico no ensino médio

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3294>

Gustavo D. Perednik

Departamento de Estudios Judaicos, Universidad ORT Uruguay

Uruguay

perednik@netvision.net.il

ORCID: 0000-0001-6354-2390

Micaela Reich

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Uruguay

Uruguay

micaelareich@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6568-6945

Recibido: 01/06/22

Aprobado: 13/09/22

Cómo citar: Perednik, G. D., & Reich, M. (2023). El estereotipo antijudío en la educación secundaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3294>

Resumen

Los estereotipos de grupo son representaciones sociales en forma de ideas o creencias, y en ellos pueden sustentarse los odios de grupo. Uno de estos odios es el antisemitismo o judeofobia que, aunque su presencia es verificable, es escasamente abordado. La razón de esta escasez puede relacionarse con la complejidad del fenómeno. En general, en todos los estereotipos ocurre que, en la medida en que sean cognitivos, constituyen un campo fértil para la educación. A fin de detectar los estereotipos de grupo, la adolescencia es una edad apropiada, porque el juicio moral ya está formado, y tratarlos podría contribuir a la educación en valores durante esta etapa evolutiva. Se administró un cuestionario de autoinforme a 321 estudiantes de entre 16 y 18 años, en cuatro ciudades de tres países sudamericanos. Asimismo, se realizaron entrevistas a especialistas. Los estudiantes consultados no habían tenido contacto directo con judíos al momento del estudio. El objetivo de la gestión del cuestionario, basada en las premisas del Test de Asociación Implícita, fue obtener palabras asociadas a la voz "judío". Los resultados indican que casi la mitad de los términos asociados tenían una connotación negativa, vinculada con la noción del dominio. La inclusión en el currículo escolar de algunas explicaciones de este fenómeno podrá ayudar a atenuarlo.

Palabras claves: prejuicios, adolescencia, judíos, antisemitismo, judeofobia, valores, moral, bachillerato, educación secundaria.

Abstract

Group stereotypes are social representations in the form of ideas or beliefs on which group hatreds are usually based. One of these group hatreds is antisemitism or Judeophobia, which is scarcely addressed despite its verifiable presence. The reason for this scarcity may be related to the phenomenon's complexity. In general terms, all stereotypes constitute a fertile field for education to the extent that they are cognitive. In order to detect group stereotypes, adolescence is an appropriate age because moral judgment is already formed, and treating them could contribute to Values Education at this evolutionary stage. A self-report questionnaire was administered to 321 students between 16 and 18 years old in four cities in three South American countries. In addition, interviews with specialists were conducted. The students consulted had not had direct contact with Jews at the time of the study. The managing questionnaire was based on the premises of the Implicit Association Test, and it aimed to elicit words associated with the voice "Jew". The results show that almost half of the associated terms had a negative connotation linked to the notion of domination. Including some explanations of this phenomenon in the school curriculum may help mitigate it.

Keywords: prejudice, adolescence, Jews, antisemitism, Judeophobia, values, moral, high school.

Resumo

Os estereótipos de grupo são representações sociais na forma de ideias ou crenças, e os ódios de grupo podem ser sustentados neles. Um desses ódios é o antissemitismo ou judeofobia que, embora sua presença seja verificável, é pouco abordada. O motivo dessa exiguidade pode estar relacionado à complexidade do fenômeno. Em geral, em todos os estereótipos acontece que, na medida em que são cognitivos, constituem um campo fértil para a educação. Para detectar estereótipos grupais, a adolescência é uma idade adequada, pois o julgamento moral já está formado, e tratá-los poderia contribuir para a Educação de Valores nesta fase evolutiva. Um questionário de autorrelato foi aplicado a 321 estudantes entre 16 e 18 anos, em quatro cidades de três países da América do Sul. Além disso, foram realizadas entrevistas com especialistas. Os alunos consultados não tinham contato direto com judeus no momento do estudo. O objetivo da gestão do questionário, com base nas premissas do Teste de Associação Implícita, foi obter palavras associadas à voz "judeu". Os resultados indicam que quase metade dos termos associados teve uma conotação negativa, ligada à noção de dominância. A inclusão no currículo escolar de algumas explicações sobre esse fenômeno pode ajudar a mitigá-lo.

Palavras-chave: preconceito, adolescência, judeus, antissemitismo, judeofobia, implícito, valores, moral, ensino médio, educação secundária.

Introducción

Un estudio de la Universidad de Oxford muestra que uno de cada cinco ingleses cree que la reciente pandemia fue creada por los judíos para lucrar con ella (Freeman et al., 2020). En otra encuesta, publicada por la Unión Europea a fines de 2018 y que abarca doce países miembros, se informa que casi el 30 % de los judíos fueron, durante ese año, atacados por lo menos una vez por ser judíos (Unión Europea, 2018).

Anualmente se publican varios informes sobre episodios antijudíos de cada año, y que señalan un incremento del fenómeno en el último lustro. Entre esos informes se destaca el *Informe Kantor*, que se publica desde 2010 por el Centro Kantor de la Universidad de Tel Aviv. En su más reciente versión (Kantor, 2020) se muestra que las manifestaciones físicas de judeofobia, contra personas y propiedades, aumentaron en 2019 en todo el mundo un 18 % con respecto a las cifras de 2018. Según el informe, hubo en total 456 incidentes de este tipo durante 2019, incluidos entre ellos 169 ataques físicos contra judíos, así como 129 ataques contra bienes personales. En ese lapso se produjeron, además, 77 ataques contra cementerios judíos y sitios conmemorativos, 53 ataques contra sinagogas y 28 agresiones contra centros comunitarios y escuelas (Kantor, 2020). Durante el transcurso de 2019, siete judíos fueron asesinados por serlo y, en general, puede leerse que los ataques físicos contra judíos aumentaron un 22 % con respecto del año previo.

Los prejuicios antijudíos son conocidos como "antisemitismo" o "judeofobia", términos acuñados hacia 1880. Optamos por el segundo de ellos, ya que el primero resulta equívoco. "Semitas" es un concepto anacrónico aplicable a grupos de la remota antigüedad, y nunca existieron "antisemitas" —es decir personas, partidos, publicaciones o grupos contrarios a los "semitas" (Perednik, 2018).

Los judíos son a veces blancos de discriminación u hostilidad, aun cuando no encuadran en la categoría de los marginados que "en todo el mundo cargan con el peso de la discriminación: los pobres, los carentes de hogar, y los inmigrantes, despertando... sentimientos inmediatos (y usualmente inconscientes) de repelencia" (Fiske, 2013). En contraste, el colectivo referido es rechazado porque personifica una categoría distinta: la de los competidores. En efecto, Fiske creó una tabla de diecinueve grupos para mostrar los sentimientos que despierta cada uno de ellos, desde el extremo positivo de la calidez hasta el extremo negativo de la competencia. En la mencionada tabla, el grupo al que más se percibe en el extremo negativo es el de los judíos. Según varios estudios, "los grupos que son percibidos como competentes frente a nuestro propio grupo serán percibidos como desagradables: fríos, deshonestos, etc." (Bodenhausen & Richardson, 2010, p. 349).

La hostilidad hacia los judíos suele pasar implícita e inadvertida, por lo que puede categorizarse como *alief* (un término acuñado en 2008) contrapuesto a *belief* —creencia— (Gendler, 2008). *Alief* se refiere a una "creencia latente", a un estado mental que entra automáticamente en tensión con las creencias explícitas de una persona.

El presente trabajo viene a responder la pregunta de si existe la judeofobia en un grupo específico de estudiantes y, en caso afirmativo, en qué tipo de prejuicios se sustenta.

A largo plazo, la meta de esta investigación puede encuadrarse en el marco de la Educación en Valores, que hoy en día, después de una historia de altibajos, suele aceptarse dentro de ciertos límites (Boyd, 2013), y es considerada una útil herramienta para educar hacia una sociedad más moral. En este sentido, una de las áreas de la Educación en Valores debería ser la detección y neutralización de estereotipos. Teniendo en cuenta que estos se forman cognitivamente, la educación puede ser el marco adecuado para contrarrestarlos, sobre todo en la edad secundaria (Beelmann & Heinemann, 2014). La Teoría del Desarrollo Cognitivo sugiere que la adolescencia es la edad ideal para adquirir el aspecto cognitivo, la capacidad para juicio moral (Lind, 1999).

Los estudios acerca de la naturaleza de los prejuicios registran una historia de más o menos un siglo, y el clásico de sus pioneros —Gordon Allport— continúa siendo referente en el tema (Beattie, 2013). Según Allport, “ningún niño nace con prejuicios, sino que en todos los casos los adquiere... sobre todo para llenar sus propias necesidades” (Beattie, 2013, pp. 353–354). En su estudio, el prejuicio contra el judío es examinado con la misma concentración e intensidad que las del prejuicio contra el afroamericano (Beattie, 2013), a pesar de que se trata de dos fenómenos diferentes como veremos; la diferencia entre ellos permite entender la singularidad de la judeofobia.

La judeofobia no constituye una forma del racismo, puesto que no apunta a raza alguna, y tampoco puede englobarse en la xenofobia, en vista de que los judíos no son extranjeros en los países en los que viven. A los efectos de conocer la singularidad del fenómeno, téngase en cuenta que ciertos prejuicios aparecen en casi todos los odios de grupo (también en la judeofobia) y llevan a la discriminación (Perednik, 2018).

El sesgo que orienta a reaccionar hacia ciertos grupos de determinada manera es uno de los tres componentes de la actitud —el comportamiento— de un individuo frente a la vida (Rodríguez, 1991). Los otros dos componentes de la actitud —útiles para la predicción de conductas— son el cognitivo (la representación cognoscitiva del objeto de la actitud), y el afectivo (el sentimiento favorable o contrario a un objeto social). Frente a muchos colectivos se producen estereotipos, y ciertos de sus componentes se reiteran. Así, suponer que todos los judíos son avaros o narigudos es equiparable a creer que todas las personas de raza negra son sucias o iracundas, o que los individuos de ciertas etnias son especialmente torpes, como el prejuicio que supone a los españoles en Hispanoamérica, los irlandeses en Inglaterra, los polacos en los Estados Unidos, los noruegos en Suecia, etc. (Davies, 1990). Pero hay otros componentes de los estereotipos que no llevan al desprecio, y se dan particularmente en la judeofobia.

Más aún, el colectivo judío parece haber superado las aristas de los estereotipos que llevan a una actitud de desprecio. A simple vista, hoy en día escasean comunidades hebreas oprimidas, y nunca antes los judíos gozaron de tanta libertad. Si bien hubo en el pasado comunidades judías que se destacaron por su amplia actividad en ciencias, artes, economía y tecnología, ellas no estaban inmunes al marco circundante de discriminación y opresión, que en general ha

sido superado en la modernidad (Gartner, 2001). La discriminación contra ellos, dándoles el trato de advenedizos o extranjeros, pareciera ir siendo parte del pasado.

En el caso de la judeofobia aparecen otros componentes que veremos, y que no ceden ni hallan paralelos en otros odios de grupo. Por ello persisten y frecuentemente derivan en violencia. Esa complejidad de la judeofobia ha generado que "muchos, no-judíos y judíos, la minimicen... aun cuando es uno de los motivos más persistentes que penetra en el discurso racista" (Banks, 2012, pp. 122-123).

Las cualidades diferenciales de los estereotipos antijudíos han sido abordadas por la literatura. Por ejemplo, Allport estudió cuáles son los prejuicios habituales contra diversos grupos y, en el caso del colectivo judío, halló los siguientes: el interés por el dinero, el espíritu de clan, la ambición y el rechazo del afuera. Su abarcadora investigación se llevó a cabo en 1954, pero los mismos preconceptos habían estado presentes en investigaciones de dos décadas antes, lo que podría mostrar una tendencia a perdurar. El estudio de Katz y Braly de 1932 reveló los mismos prejuicios que volvieron a reiterarse veinte años después en Bettelheim y Janowitz (Allport, 1954).

Una investigación latinoamericana sobre prejuicios (Tenti Fanfani, 2005) incluyó un cuadro con las actitudes discriminatorias de los docentes de cuatro países (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay) hacia diversos grupos (bolivianos, negros, judíos, árabes, asiáticos, franceses, paraguayos, chilenos, suecos, palestinos, peruanos, extranjeros, indígenas, norteamericanos, japoneses, chinos y ecuatorianos). Si bien el grupo judío fue incluido en la lista de los discriminados, fue el único para el que los prejuicios contra él no podían haber sido el resultado de un contacto directo por parte de los encuestados, ya que la ausencia de judíos en los centros de encuestas probablemente haya impedido tal contacto. En contraste, los grupos de extranjeros son visibles y numerosos. Puede por tanto sugerirse que los estereotipos fueron más el resultado de una herencia cultural (Pilkington & Popov, 2008).

En el estudio mencionado, se registró contra el grupo judío una de las cifras más altas de discriminación en todos los países revisados, aun superiores a las de grupos que tienen ostensible presencia, tales como los inmigrantes bolivianos y los asiáticos. En el caso de Brasil, el colectivo judío llegó a ocupar por lejos el lugar más alto entre los prejuicios: 6,8 en contraste con los grupos que le siguen, con 5,1, 3,4 y 1,2. Cabe resaltarlo ya que se trata de un país en el que la comunidad judía no alcanza a las 100.000 personas, es decir que no conforma ni siquiera el medio por mil (0,05 %) de la población, y se trata de un grupo arraigado y muy poco visible, salvo en los medios (Tenti Fanfani, 2005).

En el estudio clásico de Allport (1954), dos de los prejuicios contra los judíos se distinguen del resto de los prejuicios habituales, a saber: que los judíos dominan todo y que son deicidas. Estas dos ideas no se reducen al rechazo al diferente; se acercan a la demonización (Trachtenberg, 1975). En este contexto, la enseñanza que alerte sobre el peligro de los odios de grupo tiene la tarea adicional de mostrar esta forma singular. En algunos casos, esta complejidad es presentada como parte de la dificultad de definir al grupo judío, fuere como religión o como grupo étnico. Así lo plantea Banks:

Esta ambigüedad es una razón importante por la que los judíos han sido mayormente excluidos de la educación hacia la diversidad... [y] debido a esta confusión hay poco debate [sobre ellos] en la mayoría de los debates referidos a la diversidad... los judíos no están representados en la educación multiculturalista y antirracista... De este modo, el staff y el cuerpo docente que administra los programas de educación para la diversidad y enseña en ellos, no entiende la complejidad del ser judío. (2012, pp. 122)

Queda claro que no es la complejidad del ser judío el objeto de este estudio; fue mencionada al solo efecto de señalar que podría entenderse como un agravante de la hostilidad antijudía. La complejidad, además, puede ser uno de los motivos de la renuencia a abordar la cuestión (Fiske, 2013; García Venturini, 1964), y de que ésta pase inadvertida incluso para el blanco del desprecio (Dion, 2001).

Esta época es especialmente propicia para un estudio como este. Una resolución de las Naciones Unidas de hace más de una década designó el día 27 de enero como Día Internacional de Conmemoración en Memoria de las Víctimas del Holocausto, e insta a los países del mundo a inculcar a las generaciones futuras las enseñanzas del Holocausto por medio del diseño e implementación de programas educativos. Asimismo, como se ha sugerido al comienzo, el último lustro ha registrado un documentado incremento de la judeofobia. Una mega-encuesta publicada por la Anti-Defamation League de Nueva York el 13 de mayo de 2014, que es considerada la más importante en su género, abarcó más de cien países y más de 50.000 encuestados, representando a una población de más de mil millones de personas. Sus conclusiones estadísticas muestran que más de la cuarta parte de la población mundial alberga prejuicios antijudíos (ADL, 2014).

El mito que perdura —que los judíos son un grupo peligroso y poderoso que actúa subrepticamente— puede revestir moldes religiosos (como que son deicidas, réprobos o satánicos), o bien presentarse en un modelo secular (como dominadores del mundo o de la banca, o de los Estados Unidos, o de la prensa) (Trachtenberg, 1975). Concretamente, de los muchos países revisados en las mentadas encuestas,

"el estereotipo antijudío más prevaleciente en las escuelas y la sociedad, es que todos los judíos son ricos... a costa de los otros... vinculados por siglos... con el dinero... vistos como Shylocks o explotadores económicos, y nunca confiables" (Banks, 2012, pp. 123).

A pesar de que a la judeofobia le cabe un rol singular entre los odios de grupo, son escasos los estudios empíricos que la abordan. Así, en los diversos campos de investigación de la Sociedad para el Estudio Psicológico de la Cultura, la Etnicidad y la Raza (división 45 de la American Psychological Association) destacan estudios sobre mujeres, afro-americanos, nativos y otros, pero el colectivo judío carece de un lugar prominente.

Dado que el propósito de este trabajo es revisar la presencia o no de la judeofobia, se procedió eligiendo un grupo de estudiantes para constatar la posible expresión de los prejuicios referidos.

Las tres premisas que acompañaron este trabajo son: que la singularidad de los prejuicios de tinte antijudío habitualmente escapa a los educadores (Dion, 2001; Banks, 2012); que la educación moral es un área importante en los diversos sistemas educativos (Ryan, 1986); y que, por medio de ella, en tanto que es cognitiva, pueden detectarse y encauzarse prejuicios de grupo (Brown, 1995).

La propia Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas enfatiza que “la educación debe encaminarse... a promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, y grupos raciales o religiosos” (ONU, 1948).

Metodología

Participantes

La elección de los estudiantes de secundario en los que se revisaron ciertas impresiones latentes derivó de un muestreo intencional, es decir un muestreo no probabilístico en el que el investigador selecciona la muestra e intenta que sea representativa, por lo que la representatividad depende de su “intención” u “opinión” (Otzen & Manterola, 2017; Scharager & Armijo, 2001).

Los jóvenes del muestreo, al momento de la recolección de datos, habían tenido nulo o casi nulo contacto directo con el colectivo objeto de sus creencias. De este modo, pueden revisarse prejuicios que no se fundan en experiencias concretas, sino en la transmisión cultural. Por ello fueron seleccionadas instituciones educativas de ciudades periféricas, es decir del interior de los países participantes, en donde no hay población judía. En efecto, los datos fueron colectados en una pequeña ciudad uruguaya, dos ciudades argentinas menores (del sur y del oeste del país), y una ciudad colombiana.

La muestra estuvo compuesta por un total de 321 estudiantes, entre 16 y 18 años, de uno y otro sexo, de instituciones secundarias de la red pública. La distribución de los estudiantes fue: 188 de Argentina (99 de Neuquén y 88 de San Juan); 77 de Colombia (Popayán) y 56 de Uruguay (Durazno).

Instrumentos

Con el fin de detectar la posible presencia de estereotipos implícitos, se recurrió al modelo utilizado por la organización *Implicit*, que tiene por meta inducir asociaciones espontáneas que expliciten prejuicios latentes. La idea del “estereotipo implícito” fue definida en 1995: la atribución inconsciente de cualidades particulares a un miembro de un grupo social determinado. Los estereotipos implícitos pueden existir aun cuando la persona se niegue a reconocerlos. Los explícitos, por el contrario, son el resultado de pensamientos y creencias intencionales, conscientes y controlables. Desde 1998, *Implicit* investiga la cognición social implícita —es decir los pensamientos y sentimientos fuera de la conciencia y el control— con el fin de educar al público acerca de las tendencias latentes.

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* compuesto por reactivos acompañados por la consigna de que los participantes verbalizaran hasta tres palabras asociadas con ellos. Para poder incluir como reactivo el término “judío” de modo natural, el cuestionario se basó en la obra de Shakespeare, con énfasis en *El Mercader de Venecia* (1599) y su protagonista Shylock, un personaje judío elaborado y multifacético.

Otras obras posibles finalmente descartadas fueron, de entre los siglos 17 al 20, Isajar en *Cándido* de Voltaire; Fagin en *Oliverio Twist* de Charles Dickens, y Leopold Bloom en *Ulises* de James Joyce. Algunos personajes menores de otros autores fueron considerados en vista de la importancia del autor, tales como: Issai Fomitsh en *La casa de los muertos* de Dostoevski, el Naftalí de Balzac o el Mosaide de Anatole France. De las letras sudamericanas, se consideraron Jacobo Fischbein o Zunz en la narrativa de Borges, Julius Ram en *Oro* de Hugo Wast, u otros en la obra de Manuel Gálvez o Leopoldo Marechal. La elección de la obra tuvo en cuenta que 2016 fue el cuadringentésimo de Shakespeare, y a modo de conmemoración se realizó en decenas de países un vasto programa educativo y cultural. El trabajo de campo durante 2017 fue presentado como una evaluación posterior al año aniversario.

Para contribuir a la validez del estudio, se alentó la máxima soltura en los estudiantes, y por ello hubo cuidado de que quien distribuyera la encuesta fuera el docente del curso, quien también dio por sentado que el estudio estaba orientado hacia el tema de la vigencia de la obra shakespeariana.

El instrumento utilizado fue un guion o cuestionario inspirado en el IAT (*Implicit Association Test*, o Test de asociación implícita) del instituto *Implicit*. Este usa el IAT para determinar el *alief* o creencias latentes. El IAT fue introducido en 1998 por Anthony Greenwald y otros investigadores, a fin de aplicar a las construcciones sociales las categorías de memoria implícita y memoria explícita. Dentro de la psicología social, el IAT está diseñado para detectar la fuerza de la asociación automática de una persona entre las representaciones mentales de los objetos (conceptos) en su memoria. Revisa especialmente la preferencia relativamente automática que se siente por el propio grupo.

El IAT se realiza por medio de una computadora para medir la velocidad en la que se generan asociaciones positivas o negativas (Fiske, 2016). Se fundamenta en que, del mismo modo en que las memorias inconscientes pueden influir las actitudes, también pueden hacerlo las asociaciones inconscientes. En esta investigación, llegamos a un método y estrategia de recolección de datos inspirados en el IAT y la asociación inmediata de palabras.

El IAT requiere que los usuarios rápidamente categoricen dos conceptos (por ejemplo "masculino" y "femenino") con un atributo lógico, de modo que los emparejamientos más fáciles (respuestas más rápidas) se interpretarán como más asociadas con la memoria que los emparejamientos más difíciles (respuestas más lentas). Una computadora registra los resultados y señala, por ejemplo, cuánto demora el interrogado en asociar la obesidad a una categoría específica de personas; o la pereza u otros defectos. Así va notándose con qué grupo se asocia más una imperfección determinada. Una computadora registra los resultados y los presenta.

La similitud entre el IAT y el instrumento del presente trabajo es que ambos se basan en la asociación inmediata de palabras, en la que la velocidad tiene un rol importante. Con todo, queda claro que hay dos diferencias entre el IAT y el presente instrumento, a saber:

- a. que en el IAT el disparador es en general una imagen, y en este caso fue una palabra, tal como "razas", "judíos" o "escandinavos", y ella genera la asociación a revisar; y

- b. que las asociaciones de ideas estimuladas por el IAT se efectúan en computadoras, mientras que en este trabajo el medio para estimular asociaciones consistió en un guion escrito y dirigido.

El cuestionario de esta investigación fue diseñado en dos versiones que, combinadas, preguntaron acerca de ocho obras shakesperianas como *Romeo y Julieta*, *Otelo*, *Macbeth* y *Hamlet*. La obra fue resumida en un párrafo, luego del cual se mencionaron dos términos pertinentes y se pidió asociar con ellos hasta tres palabras. Por ejemplo, se dijo de Otelo que "es un general de raza negra al servicio de Venecia, casado con una veneciana. Un militar que le odia, le hace creer que su esposa lo engaña. Enloquecido por los celos, Otelo termina matándola, y al descubrir que su sospecha había sido infundada, se suicida". A continuación, se pidió que asociaran con las voces "razas" y "celos".

De *Hamlet* se afirmó que "un príncipe danés descubre que su padre fue asesinado por su propio tío, quien luego desposó a su madre. La búsqueda del príncipe Hamlet por vengar a su padre termina en un baño de sangre". Luego se solicitan asociaciones con "escandinavos" y "venganza".

De *El mercader de Venecia* se recordó que "Antonio es un mercader veneciano que pide dinero prestado a un judío llamado Shylock, y se compromete a que, si no llega a tiempo a devolver el préstamo, pagará con su vida. El juez finalmente lo salva". Luego se pide asociar con "préstamos" y "judíos".

Procedimientos

La presentación del cuestionario debía evitar toda susceptibilidad por parte de los estudiantes y el consecuente sesgo en las respuestas. Se insistió con los intermediadores en la importancia de no dialogar con los estudiantes sobre los contenidos del guion.

A pesar de las dos diferencias antes señaladas entre el cuestionario y el modelo del IAT, se han conservado en este procedimiento los dos aspectos principales: la brevedad y la rapidez en las respuestas. El cuestionario debió responderse en un lapso de hasta quince minutos. En suma, la elección del IAT como modelo intentó que la rapidez de las asociaciones impidiera que el autocontrol esconda el prejuicio.

