

Cuadernos de Investigación Educativa

Verónica Zorrilla de San Martín

Presentación

Nelly Lagos, Verónica López-López, Carina Hess, Jenny Vicuña y Susana Jaramillo Restrepo

Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia

Francisco J. Lobato Carvajal

Study of the evolution of (cyber)bullying in times of the COVID-19 pandemic

Moisés Perales-Escudero, Mizaél Garduño Buenfil y Vilma Portillo Campos

Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: a Likert scale study

Alíer Ortiz Portocarrero, Rafael Egúsqüiza Loayza y Manuel Iguñiz Echeverría

Educación y COVID-19: análisis de las políticas educativas en el Perú

Estrella Sirlopú Vera, Diana Marrufo Rojas y Mónica Ortega Cabrejos

Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: revisión teórica

Michelle Mendoza, Javiera Quiroz, Daniela Muñoz, Camila Contreras y Emilio Ballesta

Conceptualizaciones de deserción y retención escolar según una escuela primaria en Chile

María Cristina Kanobel, María Gabriela Galli y Débora Mirta Chan

Competencias digitales docentes en el nivel de educación superior en Argentina

Ciro Andraca Sánchez, Justiniano González González, Alejandra Muñoz García, Manuel Mendoza Mojica y Paulino Bueno Domínguez

Variables asociadas al regreso a clases presenciales, después de la emergencia sanitaria

Cindy Mels, Leticia Lagoa, Gabriela Collazzi y Diego Cuevasanta

Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay

Juliana Tonani y María de los Ángeles Chimenti

Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática

María Isabel Pozzo y Florencia Rosso

Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado

Yolanda González de la Torre y José Jiménez Mora

Autopercepción de estudiantes de bachillerato como lectores y escritores

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. Joaquín 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. Suscríbete 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

Verónica Zorrilla de San Martín

00

Presentación

**Nelly Lagos San Martín
Verónica López-López
Carina Hess
Jenny Josefina Vicuña Romero
Susana Jaramillo Restrepo**

01

Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia

Francisco J. Lobato Carvajal

02

Estudio de la evolución del (cyber) bullying en tiempos de pandemia por COVID-19

**Moisés Damián Perales-Escudero
Mizael Garduño Buenfil
Wilma Esperanza Portillo Campos**

03

Creencias lectoras de profesores de idiomas en formación mexicanos: un estudio Likert

**Alier Ortiz Portocarrero
Rafael Egúsqiza Loayza
Manuel Iguñiz Echeverría**

04

Educación y COVID-19: análisis de las políticas educativas en el Perú

**Estrella De Jesús Sirlopú Vera
Diana Rosa Marrufo Rojas
Mónica Ysabel Ortega Cabrejos**

05

Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: revisión teórica

**Michelle Mendoza Lira
Javiera Quiroz Muñoz
Daniela Muñoz Pérez
Camila Contreras Pérez
Emilio Ballesta Acevedo**

06

Conceptualizaciones de deserción y retención escolar según una escuela primaria en Chile

**María Cristina Kanobel
María Gabriela Galli
Débora Mirta Chan**

07

Competencias digitales docentes en el nivel de educación superior en Argentina

Índice

Ciro Andraca Sánchez
Justiniano González González
Alejandra Hitahii Muñoz García
Manuel Mendoza Mojica
Paulino Bueno Domínguez

08

Variables asociadas al regreso a clases presenciales,
después de la emergencia sanitaria

Cindy Mels
Leticia Lagoa
Gabriela Collazzi
Diego Cuevasanta

09

Desafíos y oportunidades para la formación continua del
profesorado en Uruguay

Juliana Tonani
María de los Ángeles Chimenti

10

Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria:
una revisión sistemática

María Isabel Pozzo
Florencia Rosso

11

Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su
evaluación en el posgrado

Yolanda González de la Torre
José Jiménez Mora

12

Autopercepción de estudiantes de bachillerato como
lectores y escritores

Contents

Verónica Zorrilla de San Martín

00

Presentation

Nelly Lagos San Martín
Verónica López-López
Carina Hess
Jenny Josefina Vicuña Romero
Susana Jaramillo Restrepo