El cuestionario fue anónimo, teniendo en cuenta que:

para garantizar la sinceridad en las respuestas... es importante el anonimato. Por esta razón, y como criterio general, en el caso frecuente en el que son alumnos los que responden a un cuestionario... no es aconsejable pedirles un dato que permita su identificación. (Morales Vallejo, 2011, pp. 6–7)

A pesar de las dificultades intrínsecas a las preguntas abiertas (Morales Vallejo, 2011, p. 22) se ha optado por ellas porque "plantear preguntas abiertas aproxima más al entrevistador con el entrevistado, lo que favorece... que sean contestadas con mayor veracidad" (Alaminos y Castejón, 2006, p. 89).

Aunque el instrumento dio una equis cantidad de palabras, lo fundamental no fue lo numérico. No se trataba de palabras predeterminadas ni de múltiple

opción, ni tampoco se pidió del encuestado que dijera en qué medida la palabra lo representaba, sino que emerja espontáneamente de la persona, *elicitada* por el reactivo.

El referente metodológico para la etapa cualitativa de la investigación fue la Teoría Fundamentada (TF) desarrollada a partir de 1965 por Barney Glasser y por Anselm Strauss, quien la popularizó y sistematizó (Strauss & Corbin, 2008). En la TF el investigador puede comenzar con una pregunta, o incluso solo con la recolección de información cualitativa. En el presente estudio, se comenzó por formular la teoría sobre el fenómeno que se investiga. La TF se focaliza en crear teorías (o marcos conceptuales) por medio de construir un análisis inductivo a partir de la información recogida. Por eso las categorías de análisis están "fundamentadas" en los datos (Charmaz, 2006). El abordaje teórico de la TF fue un marco adecuado, ya que también se trata de una teoría "metodológicamente dinámica" (Ralph et al., 2015) que desde el comienzo se propuso "desarrollar teorías a partir de investigaciones fundamentadas en los datos, y no tanto deducir hipótesis comprobables a partir de teorías existentes" (Charmaz, 2006, p. 4). Se ha partido de que la presencia de prejuicios puede en muchas personas incluir el estereotipo judeofóbico, frecuentemente como un *alief* o prejuicio implícito.

El dinamismo metodológico de la TF fue lo apropiado, ya que en el proceso se fueron descartando métodos que producían resultados sesgados. Por ejemplo, en un caso se advirtió que se había trasladado a los estudiantes el propósito de revisar prejuicios. El método que se ha seguido, de acuerdo con la TF, consistió en notar las ideas más reiteradas a medida que se revisaba la data recolectada, y permitir que los conceptos se fueran haciendo así cada vez más visibles. Los códigos fueron agrupándose en conceptos, y luego en categorías. Dichas categorías serían la base para una nueva teoría, que ayudara a acortar la distancia entre la teoría y la investigación empírica.

Fueron contactados directamente supervisores que se comprometieran con el estudio, y estuvieran dispuestos, sin recurrir a permisos de instancias superiores, a transmitir directamente el cuestionario a los docentes que iban a administrarlo. Fue primordial que el encuestado no sintiera que estaban revisándose sus prejuicios, sino simplemente su grado de cercanía a Shakespeare. El objetivo era sortear el Efecto Hawthorne, muy conocido en psicología social. Se tuvo en cuenta que no suele ser agradable ser visto como prejuicioso, ni compartir abiertamente los prejuicios propios (Hughes, 2017).

Los supervisores fueron personas de confianza de los investigadores, con quienes se compartió enteramente la índole de la investigación y la necesidad de que el objetivo subyacente no fuera explicitado. A fin de minimizar los riesgos de sesgo, se puso atención tanto en la elección de los supervisores como en las conversaciones preparatorias. Los docentes que aplicaron el cuestionario recibieron la información del estudio sobre Shakespeare. El cuestionario fue respondido por un total de 321 adolescentes. Los 16 términos de los que se pidió una asociación de hasta tres palabras fueron: *amor, brujería, celos, duendes, Egipto, escandinavos, guerra, judío, pareja, política, préstamos, razas, realeza, soltería, suicidas, y venganza*.

Se buscó en las palabras asociadas patrones de regularidad, por lo que el instrumento puede considerarse una especie de mini-entrevista *sui generis*, a

partir de la cual se recogieron las palabras *elicidadas* y se armaron las categorías con base en cuánto se cargaron o se saturaron algunos conceptos. Una vez completada la recolección de la información cualitativa inducida por el cuestionario, en la etapa de la codificación se tuvieron en cuenta las Escalas de Pettigrew & Meertens (1995) con los tipos de prejuicio sutil y el manifiesto. Cabe agregar que dichas escalas ya han tenido aplicación satisfactoria en estudios en países latinoamericanos (Cárdenas et al., 2007), incluso en una exploración similar a la del objeto de la presente investigación, focalizada aquella en una población de 324 estudiantes secundarios. Las escalas permiten cuantificar y categorizar el tipo de prejuicio, empleando códigos, conceptos, y categorías sobre la base de la detección de las ideas más reiteradas, y su agrupación.

Los datos recibidos, de tipo cualitativo, se categorizaron en busca de patrones de regularidad, en una codificación propia de la Teoría Fundamentada: abierta, axial y selectiva. Se intentó luego generar un modelo explicativo para entender con mayor profundidad con qué suele asociarse el colectivo abordado.

Resultados

De cada palabra se pidió hasta tres términos asociados, y el resultado fue de 723 asociaciones inmediatas a la palabra "judíos". La recolección de datos se efectuó de un modo estructurado, y su análisis no tuvo por objeto cuantificar los datos, ni las comparaciones de frecuencia, sino reconocer en los conceptos la presencia de un contenido.

Los términos obtenidos evidenciaron una gran heterogeneidad. De un total de 228 palabras distintas, 143 fueron usadas una sola vez, y 40 se mencionaron solo dos veces. Es decir que la abrumadora mayoría de las palabras fueron originales, si bien abundaron los sinónimos y cercanías semánticas. Las voces más frecuentes fueron: *religión* (132 veces), *Hitler* (31), *Holocausto* (21), *creencia* (20), *persona* (19), y *nazis* (19). Se distinguieron las ideas más reiteradas en las respuestas, a fin de que los conceptos se hicieran cada vez más visibles. Finalmente se agruparon los códigos en conceptos, y luego en cuatro categorías:

- A- Términos positivos
- B- neutros
- C-negativos
- D- irrelevantes

El grupo A (positivos) incluyó: *amor, salvadores, confiables*. El grupo B (neutros) incluyó: *barba, comunidad, creencias, cultura, gorrito, hebreo, profeta, rabino, reglas, religión, tradición*. El grupo C (negativos) incluyó: *división, hedor, maldad, masacre, muerte, sucios, violencia*. El grupo D (irrelevantes) incluyó: *iglesia, monje*. Estos dos últimos términos podrían considerarse relevantes en otro contexto, pero no aportaron en este estudio ninguna información sobre la intención del estudiante que asoció entre ellos y el término "judíos".

En la mayoría de los casos las palabras *elicidadas* fueron neutras (B) o irrelevantes (D). De las 723 respuestas, aproximadamente más de la mitad (54 %) no conllevaron

prejuicios. Por otra parte, en la casi mitad de términos que sí cargaron estereotipos, la gran mayoría de los casos (89 %) fueron negativos (48 % del total). En contraste, no se registró ningún término negativo asociado con las otras palabras que apuntaban a grupos paralelizables, tales como "escandinavos" o "Egipto". Los términos visiblemente negativos fueron diez: *asesino, delirio, discriminación, impaciente, malo, muerte, problemas, rata, reprimido, tristeza, viejo*. A ellos se agregan diez términos asociados con el dinero: *adinerado, comerciante, dinero, mercader, negociante, plata, prestamista, rico, riqueza, oro*. Además, hubo veinte términos vinculados con la guerra (que hemos categorizado como neutros): *antisemitismo, asesinato, cámara, campo de concentración, campo de exterminio, eliminación, genocidio, guerra, Hitler, humo, Holocausto, jabón, masacre, matar, nazis, persecución, racismo, muertes, Segunda Guerra Mundial, tortura*.

A fin de justipreciar la negatividad de estos conceptos, pueden tenerse en cuenta tres datos: uno referido a las respuestas, uno referido al cuestionario, y un tercero referido al análisis de los resultados, a saber:

- a. Las asociaciones negativas surgieron solamente en las respuestas referidas al término "judío", y a ninguno de los otros dieciséis contenidos en el cuestionario.
- b. El cuestionario incluyó palabras que apuntaban a grupos paralelizables a la voz "judío", tales como "escandinavos" o "Egipto", las que podrían haber generado asociaciones negativas. Sin embargo, las asociaciones en estos casos fueron siempre neutras, tales como "nórdicos", "país" y "vikings" para el término *escandinavos*, y "pirámides", "faraones" y "Nilo" para el término *Egipto*.
- c. El criterio para categorizar un término como negativo fue estrecho. Es decir que se incluyó en la categoría de negativo solo aquellas palabras cuya carga negativa fuera obvia, y en los casos de duda se procedió a categorizarlas como neutras. Así, hubo veinte términos vinculados con la guerra, enumerados oportunamente y que, aunque fueron categorizados como neutros podrían, en una categorización menos estricta, haber engrosado la lista de negativos.

Discusión

Muchos de los términos *elicitados* se vincularon con la Segunda Guerra Mundial (*Ana Frank, campo de concentración*) y en muchos otros casos la asociación fue con extranjería (*extranjeros, nómades, indios*). La asociación más habitual fue con cuestiones económicas (*ricos, adinerados, avaros, bancos*). Aunque algunos términos parecían mostrar empatía para con los perseguidos (*persecución, sufrimiento*), ello no siempre resultó inequívoco. Por ejemplo, voces como *violencia* o *muerte* podrían reflejar tanto antipatía como empatía. Por ello, en algunos casos la contextualización ayudó a entender qué intención había detrás del término elegido. Por ejemplo, una palabra aparentemente extemporánea como *cámara* queda explicada cuando se lee que las otras dos que la acompañan son *nazi* y *eliminación*. En cuestiones valorativas, cuando la voz *racismo* vino acompañada de *poderosos* y *explotadores*, pues pudo deducirse que fue empleada a modo de acusación y no de empatía.

La tipología de los prejuicios revelados, asociados mayormente con la maldad o el dominio, ratifican en alguna medida la singularidad de la que habla la literatura en la materia (Foxman, 2010), sobre todo porque los juicios valorativos se han *elicitado* de alumnos que no conocían a judíos personalmente.

En ese sentido, la presente investigación intenta aportar al conocimiento sobre la educación secundaria en el área de prejuicios específicos entre los estudiantes.

Conclusiones

A modo de conclusión sobre los pasos posibles a seguir, cabe volver sobre las premisas que acompañaron este trabajo: la singularidad de los prejuicios (Dion, 2001; Banks, 2012), la importancia de la educación moral (Ryan, 1986); y que esta permite reconocer prejuicios de grupo (Brown, 1995).

A partir de los resultados obtenidos, analizados a la luz de la teoría, podría contribuirse a mejorar la enseñanza contra los prejuicios. Puede preverse, por tanto, que la inclusión en el currículo escolar de algunas explicaciones del fenómeno podrá ayudar a atenuarlo.

Los estudiantes examinados en el presente trabajo han evidenciado la presencia de los prejuicios referidos. Es dable suponer que, si en alguna etapa de su formación hubieran recibido explicaciones sobre la indole de la judeofobia, habrían podido atenuar los prejuicios al respecto. Ello es así debido al carácter cognitivo de los prejuicios, aceptado especialmente a partir de los estudios de Lawrence Kohlberg en Harvard, que consideran los valores como variables posibles de ser transmitidas a las nuevas generaciones a través de la educación (Kohlberg, 1984).

Cabe afirmar que la mayoría de los educadores ven en el proceso de la educación no solo su componente de instrucción, también un ángulo referido a la formación del educando y al acompañamiento en el desarrollo de su carácter o, como lo enuncia un educador moral crítico: "la educación moral es esencial para mejorar la sociedad" (Boyd, 2013, p. 375). Lejos han quedado los cuestionamientos de la década del 1970, reflejo de una corriente anti-autoritaria (Ryan, 1986) que negaba la educación moral, y que incluso llegó a rechazar las ciencias de la educación en su conjunto. La educación moral intenta aportar en la formación de jóvenes "en los principios éticos y valores morales... una buena parte de la escolaridad debería dedicarse vigorosamente a enseñar a la juventud aquello que la sociedad ha aprendido sobre cómo vivir juntos de un modo civilizado" (Ryan, 1986, p. 231).

Al reconocer la importancia de la educación moral, se ha revisado en este trabajo una de sus áreas más ostensibles: la educación contra los prejuicios y la intolerancia. Una característica de los prejuicios raciales (en la que aquí se incluyen los prejuicios sobre el grupo judío) es que no se trata de defectos adquiridos, sino que se desarrollan cognitivamente en los niños. Por ello la educación puede obrar de contrapartida para la intolerancia, y desde este punto de partida puede esbozarse el desarrollo de los prejuicios en el niño (Brown, 1995). En la vasta bibliografía revisada, no se ha encontrado casi ningún trabajo que se haya propuesto revisar de este modo los prejuicios antijudíos implícitos en los adolescentes. La *Enciclopedia de la Diversidad en la Educación* recoge que:

...la inclusión de estudios sobre la opresión de los judíos y el antisemitismo en programas de educación multicultural puede ser significativamente beneficioso. Por medio de examinar la historia del exilio judío y la opresión, los estudiantes pueden comenzar a entender que los judíos no son (como se ha aducido históricamente) un grupo sobre-privilegiado que ha tenido éxito a expensas de otros grupos. Así, los estudiantes pueden comenzar a comprender el antisemitismo como un sistema de opresión. Mientras estudian la historia completa del antisemitismo, los estudiantes pueden explorar los estereotipos y mitos que han aprendido acerca de los judíos. Este proceso de interrogar los mitos de la identidad judía es especialmente importante para estudiantes judíos que pueden haber internalizado creencias antijudías o que pueden consentir en su propia opresión por medio de minimizar el impacto de estas creencias en las vidas de los judíos. (Banks, 2012, pp. 123)

Alcance y limitaciones

Si la educación tiene la potencialidad de contribuir a mejorar la convivencia, debería ajustar sus diagnósticos de los problemas que intenta corregir. En el caso de los prejuicios antijudíos, su complejidad ha hecho que incluso una bienintencionada educación al respecto contribuya poco a paliar el fenómeno. El presente estudio no se precia de informar acerca de la gestación u origen de los prejuicios, ni tampoco del grado de conciencia de la que de ellos se tiene, pero sí puede aportar que una vez señalada la judeofobia, su correcto encuadre podrá permitir al docente comprender mejor la naturaleza de las representaciones sociales, y proveerle de instrumentos conceptuales necesarios para enseñar y alertar sobre los estereotipos que pueden derivar.

Aun cuando el grado de generalizabilidad de las presentes conclusiones es un factor limitante, vale señalar la importancia del estudio exploratorio de la hostilidad antijudía porque puede motivar a los estudiantes a revisar sus prejuicios en general.

Notas:

¹ El artículo está basado en la tesis doctoral *Los prejuicios sobre el colectivo judío en el marco de la educación secundaria: un estudio exploratorio*, de Gustavo D. Perednik, entregada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

Los autores han colaborado en partes iguales, en todas las etapas del artículo.

Referencias

- ADL (Anti-Defamation League) (2014). ADL Global 100 – An Index of Anti-Semitism. <http://global100.adl.org/>
- ALAMINOS CHICA, A., & CASTEJÓN COSTA, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil.
- ALLPORT, G. W. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Eudeba.
- BANKS, J. (Ed.) (2012). *Encyclopedia of Diversity in Education*. SAGE.
- BEATTIE, G. (2013). *Our Racist Heart? An Exploration on unconscious prejudice in everyday life*. Routledge.
- BEELMANN, A., & HEINEMANN, K. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 10-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>
- BODENHAUSEN, G., & RICHESON, J. (2010). Prejudice, Stereotyping, and Discrimination. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced Social Psychology* (pp. 341-383). Oxford University Press.
- BOYD, D. (2013). *Moral Education within Difference: Impediments to Appreciating the Moral Other*. Hare & Portelli.
- BROWN, R. (1995). *Prejudice - Its Social Psychology*. Backwell.
- CÁRDENAS, M., MUSIC, A., CONTRERAS, P., YEOMANS, H., & CALDERÓN, C. (2007). Las nuevas formas de prejuicio y sus instrumentos de medida. *Revista de Psicología*, 16(1), 69-95. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2007.18435>
- CENTRO KANTOR (2020). *Universidad de Tel Aviv: informe anual*.
- DAVIES, C. (1990). *Ethnic humor around the world: A comparative analysis*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.1086/229737>
- DION, K. (2001). The Social Psychology of Perceived Prejudice and Discrimination. *Canadian Psychology*, 45(1), 1-10.
- FISKE, S. (2013). What Does Prejudice Reveal About What It Means to be Human? En J. A. Smith (Ed.), *Berkeley Annual Conference sobre La ciencia y el misterio de la experiencia humana*.
- FISKE, S. (2016). *Tabla de Fiske en The Fiske Lab*. <http://www.fiskelab.org/>
- FOXMAN, A. (2010). *Jews and Money: The Story of a Stereotype*. Palgrave Macmillan.
- FREEMAN, D., LOE, B. S., CHADWICK, A., VACCARI, C., WAITE, F., ROSEBROCK, L., JENNER, L., PETIT, A., LEWANDOWSKY, S., VANDERSLOTT, S., INNOCENTI, S., LARKIN, M., GIUBILINI, A., YU, L. M., MCSHANE, H., POLLARD, A. J., & LAMBE, S. (2020). COVID-19 vaccine hesitancy in the UK: the Oxford coronavirus explanations, attitudes, and narratives survey (Oceans) II. *Psychological medicine*, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005188>

- GARCÍA VENTURINI, J. L. (1964). *Antisemitismo y cristianismo*. Revista Comentario.
- GARTNER, L. (2001). *History of the Jews in Modern Times*. UP.
- GENDLER, T. (2008). Alief and Belief. *Journal of Philosophy*, 105(10), 634-663.
<https://doi.org/10.5840/jphil20081051025>
- HUGHES, C. (2017). *Understanding Prejudice and Education: The challenge for future generations*. Routledge.
- KOHLBERG, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. Harper & Row.
- LIND, G. (1999). *The Optimal Age of Moral Education*. Psychology & Morality and Democracy & Education.
- MORALES VALLEJO, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Pontificia Comillas.
- OTZEN, T., & MANTEROLA, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- PEREDNIK, G. (2018). *Judeofobia*. Sudamericana.
- PETTIGREW, T. F., & MEERTENS, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75.
- PILKINGTON, H., & POPOV, A. (2008). Cultural Production and Transmission of Ethnic Tolerance and Prejudice: Introduction. En *Anthropology of East Europe Review, del Proyecto RIME (Releasing Indigenous Multiculturalism through Education)* de la Iniciativa sobre Democracia y Derechos Humanos de la Unión Europea.
- RALPH, N., BIRKS, M., & CHAPMAN, Y. (2015). The Methodological Dynamism of Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4).
<https://doi.org/10.1177/1609406915611576>
- RODRÍGUEZ, A. (1991). *Psicología social*. Trillas.
- RYAN, K. (1986). The New Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 68(3), 228-233.
- SCHARAGER, J., & ARMIJO, I. (2001). Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales [CD-ROM]: Versión 1.0. Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE.
- TENTI FANFANI, E. (2005). *La condición docente – Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo Veintiuno Editores.
- TRACHTENBERG, J. (1975). *El diablo y los judíos*. Paidós.
- UNIÓN EUROPEA (2018). *Encuesta realizada por la Agencia para los Derechos Fundamentales*.

Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos

Professional learning networks for teachers in Chilean school contexts

Redes de aprendizado profissional do professor em contextos escolares chilenos

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3269>

Luis Navarro Navarro

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello
Chile
luis.navarro@unab.cl
ORCID: 0000-0001-7222-946X

Samuel Pérez Norambuena

Universidad del Bío-Bío
Chile
sperez@ubiobio.cl
ORCID: 0000-0002-1710-328X

Recibido: 18/04/22

Aprobado: 19/07/22

Cómo citar: Navarro Navarro, L., & Pérez Norambuena, S. (2023). Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3269>

Resumen

Aunque las redes docentes de aprendizaje profesional son una estrategia de amplia difusión, hay todavía poca evidencia sobre los significados y condiciones organizacionales que las viabilizan. Este trabajo examinó las valoraciones docentes y, a la vez, los factores contextuales y organizativos que favorecen el desarrollo profesional en la Red de Aprendizaje Docente (RAD) impulsada por un municipio de la región de Ñuble, en el sur de Chile, durante 2018 y 2019. La experiencia fue analizada considerando los aportes de la literatura sobre las comunidades de aprendizaje profesional, las comunidades de aprendizaje en red y las redes de mejora impulsadas por el gobierno chileno. Basado en el análisis temático de los discursos docentes en dos grupos focales, los resultados muestran una positiva percepción sobre la participación en una red colaborativa con docentes de distintos niveles y asignatura, e indican que el trabajo entre pares fue una oportunidad de aprendizaje en temas curriculares, de reflexión compartida sobre sus desempeños, lo que ha significado cierto bienestar personal. En lo que refiere a los aspectos organizacionales para que una red docente opere adecuadamente, los docentes destacan que quienes lideren la red deben evidenciar solvencia y legitimidad pedagógica; debe existir compromiso docente, una planificación que oriente el trabajo y que tenga en cuenta horarios libres para participar. Un hallazgo atípico fue que valoraran el carácter obligatorio de la participación en la red, lo que contrasta con la literatura que enfatiza el carácter autogestionado de estas comunidades.

Palabras claves: comunidades de aprendizaje, desarrollo profesional, aprendizaje por experiencia, redes de aprendizaje, formación en servicio, innovación educativa.

Abstract

Although professional learning networks for teachers are a renowned strategy, there is still little evidence of meanings and organizational conditions for their feasibility. This study examined teachers' appraisals and the contextual and organizational factors favoring professional development in the Teacher Learning Network (TLN) fostered by a local authority in the Ñuble region in the south of Chile in 2018 and 2019. The experience was analyzed considering the contributions of the literature on professional learning networks, community learning networks, and the improvement networks fostered by the Chilean government. Based on a thematic analysis of teacher discourse in two focus groups, results show a positive perception of participation in collaborative work with peers from different levels and subject matters. They assert that peer work was a learning opportunity on curricular topics and sharing their reflections about their performance. Ultimately, this has meant some personal welfare. Regarding the organizational aspects for the appropriate functioning of a network, teachers remark on the relevance of leadership legitimacy and pedagogical competency. Teacher commitment, a sound work plan, and time availability are other participation requirements. An atypical finding was the mandatory nature of network participation. This challenges literature claims on the self-regulated nature of these communities.

Keywords: learning communities, professional development, experiential learning, learning networks, in-service teacher training, educational innovations.

Resumo

Embora as redes de ensino de aprendizagem profissional sejam uma estratégia amplamente difundida, ainda há poucas evidências sobre os significados e as condições organizacionais que as viabilizam. Este trabalho examinou as avaliações de professores e, ao mesmo tempo, os fatores contextuais e organizacionais que favorecem o desenvolvimento profissional na rede de aprendizagem de professores (RAD) promovida por um município da região de Ñuble, no sul do Chile, entre 2018 e 2019. A experiência foi analisada considerando as contribuições da literatura sobre comunidades de aprendizagem profissional, comunidades de aprendizagem em rede e redes de melhoria promovidas pelo governo chileno. O grupo de professores entrevistados foram divididos em dois grupos. A partir da análise do resultado identificou-se uma percepção positiva da participação em uma rede colaborativa com professores de diferentes níveis e matérias, indicando que o trabalho em duplas foi uma oportunidade de aprendizado sobre temas curriculares gerando a possibilidade de reflexão sobre as suas atuações. Sobre os aspectos organizacionais, os professores destacam que para o funcionamento adequado de uma rede de ensino, o responsável pelo projeto (rede) deve apresentar solvência, legitimidade pedagógica, compromisso e planejamento de carga horária de trabalho para facilitar a atuação em momentos extralaborais. Um achado atípico foi a valorização da obrigatoriedade da participação na rede, o que contrasta com o caráter autogerenciado dessas comunidades, atualmente encontrado na literatura.

Palavras-chave: comunidades de aprendizagem, desenvolvimento profissional, aprendizagem experiencial, redes de aprendizagem, formação em serviço, inovação educacional.

Introducción

Entre 2014 y 2018, se impulsó en Chile la creación de redes de mejora escolar (RME). Estas redes suponían un cambio en los modos de organizar y operar del sistema que puede denominarse "territorialización de la pedagogía" o "enfoque territorial de la mejora escolar y del desarrollo de capacidades".

La revalorización del territorio (lo local) como lugar de la pedagogía; la conversación, intercambio de experiencias y colaboración como catalizadores de aprendizaje entre pares y el concepto de "comunidades profesionales de aprendizaje" (*professional learning communities* o PLCs) conforman el triángulo teórico de este proceso que, a la vez, políticamente respondía a la triple idea de:

- a. Sustituir la lógica de competencia por la de colaboración;
- b. Complementar la visión de la escuela como unidad de mejora para ampliarla hasta una comprensión jurisdiccional del cambio educativo (o sea, el territorio que es administrado por una misma autoridad); y
- c. Responder al juicio crítico sobre las capacidades del centro administrativo para comprender y responder a las particularidades y requerimientos de cada territorio.