01

Emotional competencies in higher education students in Argentina, Chile, and Colombia

Francisco J. Lobato Carvajal

02

Study of the evolution of (cyber)bullying in times of the COVID-19 pandemic

Moisés Damián Perales-Escudero
Mizael Garduño Buenfil
Vilma Esperanza Portillo Campos

03

Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: a Likert scale study

Alier Ortiz Portocarrero
Rafael Egúsqüiza Loayza
Manuel Iguñiz Echeverría

04

Education and COVID-19: analysis of educational policies in Peru

Estrella De Jesús Sirlopú Vera
Diana Rosa Marrufo Rojas
Mónica Ysabel Ortega Cabrejos

05

Quality of English communicative competence in higher education: a theoretical review

Michelle Mendoza Lira
Javiera Quiroz Muñoz
Daniela Muñoz Pérez
Camila Contreras Pérez
Emilio Ballesta Acevedo

06

Conceptualizations of school dropout and completion from a Chilean primary school

María Cristina Kanobel
María Gabriela Galli
Débora Mirta Chan

07

Digital teaching competences in higher education in Argentina

Contents

Ciro Andraca Sánchez Justiniano González González Alejandra Hitahii Muñoz García Manuel Mendoza Mojica Paulino Bueno Domínguez	08
---	-----------

Variables associated with the return to face-to-face classes after the health emergency

Cindy Mels Leticia Lagoa Gabriela Collazzi Diego Cuevasanta	09
--	-----------

Challenges and opportunities for teacher professional development in Uruguay

Juliana Tonani María de los Ángeles Chimenti	10
---	-----------

Teaching reading comprehension in secondary school: a systematic review

María Isabel Pozzo Florencia Rosso	11
---	-----------

Students' representations of writing and its assessment at the postgraduate level

Yolanda González de la Torre José Jiménez Mora	12
---	-----------

Self perceptions of high school students as readers and writers

Sumário

Verónica Zorrilla de San Martín

00

Apresentação

Nelly Lagos San Martín
Verónica López-López
Carina Hess
Jenny Josefina Vicuña Romero
Susana Jaramillo Restrepo

01

Competências emocionais nos estudantes do ensino superior na Argentina, Chile e Colômbia

Francisco J. Lobato Carvajal

02

Estudo da evolução do (cyber)bullying em tempos de pandemia de COVID-19

Moisés Damián Perales-Escudero
Mizael Garduño Buenfil
Vilma Esperanza Portillo Campos

03

Crenças leitoras de professores de línguas em formação mexicanos: um estudo Likert

Alier Ortiz Portocarrero
Rafael Egúsqüiza Loayza
Manuel Iguñiz Echeverría

04

Educação e COVID-19: análise das políticas educacionais no Peru

Estrella De Jesús Sirlopú Vera
Diana Rosa Marrufo Rojas
Mónica Ysabel Ortega Cabrejos

05

Qualidade da competência comunicativa em inglês no ensino superior: uma revisão teórica

Michelle Mendoza Lira
Javiera Quiroz Muñoz
Daniela Muñoz Pérez
Camila Contreras Pérez
Emilio Ballesta Acevedo

06

Conceituações de evasão e retenção escolar segundo uma escola primária no Chile

María Cristina Kanobel
María Gabriela Galli
Débora Mirta Chan

07

Habilidades digitais dos professores do ensino superior na Argentina

Sumário

Ciro Andraca Sánchez
Justiniano González González
Alejandra Hitahii Muñoz García
Manuel Mendoza Mojica
Paulino Bueno Domínguez

08

Variáveis associadas ao regresso às aulas presenciais, após a emergência sanitária

Cindy Mels
Leticia Lagoa
Gabriela Collazzi
Diego Cuevasanta

09

Desafios e oportunidades para a formação continuada de professores no Uruguai

Juliana Tonani
María de los Ángeles Chimenti

10

Ensino de compreensão de textos na escola secundária: uma revisão sistemática

María Isabel Pozzo
Florencia Rosso

11

Representações discentes sobre a escrita e sua avaliação na pós-graduação

Yolanda González de la Torre
José Jiménez Mora

12

Auto-percepção dos estudantes do ensino médio como leitores e escritores

Presentación

Presentation

Apresentação

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3425>

Verónica Zorrilla de San Martín

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

zorrilla@ort.edu.uy

ORCID: 0000-0003-2954-4629

Esta edición de *Cuadernos de Investigación Educativa* está dedicada a la memoria de la académica argentina Inés Aguerrondo, docente de la Universidad ORT Uruguay e integrante del Comité Científico de la revista. Desde el Instituto de Educación lamentamos profundamente por su fallecimiento. Siempre será recordada por su profesionalismo, generosidad y capacidad de pensar una nueva escuela.

Es así que presentamos el volumen 14 número 2 de la revista, correspondiente al período comprendido entre julio y diciembre de 2023. El nuevo número reúne una selección de artículos de Argentina, Chile, Colombia, España, México, Perú y Uruguay, que abordan temas cruciales y de vanguardia en el ámbito educativo.

Los trabajos incluidos en esta ocasión reflejan la diversidad de enfoques y perspectivas que caracterizan a la investigación educativa iberoamericana, al ofrecer rigurosos análisis e innovadoras propuestas para la reflexión en el campo de la educación.

En ese sentido, el número inicia con "Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia", de Nelly Lagos San Martín, Verónica López-López, Carina Hess, Jenny Josefina Vicuña Romero y Susana Jaramillo Restrepo. Las autoras parten de la premisa de que, en el contexto de la formación del profesorado, el desarrollo de las competencias emocionales resulta importante, sobre todo por el aumento de las problemáticas asociadas a la convivencia escolar y a la salud mental. Es por ello que, en el primer artículo de la revista, se proponen describir los niveles de logro de las competencias emocionales, en estudiantes de formación inicial docente de Chile, Colombia y Argentina.

"Study of the evolution of (cyber)bullying in times of the COVID-19 pandemic" es el aporte de Francisco J. Lobato Carvajal. La contribución, en idioma inglés, pretende presentar una panorámica de conductas de acoso escolar en un grupo-aula, antes de la pandemia y tras un periodo de confinamiento. Además de mostrar los cambios originados entre ambos escenarios, el estudio intenta comprobar la extrapolación de formas de acoso escolar cara a cara, hacia el cyberbullying.

Moisés Damián Perales-Escudero, Mizaél Garduño Buenfil y Vilma Esperanza Portillo Campos, por su parte, presentan "Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: a Likert scale study". El trabajo, también en inglés, propone la adaptación de una nueva versión de la Escala de Teorías Implícitas de la Comprensión Lectora (ETICOLEC). En especial, con una muestra de estudiantes de una licenciatura en enseñanza del inglés, pertenecientes a una universidad pública mexicana, buscan identificar las creencias lectoras de profesores de lenguas en formación.

Analizar la respuesta del sistema educativo peruano para asegurar el derecho a la educación, en el marco de la emergencia por el COVID-19, es el objetivo del artículo "Educación y COVID-19: análisis de las políticas educativas en el Perú". Alier Ortiz Portocarrero, Rafael Egúsqüiza Loayza y Manuel Iguñiz Echeverría examinaron documentos oficiales que emitió el gobierno peruano, en materia de política educativa durante la pandemia, para abordar las consecuencias generadas en el sistema educativo.

En "Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: revisión teórica", Estrella De Jesús Sirlopú Vera, Diana Rosa Marrufo Rojas y Mónica Ysabel Ortega Cabrejos exploran la evidencia existente sobre el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés, en los estudiantes de educación superior. Al mismo tiempo, las autoras identifican los métodos y estrategias más eficientes para el desarrollo del idioma.

Además, el volumen 14 número 2 cuenta con la contribución de Michelle Mendoza Lira, Javiera Quiroz Muñoz, Daniela Muñoz Pérez, Camila Contreras Pérez y Emilio Ballesta Acevedo. "Conceptualizaciones de deserción y retención escolar según una escuela primaria en Chile" tiene el objetivo de analizar las conceptualizaciones, los factores y las estrategias para trabajar la deserción y retención escolar en la educación primaria.