Esta matriz teórica sirvió para promover la creación de redes territoriales de docentes lideradas inicialmente por funcionarios del Ministerio de Educación (MINEDUC) y luego por algún directivo o docente, según el foco de la red.

Las RME son experiencias de desarrollo profesional colaborativo en distintas zonas del país. Una de estas experiencias congregó a establecimientos públicos de una ciudad de la región de Ñuble (Chile) bajo la denominación de "Redes de Aprendizaje Disciplinar" (RAD).

Estas redes fueron conformadas por 72 docentes de Matemática, Lenguaje y Ciencias de los niveles de 7° básico a 2° medio, articulando el trabajo curricular de 29 establecimientos para el desarrollo de competencias docentes en el ámbito curricular, disciplinar y didáctico. Un segundo foco fue mejorar el diálogo profesional, valorar el trabajo con otros y la reflexión sobre el impacto de la experiencia de trabajo colaborativo.

El trabajo de las redes contempló los siguientes pasos:

- d. Selección de líderes pedagógicos: fase de identificación de docentes que participaron en un programa de actualización curricular de 5 sesiones. Concluidas las sesiones, se escogieron duplas docentes por asignatura que luego actuaron como guías de sus pares.
- e. Actualización disciplinar y didáctica de líderes pedagógicos: fase de capacitación en el modelo de formación que se aplicó durante la implementación de las RAD.
- f. Implementación de las RAD: fase de ejecución de las redes a cargo de líderes pedagógicos, quienes trabajaron con los equipos docentes por asignatura de los establecimientos comunales.
- g. Difusión de los aprendizajes de los docentes que participaron en las RAD a los profesores de sus respectivos establecimientos, centrada en el análisis

colectivo de las estrategias para la contextualización y transferencia de lo aprendido a las realidades escolares específicas.

La experiencia fue evaluada en 2019, según se describe en la sección metodológica de este artículo. La evaluación indagó sobre los significados y valoraciones de los participantes sobre el trabajo colaborativo territorial como estrategia para el desarrollo y actualización profesional de los docentes.

Específicamente, el estudio se propuso: a) caracterizar la experiencia de trabajo colaborativo docente desde la perspectiva de la teoría de las comunidades de aprendizaje profesional (CAP); y b) analizar los factores contextuales (esto es, elementos organizacionales y situacionales) que inciden en la valoración de la participación en la experiencia de red.

Antecedentes teóricos y empíricos

La pedagogía y el saber docente pueden ser comprendidos como construcciones microsociales basadas en el entendimiento mutuo de los actores escolares. La educación, a su vez, es una actividad social que revela el peso de los intereses y factores estructurales. La escuela —el nivel micro del sistema— es el lugar donde ambas perspectivas se formalizan y reúnen, casi siempre de manera no fácil.

Cuando una política educativa pretende incidir en el campo escolar debe considerar esta relación, pues una política es parte de ese mundo de afuera (las regulaciones e instrumentos) que adquiere sentido únicamente en la medida en que las personas en la escuela —con sus creencias, expectativas y prejuicios— se lo apropian, lo resignifican y lo habitan.

Una noción de interés en este punto es la de "influencia del contexto de actuación", según la cual las políticas logran mayor adhesión cuando son parte de las relaciones sociales inevitables en un determinado espacio, es decir, cuando son parte del entramado y contenido de las conversaciones en el contexto de actuación de los individuos (Picazo, 2013). Una política, en consecuencia, no se juega únicamente en su diseño, comunicación e implementación formal; se juega en las instancias de trabajo y convivencia local donde se entrecruzan teorías, creencias, expectativas y prejuicios.

Comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje y redes de mejora escolar

Una comunidad comparte definiciones, contenidos, métodos y soluciones sobre lo que hacen (sus prácticas). La práctica pedagógica, a su vez, es el conjunto de actividades profesionales en que los docentes se ven comprometidos en su lugar de trabajo. Integrando ambos conceptos, una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas unidas informalmente para compartir experiencias y conocimientos de formas creativas que propician nuevos enfoques para abordar y resolver problemas de práctica (Flórez & Fernández, 2021; Wenger, 2010; Wenger & Snyder, 2000).

De acuerdo con estos últimos autores, una CP es una agrupación informal organizada con autonomía, con reglas y agenda propia, lo que excluiría aquellas iniciativas de política (como las redes de mejora escolar) que se estructuran como comunidades, pero donde la agenda y contenidos son definidos por los gestores de la iniciativa.

Las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) son un tipo especial de comunidades de práctica cuyo propósito es la mejora de los procesos de aula mediante la reflexión crítica y la colaboración entre docentes (Soares & Galisson, 2020).

Se asume que el foco de una CAP excede la mera adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, pues se basa en la problematización de la práctica cotidiana en el aula, identificando aspectos críticos y diseñando colaborativamente las soluciones que luego son implementadas y monitoreadas por la misma CAP. Un segundo supuesto es que el conocimiento es situado en la experiencia diaria y que esta es mejor comprendida cuando se reflexiona en conjunto con otros profesionales que la comparten.

Como advierten Soares & Galisson (2020), la mayoría de las experiencias que la literatura recoge corresponden a países desarrollados, donde las CAP ponen acento en la autonomía de su agenda, así como en la autoridad y el empoderamiento docente sobre sus decisiones y consecuencias.

En cambio, en países en vías de desarrollo, el foco suele ser la mejora de los bajos resultados de los estudiantes, foco que por lo general viene definido desde niveles superiores con una agenda de actividades y recursos que también están delimitados desde fuera y dirigidos al fortalecimiento de capacidades, el abandono de prácticas inefectivas y la adopción de nuevas prácticas docentes. Pese a este diagnóstico crítico del profesionalismo docente, se asume su receptividad para despedirse de sus ideas y adoptar las nuevas formas de enseñar que los gestores de la política promueven (Chua et al., 2020).

Esta característica de las CAP en países no centrales es parte del debate acerca de los componentes esenciales y constitutivos de una comunidad, a saber, si ella debe tener un origen endógeno o exógeno. En el primer caso, es un grupo de profesionales de un establecimiento (liderados o no por los directivos) quienes imaginan y gestan espontáneamente la CAP; en el segundo, el origen es externo, es decir, la iniciativa de CAP es introducida por el nivel intermedio o como parte del repertorio de políticas del gobierno central.

La colaboración y reflexión conjunta, por tanto, es promovida por las autoridades y no emerge naturalmente. Otras características nucleares de las comunidades de aprendizaje son: a) un set de valores y normas; b) el foco en los estudiantes; c) la desprivatización de las prácticas; d) el diálogo reflexivo; y e) la colaboración (Ishak et al., 2020; Soares et al., 2020). Hay autores que incluyen además una visión, metas y cultura compartidas (Cabezas et al., 2021). Soares et al. (2020) advierten, sin embargo, que estos factores se traslapan y tienen interdependencia, una característica que precisa ser mejor comprendida.

Un factor que añade complejidad a la caracterización de una CAP es su borde. Si se trata de una comunidad dentro de un establecimiento escolar, entonces las iniciativas que reúnen a docentes de distintos centros educativos de un mismo territorio no encajan en la delimitación. Serían un nuevo tipo de comunidad de

práctica: una red territorial de aprendizaje profesional o bien, una red de mejora entre escuelas (networked PLCs).

Luego, las "redes de aprendizaje profesional" constituyen una estrategia de desarrollo docente que se distingue de las "comunidades de aprendizaje profesional" por su delimitación espacial. Una red tiene un despliegue territorial, mientras que una comunidad de aprendizaje está anidada en un establecimiento educacional.

Para la política pública, las redes de escuelas son un dispositivo técnico y político, puesto que complementan (o desplazan) el foco de la mejora desde la unidad educativa aislada al territorio. Así, junto con perseguir objetivos de desarrollo profesional, las redes operacionalizan un objetivo político de colaboración y reciprocidad.

Asimismo, las redes de escuelas potenciarían las oportunidades y los recursos, pues el intercambio de experiencias, herramientas y aprendizajes se vería multiplicado cada vez que la red se active. Una clave, en consecuencia, es la fuerza del vínculo entre la escuela y la red (Prenger et al., 2019).

La figura que emerge de aquí es la red de mejora (*network community learning*, NCL) formada por equipos de docentes de distintos establecimientos que trabaja y aprenden colaborativamente reflexionando sobre su práctica. Basados en las teorías y en su conocimiento práctico situacional, los integrantes de la red aprovechan su experiencia para construir nuevos conocimientos. Se aprende, entonces, de los otros y con los otros (Jackson & Temperly, 2007; Stoll, 2010).

Sin perjuicio de esta distinción espacial, una NCL (red de mejora) opera como una CAP, de modo que resulta más importante tener a la vista la diferencia entre los grados de autonomía de ambas comunidades. En efecto, aunque en ambos casos se trata de equipos docentes que trabajan colaborativamente en la mejora de los resultados escolares, la diferencia es que una red de mejora emerge y tiene un objetivo definido por quienes gestionan la política educativa (bottom-up).

Al ser un dispositivo de política, la red se caracteriza además por: a) el foco en la mejora que vincula las necesidades de los estudiantes con el desarrollo de prácticas docentes; b) el compromiso con el profesionalismo; c) la estructuración formal de las actividades y funcionamiento de la red; d) la reflexión docente basada en la evidencia; e) la incorporación de nuevas prácticas que reemplazan las consideradas inefectivas; y f) el apoyo experto que acompaña este proceso (Soares et al., 2020). Los mismos autores identifican los siguientes elementos o dimensiones de una red, en la Tabla 1:

Tabla 1
Dimensiones de funcionamiento de redes y/o CAP

Dimensiones	Características
Criterios de agrupamiento	Basado en la escuela (docentes de una misma unidad) o en el territorio (docentes de escuelas físicamente próximas). Por niveles escolares, sectores curriculares o la combinación de estos criterios.
Frecuencia de reunión	Semanal, quincenal o mensual.

Dimensiones	Características
Duración de la reunión	Entre 30 minutos a 8 horas (un día laboral).
Tamaño del grupo	Depende del número de docentes de cada escuela y/o del territorio. Tamaño promedio de 20 integrantes.
Materiales de trabajo	Guías de trabajo con temáticas y abordajes predefinidos o estructurados. Pautas de reuniones con enfoques paso a paso o temas sugeridos de discusión. Sin materiales de apoyo.
Incentivos	Gastos de movilización y alimentación. Notebooks, lápices y otros insumos. "Créditos" para acceder a programas de perfeccionamiento.
Apoyos para el funcionamiento	Apoyos técnicos y/administrativos; con o sin formación previa. Sin apoyos.
Asesoría externa	Puede haber o no asesoría experta o especializada para un tema o para guiar una sesión.
Desarrollo profesional	Basado exclusivamente en la red o comunidad de aprendizaje. La red o CAP es parte de un programa más amplio de desarrollo profesional.
Condiciones y soportes organizacionales	Apoyo directivo explícito al desarrollo de la red o CAP. Funcionamiento de la red o CAP inserto en horarios de trabajo.

Nota. Traducido de Soares et al. (2020).

¿Funcionan las CAP y las redes de mejora?

La revisión de literatura muestra escasos estudios sobre los efectos específicos de las CAP o redes de mejora como catalizadores del desarrollo profesional docente. Un estudio de Prenger et al. (2019) reporta efectos moderados en la satisfacción docente, desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, así como en su posibilidad de aplicación en la escuela.

Dogan & Adams (2018), en cambio, encuentran mejoras en la práctica docente y el aprendizaje escolar, aunque advierten dudas metodológicas que limitan la interpretación de resultados. Voelkel & Chrispeels (2017), a partir de una encuesta a 310 profesores de 16 escuelas, estiman un efecto positivo en la eficacia colectiva docente (TCE) y concluyen que la participación docente en redes alienta su percepción de que los esfuerzos colectivos de los profesores tendrían un impacto favorable en los aprendizajes de estudiantes (Hoogsteen, 2020).

Por último, un trabajo de Chua et al. (2020) en Malasia distingue tres tipos de prácticas: aprendizaje entre pares (*peer coaching*); intercambio de prácticas (*sharing of personal practices*) y programas de desarrollo profesional (*professional development courses*). Sin embargo, estas prácticas significaron una sobrecarga de trabajo entre los participantes, pasividad y una insuficiente comprensión del alcance de una comunidad de aprendizaje. Este es, finalmente, el reto que los autores destacan: clarificar los sentidos de las CAP y mejorar la supervisión directiva de las comunidades.

En Chile, estudios liderados por Luis Ahumada (Ahumada et al., 2018; Ahumada et al., 2019) examinan la implementación de las "redes de mejoramiento escolar"

(RME) que promueven el trabajo colaborativo docente en redes territoriales. El informe de 2018 pone acento en las apreciaciones de los participantes sobre la instancia, el clima de trabajo y el funcionamiento, pero, a la vez, advierten que los temas tratados deben incorporar las necesidades educativas de los estudiantes.

Ahumada et al. (2018) alertan además que la positiva opinión sobre el apoyo técnico y la capacitación externa entran en tensión con el foco de las RME de alentar el intercambio de experiencias y el desarrollo de capacidades por esa vía. El informe de 2019, por su lado, expone un análisis que mezcla beneficios asociados a la constitución de la red con la identificación del potencial de aprendizaje y los beneficios socioemocionales que tiene el aprendizaje entre pares.

Evidencias indirectas de la recepción y valoración de instancias de trabajo colaborativo en Chile son los estudios de Ferrada & Contreras (2020) y de Araneda (2021). Ambos informes (el primero referido a estudiantes de pedagogía y el segundo a profesores en ejercicio) señalan la disposición favorable de los participantes de trabajar y aprender en equipo.

El estudio de Araneda, sin embargo, advierte que esta disposición es acotada a aquellas actividades de baja interdependencia profesional y que la participación se ve afectada por factores organizacionales, de cultura escolar y de creencias individuales.

La investigación de Cabezas et al. (2021) reconoce como condicionante del funcionamiento de CAP al liderazgo directivo, en especial en fases iniciales de la red. Otro elemento que favorece una buena disposición a participación en estas comunidades es la complejidad organizacional del establecimiento escolar (es decir, si este imparte más de un nivel y modalidad de enseñanza).

Diseño y metodología

El estudio pretendió caracterizar la experiencia de trabajo colaborativo y los factores contextuales asociados a la participación en la experiencia de aprendizaje en red. Se asumieron las bases metodológicas propuestas por Denzin y Lincoln (2013).

Más específicamente, dado el objeto de estudio, se optó por la perspectiva del interaccionismo simbólico, según la formulación de Blumer (en Flick, 2004), incorporando elementos del construccionismo social de Berger y Luckmann (2003). El diseño es un estudio de caso único situacional que examina un acontecimiento desde la perspectiva de quienes han participado de este (Rodríguez, 1999).

El escenario de la experiencia fue un municipio de la Región del Ñuble. Por una decisión de la administración, se impulsó esta iniciativa de desarrollo profesional para mejorar resultados en las pruebas nacionales estandarizadas.

Se generó una instancia formal de encuentros y aprendizajes en una comunidad profesional de 72 docentes de 29 establecimientos de las asignaturas de Ciencia Naturales, Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas de 7° básico a 2° medio que se desempeñaban en alguno de los 29 establecimientos del Sistema de Administración Municipal.

Con una diversidad en cuanto a la especialidad, niveles, edades y años de experiencia, los docentes provenían de escuelas básicas urbanas y rurales de cursos simples, cursos combinados y otros a alguno de los 4 liceos de la comuna. Estos docentes trabajaron durante 11 meses con una frecuencia quincenal de reunión.

Para conocer las percepciones, opiniones y significados docentes se optó por la técnica de grupos focales, vale decir, una conversación intencionada, estructurada y moderada por el investigador acerca de un tópico de interés investigativo que, a la vez, es una temática compartida por un grupo de sujetos que tienen características comunes aun cuando no constituyan un grupo estable o "natural" (Flores, 2009; Vela, 2008). Los docentes dependientes de un mismo empleador, en este sentido, comparten un factor de reconocimiento, pero es la experiencia de trabajo en red la que los convoca en torno al tema de conversación.

En enero de 2019 se realizaron dos grupos focales con una participación voluntaria e informada de trece profesores, poniendo en contacto diferentes perspectivas, experiencias y puntos de vista (Valles, 2014): un grupo de maestros guías y otro de profesores de asignaturas.

Durante la actividad, se plantearon preguntas abiertas a los participantes sobre la importancia y valoración general de la experiencia en red, los aspectos que favorecen o dificultan el desarrollo, la conformación y continuidad, y las sugerencias para mejorar el trabajo en red, entre otros tópicos.

Los participantes fueron informados previamente del encuadre general de la actividad, vía correo electrónico, incluyendo a las autoridades que dieron también consentimiento. Al inicio del grupo focal, se reforzó este encuadre general.

El procedimiento de trabajo con los grupos focales contempló su grabación en formato digital y su posterior transcripción. Los registros fueron analizados temáticamente. Los "temas" surgen de los ejes de los grupos focales, admitiendo la posibilidad de ampliar o recomponerlos a partir de otros tópicos emergentes durante la propia dinámica de la fase de trabajo de campo. La Tabla 2 muestra la composición de los grupos focales.

Tabla 2
Participantes de los grupos focales

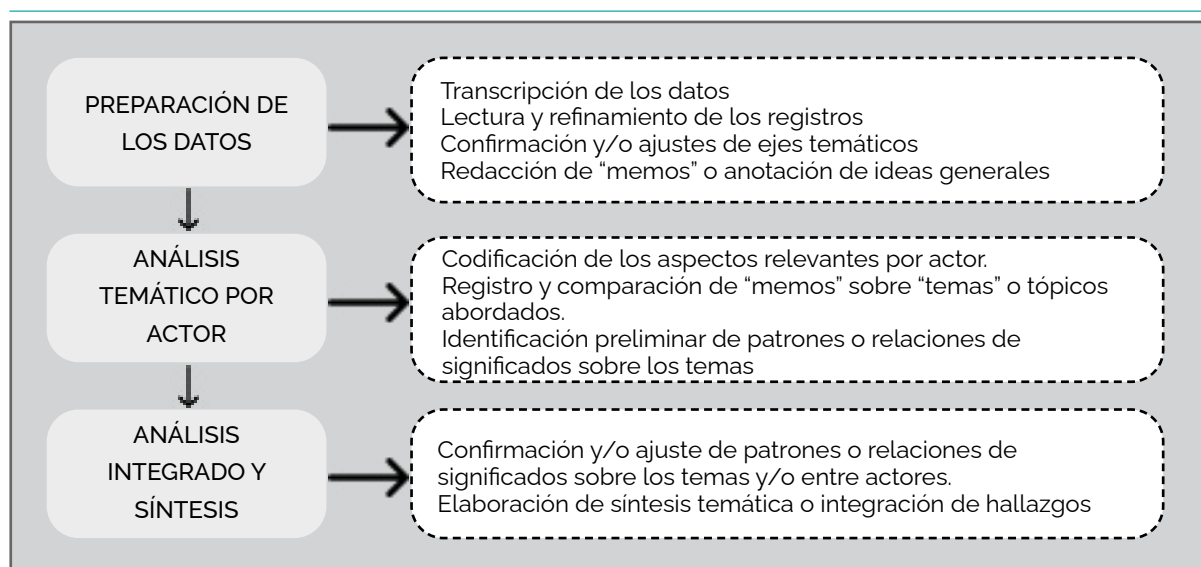
Grupos	Participantes	Número	Sexo	Asignaturas	Código asignado
Grupo focal 1	Profesores/as	7	Mujeres (4)	Ciencias (3) y Lenguaje (1)	GF1_P1
				GF1_P2	
				GF1_P3	
			Hombres (3)	GF1_P4	
				GF1_P5	
				Lenguaje (1) y Matemáticas (2)	GF1_P6
				GF1_P7	

Grupos	Participantes	Número	Sexo	Asignaturas	Código asignado
Grupo focal 2	Profesores/as Guias o líderes	6	Mujeres (3)	Ciencias (2) y Lenguaje (1)	GF2_P1
					GF2_P2
					GF2_P3
			Hombres (3)	Lenguaje (1) y Matemáticas (2)	GF2_P4
					GF2_P5
					GF2_P6

El análisis siguió las recomendaciones de Flores (2009) y de Braun y Clarke (2006). La Figura 1 muestra el esquema seguido para la reducción de los datos y su posterior análisis.

Figura 1

Proceso de análisis temático



Nota. Elaborado en base a Navarro (2005).

Se realizó un análisis de contenido, clasificando los registros y agrupación de las categorías, a partir de un enfoque inductivo, con apoyo del software NVIVO. El supuesto de este análisis es que el contenido manifiesto producido por el hablante tiene relación directa con las creencias, valores y justificaciones de su accionar en el contexto de referencia (en este caso, la red docente).

De acá se infiere que existiría una correspondencia entre el contenido de lo comunicado por cada actor y sus disposiciones subjetivas e intereses personales (Andreú, 2002; Flores, 2009). Aunque para el proceso de categorización se tuvo a la vista los criterios metodológicos de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002), la operación concreta se tradujo en un análisis temático, es decir, en una secuencia de identificación, organización, análisis y formulación de patrones o temas a partir de la lectura y relectura de la información recogida, todo lo cual llevó a inferir resultados que, puestos en diálogo con la

teoría, propician una comprensión/interpretación persuasiva del fenómeno en estudio (Braun & Clarke, 2006). A partir de este proceso sedimentaron las siguientes categorías, en la Tabla 3:

Tabla 3
Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Valoración y significados de la experiencia de trabajo en red.	Espacio de reconocimiento profesional. Oportunidad de aprendizajes colaborativos Instancia de reflexión crítica sobre la práctica docente.
Aprendizajes profesionales.	Saber pedagógico y apropiación curricular. Empoderamiento y liderazgo profesional.
Condiciones de operación y sostenibilidad de la red.	Respaldo institucional. Organización del trabajo en tiempos laborales. Compromiso con su labor.

Resultados

El aprendizaje docente entre pares como oportunidad de profesionalización y bienestar personal

Los procesos educativos son complejos y se ven influidos por factores propios y externos. Uno que ha caracterizado a los docentes es la soledad en que se realizan su labor. El trabajo que desempeñan es llevado a cabo desde las particularidades de cada disciplina, en la que ha predominado muchas veces lo individual y lo competitivo.

En contraste, para quienes fueron parte de las redes, la experiencia invitó a formar parte de un colectivo, lo que "ha sido muy significativo porque la verdad que uno en su escuela trabaja, trabaja, cierto, se dedica a puro trabajar en su sala" (GF1_P2).

Esta instancia de colaboración ha sido un verdadero antídoto para esta soledad, permitiéndoles afrontar acompañados las situaciones pedagógicas: "es una instancia muy buena en la cual nos escuchamos, recibimos y también, obviamente, mejoramos las estrategias" (GF2_P5).

También fue un momento para ver lo global de la situación pedagógica, más allá del sector en el que se desempeñan. Comprender cómo se articula su quehacer con el de otros colegas tiene un valor importante: "ese intercambio de experiencia en estos dos niveles también ha sido bien gratificante porque uno claro también ve otra mirada, ve también lo que está antes de nosotros" (GF1_P6).

El encuentro con otros profesores fuera de sus ambientes habituales, en instancias donde compartieron experiencias, fue muy relevante para ellos. "Conversar sobre temáticas comunes y buscar soluciones que nos sirven a todos, discriminar lo que es más importante y lo que es accesorio" (GF2_P4) gatilló procesos reflexivos

compartidos y necesarios. Como afirmó un docente: "la reflexión que se hace en conjunto, yo creo que es más beneficiosa cuando uno reflexiona sobre lo que está haciendo con sus pares que cuando uno lo hace de manera individual" (GF1_P5).

Estas redes han generado la confianza necesaria para mirarse de manera amable, constructiva y sin culpabilidad por posibles faltas en su quehacer profesional: "la reflexión que nosotros hacemos y estamos haciendo como profesores a diario, eso ha permitido reconocer nuestros errores" (GF1_P3). Dicha reflexión asistida por sus pares ha servido, además, para autoevaluar sus desempeños: "es una instancia de generar una autocrítica en el contexto de aprendizaje propio, aplicación y resultados, o sea, es una autocrítica, una evaluación de nuestro propio trabajo". (GF1_P5).

La sensación de confianza en sí mismos, a partir de lo aprendido en las redes, ha incidido en aspectos de su personalidad, sintiéndose más empoderados y con una identidad profesional más afianzada: "las redes han creado esa personalidad frente a un par, a alguien que estudió lo mismo que tú, independiente que tenga más años o menos de experiencia, es tu par. En el fondo, es tu igual profesionalmente" (GF2_P5).

Estas narrativas muestran la relevancia asignada al aprendizaje de aspectos personales y sociales en este espacio de aprendizaje colaborativo. Salir del aislamiento (Hernández y Navarro, 2018) fue posible por la participación en la red que ha dado cabida al trabajo conjunto y colaborativo (Azorín & Muijs, 2017; Hargreaves & Ainscow, 2015).

La colaboración posibilita vínculos entre los docentes (Ahumada et al., 2019) e intercambiar experiencias personales y profesionales. Estos datos coinciden con lo expuesto por Ishak et al. (2020) y Soares & Galisson (2020) en términos de que este tipo de experiencias promueven la colaboración en un mundo que "cambia rápidamente y ha traído nuevos desafíos para la educación que son demasiado grandes para que los que están en una escuela los aborden solos" (Stoll, 2010, p.4). Asimismo, Hernández & Navarro (2018) y De Haro (2021) muestran que las redes propician una cohesión en el grupo, incrementan la confianza, fortalecen las relaciones y generan oportunidades para el crecimiento de los individuos y del grupo.

Aprendizajes profesionales en red: la posibilidad de mejorar sus desempeños

En la red, los docentes asumen su rol de manera muy comprometida con sus aprendizajes, lo que ha incidido en su percepción sobre sus desempeños y sobre cómo llevan a cabo su enseñanza: "la red facilita que nosotros nos volvamos expertos en lo que enseñamos para que [luego] nosotros podamos hacerlo al trabajar" (GF1_P3).

Ese elemento los ha llevado a confiar en sus habilidades: "ya tengo una mirada un poco más segura respecto de que voy a enseñar y cómo lo voy a enseñar" (GF2_P5), lo que genera una mayor motivación con su labor "me miro a principio de año, antes de que partiera de lleno la red, y ¡claro! era otra profesora y también digo ¡cómo sería en unos años más si continuara!" (GF1_P1).

Las instancias con un foco técnico pedagógico han favorecido comprender el currículum nacional, su aplicación y alcances prácticos: "que se hayan abordado temas técnicos como, la apropiación curricular, que mencionaba la colega, nos permitía a nosotros entender dónde iba el eje articulado de la básica y media y poder entender la importancia de desarrollar todos los objetivos" (GF1_P3).

Los relatos dan cuenta de la emergencia de nuevos desempeños de los docentes de la red. Por una parte, los profesores han expresado satisfacción por esta experiencia, donde han percibido logros profesionales y mejoras en su enseñanza (Aas et al., 2015).

Volverse expertos en sus materias como efecto del trabajo en red ya ha sido destacado por autores como Dogan & Adams (2018) que al referirse a la PLCs indican que favorecen la práctica docente. Por otra, recalcan de manera coincidente la importancia de la red en la comprensión del currículum y su aplicación al aula (Prenger et al., 2019) como una oportunidad para exponerse a nuevas ideas y examinar continuamente su ejercicio profesional (Vangrieken et al., 2017).

Condiciones necesarias para conformar una red profesional

En términos de aprendizaje, un profesor resume su experiencia en red de la siguiente manera: "apropiación curricular, el dominio de todo lo que son las estrategias, las metodologías del currículum, su aplicación al aula, el intercambio de experiencias pedagógicas, diálogo constante y yo creo que ese es el aprendizaje" (GF1_P5). Invitados luego a identificar las condiciones organizacionales para una experiencia efectiva de trabajo en red, señalan las siguientes:

a) Guías y líderes de la red con un alto compromiso con esa labor que sean docentes del mismo municipio, preparados para trabajar, fomentar el diálogo con sus pares: "el compromiso, la disposición para poder trabajar [con otros], porque no es fácil enfrentarse a un grupo de profesores y ellos lo han sorteado, yo lo he visto de manera magnífica, extraordinaria" (GF1_P6). Se requiere además que no solo una persona guíe y sea responsable de esos procesos: "rescato la importancia de que estas redes no las lidere un solo profesor, sino que sean duplas, porque así ellos también se pueden apoyar" (GF2_P4).

Los profesores participantes destacan el rol de los facilitadores externos o asesores colaborativos para contribuir a la confianza a partir de espacios reflexivos y dialogantes, lo que coincide con los hallazgos de Leithwood (2018) y Rincón & Fullan (2016). En esa misma línea, se ha demostrado la incidencia de los "amigos críticos" en el aprendizaje profesional y en la mejora de los procesos educativos de los centros escolares (Carlson et al., 2018).

b) Profesores con un alto grado de responsabilidad con su labor y con sus estudiantes. Este sentido ético se expresa en la búsqueda de nuevos conocimientos y experiencias. Una profesora lo dice de esta manera: "va naciendo de la necesidad que tenemos nosotros de aprender más y de entregar a nuestros alumnos, ya que somos nosotros los responsables del futuro de nuestros alumnos" (GF1_P4). Junto con esa responsabilidad personal, ellos valoran que la

participación en la red fuera planteada como dentro de las responsabilidades contractuales y no optativa: "estuvo bueno que [fuera] una obligación, porque es una obligación para nosotros aprender y prepararnos" (GF1_P6).

c) Un espacio de aprendizaje estructurado, con una planificación e implementación sistemática. Los docentes enfatizan la importancia de una planificación informada, con detalles de fechas, temas y otros aspectos que favorecen el trabajo profesional:

Hay como un orden muy claro, un cronograma muy bien establecido, se han cumplido muy bien las fechas y ha sido todo muy muy bien planificado y elaborado. Todo lo que se ha planteado se ha realizado y a mí me ha parecido que le da cierta seriedad a la red y que en esos encuentros se agasaje a los asistentes con café, torta y otras comidas. (GF1_P4)

d) Es necesario que la institución valore estos espacios de colaboración y se expresen en tiempos de dedicación para participar de los encuentros y de lo que surge de ellos:

Si se pudiera ordenar, o sea, cómo destinar esas dos horas para el trabajo de red o esas cuatro horas para el trabajo de red, ahí no afectaría, no habría que dejar pruebas para revisar más tarde o para llevarse para la casa. (GF2_P5)

En definitiva, que esos tiempos, horarios de realización sean planificados adecuadamente, teniendo en cuenta la cotidianeidad y las jornadas laborales de los profesores:

Cuando nos reunimos siempre es de como 17 a 19 o de 16:30 a 19:30, bueno, ahí vamos viendo la hora, pero en ese horario generalmente uno ya está cansado, sobre todo para tratar temas tan densos como son los curriculares. (GF1_P5)

Hay también factores internos de los profesores que participan en estas experiencias y factores organizacionales que son requeridos para una red exitosa. El compromiso docente con estas instancias formativas ha sido una variable muy relevante para el éxito de esta CAP concordando con lo identificado como un elemento de efectividad (Hord & Sommers, 2008; Lomos et al., 2011).

Otros factores organizacionales como el tiempo dedicado, la carga de trabajo, la asistencia obligatoria y los horarios de los encuentros son variables que pueden incidir en la conformación de una red. Algunos de estos elementos condicionaron la disposición y motivación docente, lo que está en línea con hallazgos de Prenger et al. (2019) y Blitz & Schulman (2016), a saber, que es necesario crear la condiciones que faciliten la disponibilidad de tiempo y uso de espacios para que los docentes puedan organizar actividades, reuniones y encuentros regulares. Otros, como la obligatoriedad de asistencia, fueron bien acogidos para la fase inicial de la red.

Conclusiones

Este trabajo se propuso analizar los significados y valoraciones que los participantes de una red de docentes asignan a dicha experiencia de desarrollo profesional colaborativo. Para este efecto se tomó como caso la conformación de la red de aprendizaje docente (RAD) impulsada por un municipio de la región de Ñuble, en el sur de Chile, durante 2018 y 2019.

La experiencia fue examinada considerando los aportes de la literatura sobre las comunidades de aprendizaje profesional (PCL), las comunidades de aprendizaje en red (NCL) y las redes de mejora impulsadas por el gobierno chileno. El objeto de estudio fueron las valoraciones docentes sobre la experiencia de aprendizaje y colaboración en la red y, a la vez, los factores contextuales y organizativos que favorecen el aprendizaje profesional en red.

Los resultados del estudio permiten sostener el carácter dialógico en la construcción de saberes docentes gatillados por la participación en la experiencia. Se trata de una constatación que cuestiona la visión de la profesión docente como una práctica de aislamiento en el aula. En contraste, en esta experiencia los profesores dieron cuenta de un proceso que transcurrió de manera colaborativa, permitiéndoles sentirse acompañados en sus distintas realidades.

Se concluye entonces que los saberes docentes se construyen precisamente en la interacción, en espacios y ambientes de confianza, dentro y durante la red. En la conversación intencionada se comparten conocimientos, se configuran prácticas y matrices del buen desempeño profesional. Matrices que, sin embargo, no son prácticas estandarizadas, sino nuevos saberes basados en la integración de conocimiento y experiencia, que se convierten en parte del repertorio cotidiano de la profesión docente en el aula.

Aunque la literatura sobre comunidades de aprendizaje profesional enfatiza el carácter autogestionado de estas comunidades, la experiencia de esta red fue intencionada como una instancia de actualización docente desde los requerimientos de la política y gestión institucional y desde un diagnóstico crítico acerca del manejo docente de fundamentos curriculares y buenas prácticas en el aula. Pese a este origen exógeno de la red, es llamativo que las voces docentes soslayan la crítica al diagnóstico de sus debilidades y no cuestionen la obligatoriedad funcionaria de participación en la red.

En contraste, parecen consentir que los saberes de base para una buena enseñanza y mejores aprendizajes también precisan una cierta cohesión institucional o política que se hace presente en la reflexión colectiva que generó este espacio. Lo interesante de este proceso es que, de algún modo, aquello que antes se definía como ajeno o lejano (la política educativa) se asoma como palabra propia, resignificada y necesaria para el desempeño. Se modifica entonces el conocimiento diario experiencial del trabajo y se incorporan las orientaciones y lineamientos de la política educativa.

Con todo, queda abierta la cuestión de si esto es un comportamiento estratégico consistente en adecuar la práctica docente a las expectativas que la política sugiere o es una reconfiguración del cuerpo de conocimientos y saberes profesionales. Del mismo modo, un próximo estudio de estas experiencias debe preguntarse si de ellas surge una nueva praxis o si el significado y el propósito de lo que se hace en la red tiene cierta independencia de la práctica docente en el aula.

En relación con las condiciones organizacionales y soportes para la red, los docentes valoran la agenda formativa, la conducción de las actividades y el funcionamiento en los horarios de trabajo, pero critican la sobrecarga que supone la red puesto que ocupa los tiempos antes dedicados a la planificación y la evaluación de la enseñanza. Estas observaciones muestran también las

complejidades de instalación de redes profesionales en escenarios habituados al trabajo fragmentado por unidades educativas.

Una red que convoca sistemáticamente a docentes del conjunto de escuelas de un mismo territorio necesariamente lleva a las autoridades del territorio a replantearse los criterios de gestión y, en particular, los procesos de coordinación e interlocución con los equipos de cada unidad. En este sentido, un reto organizacional consiste en superar la etapa de colegialidad artificial (la participación funcionaria en actividades de la red) para avanzar hacia comunidades de profesionales que se autoconvocan desde la convicción sobre el desarrollo docente en colaboración orgánica. Esto no implica asumir que la viabilidad de una red está en el compromiso docente; al contrario, supone asegurar las condiciones de operación de la red y hacer los ajustes organizacionales tanto en el nivel del establecimiento como en el nivel territorial.

Por último, para la sustentabilidad de la red es indispensable desplazar el foco de trabajo desde la actualización temática estructurada por las autoridades pedagógicas locales hacia procesos de investigación acción colectiva que indaguen acerca de las mejores prácticas docentes y las características del aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Trabajar, construir saberes y aprender juntos es el sentido último de una red.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Luis Navarro Navarro y Samuel Pérez Norambuena. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Samuel Pérez Norambuena. La redacción del manuscrito fue realizada por Luis Navarro Navarro y Samuel Pérez Norambuena. Ambos autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- AAS, M. & VAVIK, M. (2015). Group Coaching: A New Way of Constructing Leadership Identity? *School Leadership and Management*, 35(3), 251–265.
- AHUMADA, L., AMÉSTICA, J., PINO-YANCOVIC, M., LAGOS, A., & GONZÁLEZ, A. (2019). *Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico. Nota Técnica nro. 3. Líderes Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- AHUMADA, L., GONZÁLEZ, A., PINO-YANCOVIC, M., ORTEGA, D., ZAMORANO, F., & ZEPEDA, S. (2018). *Evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación (RME). Informe Técnico nro. 1. Líderes Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- ANDREÚ, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 5(2), 1–34.
- ARANEDA, S. (2021). *Colaboración docente en contextos escolares chilenos. De una nueva profesionalidad docente hacia culturas orientadas al desarrollo de capital profesional* [Tesis de maestría, Universidad Diego Portales]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad Diego Portales (UDP).

- AZORÍN, C. M., & MUJIS, D. (2017). Network and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1341817>
- BLITZ, C., & SCHULMAN, R. (2016). Measurement instruments for assessing the performance of professional learning communities. *National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance*, 1-72. <https://doi.org/10.1109/NANO.2012.6322186>
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- CABEZAS, V., GÓMEZ, C., ORREGO, V., PAZ MEDEIROS, M., PALACIOS, P., NOGUEIRA, A., SUCKEL, M., & PERI, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- CHUA, W. C., THIEN, L. M., LIM, S. Y., TAN, C. S., & GUAN, T. E. (2020). Unveiling the Practices and Challenges of Professional Learning Community in a Malaysian Chinese Secondary School. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020925516>
- DE HARO, J. (2011). *Redes sociales para la educación*. Anaya.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (2013). Introducción al volumen III. Estrategias de investigación. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 33-51). Gedisa.
- FERRADA, N., & CONTRERAS, J. (2021). Aprendizaje Basado en Equipos: La perspectiva de los futuros profesores. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 117-135. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ferrada7>
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- FLORES, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.
- FLÓREZ, M., & FERNÁNDEZ, O. (2021) Comunidades de práctica como plataformas de mejoramiento educativo. *Sophia*, 17(1), e1104. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1104>
- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- HARGREAVES, A., & AINSCOW, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappa*, 97(3), 42-48.
- HERNÁNDEZ, E., & NAVARRO, M. (2018). La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7715>
- HOOGSTEEEN, T. (2020). Collective Teacher Efficacy: A Critical Review of Education's Top Influence. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(6) 574-586. <https://doi.org/10.14738/assrj.76.8494>

- HORD, S., & SOMMERS, W. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
- ISHAK, R., ISMAIL, K., & KAMARUDDIN, S. (2020). Professional Learning Communities in Malaysian Schools: A Contemporary Literature Review. *Universal Journal of Educational Research*, 8. <https://doi.org/10.13189/ujer2020.080447>
- JACKSON, D., & TEMPERLEY, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press; McGraw-Hill Education.
- LEITHWOOD, K., & VERA, A. (2016). Characteristics of Effective Leadership Networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433.
- LOMOS, C., HOFMAN, R. H., & BOSKER, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- NAVARRO, L. (2015). *Informe Final del Estudio "Elaboración de insumos para la agenda y estrategia de relación del MINEDUC con los sostenedores municipales, en el contexto de la implementación de la Agenda FEP"*. Ministerio de Educación de Chile (documento no publicado).
- NAVARRO, M. J., & HERNÁNDEZ, E. (2017). La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 58-71.
- PICAZO, M. (2013). *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática*. Ediciones Diego Portales.
- PRENGER, R., POORTMAN, C. L., & HANDELZALTS, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- PRENGER, R., POORTMAN, C., & HANDELZALTS, A. (2017). Factors Influencing Teachers' Professional Development in Networked Professional Learning Communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77-90.
- RINCÓN, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas* (pp. 335-388). Ediciones Diego Portales.
- SOARES, F., GALISSON, K., & VAN DE LAAR, M. (2020). A Typology of Professional Learning Communities (PLC) for Sub-Saharan Africa: A Case study of Equatorial Guinea, Ghana, and Nigeria. *African Journal of Teacher Education*, 9(2), 110-143. <https://doi.org/10.21083/ajote.v9i2.6271>
- STOLL, L. (2010). Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 469-484). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_28
- STOLL, L. (2010). Professional learning community. *International Encyclopedia of Education*, 151-157.

- STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M., & THOMAS, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- VALLES, M. (2014). *Entrevistas cualitativas*. CIS.
- VELA, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 65-95). FLACSO; El Colegio de México; Ediciones Porrúa.
- WENGER E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179-198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- WENGER, E., & SNYDER, W. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139-145.

Producción narrativa en el contexto del aislamiento social por COVID-19

Un estudio exploratorio de interacciones niño–adulto mediadas por tecnologías

Narrative production in the context of social isolation due to COVID-19: an exploratory study of technology-mediated child-adult interactions

Produção narrativa no contexto de isolamento social por COVID-19: Um estudo exploratório de interações criança-adulto mediadas por tecnologia

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3328>

Ailín Paula Franco Accinelli
CIIPME-CONICET
IICE-UBA
Argentina
ailinfranco@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9147-6490

Cynthia Pamela Audisio
CIIPME-CONICET
IICE, FFyL-UBA
Argentina
cpaudisio@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8691-4257

Eliana Gonzalez Lynn
CIIPME-CONICET
IICE-UBA
Argentina
elianalynn1203@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8212-0457

María Laura Ramirez
CIIPME-CONICET
IICE-UBA
Argentina
ramirezlaura91@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-4511-9801

María Ileana Ibañez
CIIPME-CONICET
IICE-UBA
Argentina
mariaileana86@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6919-0840

Macarena Sol Quiroga
CIIPME-CONICET
IICE-UBA
UNaHur
Argentina
macarenasolquiroga@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9414-7454

Viviana Lewinsky
IICE-UBA
Argentina
vivilewinsky@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9454-7108

Celia Renata Rosemberg
CIIPME-CONICET
IICE, FFyL-UBA
Argentina
celiarosemberg@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5343-5652

Recibido: 03/08/22
Aprobado: 10/10/22

Cómo citar: Franco Accinelli, A. P., Audisio, C. P., Gonzalez Lynn, E., Ramirez, M. L., Ibañez, M. I., Quiroga, M. S., Lewinsky, V., & Rosemberg, C. R. (2023). Producción narrativa en el contexto del aislamiento social por COVID-19: un estudio exploratorio de interacciones niño–adulto mediadas por tecnologías. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3328>

Resumen

Esta investigación busca contribuir al conocimiento de las características de las interacciones mediadas por tecnologías entre adultos y niños en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en Argentina, durante la pandemia provocada por COVID-19. En concreto, se propone estudiar si los contextos de interacción con tecnologías dan lugar a la producción narrativa infantil, qué características presentan las intervenciones de los adultos en relación con la construcción del relato y qué intervenciones adultas responden a las condiciones de la comunicación mediada por tecnologías. Con este propósito, se analizó un corpus de videograbaciones en el hogar que registra situaciones naturales en las que niños de entre 2 y 6 años utilizan dispositivos tecnológicos (Rosemberg et al., 2021). Los resultados evidencian que las situaciones que involucran el empleo de tecnologías representan oportunidades para la producción narrativa por parte de los niños. Además, coinciden con antecedentes que subrayan la relevancia que posee la participación contingente del adulto durante las interacciones con tecnologías para promover el desarrollo del lenguaje infantil. Específicamente, se destacan las estrategias discursivas de los adultos que apuntan a andamiar el desarrollo del relato infantil (reestructuran, expanden y reconceptualizan las emisiones infantiles, alientan a los niños a seguir narrando mediante comentarios evaluativos) y a sostener la interacción virtual (reparan fallas técnicas). Así, representa uno de los pocos estudios de nuestra región que brinda evidencia sobre la producción narrativa infantil mediada por tecnologías en el período de aislamiento por COVID-19 en Argentina, un contexto novedoso y desafiante.

Palabras clave: producción narrativa, interacción, tecnología, infancia, COVID-19.

Abstract

This research seeks to contribute to the knowledge of the characteristics of technology-mediated interactions between adults and children in the context of social, preventive, and mandatory isolation (ASPO) in Argentina during the pandemic caused by COVID-19. Specifically, it aims to study whether the contexts of interaction with technologies give rise to children's narrative production, as well as the characteristics of adult interventions in relation to the story's construction and the adult interventions that are motivated by the conditions of technology-mediated communication. For this purpose, a dataset of home video recordings of natural situations in which children between 2 and 6 years old use technological devices was analyzed (Rosemberg et al., 2021). The results show that situations that involve the use of technologies provide opportunities for children's narrative production. In addition, they agree with previous literature that underlines the relevance of adults' contingent participation during interactions involving technology for the development of children's language. Specifically, the analysis highlights adults' discursive strategies that aim to scaffold the development of children's stories (by restructuring, expanding, and reconceptualizing children's utterances and by encouraging children to continue narrating through evaluative comments) and to sustain virtual interaction (by repairing technical failures). Thus, this research stands as one of the few studies in our region that provides evidence about children's narrative production mediated by technology during confinement due to COVID-19 in Argentina, a new and challenging context.

Keywords: narrative production, interaction, technology, childhood, COVID-19.

Resumo

Esta pesquisa busca contribuir para o conhecimento das características das interações mediadas por tecnologia entre adultos e crianças no contexto de isolamento social preventivo e obrigatório (ASPO) na Argentina, durante a pandemia causada pelo COVID-19. Especificamente, propõe-se estudar se os contextos de interação com as tecnologias dão origem à produção narrativa das crianças, que características as intervenções dos adultos apresentam em relação à construção da história e quais as intervenções dos adultos respondem às condições da comunicação mediada pela tecnologia. Para tanto, foi analisado um corpus de gravações em vídeo no domicílio que registra situações naturais em que crianças entre 2 e 6 anos utilizam dispositivos tecnológicos (Rosemberg et al., 2021). Os resultados mostram que as situações com tecnologias representam oportunidades para a produção narrativa infantil. Além disso, coincidem com antecedentes que sublinham a relevância da participação contingente do adulto para promover o desenvolvimento da linguagem infantil durante as interações com as tecnologias. Especificamente, destacam-se as estratégias discursivas de adultos que objetivam balizar o desenvolvimento da história infantil (reestruturam, expandem e reconceituam as transmissões infantis, encorajam as crianças a continuar narrando por meio de comentários avaliativos) e manter a interação virtual (reparar falhas técnicas). Assim, representa um dos poucos estudos em nossa região que fornece evidências sobre a produção narrativa infantil mediada por tecnologia no período de isolamento por COVID-19 na Argentina, um contexto novo e desafiador.

Palavras-chave: produção narrativa, interação, tecnologia, infância, COVID-19.

Introducción

En Argentina, el Decreto 297/2020 determinó el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) desde marzo de 2020 hasta 2021 —aunque con progresivas flexibilizaciones— debido a la pandemia por COVID-19. Durante el ASPO, la interacción social y la comunicación presencial entre personas no convivientes se vio limitada. La comunicación y las interacciones en persona ofrecen oportunidades ideales para narrar experiencias personales porque, precisamente, involucran interlocutores que desconocen los eventos que se recuperan y se presentan en este tipo de relatos. De allí que su limitación durante el período de aislamiento pudo haber conllevado obstáculos para el despliegue narrativo infantil y el desarrollo lingüístico y discursivo de los niños. En ese contexto, el empleo de celulares, tablets o computadoras permitió mantener el contacto con aquellos con los que no se compartía la cotidianidad del hogar así como también sostener la actividad educativa (Romero et al., 2021; Taimur, 2021). Por lo tanto, adquiere relevancia investigar si el empleo de tecnologías pudo haber ayudado a compensar las restricciones de la interacción social y la comunicación generadas durante este período.

Cabe señalar que las situaciones de interacción mediadas por tecnologías —específicamente, las videollamadas— suponen ciertos desafíos para la comunicación con niños, sobre todo, si se tiene en cuenta que hasta los seis años de edad la mayoría no ha aprendido a leer ni a escribir. Las videollamadas restringen la posibilidad de establecer atención conjunta —que incluye el empleo de gestos, movimientos corporales y pistas visuales—, comprometen la contingencia y reciprocidad social, imposibilitan el contacto físico con los interlocutores virtuales e imponen mayores exigencias cognitivas —por ejemplo, requieren realizar un seguimiento de la perspectiva del interlocutor en ausencia de un contexto visual compartido— (Kirkorian et al., 2008; McGregor et al., 2021; McClure & Barr, 2017; Waisman et al., 2018). Por otra parte, las videollamadas están sujetas a mayores dificultades técnicas que otras tecnologías —como las llamadas telefónicas— debido, por ejemplo, a la inestabilidad en la conexión de internet, micrófonos con retroalimentación, retrasos en el video, pantallas congeladas, entre otros problemas (Ames et al., 2010). Además, puede resultar difícil para los niños mantenerse quietos frente a la pantalla durante la videollamada —por el contrario, prefieren moverse, deambular, etc.— así como también manejar la dinámica del intercambio de turnos conversacionales durante videollamadas entre varios (Ames et al., 2010).

En un estudio reciente en nuestra región, Medawar et al. (2022) demostraron que la exposición de los niños a dispositivos tecnológicos sin la presencia de los adultos puede perjudicar el desarrollo lingüístico infantil —se desplazan conversaciones, juegos e interacciones sociales relevantes que se dan en la presencialidad—. Este efecto se revierte, en cambio, cuando interviene un adulto que dialoga y participa de la actividad conjuntamente con el niño. En esta línea, puede decirse que las interacciones resultan más provechosas para el aprendizaje infantil si están acompañadas por intervenciones contingentes por parte de los adultos (Barr, 2013; Gaudreau et al., 2020; Myers et al., 2017; Roseberry et al., 2009; Roseberry et al., 2013; Vandewater et al., 2010; Wood et al., 2016).