María Cristina Kanobel, María Gabriela Galli y Débora Mirta Chan describen los perfiles docentes en la educación superior argentina. Particularmente, en el trabajo titulado "Competencias digitales docentes en el nivel de educación superior en Argentina" analizan el nivel de las competencias digitales de los docentes y las comparan con las autopercepciones, transcurrido un año del inicio de la pandemia por el COVID-19.

De la misma forma, "Variables asociadas al regreso a clases presenciales, después de la emergencia sanitaria" pretende identificar las variables asociadas a la transición de las clases virtuales a las presenciales, durante la primera semana del regreso a las aulas, después de la emergencia sanitaria por el COVID-19. Más precisamente, Ciro Andraca Sánchez, Justiniano González González, Alejandra Hitahii Muñoz García, Manuel Mendoza Mojica y Paulino Bueno Domínguez estudiaron las variables socioeconómicas, socioemocionales y actitudinales en estudiantes de una preparatoria mexicana.

Explorar los obstáculos que se presentan frente a la participación de los docentes en propuestas de formación continua es la contribución de Cindy Mels, Leticia Lagoa, Gabriela Collazzi y Diego Cuevasanta. En su investigación titulada "Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay", los autores recogen diversos elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar una oferta online que sea considerada útil y válida.

Juliana Tonani y María de los Ángeles Chimenti, a su vez, presentan "Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática". En el contexto iberoamericano y en el período 2012-2022, proponen una revisión sistemática de propuestas destinadas a enseñar a comprender textos a estudiantes hispanohablantes de nivel secundario.

Esta edición de la revista también incluye el artículo "Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado". María Isabel Pozzo y Florencia Rosso relevan las representaciones sociales de la escritura y de su evaluación, al tiempo que identifican las características de las trayectorias estudiantiles que las condicionan. Para ello, las autoras optaron por un estudio de caso, en una maestría implementada en una universidad pública argentina.

Finalmente, el volumen 14 número 2 cierra con el aporte de Yolanda González de la Torre y José Jiménez Mora. "Autopercepción de estudiantes de bachillerato como lectores y escritores" explora la percepción que los estudiantes de bachillerato tienen de sí mismos como lectores y escritores. El trabajo parte desde la premisa de que, para indagar sobre el desempeño en dichas tareas, se requiere una comprensión más precisa de la forma en que la actividad escolar moldea las nociones sobre lo que implica ser un lector y un escritor competente.

Concluimos este nuevo número con la esperanza de que los artículos presentados sean un aporte significativo para continuar explorando nuevos enfoques y perspectivas investigativas.

Agradecemos a los autores por sus valiosas contribuciones, así como a los revisores por su invaluable labor en garantizar la calidad y el rigor de los trabajos.

Esperamos seguir siendo un punto de encuentro para el intercambio de conocimientos.

Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia

Emotional competencies in higher education students in Argentina, Chile and Colombia

Competências emocionais nos estudantes do ensino superior na Argentina, Chile e Colômbia

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3350>

Nelly Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío

Chile

nlagos@ubiobio.cl

ORCID: 0000-0002-2029-5219

Jenny Josefina Vicuña Romero

Universidad Pontificia Bolivariana

Colombia

jenny.vicuna@upb.edu.co

ORCID: 0000-0002-8914-9535

Verónica López-López

Universidad de Concepción

Chile

veronicalopez@udec.cl

ORCID: 0000-0002-8324-6692

Susana Jaramillo Restrepo

Universidad Pontificia Bolivariana

Colombia

susanamaria.jaramillo@upb.edu.co

ORCID: 0000-0003-3957-4733

Carina Hess

Universidad Católica Argentina

Argentina

carinahess@uca.edu.ar

ORCID: 0000-0003-4555-4376

Recibido: 23/09/22

Aprobado: 22/11/22

Cómo citar:

Lagos San Martín, N., López-López, V., Hess, C., Vicuña Romero, J. J., & Jaramillo Restrepo, S. (2023). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3350>