Los adultos pueden andamiar las intervenciones infantiles (Bruner, 1986) delimitando conceptos, expandiendo información que el niño desconoce o estableciendo relaciones con situaciones u objetos conocidos. Estas estrategias han sido estudiadas principalmente en conversaciones cara a cara (Peralta & Salsa, 2001; Rosemberg & Manrique, 2007; Stein et al., 2020). Por el contrario, las interacciones mediadas por tecnologías han sido escasamente investigadas (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018; McClure et al., 2015). Además, solo hemos registrado una investigación sobre interacciones —cuasiexperimentales— en las que niños y adultos conversan virtualmente en relación con una narrativa elicitada a partir de la lectura de un cuento (Gaudreau et al., 2020). Por lo tanto, resulta de interés analizar interacciones entre niños y adultos que hayan sido mediadas por tecnologías durante el ASPO en Argentina con el objetivo de identificar secuencias narrativas de experiencia personal (Labov, 1972) y describir las estrategias que emplean los adultos para colaborar con los niños en la construcción del relato.

En lo que sigue se revisan estudios que atendieron al desarrollo del discurso narrativo infantil y, en particular, relatos de experiencia personal (§1.1). Luego, se presentan investigaciones sobre las estrategias de los adultos para andamiar el desarrollo lingüístico, discursivo y conceptual de los niños (§1.2). En tercer lugar, se retoman investigaciones que analizaron el empleo de tecnologías en interacciones con niños pequeños (§1.3). Finalmente, se presentan los objetivos y las preguntas específicas de este estudio (§1.4).

El desarrollo del discurso narrativo de experiencia personal

Las narrativas constituyen una forma de discurso extenso que involucra al menos dos eventos y sus relaciones (causales, temporales, contrastivas, etc.) (Ninio & Snow, 1996). Dentro de este género, las narrativas de experiencia personal reflejan las situaciones naturales en las cuales se recapitulan experiencias pasadas, estableciendo una relación temporal entre una secuencia verbal de cláusulas y una secuencia de eventos ocurridos en el pasado (Labov, 1972). Bruner (1990) destaca cuatro características distintivas de este tipo discursivo: su naturaleza secuencial —en función del ordenamiento temporal y causal de sucesos, acontecimientos y estados mentales—, su opacidad referencial —resultado de su estructuración con independencia de la realidad extralingüística—, la elaboración de vínculos entre aquello que se sale de lo cotidiano y lo corriente, y una estructura canónica.

Siguiendo a Labov (1972, 2010), la estructura de las narrativas de experiencia personal se establece por la existencia de una coyuntura temporal entre dos cláusulas independientes que, en este caso, conforman cláusulas narrativas —esto es, que responden a la pregunta "¿qué pasó entonces?"— y constituyen la *complicación*¹ de la acción de la narración. El autor distingue los siguientes componentes estructurales de los relatos: resumen, orientación, complicación, resolución, coda y evaluación. El *resumen* proporciona una breve síntesis de la historia que se va a desarrollar. La *orientación* posee una función referencial en tanto allí se ubica la información acerca de quiénes son los participantes,

el espacio y el tiempo en los que ocurrieron los eventos en la historia. La *complicación* constituye el elemento central o esqueleto narrativo del relato — donde se expresa *qué ocurrió*—, sin ella no hay narrativa. Tras la aparición de este suceso inesperado, el o los eventos que siguen conforman la *resolución* del conflicto. Los relatos también suelen presentar *evaluaciones* de los hechos narrados, en las que se suspende la trama y se exteriorizan los pensamientos, juicios y valoraciones del narrador frente a los sucesos (Labov, 1972, 2010; Labov & Waletzky, 1967). Finalmente, los relatos contienen algún comentario final o *coda* —por ejemplo, “se acabó”, “esto es todo”—, que generalmente enlaza la narración con la interacción que se está dando en el presente.

En cuanto al desarrollo narrativo infantil, se ha observado que los primeros relatos surgen alrededor de los dos años. En ese momento, los niños comienzan a producir narraciones de eventos de los que participan diariamente —por ejemplo, situaciones de comida, higiene o juego—. Posteriormente, producen narrativas de experiencia personal de eventos pasados (Fernández & Melzi, 2008; Nelson, 1996), es decir, narran hechos particulares situados en el tiempo que constituyen una desviación de un evento general —por ejemplo, eventos en los que se hayan lastimado o asustado—. Luego, y de manera progresiva, los niños logran comprender y producir relatos de experiencias futuras (Hudson, 2006; Stein, 2015) y ficcionales (Nelson, 1996).

Diversas investigaciones han destacado el papel de la narración de rutinas, experiencias e historias para configurar el pensamiento (Bruner, 1986, 1990; Nelson, 1996; Rosemberg et al., 2010), construir un sentido de sí mismo a lo largo del tiempo (Hudson, 2006; Nelson, 1996), desarrollar el lenguaje y promover la alfabetización durante el inicio de la escolarización (Dickinson & McCabe, 1991; Snow et al., 2007). De esta forma, la narración permite evidenciar la estrecha relación que existe entre el desarrollo del lenguaje, la cognición y el medio social y cultural, por lo que se vuelve sumamente relevante estudiar aquellas intervenciones que pueden promover este tipo de discurso tempranamente.

Las intervenciones de los adultos durante las interacciones con niños

Investigaciones que asumen una perspectiva psicolingüística y sociocultural (Nelson, 1996; Tomasello, 2003) han analizado los intercambios conversacionales entre niños y adultos, y revelaron que, durante las interacciones en las que los niños narran, los adultos colaboran con ellos en la recreación lingüística de la experiencia que buscan relatar. En particular, han destacado la importancia de las intervenciones adultas semánticamente contingentes: aquellas que, a la vez que mantienen el tópico infantil, introducen diversas modificaciones que permiten que el niño compare su propia emisión con la adulta (Rosemberg et al., 2003). Además, las narrativas han sido categorizadas en función del grado de participación del adulto en la construcción del relato infantil. Las narrativas *heterorreguladas* son aquellas motivadas por el adulto, esto es, el adulto controla el tema y el desarrollo de la conversación. En las narrativas *autorreguladas*, en cambio, los niños relatan por iniciativa propia, controlando el desarrollo de la conversación. Por último, cuando el adulto avala el tema propuesto por el niño,

respetar el desarrollo que este le imprime a la narración y colabora con él para que pueda expresarse y producir un relato complejo y completo, esta se clasifica como de *regulación compartida* (Rosemberg et al., 2016).

Al colaborar con los niños en la producción de narrativas, los adultos despliegan diversas estrategias que sirven de sostén para que el niño logre organizar las frases y relacionarlas en un relato integrado, así como para ampliar su vocabulario y establecer vínculos entre las acciones, los sentimientos y los objetos de la situación que se narra. Estas han sido descritas en investigaciones previas (Brown & Bellugi, 1964; Cazden, 1972; Nelson, 1977; Rosemberg et al., 2003; Rosemberg & Silva, 2009; Snow & Ferguson, 1977). En primer lugar, se han identificado estrategias de *reestructuración*, que mantienen el tópico del niño, pero introducen cambios estructurales modificando alguno de sus componentes principales —por ejemplo: sujeto, verbo, objeto—. Su uso incide positivamente en la adquisición de estructuras sintácticas (Nelson, 1977). La respuesta proporcionada por una maestra de primaria permite ejemplificar esta estrategia en (1).

(1) Maestra: (...) La cima. ¿Qué parte de la montaña es la cima?

Mariano: **El más alto.**

Maestra: La punta, **lo más alto.** (Rosemberg et al., 2003)

Asimismo, se han identificado estrategias de *expansión* mediante las cuales el adulto agrega información al enunciado infantil, continuando con el tópico propuesto por el niño y conectándolo con otros conceptos relacionados (Snow & Ferguson, 1977). Por ejemplo, en el siguiente fragmento de una conversación sobre animales entre varios alumnos y la docente, esta expande la información proporcionada por los niños, relacionando sus emisiones con nueva información relevante:

(2) Niño: Un pajarito.

Maestra: Es un pájaro, muy bien. ¿Es grande?

Niño: No, chiquito.

Maestra: Es chiquito, **pero el pico es largo. Tiene un pico que es largo porque le sirve para comer adentro de las flores. El otro día vimos cómo se llamaba: colibrí.** (Rosemberg, 2005)

También, se han reconocido estrategias de *reconceptualización* según las cuales el adulto le presenta al niño otra forma de ver el mundo (Cazden, 1983), ya sea proporcionando una denominación a partir de un concepto general, corrigiendo la emisión que se presentó y/o proporcionando ejemplos o conceptos generales (Rosemberg & Silva, 2009). En la siguiente conversación entre un niño de jardín de infantes y su docente, esta corrige la emisión y brinda el concepto correcto:

(3) Maestra: (...) ¿Cuándo decía que muerde la yarará, Jimena?

Nicolás: Cuando **tiene** peligro.

Maestra: Cuando **está en** peligro. ¿Cuándo tiene qué cosa? (*hace un gesto con los dedos para indicar que tiene miedo*). (Rosemberg et al., 2003)

A pesar de que algunos estudios han analizado las intervenciones de los adultos mientras los niños narran, ya sea en contextos del hogar o escolares (Cazden, 1983; Nelson, 1977; Rosemberg, 1999; Rosemberg & Manrique, 2007; Rosemberg & Silva, 2009; Rosemberg et al., 2003; Snow & Ferguson, 1977), son escasos los trabajos que abordan este tema en contextos de interacción mediados por tecnologías. La evidencia disponible sugiere que, durante las interacciones mediadas por tecnologías, los adultos formulan preguntas relacionadas con los intereses de los niños que invitan a narrar situaciones sobre lo que sucede en el momento o en experiencias pasadas (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Matsumoto et al., 2021; McClure & Barr, 2017; Tarasuik & Kaufman, 2017). Sin embargo, se desconocen las estrategias discursivas específicas que emplean los adultos durante estos intercambios y las características de las emisiones que producen.

El uso de tecnologías en interacciones con niños pequeños y su relación con el aprendizaje lingüístico

Las medidas de aislamiento implementadas a nivel mundial por la pandemia por COVID-19 conllevaron un incremento en la cantidad de horas que niños de 8 meses a 7 años pasaban diariamente frente a pantallas (Bergmann et al., 2022; Ribner et al., 2021). Según Calzado et al. (2020), durante el período del ASPO en Argentina, el 91.2 % de los niños y adolescentes encuestados en el AMBA y la Provincia de Buenos Aires usaban celulares, computadoras o tablets y solo el 20.7 % de ellos lo hacía durante menos de 2 horas diarias. Pese a la evidencia acerca del uso cotidiano de dispositivos tecnológicos por parte de los niños, tanto antes como durante el ASPO, es poco lo que se conoce acerca de cuánto y cómo su empleo se relaciona con el aprendizaje infantil (Herodotou, 2018).

En esta línea, algunas investigaciones experimentales han evidenciado la importancia que adquieren las interacciones con otras personas en las situaciones mediadas por tecnologías para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños (Barr et al., 2008; Myers et al. 2017; Roseberry et al., 2013; Strouse et al., 2018; Vandewater et al., 2010; entre otros). Al respecto, Myers et al. (2018) hallaron que niños, de entre 12 y 25 meses de edad, aprendían nuevo contenido y nuevas palabras más fácilmente en sesiones en las que mantenían videollamadas sincrónicas con un investigador que en aquellas en las que observaban videos pregrabados. Además, durante las videollamadas sincrónicas, los niños respondían con expresiones verbales o comportamientos ajustados a los de su interlocutor. También, Roseberry et al. (2013) mostraron que, en las interacciones sincrónicas, ya sea por videollamada o en persona, la contingencia social —esto es, la respuesta inmediata del adulto que atiende al contenido de la emisión del niño— constituye una pieza clave para el desarrollo del lenguaje infantil. En su estudio, niños de entre 24 y 30 meses rendían en el nivel de azar en tareas de vocabulario en aquellas situaciones en las que habían visto un video pregrabado, no así en aquellas en las que contaban con intervenciones contingentes de un

adulto —en persona y por videollamada—. De esta manera, el uso de tecnologías es aún más beneficioso para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños cuando está acompañado de intervenciones contingentes de los adultos (Gaudreau et al., 2020). A pesar de sus valiosos aportes, estos trabajos se basan en datos registrados en contextos (cuasi) experimentales, y no en situaciones naturales de interacción mediadas por tecnologías.

Antes de la pandemia provocada por COVID-19, los escasos trabajos que habían estudiado situaciones naturales de videollamadas en el hogar analizaron la comunicación y el vínculo entre niños y familiares que vivían en ciudades o países distintos (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Matsumoto et al., 2021; McClure & Barr, 2017; Tarasuik & Kaufman, 2017). Estas investigaciones mostraron que las videollamadas, al incorporar un componente visual, resultan más atractivas que las llamadas telefónicas para los niños pequeños, ya que les permiten emplear eficazmente estrategias no verbales, como gestos o acciones, o mostrar objetos del entorno circundante (Busch, 2018). Asimismo, también permiten que otros integrantes de la familia participen de la conversación para andamiar la interacción virtual de diversas maneras: mediando ante problemas técnicos (McClure & Barr, 2017), proponiendo temas de conversación (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018) o repitiendo las preguntas y comentarios de los interlocutores virtuales (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018; McClure & Barr, 2017).

Aunque estos trabajos analizaron interacciones naturales con niños mediadas por tecnologías, no repararon en el lenguaje empleado por los niños y adultos, por ejemplo, el tipo de discurso producido. Por lo tanto, nuestra investigación adquiere especial relevancia, ya que combina el interés por el uso del lenguaje por parte de los niños y sus interlocutores con el análisis de situaciones naturales mediadas por tecnologías.

El presente estudio

El trabajo se propone identificar y analizar situaciones naturales mediadas por tecnologías en las que niños de entre 2 y 6 años conversan con adultos. En particular, se describen las estrategias empleadas por los adultos en estas situaciones y se evalúa su incidencia en la producción discursiva infantil. Específicamente, buscamos responder los siguientes interrogantes:

- a. ¿Constituyen las situaciones de interacción con tecnologías contextos en los cuales los niños producen narrativas? De ser así, ¿qué características generales presentan estos relatos?
- b. ¿Qué estrategias emplean los adultos para colaborar con la construcción del discurso infantil en las situaciones analizadas?
- c. ¿Qué estrategias y comportamientos de los adultos se encuentran motivados por el contexto mediado por tecnologías y qué función cumplen?

Metodología

Obtención de la información empírica

Se empleó el corpus (Rosemberg et al., 2021) que registra situaciones naturales en el hogar en las que 21 niños de sectores medios de entre 2 y 6 años utilizan dispositivos tecnológicos —celulares, computadoras, tablets— durante el ASPO. Su recolección se llevó a cabo mediante técnicas de muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández Sampieri, 2010). Al realizar este estudio, el corpus incluía 103 videograbaciones —por un total de 2 horas 55 minutos y 41 segundos—. Del total, 59 videos registraban situaciones de enseñanza y 44 registraban situaciones de interacción no escolar entre familiares. Las familias involucradas registraron las situaciones, enviaron las grabaciones y brindaron su consentimiento informado para que se utilicen los videos con fines científicos. La investigación cumple con los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006).

Procesamiento de los datos

Para responder (a), en §1.4, se identificaron las videograbaciones que contenían secuencias narrativas (Labov, 1972) producidas por los niños. Para caracterizar estas secuencias, la tercera autora determinó si se empleaban con el propósito de compartir experiencias pasadas —narrativas personales— (Fernández & Melzi, 2008; Nelson, 1996), planificar eventos futuros —narrativas futuras— (Hudson, 2006) o compartir eventos ficcionales —narrativas de ficción— (Nelson, 1996). Por otra parte, las narrativas fueron categorizadas como heterorreguladas, de regulación compartida y autorreguladas por la cuarta autora, según el grado de participación del adulto en la construcción del relato infantil. Adicionalmente, la quinta autora especificó si involucraban interacciones sincrónicas —en las que los interlocutores participaban al mismo tiempo— o asincrónicas —los interlocutores participan en distintos momentos, por ejemplo, cuando el niño grababa un mensaje para que otro lo escuche posteriormente—. Por último, la sexta autora indicó si la tecnología mediaba la comunicación con otras personas, o bien era empleada por el niño con otros fines, por ejemplo, jugar solo.

Para responder las preguntas (b) y (c), en §1.4, se seleccionaron las videograbaciones que incluían secuencias narrativas infantiles de *experiencia personal* en las cuales la comunicación se producía de forma *sincrónica* y se encontraba *mediada* por un dispositivo tecnológico. Las narrativas desplegadas durante interacciones asincrónicas o en las cuales la tecnología no cumplía un rol mediador fueron excluidas porque no permiten investigar las intervenciones adultas para la construcción del relato (§3.2) o el sostenimiento y la continuidad de la interacción mediada (§3.3). En este punto, la muestra analizada comprendía 7 videos, con una duración total de 30 minutos y 22 segundos, en los cuales participaron 3 niños —2 niños de 2 y 3 años, y 1 niña de 4 años—.

En estos 7 videos, se identificaron 21 narrativas, cuyos límites fueron establecidos en función de la continuidad de un mismo tópico (Beals & Snow, 1994). Las narrativas fueron procesadas con ELAN (2022) para transcribir y segmentar el habla de todos los participantes con base en la noción de *unidad terminal*, compuesta por una cláusula principal y las cláusulas subordinadas a ella (Hunt, 1970). La segunda autora identificó los participantes como "adultos" o "niños," y como "presenciales" o "virtuales" —según se encontraran en el hogar con el niño o se comunicaran con él mediante un dispositivo tecnológico—. También en ELAN, la primera autora identificó a qué parte de la narrativa contribuían las distintas intervenciones adultas e infantiles —véase (b), en §1.4—. Para ello, se adaptó la propuesta de Labov (1972, 2010). La Tabla 1 ilustra el sistema de categorías empleado. Los casos que generaron dudas, fueron discutidos grupalmente hasta llegar a un acuerdo.

Tabla 1

Sistema de categorías para la clasificación de las partes de la narrativa

Categoría	Definición	Ejemplo
Resumen	Proporciona o solicita un resumen de la historia que encierra la trama.	Adulto virtual: ¿Vos, Feli, fuiste a la pile (ta) hoy? Niño: No, fui a gimnasia.
Orientación	Brinda o solicita información sobre los participantes, el tiempo, el espacio y la actividad o situación.	Adulto virtual: ¿Cuándo llegó? Adulto virtual: ¿Hoy o ayer?
Complicación	Brinda o solicita los eventos centrales de la narrativa (responde a '¿Qué pasó?').	Adulto virtual: ¿Y se bañó después? Adulto virtual: ¿Y entonces?
Evaluación	Solicita o brinda información acerca de las emociones o pensamientos que la narración despierta.	Adulto Virtual: ¿Y qué vas a comer? Niño: Caritas. Adulto virtual: Unas caritas, muy bien.
Resolución	Expresa cómo terminaron los eventos narrados.	Adulto virtual: ¿Y cómo terminó? Adulto virtual: Ah, ise bañó!
Coda	Se incluye algún comentario final que enlaza el relato con la interacción en curso.	Adulto virtual: ¿Dormiste bien anoche? Niño: Sí. (...) Adulto virtual: Tenés que descansar, así después jugás.

Procedimientos de análisis

Con relación a la pregunta (a), se calculó la proporción de secuencias narrativas identificadas y la cantidad de narrativas según cada criterio de clasificación. Para responder la pregunta (b), se analizó cualitativamente la contribución de las intervenciones de los adultos a la construcción del relato infantil, considerando específicamente con qué parte de la narrativa contribuyen. Por último, para responder la pregunta (c), se analizaron cualitativamente las intervenciones de los adultos durante la narrativa en función de su vinculación con el contexto de

situación mediado por tecnologías. Para el análisis de las intervenciones adultas (preguntas b–c), se recurrió al método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990).

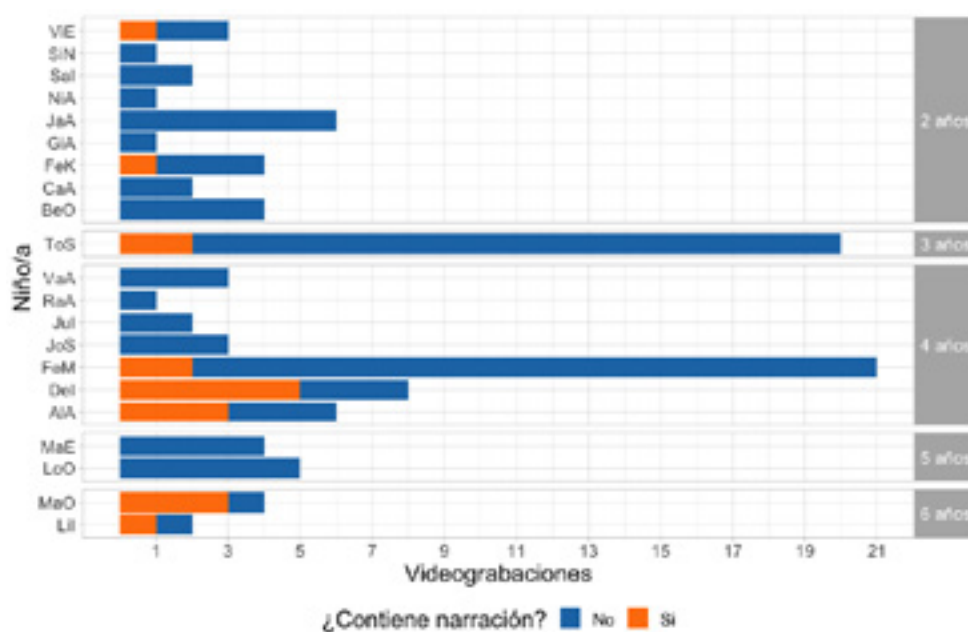
Resultados

La producción de narrativas en contextos de interacción con tecnologías

Del total de videograbaciones del corpus (n = 103), dieciocho contienen secuencias narrativas producidas por niños (Figura 1). La mayoría (n = 17) incluye narraciones infantiles que registran videollamadas con familiares y, en menor medida, con amigos, mientras que solo una de esas videograbaciones se produjo en el contexto de una videollamada escolar.

Figura 1

Producción narrativa en las situaciones de interacción analizadas



En las 18 videograbaciones que contienen relatos infantiles se identificaron 36 secuencias narrativas. La mayoría era de experiencias personales ocurridas en el pasado (50 %), aunque también se encontraron relatos de eventos futuros (22 %) y de ficción (28 %). La mayor parte de estas narraciones se desplegó durante situaciones de interacción sincrónica (77 %) en las cuales el dispositivo tecnológico mediaba la comunicación (83 %). Entre las narraciones producidas

durante interacciones sincrónicas, un 53 % fueron heterorreguladas, mientras que casi un 36 % fueron reguladas de manera compartida, y alrededor de un 11 % fueron reguladas exclusivamente por el niño (autorreguladas). Esta información se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Caracterización general de las secuencias narrativas identificadas

	<i>n</i>	%
Tipo		
Experiencia personal		
Pasada	18	50.00
Futuro	8	22.22
Ficción	10	27.78
Participación		
Sincrónica	28	77.78
Asincrónica	8	22.22
Rol de la tecnología		
Mediador	30	83.33
No mediador	6	16.67
Regulación (Part. sincrónica, n = 28)		
Heterorregulada	15	53.57
Autorregulada	3	10.71
Regulación compartida	10	35.71

A continuación, se analizan cualitativamente las narraciones infantiles de experiencia personal que se despliegan en el marco de interacciones sincrónicas y son mediadas por tecnologías (n = 21).

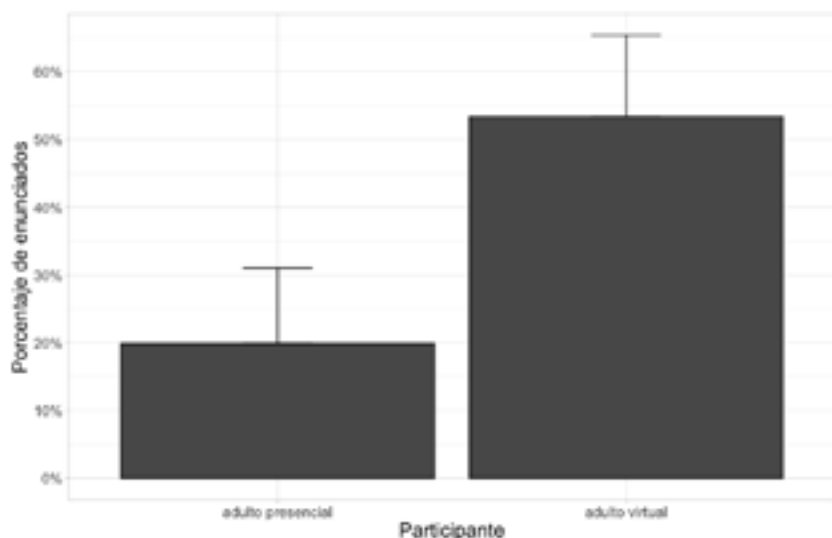
Intervenciones adultas que contribuyen con la construcción de la narrativa infantil en contextos mediados por tecnologías

En las narrativas analizadas, la mayoría de las intervenciones provienen del adulto que participa virtualmente. Este constituye el interlocutor principal del niño: en promedio, más del 50 % (DE = 12.00 %) de los enunciados provienen de este participante. El adulto que se encuentra presente participa en menor medida:

en promedio, entre las situaciones en las que intervienen adultos presenciales ($n = 9$), solo alrededor del 20 % ($DE = 11.16$ %) de las emisiones fueron proferidas por ellos. Véase la Figura 2.