Resumen

En el contexto de la formación del profesorado, el desarrollo de competencias emocionales resultan importantes, sobre todo por el aumento de problemáticas asociadas a la convivencia escolar y a la salud mental de la población en general. El objetivo del estudio ha sido describir niveles de logro de competencias emocionales en estudiantes de formación inicial docente de Chile, Colombia y Argentina. El estudio se enmarca en un diseño metodológico cuantitativo de corte descriptivo. Los participantes son 626 estudiantes de tres universidades, una chilena (n = 241), una argentina (n = 201) y una colombiana (n = 184), con edades comprendidas entre 18 y 60 años (M = 21.3, DE = 4.6), 498 mujeres y 128 hombres (79.7 % y 20.30 %). El instrumento ha sido el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos ICEA, que mide el nivel de logro de cinco competencias (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar). Los resultados muestran puntuaciones de moderadas a óptimas en todos los grupos de estudiantes, así como diferencias estadísticamente significativas en conciencia emocional a favor de la muestra argentina, en competencia social a favor del estudiantado chileno y en competencias para la vida y el bienestar, a favor de las muestras colombiana y argentina. A partir de estos resultados, es posible indicar que existe un buen punto de partida para el desarrollo de competencias emocionales en los tres grupos evaluados y claridad acerca de las dimensiones más fortalecidas sobre las cuales sustentar un proceso de educación emocional.

Abstract

In the context of teacher training, the development of emotional skills is important, especially due to the increase in problems associated with school coexistence and the mental health of the population in general. The study's objective was to describe levels of achievement of emotional competencies in initial teacher-training students from Chile, Colombia, and Argentina. The study is framed in a descriptive quantitative methodological design. The participants are 626 students from three universities, one Chilean (n= 241), one Argentine (n= 201), and one Colombian (n= 184), with ages between 18 and 60 years old (M= 21.3, SD= 4.6), 498 women and 128 men (79.7% and 20.30%). The instrument is the ICEA Emotional Competencies Inventory for Adults, which measures the level of achievement of five competencies (emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, and life and well-being skills). The results show moderate to optimal scores in all groups of students, as well as statistically significant differences in emotional awareness in favor of the Argentine sample, in social competence in favor of the Chilean student body, and life and well-being skills in favor of the Argentine sample. of the Colombian and Argentine samples. From these results, it is possible to indicate that there is a good starting point for the development of emotional competencies in the three groups evaluated and clarity about the most strengthened dimensions on which to support an emotional education process.

Palabras clave:

competencias emocionales, educación superior, estudiantes universitarios, estudio comparativo, modelo pentagonal.

Keywords:

emotional competencies, higher education, university students, comparative study, pentagonal model.

Resumo

No contexto da formação de professores, o desenvolvimento de habilidades emocionais é importante, principalmente devido ao aumento de problemas associados à convivência escolar e à saúde mental da população em geral. O objetivo do estudo foi descrever os níveis de realização de competências emocionais em estudantes de formação inicial de professores do Chile, Colômbia e Argentina. O estudo está enquadrado em um desenho metodológico quantitativo descritivo, os participantes são 626 estudantes de três universidades, uma chilena (n= 241), uma argentina (n= 201) e uma colombiana (n= 184), com idades entre 18 e 60 anos (M= 21,3, DP= 4,6), 498 mulheres e 128 homens (79,7% e 20,30%). O instrumento foi o Inventário de Competências Emocionais para Adultos do ICEA, que mede o nível de realização de cinco competências (consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional, competência social e habilidades de vida e bem-estar). Os resultados mostram pontuações moderadas a ótimas em todos os grupos de alunos, bem como diferenças estatisticamente significativas na consciência emocional a favor da amostra argentina, na competência social a favor do corpo discente chileno e nas habilidades de vida e bem-estar, a favor das amostras colombiana e argentina. A partir desses resultados, é possível indicar que há um bom ponto de partida para o desenvolvimento de competências emocionais nos três grupos avaliados e clareza sobre as dimensões mais fortalecidas para apoiar um processo de educação emocional.

Palavras-chave:

competências emocionais, ensino superior, estudantes universitários, estudo comparativo, modelo pentagonal.