Figura 2

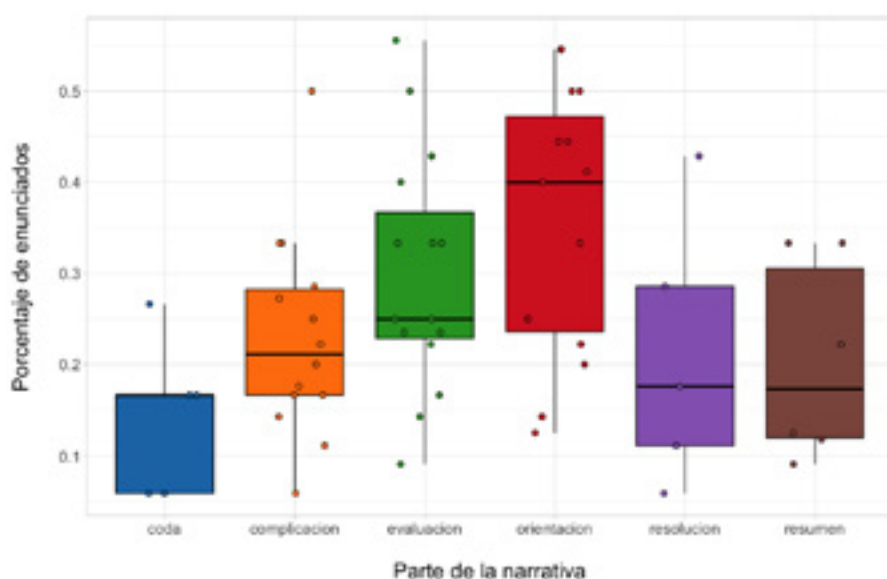
Participación virtual o presencial de los adultos durante las narrativas



A su vez, los adultos ponen en marcha diversas estrategias para colaborar con la construcción de la narrativa infantil. Los participantes que más intervienen —los adultos virtuales— contribuyen fundamentalmente con la orientación del relato, así como también con la evaluación y, en menor medida, con la complicación. En menor cantidad de narrativas, también colaboran con el resumen, la resolución y la coda (Figura 3). Aunque contribuyen con menor cantidad de enunciados, se observa algo similar en relación con los adultos presenciales —es decir, la mayor cantidad de enunciados contribuye con la orientación de la narrativa—.

Figura 3

Contribución de los adultos virtuales en las distintas partes de las narrativas de experiencia personal



Durante la *orientación* de los relatos, los adultos solicitan, retoman o agregan información, así como también repiten la emisión infantil o responden a ella. Estas intervenciones, que en general mantienen el tópico del niño, muchas veces buscan expandir su emisión. Por ejemplo, en (4) y (5), el adulto le pide al niño que nombre a los participantes del relato o especifique el momento de algún evento antes de que prosiga con la historia. De esta forma, su contribución permite al niño realizar los ajustes discursivos necesarios para lograr enmarcar su relato, al solicitarle incluir información relevante para el desarrollo de la historia.

(4) Adulto virtual: ¿Vos te **acordás** cómo se llaman los perritos? (*orientación*)

Adulto virtual: ¿Me **contás**? (*orientación*)

Niño: Mirá, este se llama Rocky.

Adulto virtual: Ajá.

Niño: Y xxx² ... Skye ... y Zuma y Ryder.

(5) Adulto virtual: ¿Cuándo llegó? (*orientación*)

Adulto virtual: ¿Hoy o ayer? (*orientación*)

Niño: Hoy.

En la *orientación*, también se han identificado enunciados evaluativos en los cuales los adultos manifiestan una opinión sobre algún aspecto del marco de la narrativa. Estos enunciados expresan entusiasmo por aquello que se relatará, al tiempo que incentivan a que el niño continúe narrando, como en (6):

(6) Adulto virtual: ¿Y cuándo es el Zoom?

Niño: Mañana, con la señorita.

Adulto virtual: ¿Cómo se llama la señorita tuya?

Niño: Muni.

Adulto virtual: **Muni, ¡qué lindo nombre!** (*evaluación*)

Las intervenciones adultas que contribuyen con el *resumen* de la narrativa son bastante más escasas, pero, en muchas ocasiones, proponen directamente el tema del relato mediante preguntas totales, como en (7), o parciales, como en (8).

(7) Adulto virtual: ¿**Pasaste lindo día?** (*resumen*)

Adulto virtual: ¿Jugaste con los primos?

Niño: No, no vino los primos hoy. El otro día primos.

(8) Adulto presencial: **Contale a Martu qué va a poner papi para el verano.** (*resumen*)

Niño: La pileta.

La complicación es otra parte de la narrativa en la que los adultos participan en gran medida, colaborando con el niño de distintas maneras para que pueda elaborar la complicación de su relato. Por ejemplo, proporcionan el evento principal (9), o preguntan sobre este (10). También, suelen repetirlo o reconceptualizarlo. Por ejemplo, en (11), las emisiones del adulto reconceptualizan la información del enunciado infantil —en este caso, sobre la *peluquería*—, permitiendo que este especifique aún más el referente —la *peluquería de perros*—. Por lo tanto, estas intervenciones adultas resultan fundamentales, ya que contribuyen con el evento central, sin el cual no hay narrativa.

(9) Adulto virtual: ¿Comiste ya? (*complicación*)

Niño: Sí, ya comí. ¡No!

Adulto virtual: ¿No comiste todavía? (*complicación*)

Niño: No pero yo comí ya.

Adulto virtual: ¿Qué... qué comiste?

Niño: Yo comí una carita de emoticón.

(10) Adulto presencial: ¿Ya pintaste o vas a pintar después?

Niño: Después.

Adulto presencial: Ah, bueno.

Adulto presencial: ¿Qué vas a pintar? (*complicación*)

Niño: **Yo voy a pintar a mi mami.** (*complicación*)

Adulto virtual: Sí.

Niño: **Y a mi papá en el trabajo con Delfi.** (*complicación*)

(11) (*El niño y la tía hablan sobre la perra del niño, que acaba de llegar*)

Adulto virtual: ¡Se cortó el pelo!

Niño: No, no se cortó.

Niño: Fue a una peluquería.

Adulto virtual: **Ah, ¿fue a la peluquería de perros?** (*complicación*)

Niño: Sí.

Por otro lado, en la *resolución*, los adultos vuelven a preguntar sobre algún evento relatado por el niño (12), solicitan datos sobre el hecho que concluye la narrativa (13), o agregan información contingente a la emisión infantil, continuando el tópico propuesto por el niño (14).

(12) Niño: Mi papá hizo un asado el otro día.

Adulto virtual: Del, ¿qué hizo?

Niño: Un asado.

Adulto virtual: Ay, ¡qué rico!

Adulto virtual: ¿Y vos comiste?

Niño: No, yo comí unas caritas.

Adulto virtual: **¿Y no comiste asado entonces?** (resolución)

Niño: ¡No!

(13) Adulto virtual: Che, y las milanesas que vas a almorzar ahora, ¿la ayudaste a mami a hacer o ya están hechas? (resolución)

Niño: Nooo.

Adulto virtual: (ríe).

Adulto virtual: ¿No qué?

Niño: (ríe).

Adulto presencial: No la ayudás a mami.

(14) (El niño presencial junto con otro virtual conversan con un adulto acerca del hecho de que el padre de uno de ellos instalará una pileta)

Adulto virtual: **¿Vos decís que me voy a poder tirar desde el techo y saltar en la pileta?** (resolución)

Niño presencial: Sí. (resolución)

Adulto virtual: Muy bien.

Adulto virtual: Llego a tirarme del techo Delfi ni el piso se salva.

(ríen)

Niño virtual: **bueno y yo voy a poner una pileta como para que mamá ya no esté ahí y se caiga.** (resolución)

En la *coda*, observamos muy pocas intervenciones adultas —aún menos que en el resumen—. Aquí, los adultos se enfocan en ayudar al niño a concluir la narración proporcionando un comentario final que enlaza el relato con la interacción en curso, eventos posteriores (15), –(16) o incluso, experiencias personales previas (17).

(15) Adulto virtual: Son margaritas, ¿no?

Niño: Sí.

(...)

Adulto virtual: ¿Vos las regás todos los días?

Niño: Sí.

Adulto virtual: **Tengo que probar eso...** (*coda*)

(16) Adulto virtual: Eh, ¿a las diez te levantaste?

Niño: Sí, sí.

Adulto virtual: **Tenés que descansar.** (*coda*)

Adulto virtual: **Así después jugás.** (*coda*)

(17) Adulto virtual: Son margaritas, ¿no?

Niño: Sí.

Adulto virtual: ¡Qué lindas que son!

Adulto virtual: **Sabés que siempre que yo planto margaritas, no sé, se me terminan marchitando.** (*coda*)

En los relatos analizados, los adultos introducen segmentos evaluativos a lo largo de toda la narración. Así, colaboran con la construcción del relato de diversas maneras: por ejemplo, en (18), enfatizan la evaluación del niño por medio de una pregunta que retoma su emisión (*¿Estaba riquísimo?*) y, luego, aportan una apreciación personal que coincide con la expresada por el niño (*A mí también me gusta el asado*). También, introducen enunciados que manifiestan aprobación (19) o retoman una emoción que despierta el evento central de la narrativa (20). Estas intervenciones evaluativas, en las que el adulto exterioriza pensamientos o valoraciones, expresan interés por aquello que se cuenta y permiten que el relato cobre relevancia.

(18) Niño: Estaba riquísimo el asado.

Adulto virtual: ¿Estaba riquísimo? (*evaluación*)

Niño: Sí.

Adulto virtual: Bueno, bárbaro.

Adulto virtual: **A mí también me gusta el asado.** (*evaluación*)

(19) Adulto virtual: ¿Y qué vas a comer?

Niño: Caritas.

Adulto virtual: **Unas caritas, muy bien.** (*evaluación*)

(20) Adulto virtual: ¿Qué estabas comiendo de rico?

Niño: Solo estaba comiendo unas caritas de emoticón.

Adulto virtual: **Ah, ¡qué lindo, la carita!** (*evaluación*)

Adulto virtual: ¡Qué rico! (*evaluación*)

Adulto virtual: **Me encanta a mí.** (*evaluación*)

Niño: **Sí, yo también.** (*evaluación*)

Intervenciones adultas motivadas por el contexto mediado por tecnologías que contribuyen al sostenimiento de la interacción con niños

Además de las intervenciones adultas que colaboran con la construcción de las narrativas infantiles, otros enunciados adultos se orientan a asegurar el sostenimiento y la continuidad de la interacción mediada (§1.3). En varias oportunidades, estas intervenciones no siguen el foco de interés del niño, sino que interrumpen el flujo narrativo para regular la acción infantil y andamiar la comunicación. Por ejemplo, durante una videollamada entre primos, los adultos organizan los turnos de habla para garantizar el intercambio (21). En otras ocasiones, los adultos —principalmente los presenciales— buscan que el niño adecúe su posición corporal a las condiciones de la comunicación mediada por el uso de una pantalla (22).

(21) Niño virtual: ¿Qué?

Adulto presencial: **A ver, preguntale ahora de vuelta.**

Niño virtual: ¿Fuiste a la pileta?

Niño presencial: A ver, contame cómo la pasaron en...

Niño virtual: Estoy en la pileta.

Adulto virtual: **Escuchá lo que te cuenta Santi, Feli.**

(22) Niño presencial: Quería llamarte.

Adulto presencial: **Ponete derecho porque no te escucha si no. Mirá.**

Niño virtual: ¿Qué?

También, se observan emisiones adultas —sobre todo virtuales— que manifiestan obstáculos técnicos en la comunicación (23). Aunque estas intervenciones interrumpen temporalmente el desarrollo de la narrativa del niño, procuran reparar las fallas y asegurar el progreso de la interacción, permitiendo que este vuelva sobre lo que dijo, repitiendo o reformulando su emisión.

(23) Adulto presencial: ¿Y qué más le querés contar a la tía Susana?

Adulto virtual: **Sabés que se te corta un poquito. Se te corta.**

Adulto presencial: ¿Qué hiciste?

Adulto presencial: ¿Qué estuviste regando?

Niño: Las plantitas.

Las intervenciones que apuntan a sostener la interacción fueron identificadas en las orientaciones y las complicaciones de las narrativas y, solo en una ocasión, en la resolución. La comprensión de estas partes del relato es fundamental para construir su sentido global, por lo que es esperable que los adultos busquen sortear las fallas de la comunicación en estos momentos.

Por otro lado, se han observado intervenciones adultas que no contribuyen con el despliegue de la narrativa infantil ni buscan sortear fallas técnicas del contexto de virtualidad, sino que procuran sostener el intercambio introduciendo cambios en el tema o foco de la narrativa como así también nuevas narrativas, como se observa en (24), –(25). Alternativamente, se intenta que el intercambio continúe a partir de preguntas que solicitan nueva información (26).

(24) Niño: Yo comí una carita de emoticón. (...)

Adulto virtual: Me gustan esas caritas.

Adulto virtual: Yo comí empanadas.

Niño: Sí.

Adulto virtual: **Porque todavía estoy en el trabajo.**

Adulto virtual: **Ahora en un ratito me voy para mi casa.**

(25) Adulto virtual: Ah, cuando yo me fui estabas RONCANDO (*enfático*).

Niño: ¿Roncando?

Adulto virtual: Estabas haciendo así Delfi pipipipi.

(ríen)

Adulto virtual: Está bien, está bien.

Adulto virtual: ¿Viste qué lindo día que hace?

(26) Adulto virtual: ¿Y, y tiene un collar verdad?

Niño: Sí.

Niño: Mirá y esta tiene. Es rojo.

Adulto virtual: Ah, es rojo.

Adulto virtual: **Rojo, ¿como tus uñas rojo?**

Niño: Sí.

Discusión

El presente estudio se propuso identificar y analizar situaciones naturales en las que niños pequeños elaboraron relatos por medio del empleo de dispositivos tecnológicos durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en Argentina. En primer lugar, se observó que las situaciones de interacción mediadas por tecnologías ofrecen oportunidades para que niños de entre 2 y 6 años de sectores medios produzcan narrativas. Es decir, los niños lograron narrar incluso durante interacciones mediadas por dispositivos tecnológicos, en las que sus interlocutores principales no se hallaban presentes físicamente.

En particular, los resultados mostraron que los niños utilizaron el género narrativo para compartir, sobre todo, experiencias personales, pasadas y planeadas a futuro, con familiares y amigos. Este hallazgo cobra especial relevancia si se considera la importancia del desarrollo de esta forma de discurso para el pensamiento, la socialización y la escolarización de los niños (Bruner, 1986, 1990; Dickinson & McCabe, 1991; Nelson, 1996; Snow et al., 2007). En cambio, y a pesar de que el corpus incluye gran cantidad de intercambios escolares mediados por tecnologías, se han encontrado escasas situaciones en las que los niños tengan posibilidad de narrar.³

Como hemos mencionado al inicio de este trabajo, las situaciones mediadas por tecnologías plantean algunos desafíos para la comunicación con niños pequeños. Por ello, es especialmente importante que estos intercambios incluyan intervenciones social y semánticamente contingentes por parte de los adultos, centradas en involucrar activamente a los niños. Mientras que las investigaciones antecedentes observaron la importancia de este tipo de intervenciones para el desarrollo lingüístico del niño durante situaciones (cuasi) experimentales (Gaudreau et al., 2020; Myers et al., 2017; Nelson, 1996; Roseberry et al., 2013; Vandewater et al., 2010), en este trabajo se analizaron situaciones naturales en el hogar, lo que permitió un acercamiento más ecológico a este tipo de intercambios.

Estudiar el empleo del lenguaje en el hogar, y especialmente durante situaciones que involucran el empleo de tecnologías, resulta crucial. En efecto, la literatura sugiere que el éxito de los aprendizajes en el contexto escolar se relaciona, en gran parte, con las características del lenguaje empleado en el hogar y el tipo y frecuencia de actividades de las que los niños participan cotidianamente (DeTemple & Beals, 1991; Dickinson & Tabors, 1991; Purcell-Gates, 1996). Las intervenciones que realizan los adultos para regular las narrativas de los niños en las situaciones estudiadas —así como el andamiaje del docente para que los niños elaboren narraciones canónicamente estructuradas (Rosemberg, 1999; Rosemberg & Manrique, 2007; Rosemberg et al., 2003)— pueden incidir positivamente en las habilidades discursivas y el desempeño académico de los niños —sobre todo considerando que la infancia temprana es un período de enorme plasticidad cerebral, durante el cual las experiencias en el hogar y el jardín de infantes pueden ejercer profundas influencias sobre el desarrollo social, cognitivo y emocional de los niños (Radesky et al., 2016; Waisman et al., 2018).

Al igual que estudios previos realizados en contextos cara a cara (Brown & Bellugi, 1964; Nelson, 1977; Rosemberg & Silva, 2009; entre otros), en este trabajo se identificaron distintas estrategias que los adultos ponen en marcha para andamiar la producción narrativa infantil. Mientras los niños relatan sus experiencias por medio de dispositivos electrónicos, los adultos reestructuran, expanden y reconceptualizan las emisiones infantiles, solicitan información sobre aspectos principales de la narrativa —tales como la identificación de los participantes—, enfatizan información otorgada por el niño, entre otras.

Por otra parte, el análisis mostró una mayor presencia de emisiones producidas por adultos virtuales en la *orientación* de las narrativas. Muchas de ellas contribuyen con la construcción del marco de la narración al solicitar mayor contextualización por parte de los niños para asegurar la comprensión del relato. Asimismo, se observó que otras intervenciones del adulto virtual que buscan reparar fallas

técnicas de la comunicación también se concentran en la *orientación*, así como en la *complicación*, lo que sugiere la relevancia de estas partes del relato para construir el sentido global de la narrativa.

Otro hallazgo interesante es el empleo constante de emisiones evaluativas por parte de los adultos durante la producción de las narrativas. En línea con los hallazgos de Labov (1972, 2010), y Labov & Waletzky (1967), se observó que los adultos emiten enunciados evaluativos para exteriorizar valoraciones y juicios propios en relación con distintos aspectos del relato infantil. De esta manera, expresan su interés y entusiasmo por el relato, y alientan a los niños a seguir narrando. Estimular a los niños a que continúen con su relato resulta especialmente relevante en contextos de interacción mediados por tecnologías, dados los desafíos que estos pueden suponer para la comunicación, especialmente, la menor posibilidad de establecer atención conjunta —y, por consiguiente, de emplear gestos y pistas visuales—, el compromiso de la contingencia y reciprocidad social, y la falta de contacto físico con los interlocutores virtuales (Kirkorian et al., 2008; McGregor et al., 2021; McClure & Barr, 2017; Medawar et al., 2022; Waisman et al., 2018).

Además de las intervenciones de los adultos que promueven y colaboran con la producción verbal del niño, las cuales han sido descritas en investigaciones previas en situaciones de interacción presenciales (Peralta & Salsa, 2001; Rosemberg & Manrique, 2007; Stein et al., 2020), en este trabajo se identificaron intervenciones adultas motivadas específicamente por el contexto mediado por tecnologías. Al igual que muestran los resultados de McClure & Barr (2017), estas parecen garantizar la continuidad del intercambio, indicando al niño alguna falla en el canal de comunicación, o cuándo y cómo ubicarse físicamente en relación con el dispositivo.

En relación con el grado de participación de los adultos en la narrativa infantil, la amplia mayoría de los relatos analizados son heterorregulados (Rosemberg et al., 2016). Este hallazgo muy probablemente se relacione con los desafíos que presenta este tipo de situaciones mediadas por tecnologías —complicaciones técnicas, dificultad para establecer atención conjunta, entre otros—. Por ello, tal como sostienen Ames et al. (2010), Ballagas et al. (2009) y Busch (2018), es fundamental que el adulto intervenga guiando al niño y motivando sus relatos de diversos modos. Este rol lo cumplen tanto los adultos presenciales, al guiar el comportamiento del niño en relación con la manipulación del dispositivo, como los virtuales, al colaborar con la construcción de la narrativa o señalar fallas de conectividad que obstaculizan la comprensión.

Conclusiones

En síntesis, este trabajo exploratorio brinda evidencia novedosa acerca de las características de las interacciones entre niños y adultos no convivientes durante el ASPO en Argentina. Se observó que las situaciones mediadas por tecnologías permitieron que, a partir del andamiaje de los adultos, los niños produjeran narrativas con base en eventos personales. Las narrativas resultantes, por lo tanto, se caracterizan por una gran cantidad de intervenciones adultas, las cuales alternan con las infantiles para generar el entramado narrativo. Las situaciones

mediadas por tecnologías, entonces, representaron oportunidades para que los niños utilizaran y desarrollaran sus conocimientos lingüísticos en un contexto más desafiante que el de las situaciones de interacción presenciales.

Una limitación de este trabajo reside en el hecho de que solo participaron familias de sectores medios, por lo que resta estudiar qué sucedió en el caso de niños cuyas familias no contaron con las mismas posibilidades para poder mantener este tipo de interacciones con los familiares no convivientes durante el ASPO. Además, teniendo en cuenta que la pandemia ha profundizado las desigualdades económicas en el país, es preciso indagar el impacto que tuvo este período en el desarrollo del discurso narrativo infantil, clave en el ámbito de la enseñanza escolar y en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

Notas:

¹ Utilizamos el término complicación en tanto constituye la traducción original del inglés complicating (Labov, 1972; 2010).

² Los fragmentos inaudibles se señalan como xxx.

³ Cabe preguntarse si esto se debe a algún sesgo en las situaciones que fueron registradas por las familias o a que ciertas situaciones escolares, que ocurren generalmente en la presencialidad (por ejemplo, el momento de intercambio que se da durante las rondas al inicio de la jornada escolar), no hayan podido ser adaptadas con facilidad al formato virtual.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

Ailin Paula Franco Accinelli: concepción del trabajo, diseño de la investigación, revisión bibliográfica, recolección de datos, transcripción y codificación de los datos, análisis, elaboración y corrección del documento.

Cynthia Pamela Audisio: concepción del trabajo, diseño de la investigación, transcripción, codificación de los datos y corrección, análisis, elaboración y corrección del documento.

Eliana Gonzalez Lynn: concepción del trabajo, revisión bibliográfica, transcripción y codificación de los datos, análisis, elaboración y corrección del documento, recolección de los datos.

María Laura Ramirez: concepción del trabajo, revisión bibliográfica, transcripción y codificación de los datos, análisis, recolección de los datos.

María Ileana Ibañez: concepción del trabajo, revisión bibliográfica, transcripción y codificación de los datos, recolección de los datos.

Macarena Sol Quiroga: concepción del trabajo, transcripción y codificación de los datos.

Viviana Lewinsky: recolección y transcripción de los datos, revisión bibliográfica.

Celia Renata Rosemberg: corrección del documento, diseño general para la recolección de los datos, recolección de los datos.

Financiamiento:

Esta investigación se llevó a cabo en el marco de los proyectos CONICET - PIP 702/21: "El lenguaje y el discurso en la infancia: oportunidades de desarrollo y aprendizaje en los contextos de los hogares" 2021-2023 (Directora: Celia R. Rosemberg) y UBACyT 20020190100106BA y "El lenguaje y el juego en las situaciones de interacción en el contexto del hogar y del Nivel Inicial" 2020-2022 (Directora: Celia R. Rosemberg).

Referencias

- AMES, M. G., GO, J., KAYE, J. J., & SPASOJEVIC, M. (2010). Making love in the network closet: The benefits and work of family videochat. In *Proceedings of the 2010 ACM conference on computer supported cooperative work* (pp. 145-154). Association for Computing Machinery. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1718918.1718946>
- BALLAGAS, R., KAYE, J. J., AMES, M., GO, J., & RAFFLE, H. (2009). Family communication: Phone conversations with children. In *Proceedings of the 8th international conference on interaction design and children* (pp. 321-324). Association for Computing Machinery. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1551788.1551874>
- BARR, R., ZACK, E., GARCIA, A., & MUMENTENER, P. (2008). Infants' attention and responsiveness to television increases with prior exposure and parental interaction. *Infancy*, 13(1), 20-56.
- BARR, R. (2013). Memory Constraints on infant learning from picture books, television, and touchscreens. *Child Development Perspectives*, 7, 205-210.
- BEALS, D., & SNOW, C. (1994). "Thunder is when the angels are upstairs bowling": Narratives and explanations at the dinner table. *Journal of Narrative and Life History*, 4, 331-352.
- BERGMANN, C., DIMITROVA, N., ALASLANI, K., ALMOHAMMADI, A., ALROQI, H., AUSSEMS, S., BAROKOVA, M., DAVIES, C., GONZALEZ-GOMEZ, N., GIBSON, S. P., HAVRON, N., HOROWITZ-KRAUS, T., KANERO, J., KARTUSHINA, N., KELLER, C., MAYOR, J., MUNDRY, R., SHINSKEY, J., & MANI, N. (2022). Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Scientific reports*, 12(1).
- BRUNER, J. S. (1986). *El habla del niño*. Paidós.
- BRUNER, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- BUSCH, G. (2018). How families use video communication technologies during intergenerational skype sessions. En S. Danby, M. Flear, C. Davidson & M. Hatzigianni (Eds.), *Digital childhoods. International perspectives on early childhood education and development* (pp. 17-32). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-6484-5_2
- BROWN, R., & BELLUGI, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34(2), 133-151. <https://psycnet.apa.org/record/1965-04915-001>
- CALZADO, M., LIO, V., & CIRULLI, A. (2020). ¿Cómo nos informamos durante la cuarentena? Tecnologías, noticias y entretenimiento en tiempos de aislamiento por el COVID-19. *Comunicación, Política y Seguridad*. <https://www.comunicacionyseguridad.com/wp-content/uploads/2020/05/INFORME-CPS-COVID-1.pdf>
- CAZDEN, C. B. (1972). *Child language and education*. Holt, Rinehart & Winston, Inc.

- CAZDEN, C. B. (1983). Peekaboo as an instructional model: Discourse development at home and at school. En B. Bain (Ed.), *The sociogenesis of language and human conduct* (pp. 33-58). Springer.
- DETEMPLE, J. M., & BEALS, D. E. (1991). Family talk: Sources of support for the development of decontextualized language skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 11-19.
- DICKINSON, D., & MCCABE, A. (1991). The acquisition and development of language: A social interactionist account of language and literacy development. En J. F. Kavanagh (Ed.), *The language continuum: From infancy to literacy* (pp. 1-40). York Press.
- DICKINSON, D. K., & TABORS, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46.
- ELAN (Versión 6.4) [Computer software]. (2022). *Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive*. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- FERNÁNDEZ, C., & MELZI, G. (2008). Evaluation in Spanish-speaking mother-child narratives: The social and sense-making function of internal-state references. En A. McCabe, A. L. Bailey & G. Melzi (Eds.), *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion* (pp. 92-118). Cambridge University Press.
- GAUDREAU, C., KING, Y. A., DORE, R. A., PUTTRE, H., NICHOLS, D., HIRSH-PASEK, K., & GOLINKOFF, R. M. (2020). Preschoolers benefit equally from video chat, pseudo-contingent video, and live book reading: Implications for storytime during the coronavirus pandemic and beyond. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-17. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33013552/>
- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- HERODOTOU, C. (2018). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 1-9. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jcal.12220>
- HUDSON, J. A. (2006). The development of future time concepts through mother-child conversation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 70-95.
- HUNT, K. W. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35(1). <https://psycnet.apa.org/record/1971-03894-001>
- KIRKORIAN, H. L., WARTELLA, E. A., & ANDERSON, D. R. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18, 39-61. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21338005/>
- LABOV, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En W. Labov (Ed.), *Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular* (pp. 354-396). University of Pennsylvania Press.

- LABOV, W. (2010). Oral narratives of personal experience. En P. Colm Hogan (Ed.), *The Cambridge encyclopedia of the language sciences* (pp. 546-548). Cambridge University Press.
- LABOV, W., & WALETZKY, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative of Life and History*, 7(3), 3-38.
- MCGREGOR, K. K., POMPER, R., EDEN, N., ARBISI-KELM, T., OHLMANN, N., GAJRE, S., & SMOLAK, E. (2021). Children's language abilities predict success in remote communication contexts. *Language Development Research*, 1(1), 245-282. <https://lps.library.cmu.edu/LDR/article/id/439/>
- MATSUMOTO, M., POVEDA, D., JORGE, A., PACHECO, R., TOMÉ, V., ALIAGAS, C., & SALGADO, M. M. (2021). Family Mediating Practices and Ideologies: Spanish and Portuguese Parents of Children Under Three and Digital Media in Homes. En D. Holloway, M. Willson, K. Murcia, C. Archer & F. Stocco (Eds.), *Young Children's Rights in a Digital World* (pp. 29-44). Springer; Cham. https://researchgate.net/publication/354100117_Family_Mediating_Practices_and_Ideologies_Spanish_and_Portuguese_Parents_of_Children_Under_Three_and_Digital_Media_in_Homes
- MCCLURE, E., & BARR, R. (2017). Building family relationships from a distance: Supporting connections with babies and toddlers using video and video chat. En R. Barr & D. Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood*, (pp. 227-248). Springer. https://www.researchgate.net/publication/354100117_Family_Mediating_Practices_and_Ideologies_Spanish_and_Portuguese_Parents_of_Children_Under_Three_and_Digital_Media_in_Homes
- MEDAWAR J., TABULLO Á. J., & GAGO-GALVAGNO L.G. (2022). *Early language outcomes in Argentinean toddlers: Associations with home literacy, screen exposure and joint media engagement*. *British Journal of Developmental Psychology*. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjdp.12429>
- MYERS, L. J., LEWITT, R. B., GALLO, R. E., & MASELLI, N. M. (2017). Baby FaceTime: Can toddlers learn from online video chat? *Developmental Science*, 20(4). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/desc.12430>
- MYERS, L., CRAWFORD, E., MURPHY, C., AKA-EZOUA, E., & FELIX, C. (2018). Eyes in the room trump eyes on the screen: Effects of a responsive co-viewer on toddlers' responses to and learning from video chat. *Journal of Children and Media* 3(12), 275-294. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17482798.2018.1425889?journalCode=rchm20>
- NELSON, K. E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13(2), 101-107. <https://psycnet.apa.org/buy/1977-27223-001>
- NELSON, K. E. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.

- NINIO, A., & SNOW, C. (1996). *Pragmatic Development*. Westview Press.
- PERALTA, O. A., & SALSA, A. M. (2001). Interacción materno–infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 325-339. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037001316949257>
- PURCELL–GATES, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading research quarterly*, 31(4), 406-428.
- RIBNER, A. D., & MCHARG, G. (2021). Screens across the pond: Findings from longitudinal screen time research in the US and UK. *Infant Behavior and Development*, 63. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33706229/>
- RADESKY, J., CHRISTAKIS, S., & DIMITRI, A. (2016). Increased Screen Time. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 827-839. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27565361/>
- ROMERO, C., KRICHESKY, G., & ZACARÍAS, N. (2021). Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina. *Department of Economics Working Papers*. Universidad Torcuato Di Tella.
- ROSEBERRY, S., HIRSH–PASEK, K., & GOLINKOFF, R. M. (2013). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development*, 85(3), 956-970. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12166>
- ROSEBERRY, S., HIRSH–PASEK, K., PARISH–MORRIS, J., & GOLINKOFF, R. M. (2009). Live action: Can young children learn verbs from video? *Child Development*, 80(5), 1360-1375. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19765005/>
- ROSEMBERG, C. R. (1999). La conversación en el aula. El discurso como andamiaje. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 8, 47-57.
- ROSEMBERG, C. R., ALAM, F., RAMÍREZ, L., LEWINSKY, V., SARLÉ, P., GIORDANO, C., FRANCO, A., IBÁÑEZ, M. I., STEIN, A., MIGDALEK, M., MARTÍNEZ, S., DE BENEDECTIS, C., AUDISIO, C., & GONZÁLEZ LYNN, E. (2021). *Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología*. CIIPME–CONICET.
- ROSEMBERG, C. R., ALAM, F., STEIN, A., & SPARKS, A. (2016, septiembre 7-9). *El discurso acerca del futuro en niños pequeños. Un estudio con niños de grupos socioculturales diversos de Argentina*. En VIII Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje de la Asociación para el Estudio de la Adquisición del Lenguaje (AEAL).
- ROSEMBERG, C. R., BORZONE, A. M., & DIUK, B. G. (2003). La lectura de textos expositivos: Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria*, 20(2), 121-145.
- ROSEMBERG, C. R., & MANRIQUE, M. S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil: ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Psykhé (Santiago)*, 16(1), 53-64. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000100005

- ROSEMBERG, C. R., & SILVA, M. L. (2009). Teacher–children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46(6), 572-591. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01638530902959588>
- ROSEMBERG, C. R., SILVA, M. L., & STEIN, A. (2010). Narrativas infantiles en contexto: Un estudio de hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 28, 135-154.
- ROSEMBERG, C. R. (2005, mayo 11-13). *La interacción maestra niños y el desarrollo de conceptos en el jardín de infantes*. En II Coloquio Argentino de la International Association for Dialogue Analysis (IADA), El diálogo: Estudios e investigaciones.
- SNOW, C. E., & FERGUSON, C. A. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press.
- SNOW, C. E., PORCHE, M. V., TABORS, P., & HARRIS, S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Brookes.
- STEIN, A., MIGDALEK, M., & ROSEMBERG, C. R. (2020). Argumentación, narración y explicación: Un estudio de las unidades de discurso en conversaciones espontáneas durante situaciones de comida. *Cultura y Educación*, 32(4), 705-737. <https://www.tandfonline.com/doi/bs/10.1080/11356405.2020.1819123?journalCode=rcye20>
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- STROUSE, G. A., TROSETH, G. L., O'DOHERTY, K. D., & SAYLOR, M. M. (2018). Co-viewing supports toddlers' word learning from contingent and noncontingent video. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 310-326. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28992611/>
- TARASUIK, J., & KAUFMAN, J. (2017). When and why parents involve young children in video communication. *Journal of Children and Media*, 11(1), 88-106. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17482798.2016.1233124>
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- VANDEWATER, E. A., BARR, R. F., PARK, S. E., & LEE, S. J. (2010). A US study of transfer of learning from video to books in toddlers: Matching words across context change. *Journal of Children and Media*, 4(4), 451-467. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17482798.2010.510013>
- VÉLIZ, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 26, 105-140.
- WAISMAN, I., HIDALGO, E., & ROSSI, M. L. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Archivos argentinos de pediatría*, 116(2), 186–195.
- WOOD, E., PETKOVSKI, M., DE PASQUALE, D., GOTTARDO, A., EVANS, M. A., & SAVAGE, R. S. (2016). Parent scaffolding of young children when engaged with mobile technology. *Frontiers in Psychology*, 7.

Beliefs and Practices of Academic Reading and Writing in Researchers in Training: a Case Study in Mexico

Creencias y prácticas de lectura y escritura académica en investigadores en formación: un estudio de caso en México

Concepções e Práticas Acadêmicas de Leitura e Escrita em Estagiários de Investigação: um Estudo de Caso no México

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3311>

Jésica Franco

Universidad Veracruzana

Mexico

jesicafranco@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-3832-4142

Received: July 24, 2022

Approved: October 3, 2022

How to cite: Franco, J. (2023). Beliefs and Practices of Academic Reading and Writing in Researchers in Training: A Case Study in Mexico. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3311>

Abstract

This study aimed to examine and explain teachers' and students' reading and writing practices and beliefs in a master's program at a public university in Mexico. We conducted qualitative cross-sectional research. A self-administered questionnaire with open-ended questions was used in the initial stage to examine two distinct beliefs of reading and writing and identify key actors. Six interviews with teachers and students were carried out during the second stage. The study corroborates that the different beliefs are not mutually exclusive but can simultaneously exist in the same person, though they may be weighted differently. Those who firmly hold transmissive beliefs understand that reading and writing are processes to obtain (decode) and transmit (encode) information. In practice, these people emphasize the importance of identifying main ideas, summarizing texts, writing following a structure and taking up ideas from other authors. On the contrary, those who mostly hold transactional beliefs think that reading and writing are creative, dialogic and meaning-construction processes. Some of their reading and writing practices focus on aspects such as: defining a standpoint regarding the text, investigating the context of the author or reader, and defining reading or writing purposes. The research highlights the possibility of reconceptualizing reading and writing in the academic context, valuing their epistemic function and transforming the prevalent discourse that conceives them as technical and universal skills, which can be improved by correctly applying grammatical rules or following effective formulas.

Keywords: academic writing, literacy, beliefs, higher education, research training.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar y describir las prácticas y creencias de lectura y escritura de los estudiantes y profesores de un programa de maestría en una universidad pública mexicana. Se llevó a cabo una investigación cualitativa transversal. En la primera fase, se utilizó un cuestionario autoadministrado con preguntas abiertas para examinar las diferentes creencias sobre lectura y escritura e identificar actores clave. En la segunda fase, se realizaron entrevistas a profesores y alumnos. Se corroboró que las distintas creencias no son mutuamente excluyentes, sino que pueden existir simultáneamente en una misma persona, aunque con distinta carga. Los que tienen creencias principalmente transmisivas entienden la lectura y la escritura como procesos de obtención (descodificación) y transmisión (codificación) de información. En la práctica, estas personas buscan identificar ideas principales, resumir textos y escribir siguiendo una estructura y las ideas de otros autores. Por el contrario, quienes tienen creencias mayoritariamente transaccionales piensan en la lectura y la escritura como procesos dialógicos y creativos. Algunas de sus prácticas se centran en aspectos como la definición de una posición (al leer o escribir), la investigación del contexto del autor o lector y la definición de objetivos (de lectura o escritura). La investigación pone de manifiesto la posibilidad de reconceptualizar la lectura y la escritura en el contexto académico, valorando su función epistémica y transformando el discurso predominante que las concibe como habilidades técnicas y universales, que pueden mejorarse mediante la correcta aplicación de reglas gramaticales o fórmulas efectivas.

Palabras clave: escritura académica, alfabetización, creencias, enseñanza superior, formación en investigación.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar e descrever as práticas e crenças de leitura e escrita de estudantes e professores de um programa de mestrado em uma universidade pública mexicana. Foi realizada uma pesquisa qualitativa transversal. Na primeira fase, um questionário autoadministrado com perguntas abertas foi usado para examinar diferentes crenças sobre leitura e escrita e para identificar atores-chave. Na segunda fase, foram realizadas entrevistas com professores e alunos. Constatou-se que crenças diferentes não são mutuamente exclusivas, mas podem existir simultaneamente na mesma pessoa, embora com cargas diferentes. Aqueles que possuem principalmente crenças transmissivas entendem a leitura e a escrita como processos de obtenção (decodificação) e transmissão (codificação) de informações. Na prática, eles procuram identificar as principais ideias, resumir textos e escrever de acordo com uma estrutura e as ideias de outros autores. Em contraste, aqueles com crenças majoritariamente transacionais pensam na leitura e na escrita como processos dialógicos e criativos. Algumas de suas práticas centram-se em aspectos como: definir uma posição (ao ler ou escrever), investigar o contexto do autor ou leitor, e definir objetivos (de leitura ou escrita). A pesquisa mostra a possibilidade de reconceptualizar a leitura e a escrita no contexto acadêmico, valorizando sua função epistêmica e transformando o discurso predominante que as concebe como habilidades técnicas e universais, que podem ser melhoradas através da aplicação correta de regras gramaticais ou fórmulas eficazes.

Palavras-chave: escrita acadêmica, alfabetização, concepções, ensino superior, treinamento em pesquisa.

Introduction

During the second half of the 20th century, the democratization process of higher education in Latin America was accompanied by a sharp increase in university enrolment (UNESCO, 2009). This trend, which continues to the present day, has favored access to universities for heterogeneous groups, which has led to debates about educational inclusion. In Mexico, the Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), in its 2018 proposal to renew higher education, determined that Higher Education Institutions (HEIs) should “guarantee inclusive, equitable and quality education, and promote lifelong learning opportunities” (p. 25). However, guaranteeing equal access does not imply retention and completion of studies. One of the contradictions arising from this inclusion process is the high dropout rate detected mainly in the first years of studies (Carlino, 2005; Navarro, 2012; Castro Azuara, 2016; Carrasco, 2017).

To level students' academic performance, reading and writing courses have emerged in several HEIs throughout Latin America. These courses typically take place in the first semesters since they aim to make it easier for new students to integrate into the academic environment. However, despite initiatives to encourage inclusion and retention, institutions must choose between improving students' prior educational experiences and emphasizing teaching the specifics of academic discourse, which necessitates dismissing those students who fall short of the institution's expectations (Franco, 2021). Therefore, initiatives to reduce students' inequities in higher education have yet to impact retention or outcomes. Figures from the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC, 2018) show that, on average, young individuals who completed higher education were 18 percent for this region. It drops to 7.6 percent in Mexico. Although it cannot be assumed that a student's lack of basic academic skills is the main reason they drop out of school, compensatory programs do not structurally address these problems.

Research in the Latin American context has long established the difficulties that graduate students experience when they write their thesis (Chois & Jaramillo, 2016; Peredo Merlo, 2016). However, most recent studies indicate that the problem does not lie in the 'deficits' students present but in the idea that reading and writing are individual cognitive processes that can be enhanced by teaching certain grammatical rules and content formulas.

The importance of understanding the beliefs underlying reading and writing practices in higher education is related to their mediating role in the production of academic and scientific discourses. We could help students generate better strategies for critically deploying reading and writing practices in their disciplinary fields if we understand how these beliefs —often implicit, even for the actors themselves— are constructed and distinguish which aspects influence this construction process (Franco, 2021). Beliefs about reading and writing become more important in graduate school because they are directly related to the production of knowledge and, as a result, to critical capacity, self-organization, and regulation of autonomous work. The previously said can only be communicated through a mastery of writing that is difficult to achieve in previous stages (Arnoux *et al.*, 2013).

We are still in the early phases of scientific investigation of how various actors in higher education understand reading and writing habits. In Spain, we can find the works of Monserrat Castelló and Mar Mateos (2015) and Ruth Villalón (2010). In Chile, Navarro *et al.* (2020) studied the social representations of academic writing in students in their first year. In Mexico, we have few but substantial contributions. Research about implicit theories in university students carried out by Hernández Rojas (2012) and Hernández Rojas and Rodríguez Varela (2018) account for the differences between disciplines; Gaeta *et al.* (2020) conducted an exploratory study to identify the epistemic and reproductive dimensions of academic writing conceptions in medical students. The findings indicate that undergraduates do not entirely agree on epistemic concepts, implying difficulty elaborating ideas and learning from academic writing.

Research on this concept is interested in two distinct but complementary planes: those that refer to the individual —and attempt to demonstrate a causal relationship between beliefs and writing practices— and those that refer to the collective plane —and point out that beliefs about writing are forged—. Thus, beliefs are formed in response to the types of practices that exist in communities (Hernández Rojas, 2012). However, as Hernández Rojas and Rodríguez Varela (2018) correctly point out, more research is required to comprehend the latter relationship fully.

Beliefs have been studied from various theoretical perspectives. Generally, three of these perspectives are considered relevant to reading and writing studies. First, the phenomenographic perspective focused on the learning experience of students in different instances and disciplines and distinguished between surface-level and deep-level approaches to learning (Marton & Säljö, 1976, as cited in Zanotto, 2018). Later, this methodology was transferred to the reading and writing domain following Schraw and Bruning's research in 1996. Second, the metacognitive perspective integrates cognitive (Bereiter & Scardamalia, 1987; Bandura, 1982) and epistemic factors with emotional and motivational factors (Boice, 1990; 1993, as cited in Zanotto, 2018) and assumes that beliefs about writing influence the quality of academic writing. Finally, the implicit theories perspective tries to explain how we construct, store and retrieve the knowledge to solve problems.

As defined by Schraw and Bruning (1996), implicit models of reading are a group of epistemic beliefs about the location of a text's intended meaning. As part of their early research, they requested college students to read a story and provide feedback, during which they evaluated the students' reading preferences. They determined that students with beliefs associated with a transmissive model emphasize the idea that the meaning is in the text itself; therefore, it is independent of the reader. On the other hand, students with beliefs associated with a transactional model think that the text's meaning is in the reader's mind and must be actively constructed by incorporating their own thinking into the process. In their written products, students who followed a transactional model included a more significant number of critical evaluations and personal reactions.

Research purposes

The general objective of this research was to analyze the beliefs and writing practices of students and teachers in a postgraduate program in architecture at a public university in Xalapa, Veracruz, Mexico. In order to achieve this purpose, two specific objectives were stated: to characterize transmissive and transactional beliefs and to identify critical actors with transactional beliefs to inquire about their reading and writing practices.

Methodology

Participants

We worked with volunteer subjects from a master's program in Architecture at a public university in Veracruz, Mexico. Collaborating members were 20 in total: 12 students (4 eighth generation and 8 ninth generation) and 8 full-time teachers. Table 1 provides more details on participants.

Table 1
General Data on Participants

		Students	Teachers
Gender	Female	42%	75%
	Male	58%	25%
Age	24-29	50%	
	30-38	50%	
	39-49		25%
	50-64		75%
Nationality	Mexican	92%	100%
	Foreigner	8%	
Education	Bachelor's	83%	
	Master's	17%	13%
	PhD		87%

Note. The table shows percentages for students and teachers regarding categories of gender, age, nationality and education.

This qualitative cross-sectional study was carried out in two stages. During the first stage, we used a self-administered questionnaire with open-ended questions to investigate community beliefs and identify critical actors. The questions were based on the definitions of implicit reading models (Schraw & Bruning, 1996) and writing beliefs (White & Bruning, 2004). As a result, two main categories (Reading and Writing) and twelve subcategories were created. Questionnaires were administered to both teachers and students and were applied using Microsoft Forms. In addition, we included a consent agreement that described the research's objectives and stated that both the information provided and the participants' identities would be anonymized. The responses were collected over three weeks in April 2020 and automatically recorded on the platform.

For data analysis, we followed Structural Discourse Analysis (SDA) (Martinic, 2006). This type of analysis allows the determination of 'units of meaning' that seek to organize and classify the discursive material to establish the principles that organize the subjects' beliefs. For the coding process, we used ATLAS.ti (8.4.4) and identified eight units of meaning: definition of reading, definition of writing, purpose of reading in the academic context, purpose of writing in the academic context, competencies needed to read academic texts, competencies needed to write academic texts, academic reading practices, and academic writing practices. Each of these units, in turn, corresponds to the two types of beliefs established from theory: transactional and transmissive. Therefore, during the analysis process, we worked on generating opposition and equivalence relationships, which resulted in 117 codes classified under each unit (see Tables 2 and 3). With these emerging codes, we were able to generate a definition of transmissive and transactional beliefs for this community of teachers and students.