Introducción

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2015) plantea que la conjunción de habilidades cognitivas, sociales y emocionales tienen un rol relevante en el proceso formativo, así como también en el desarrollo general de los países. Del mismo modo, la Unesco (2015) releva la importancia del desarrollo de competencias transversales, integradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, enfatizando de este modo la necesidad de avanzar hacia una formación integral.

Estos antecedentes han llevado a que las políticas públicas en Chile, decidan intencionar la educación socioemocional y plasmarla en los principios y valores de los modelos educativos de las instituciones de educación superior (Labraña, 2022), en los objetivos de aprendizaje transversales de las bases curriculares de la educación primaria y secundaria del sistema educativo chileno (Ministerio de Educación, 2012, 2015) e instalarla, como un deber más de los y las docentes, en los estándares de la profesión docente y marco para la buena enseñanza (Ministerio de Educación, 2021).

En Colombia, diversas investigaciones (Buitrago, 2016; Buitrago & Herrera, 2013; Buitrago & Cárdenas, 2017) recogieron las iniciativas que a nivel de educación emocional se han desarrollado en el país. A nivel ministerial, se ofrece una guía didáctica para el desarrollo de la educación emocional en las escuelas, en la espera de que se apruebe el proyecto de ley 381 que la haría obligatoria (Villalba Hodwalker, 2019).

En Argentina, se observa que hay tres provincias (Corrientes, Misiones y Jujuy) que hasta diciembre del año 2021 han aprobado la ley de educación emocional (ley n.º 6.244) en la que se asegura la educación emocional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial para que se desarrollen y fortalezcan este tipo de habilidades en alumnos, docentes y familias (Legislatura de Jujuy, s.f.).

A partir de estas iniciativas, se puede afirmar que la literatura destaca como prioritaria la adquisición de competencias emocionales, durante el proceso de la formación inicial docente, tanto por el bienestar que les puede reportar a estos profesionales (Palomera *et al.*, 2019; Pérez-Escoda *et al.*, 2019; Schonert-Reichl, 2019) como por la transferencia que la formación docente conlleva.

En el contexto del desarrollo profesional, contar con competencias emocionales no solo favorece la creación de ambientes de aula más armónicos, también incide en el bienestar y de manera indirecta en la identidad docente (Buitrago & Cárdenas, 2017; Cuadra *et al.*, 2018; Frenzel, 2014; Keller *et al.*, 2014). Por lo mismo, el desarrollo de estas competencias resulta ser una preocupación latente, sobre todo considerando el aumento de problemáticas asociadas a la salud mental de la población en general (Moeller *et al.*, 2020; Sepúlveda-Ruiz *et al.*, 2021).

En este sentido, es posible indicar que existe un creciente consenso sobre la importancia del desarrollo en estos ámbitos de la vida (Bulás *et al.*, 2020; Durlak *et al.*, 2011; Mórtigo & Rincón, 2018; Pérez-Escoda & Filella, 2019; Vila-Merino *et al.*, 2017). Esto debido a que las personas con mayores niveles de logro en habilidades sociales y emocionales tienden a presentar mejores indicadores de bienestar general (Berger *et al.*, 2014; Gázquez *et al.*, 2015; Guerra & Bradshaw, 2008), una menor sintomatología depresiva o ansiosa (Barraza-López *et al.*, 2017; De Alba &

Colorado, 2012) y mejores resultados académicos (Eisenberg *et al.*, 2006; Kwon *et al.*, 2012; Tangney *et al.*, 2004). Esto porque se encuentra mediatizada por factores personales y escolares (Alonso *et al.* 2022).

Es por lo mismo que resulta conveniente implementar procesos educativos continuos, sistemáticos y graduales de educación emocional (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012) que propendan al desarrollo de competencias emocionales, durante la niñez y la adolescencia (Berger *et al.*, 2014; Buitrón & Navarrete, 2018; Torres, 2018), así como también durante la juventud y la adultez (Bulás *et al.*, 2020; Cassullo & García, 2015; Colunga & García, 2016; Vostanis *et al.*, 2013; Mórtigo & Rincón, 2018), puesto que este es un aprendizaje para la vida (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012).