Table 2
Units of Analysis and Linked Codes for Transmissive Beliefs

	Reading	Writing
	Linked Codes	Linked Codes
Definition	<ul style="list-style-type: none"> - Assimilate ideas from others - Understand a written message - Interpret signs (decoding) - Receiving a written message - Individual process 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressing ideas through graphic signs - Writing about a topic - Conveying ideas based on our knowledge - Encoding ideas in words
Purpose	<ul style="list-style-type: none"> - Acquire knowledge/information - Professional improvement (discipline) 	<ul style="list-style-type: none"> - Provide information - Disclose knowledge - Transmit findings
Competencies	<ul style="list-style-type: none"> - Ability to prioritize information - Reading comprehension - Experience with disciplinary discourse/ specific scientific language 	<ul style="list-style-type: none"> - Analytical skills - Investigative capacity - Ability to organize information - Knowledge of text structure - Knowledge of the subject matter - Knowledge and correct use of grammar - Be objective - Experience as a writer
Practices	<ul style="list-style-type: none"> - Summarize the text - Make several readings - Identify main ideas - Read according to the text's structure/order - Review key concepts - Review bibliography to enhance knowledge - Underline ideas - Make sure to understand key concepts/ vocabulary 	<ul style="list-style-type: none"> - Writing a draft - Writing a final text - Organize the information to be transmitted - Organize the ideas to transmit them in a clear way - Write in a clear and concise manner - Drafting ideas based on the texts you read Check coherence

Table 3

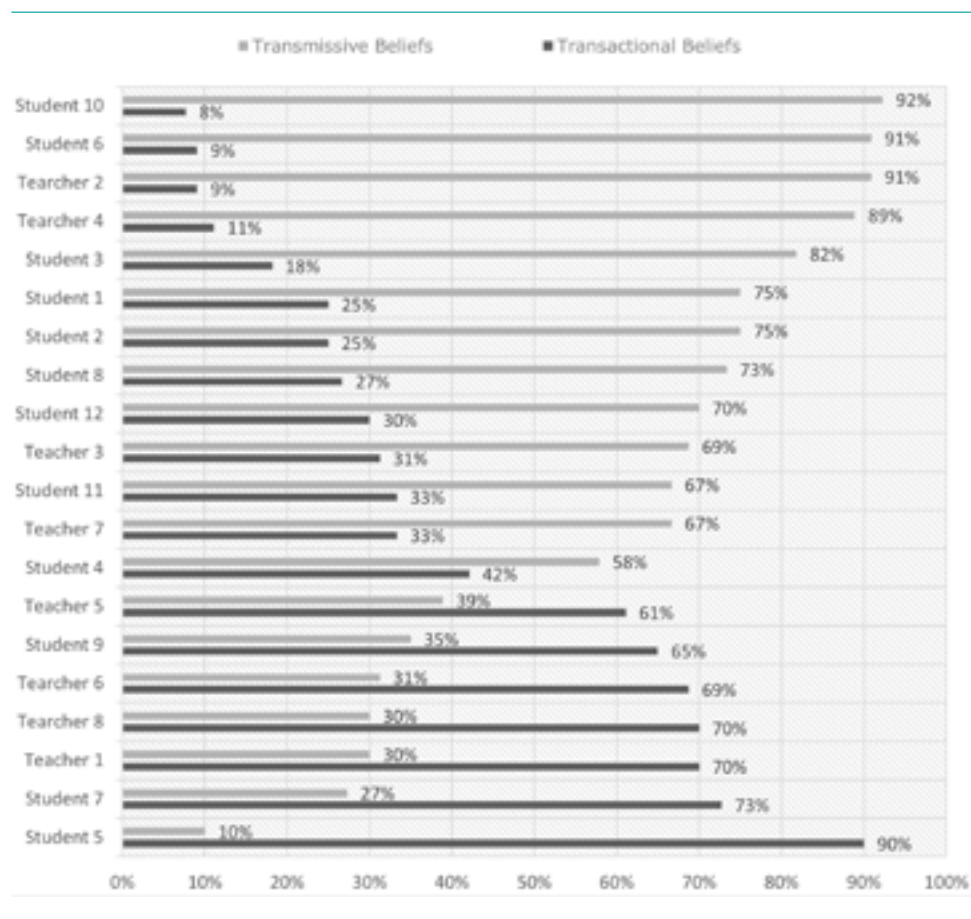
Units of Analysis and Linked Codes for Transactional Beliefs

	Reading	Writing
	Linked Codes	Linked Codes
Definition	<ul style="list-style-type: none"> - Comprehend, in a situated way, a written message - Construct meaning - Creative process - Dialogic process 	<ul style="list-style-type: none"> - Communication tool - Convey a message with the reader in mind - To think and build knowledge - Creative process - Recursive process
Purpose	<ul style="list-style-type: none"> - Develop a standpoint - Think (analyze, problematize, question, reflect, form criteria, develop other ideas). - To support ideas - Learning to write - Establish dialogue 	<ul style="list-style-type: none"> - Writing allows to transform own thinking - Develop a standpoint - Discuss with the reader - Teach/Learn - Generate knowledge - Motivate dialogue - Organize ideas - Solve problems/Make decisions
Competencies	<ul style="list-style-type: none"> - Capacity for critical analysis - To be sure of one's own interests and motivations. - Ability to transform information into knowledge - Formulate reading purposes (critical reading) - Generate context of the topic addressed in the reading. - Be familiar with references used by the author - Recognize parts and characteristics of text type 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentative capacity - Ability to express one's own voice - Knowledge of the discourse of their discipline - Academic humility - Interest in disseminating research - Creative thinking - Possess cultural capital - Know how to search for relevant sources - Recognize the purpose of the text - Know how to write in a simple way - To be ethical
Practices	<ul style="list-style-type: none"> - Establish a reading objective - Research the context and author - Perform several readings, at different levels of depth. - Review theoretical standpoints - Refer to other texts to improve comprehension - Underline important parts 	<ul style="list-style-type: none"> - Contrasting results and theory - Give to a third party to read - Define who will be the reader - Define a standpoint - Prepare notes on the bibliography reviewed - Establish coherence among parts of the paper - Generate maps to break down ideas - State objectives - Conduct <i>previous</i> research on the topic - Review the coherence in theories used

Once the analysis of questionnaires was completed, we identified key actors, i.e., those with the highest percentage² of transactional beliefs. This action marked the completion of the first methodological stage. Figure 1 shows that teachers 1, 8, and 6, and students 5, 7, and 9 hold the highest proportion of transactional beliefs.

Figure 1

Prevalence of Transmissive and Transactional Beliefs in Teachers and Students



Note. The figure shows percentages of transmissive and transactional beliefs for each participant. Percentages were calculated by adding the codes that each participant had linked to them under each type of belief.

The second methodological stage addressed the last specific purpose: to identify how the reading and writing practices declared by the collaborating members can benefit the implementation of teaching actions in graduate education. According to the analysis of the questionnaires, we interviewed the subjects with the highest percentage of transactional beliefs. Interviews were conducted during September and October 2020. Due to COVID-19 restrictions, it was decided to use the Skype platform. Interviews were recorded, with the interviewees' consent, for later transcription.

The interview questions were developed based on emergent categorization. We elaborated questions for each subject to deepen their previous answers. We asked them, for example, to explain in greater detail how they put reading

and writing into practice according to the definition they had presented in the questionnaires. In this way, we could corroborate the interpretation we had made of the data in the questionnaires.

Results

Major findings on beliefs corroborate the presence of two types of conceptions when talking about academic reading and writing: transmissive and transactional. These beliefs are not presented as opposites but as a greater load of one or the other. Those who strongly hold transmissive views think that reading and writing are acts of encoding and decoding written messages that are used to acquire or transmit knowledge. On the other hand, those who hold transactional beliefs see reading and writing as dialogic, creative, and meaning-building processes that allow them to reflect with others and transform their thinking. Transmissive beliefs prevail in the academic community studied among both teachers and students.

According to transmissive beliefs, reading and writing are individual processes where the reader must understand what the text says (using different techniques, such as extracting main and secondary ideas from the text), and the writer must be as neutral as possible when transmitting a message. Therefore, they conceive reading and writing as general tools that can be used in any context. On the contrary, those with a greater load of transactional beliefs understand reading and writing as dialogic, creative, and meaning-building processes. From this perspective, writing can be a teaching and learning tool since, through the writing process, it is possible to organize ideas, solve problems and make decisions. Regardless of beliefs, similar practices can be identified; however, transactional beliefs correspond to reading and writing practices that are more critical and meta-reflective.

Transmissive Beliefs of Academic Reading and Writing

According to the transmissive beliefs of teachers and students, reading is defined as a process that requires interpreting signs to obtain information. It is also used to gain knowledge in the academic setting. As a result, to comprehend a text's meaning, the reader must decode it. Reading is thus seen as a personal activity in which a reader absorbs, interprets, or internalizes the ideas presented in the text. The competences or knowledge deemed necessary to read in this context include comprehension of what is being read, the capacity to prioritize information, knowledge of the subject, and familiarity with the discipline's language. Special consideration is given to scientific language.

Reading strategies used by teachers and students include summarizing the text, looking up supporting information in the bibliography, and recognizing important concepts. According to transmissive views, writing is the act of verbally expressing our thoughts. Therefore, when we write, we codify our knowledge to communicate it in a text. Writing is employed in academic contexts to convey research study findings or our opinions on a particular subject. To put it another

way, writing serves to spread information, and everybody who receives it is viewed as a peer. Academic writing is thought to need a variety of skills, including the capacity for analysis and investigation, the capacity for information organization (knowledge of the subject, the format of the text, and the rules of the language), prior experience, and objectivity.

Transactional Beliefs and Practices of Academic Reading and Writing

Subjects who hold transactional beliefs recognize reading as a dialogic, creative, and meaning-making process. That is, the reader receives information from a text but also contributes to its meaning. Reading is a contextual activity; therefore, understanding written communication requires knowledge of the context. According to these views, reading in an academic setting can be used to start a conversation, define a stance, and reinforce ideas. The major abilities necessary for reading in this context are recognized as the capacity to critically evaluate (i.e., defining reading objectives, identifying structure, and examining the context of the text) and the capacity to reflect on one's own interests and motives.

Both students and teachers express the importance of establishing reading objectives. In this way, when approaching a text, they can make a first "quick" or "skim" reading that allows them to detect, among other things, the main ideas, the structure, the theoretical approach, and the usefulness of the text for their own research. For example, one of the students explains it as follows:

I will be honest; I do not read texts thoroughly. I first read the summary, the introduction, I begin to select elements that catch my attention, and I quickly go down and break down the reading. If I consider that it is a suitable reading, I start generating a kind of a mental map and then I transfer the information to my own text or research document. (Student 5)

The student also refers to his writing process by mentioning that he makes a mind map and transfers information to his text. That is, sometimes, they refer to other sources during the process of writing when they need specific information. As one teacher expresses, "if you are going to write a paper, then you already know the subject, and you know what you are looking for when reading related information" (Teacher 7). Similarly, another student states, "first, it is like a very quick reading, and then, if I am interested, I do a more thorough reading and take some notes" (Student 7).

Other teachers refer to critical reading practices such as investigating whom the author is, considering when and where the text was written, its theoretical approach and reviewing the references.

I first do some research, perhaps some terms to know exactly what it refers to. Because then it happens that you are reading authors who are not from your same country and the terms they use are different. Then, when I finish reading, I classify the elements that stand out, such as the approach, context, and circumstances. (Teacher 1)

Sometimes, the text is the same, but the reading objective changes:

I always have a very clear objective when approach reading, some definition or some relation of terms or theory. There are many books with which I have worked in parts, and over many years, I keep coming back to them, and they always seem new to me because, probably, I am always working with different aspects. One of them, for example, is Dialogues of Plato, which I have read for some things when I studied Architecture, I read it when I studied Law, I also read it for pleasure when someone recommended it to me. (Teacher 6)

Likewise, it is important to know the genre characteristics for a filter reading to be efficient. As one student points out:

Before entering the master's program, I did not know how to distinguish between an article and an essay, and that caused me many problems. But once I understood what the structure of the article was, I said: ah yes, it is different. When they told us, during the first seminar, what was research, they taught us how to use repositories, and at that moment I said to myself, ah, well, everything there must be valid then. (Student 7)

Another common practice among teachers and students is to discuss what they read; that is, to create a space for dialogue, either inside or outside the institution. One of the teachers explains the previously said as follows:

When I have finished reading and I think I have understood, then I talk with my sister, and we exchange ideas, she recommends authors or gives me a new direction. And when it comes to architecture, the person I talk to the most is a colleague, who is an educated person. He has read a lot. At another time I used to talk a lot with my supervisor; he was also a well-read person and, well, that allowed me to have an exchange of interesting ideas. (Teacher 6)

One student refers to this practice as "community reading":

Sometimes with the teacher, face-to-face, we do get to discuss it [the text read] and it always stands out like what part of the reading each of us noticed more. Maybe something for me was not important, but for someone else it was, or someone understood something very differently, and someone else saw it in another light, and so yes, it is enriching when we do that. But we haven't done it much recently because of COVID and because we are now more concentrating on writing our thesis and you forget a little bit about community reading. (Student 9)

The student also states that in case the teachers do not provide the space to share the readings in class, they try to generate it among classmates: "what we do, for example, with some classmates, sometimes we do discuss one or two things outside the classroom" (Student 9). This practice of oral feedback among students can also be used as a strategy for teaching disciplinary content.

Students highlight writing as a means to help them to remember what they have read: "Generally, I take notes, just main ideas. And I am very bad at organizing them, but, somehow, when I have already written them down, I remember. I remember more when I write it down" (Student 7). Writing also helps to think or reflect on what they read: "When I am already writing, it is as if I analyzed it and can understand it better, that is, it has already had meaning inside me, and I can write it down. It is as if I become more aware of what I am writing" (Student 9). The important thing is, in some way, to be able to externalize what they have read to adapt it and understand it better.

Since writing is primarily used as a communication tool, we must take the reader into account when writing. Similar to this, many who hold transactional ideas see writing as a creative and recursive process that enables us to reflect and expand our knowledge, alter our thinking, establish an opinion, and inspire discussion. Some of the abilities needed for academic writing include argumentative abilities, subject-matter expertise, the capacity to project one's voice in the text, and critical reading abilities (such as the ability to find pertinent sources or understand the purpose of the writing).

Just as objectives are defined for reading, a script is defined for writing. This script can take the form of a mind map or, simply, a list of associated ideas in the writing. This is a practice reported by both professors and students.

What I always do is a script, what I want to do, and where I want to get to. In the script, I must state an objective. For example, the objective is to demonstrate that housing is important in times of pandemic, much more than public space. And when I have already made that proposition, I say: let's see, I must talk about what a pandemic is, I have to talk about what housing is, I have to talk about what public space is. (Teacher 6)

Students and teachers agree that it is essential to know, beforehand, the intention of our writing, since this will guide the argumentative line or position in the text.

The script does not emerge just because; it emerges because there is an intention. From the moment you are going to write something, you have, I don't want to call it an objective, but you do have an intention. And that intention must guide your argumentation, to defend something or to be able to build something. Because writing without meaning does not lead you anywhere. (Student 9)

The student further states that without an intention, writing would be pointless. In general, in the academic context, it is said that the intention is to convince the reader; therefore, as seen in the previous examples, attention must be paid to how the argumentation is constructed to achieve that end.

For the students, their readers are their teachers, supervisors, and the evaluation committee who reviews their thesis: it is these readers that the students must convince. This is how one of the students explains it:

That is another thing they teach us that I have learned in the master's degree: that I can be against what the teacher says, but if I am solid in my position, which has to be reflected in the thesis, I can make a good defense. (Student 5)

Some students relate their textualization procedure as a back-and-forth, a mixture (perhaps by way of cognitive synthesis), between their ideas, readings, and notes. They also speak of writing as a process of continuous revision. One student, for example, states that she uses different colors to differentiate between what is preliminary and what has already been revised or ideas that are not yet clear or have yet to be integrated coherently:

For example, I have the idea and I try to write it down. If I know it is still not clear, I mark it with a color and I have about three different colors. I know what I want to write, and this is already important, but I still can't find the link with the [paragraph] above and, then, I mark it in another color. And I kind of try to forget them and go

on, and then I go back to read it again. I start to have, like, the links. But sometimes I have to go through them several times. And then I remove the color, or just change it, for example, what was in red, it is now in yellow. And then I start to put notes like "something is missing here". (Student 9)

Another student also highlights her process of "putting together" the text as a continuous revision of coherence:

I take out my notes, I take out the texts and, at some point, in my head, I imagine the big picture: I am going to start on this idea, and I am going to draft it out like this, more or less, and I am arranging them in that order, generally. From there on, I write or do some more reading and I also incorporate what I think. I go like that, making a mix. Then, after that, I see how much coherence there is in it. Because it has happened to me that, sometimes, I am convinced by the paragraph, but it doesn't go there, or it does not say what you want to express. Then I say: "ah, I should put this in the introduction". Then I remove it and change its place, I place it where I think they would work better for coherence. And, even so, there are times when I find myself eliminating them, when I say: this is fine, but it is not what I think I should say at this moment. (Student 7)

In both cases, it is emphasized that there is already a general idea of what is to be transmitted, namely, there is already a script or writing objective. As observed, the practices of reading, writing, and speaking, in the academic context, are interwoven with each other.

Most of the teachers and students who participated in this research highlight that architects are not used to reading and writing academic genres; therefore, transitioning from a bachelor's degree to a master's degree focused on research training is quite challenging. One of the teachers puts it this way: "Architecture is a practical activity; it is reflected in something practical. This is not valued in a research program. [Students] have a hard time, especially in the first semester, because many think of a practical solution to their research problems." (Teacher 7).

Students agree that the transition from undergraduate to graduate studies is 'radical': "Almost all of us are trained in technical matters: proportions of materials, knowing what the structure is like, more construction issues. To think theoretically is a bit of a radical change for us" (Student 9). One student speaks of the difficulty she encountered in understanding how to cite the work of other authors in her own paper:

At the beginning, I had a hard time understanding how you had to express what other people say, because that was also something we were told: of course, these are your ideas, but you have to rely on what someone else said. So, I thought, well... but then how, how to express it correctly, without plagiarizing or even not saying anything? And from there on, I have realized that the more I read and the more information I had, I was able to change this, to do it a little bit better in the way I write, or I present something. (Student 7)

Another teacher confirms the above and explains that architects in undergraduate training do not have many experiences where they read and write academically:

The subjects that could nurture them with writing would be theory or history, but they [the authorities] have turned them into a design workshop, where they show slides in a PowerPoint, and there is no reading. When you ask the kids to read something, they look surprised. (Teacher 6)

One teacher even considers her own learning process in the doctoral program she attended in Spain, referring to the lack of feedback from her supervisor:

I had many problems writing my thesis, and now I realize that I could have done it differently, and that perhaps I really needed someone to read my work and tell me if I was on the correct path, someone from the discipline, because not even my supervisor read my work. (Teacher 1).

In addition to the above, both teachers and students expressed that academic writing is not a pleasant activity since there are limitations and rules that restrict the interest of those who decide to get involved in research.

Discussion

The above confirms the need to teach reading and writing (even at the graduate level). However, it should be noted that students and teachers with more transactional beliefs also consider that these courses should be taught by an expert (linguist) and not by someone from their disciplinary field. This finding is consistent with other studies (Castelló *et al.*, 2012; Solé *et al.*, 2005), where there is an absence of writing tasks aimed at using writing as a tool for the development of learning, even when teachers recognize its potential.

The results also reveal similar practices in subjects with different beliefs. This coincides with the findings in other research (White & Bruning, 2004; Villalón & Mateos, 2009; Villalón, 2010; Hernández Rojas & Rodríguez Varela, 2018; Gaeta *et al.*, 2020) that states that both types of beliefs can coexist in the same subject. However, practices described by subjects during interviews corroborated that these coincide with the use of reading and writing as tools for dialogue and reflection. This can be related to the results of Schraw and Bruning (1996). They found that students with beliefs linked to the transactional model tend to include a greater number of critical evaluations and personal reactions in their written products.

The reading and writing practices examined in this paper are primarily transactional in nature, focusing on aspects such as goal setting, defining a position, inquiring about the author's context, and determining who the reader will be. In other words, they are practices that imply a meta-reflection on what and why one reads and writes, which is inextricably linked to the ways of doing things in a particular academic community. In this sense, it is essential to consider the epistemic nature of reading and writing in the academic context since, as Cassany (2006) points out, reading and writing are recursive processes that involve contrasting and organizing information, ideas, authors, reviewing, re-contrasting and re-reading. This can be corroborated by what teachers and students state about their reading practices, for example: reading other sources to understand a text better; reviewing the bibliography of the text being read to understand the author's position; or conversing with classmates about what they have read, that is, externalizing what they have read in order to learn. In addition, practices in terms of writing include reviewing notes while writing or reading other texts to go deeper into a specific idea and marking the text with different colors in each revision to organize the information coherently. Thus, teachers and students not

only read and write to research and generate innovative contributions to their disciplinary field but also learn, converse and develop a position through these practices.

From the above, both teachers and institutions need to consider reading and writing as epistemic tools, that is, tools to teach how to think, analyze, establish dialogue and learn. Furthermore, they should consider that reading and writing will allow students to generate a meta-reflection on how and what they are using them for, which would help to promote critical thinking, essential in the training of researchers. As suggested by Sánchez Camargo (2016), the communicative skills of young people and the opportunities provided by the institutions (in the entry to a disciplinary community) are determinants in their enculturation process. Although graduate schools do not represent a first approach to a disciplinary community, it is a first approach to a community of researchers (particularly in the case studied) whose practices differ from those students who are familiar with them. In this sense, Paula Carlino (2005) emphasizes that teachers can and should be willing to share the experience they have acquired as members of their respective academic communities.

Despite the inquiries that demonstrate the epistemic value of reading and writing (Carlino, 2003, 2005; Gutiérrez Serrano, 2014; Padilla, 2019; Navarro *et al.*, 2020), it can be said that the main obstacle to "putting into practice" the previously mentioned is that many are still unaware of this function. In the case of this research, most conceive them as a means to communicate what is known, already analyzed, or thought; they conceive them as basic techniques that, once acquired, can be used at any time and context.

According to Padilla (2019), current research points out the need to implement dialogic teaching proposals that reformulate the traditional unidirectional feedback practices, that is, teacher-student. The new approach aims to favor multidirectional exchanges between students and teachers and between peers and interaction through written comments and dialogue spaces, whether face-to-face or virtual.

The above, precisely, has been highlighted in the results of this research: instances of dialogue, both with teachers and with peers, feed meta-reflection and make reading and writing practices critical, which creates a more autonomous learning process for students. Similarly, the evaluative practices with reading and writing referred to by the teachers interviewed (reading summaries, essays, Excel tables, etc.) are also presented as examples for teaching reading and writing.

The results also show that, in the community studied, there is a generalized idea that architects do not know how to express themselves through writing, which constitutes an obstacle since they assume it as part of their stereotype. Despite having a greater burden of transactional beliefs, the teachers and students interviewed emphasize that architects are not used to reading and writing since architecture is a practical or technical activity. However, these results reveal that what teachers and students do when reading and writing does not have to do with the difficulties they have that, in a generalized manner, are attributed to architects, nor with the discourse of the deficiencies that students carry with them from previous educational levels. However, they are ways of reading and writing that differ from the generalized imaginary.

Therefore, it is corroborated that it should not be the university's task to promote courses that seek only to remedy difficulties. The institution of higher education is responsible for teaching the disciplinary communities specific forms and structures and what they do when they read and write. The practices reported by the teachers interviewed coincide with what Carlino (2005) states regarding what inclusive teachers do: they teach students to read as members of their disciplinary communities: they teach them to identify the author's position and the positions mentioned by other authors, they develop the history or context of these positions, they encourage them to recognize the controversies raised, the reasons that the author of the text wields to support his ideas, and finally they help them evaluate these arguments in the light of the proper methods to each area of knowledge.

Conclusions

Implementing actions for teaching reading and writing at the graduate level is not a simple task, since it is necessary to consider its situated, cultural and diverse character, in addition to generating strategies that can be implemented in a progressive manner. These strategies should aim both at helping students to participate in the communities and to critically deploy reading and writing practices so that students can use them deliberately and autonomously. Although reading and writing, by themselves, are not emancipatory tools, teachers can mediate to transform students' beliefs intentionally. Therefore, our responsibility lies not only in becoming aware of our practices and their teaching but also in generating critical dialogues that promote plural, interdisciplinary, and collective construction of knowledge.

Notes:

¹ Each questionnaire had several codes linked, which allowed us to record a percentage for each participant easily.

Final approval of the article:

Verónica Zorrilla de San Martín, PhD, associate editor of the journal.

Authorship contribution:

The author was responsible for the conception of the work, research design, data collection, processing, analysis, elaboration and correction of the document.

References

- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES. https://visionyaccion2030.anuiemx/Vision_accion2030.pdf
- ARNOUX, E., STEFANO, M., & PEREIRA, C. (2013). *La lectura y la escritura en la universidad*. Universidad de Buenos Aires.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- CARRASCO, A. (2017). La lectura y la escritura en el ingreso a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 3(1). <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- CASTELLÓ, M., MATEOS, M., CASTELLS, N., IÑESTA, A., CUEVAS, I., & SOLÉ, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569-590. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?688>
- CASTELLÓ, M., & MATEOS, M. (2015). Faculty and Student Representations of Academic Writing at Spanish Universities. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- CASTRO AZUARA, M. C. (2016). El Área de Escritura Académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. In L. Natale & D. Stagnano (Coords.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Ediciones UNGS.
- ECLAC (2018). *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44445-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2018-statistical-yearbook-latin>
- CHOIS, P., & JARAMILLO, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <http://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- FRANCO, J. (2021). Concepciones de lectura y escritura en un posgrado en Arquitectura: un acercamiento desde la perspectiva de la Alfabetización Académica. *Diálogos sobre educación*, 23(12), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.972>

- GAETA, M., ZANOTTO, M., & GONZÁLEZ-OCAMPO, G. (2020). Concepciones de escritura académica en estudiantes de medicina. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.855
- GUTIÉRREZ SERRANO, N. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. Sinéctica. *Revista electrónica de educación*, (43), 2-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/22>
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2008). Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 24(136), 42-62.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G., & RODRÍGUEZ VARELA, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093-1119.
- MARTINIC, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- NAVARRO, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina: Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(12), 49-83. <https://doi.org/10.26378/rmlael612189>
- NAVARRO, F., URIBE, F., LOVERA, P., & SOLOGUREN, E. (2020). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior. Representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Revista Ibérica*, (38), 75-98.
- PADILLA, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de humanidades: trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115.
- PEREDO MERLO, A. (2016). Concepciones de escritura académica y aprendizaje en estudiantes universitarios. En Y. González de la Torre & A. Ponce Rojo (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas: Una mirada desde los estudios de literacidad*. UDG.
- SÁNCHEZ CAMARGO, M. (2016). El Área de Primera Lengua de la Universidad de las Américas Puebla, México. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 47-74). Ediciones UNGS.
- SCHRAW, G., & BRUNING, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>
- SOLÉ, I., MATEOS, M., MIRAS, M., MARTÍN, E., CUEVAS, I., CASTELLS, N., & GRÀCIA, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347. <https://doi.org/10.1174/0210370054740241>

- UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009*. Comparing education statistics across the world. UNESCO.
- VILLALÓN, R., & MATEOS, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- VILLALÓN, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/50700>
- WHITE, M. J., & BRUNING, R. (2004). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>
- ZANOTTO, M. (2018). Concepciones de escritura académica y aprendizaje en estudiantes universitarios. En Y. De la Torre & A. Ponce Rojo (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas: Una mirada desde los estudios de Literacidad* (pp. 87-107). Universidad de Guadalajara.