En caso de la educación superior, dichos procesos deben fundamentarse en el conocimiento y análisis de los niveles de logro de las competencias emocionales que haya alcanzado el estudiantado. Del mismo modo, se debe generar un nivel de conciencia institucional sobre la importancia de incorporar el desarrollo integral en la educación superior, de tal manera que se inserte como eje central del plan de estudios, entendiendo que pueden influir en la calidad de la formación universitaria e indirectamente repercutir en la calidad de la enseñanza de los futuros profesionales.

Competencias emocionales

La educación, entendida como el proceso a partir del cual se transfieren conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que resultan necesarias para la vida (OCDE, 2001), es una de las mejores opciones para favorecer el desarrollo de competencias que promueven el cumplimiento de las funciones propias de una profesión, con cierto nivel de calidad y eficacia (Repetto & Pérez, 2003). Dentro del desarrollo formativo de futuros profesionales que trabajan con personas, destacan las competencias emocionales, puesto que enriquecen los procesos formativos (Repetto & Pena, 2010) y preparan para las vicisitudes de la vida profesional (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012).

Las competencias emocionales son definidas por Saarni (1997) como el conjunto articulado de capacidades y habilidades que necesita un sujeto para desenvolverse con autoconfianza, de manera autónoma y con mayores niveles de autoeficacia. Bajo la perspectiva de Saarni (1999), estas características se consiguen cuando se es capaz de reconocer y regular las emociones. Motivos por los que las competencias emocionales se consideran necesarias en la formación universitaria en general, puesto que ello va a permitir que los futuros profesionales demuestren una mejor adaptación, superación y realización intra e interpersonal (Rueda & Filella, 2016).

Entre los modelos teóricos que abogan por una educación emocional, es decir que plantean las habilidades emocionales como susceptibles de ser desarrolladas a partir de un proceso organizado de trabajo (García, 2018), y que sostienen que esta se justifica en las crecientes necesidades sociales (Bisquerra, 2003), se encuentra el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), estructurado con base en cinco bloques de competencias, que comienzan con la conciencia emocional, es decir con aquella competencia que permite darse cuenta del

mundo emocional propio y ajeno. La segunda competencia de este modelo es la regulación emocional, entendida como la capacidad de gestionar las emociones. Bajo este modelo, ambas competencias estarían en la base de las demás y se plantea que, por separado, no cumplirían su verdadera finalidad, que es conocer para regular y regular lo que se conoce y comprende. La autonomía emocional constituye el tercer bloque, es decir, la capacidad de vivir bajo normas propias, aspiración de todo ser humano que busca tener una identidad y un crecimiento personal. El cuarto bloque se conforma con la competencia social y toda la gama de las habilidades de interacción. Finalmente, el quinto bloque corresponde a la segunda finalidad de la educación emocional, como es educar para el bienestar (Bisquerra, 2003), para lo cual se vale de los principios de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Método

Diseño de investigación

Este estudio es de tipo cuantitativo, de corte transversal y alcance descriptivo, puesto que busca caracterizar una muestra y comparar los resultados en función del sexo y del país de pertenencia.

Instrumento

Para evaluar el nivel de logro de las competencias emocionales, se utilizó el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos ICEA (López-López *et al.*, 2022), instrumento que consta de 23 ítems, distribuidos en 5 dimensiones; conciencia emocional (5 ítems), regulación emocional (4 ítems), autonomía emocional (5 ítems), competencia social (5 ítems) y competencias para la vida y el bienestar (4 ítems). El ICEA se contesta marcando opciones ubicadas en una escala Likert de 5 puntos que va de 0 = a 4 =. Este instrumento fue respondido de forma *online*.

Los índices de fiabilidad del ICEA para este estudio fueron de .80 para la dimensión 1, .84 para la dimensión 2, .86 para la dimensión 3, .80 para la dimensión 4, .86 para la dimensión 5 y .94 para el instrumento completo creado y validado en Chile. Este instrumento posee buenas propiedades psicométricas, tanto para la muestra argentina (alfa de Cronbach de .89) como para la muestra colombiana (alfa de Cronbach de .92).

Participantes

Los participantes son 626 estudiantes universitarios de las carreras de pedagogía de tres universidades, una chilena (n = 241), una argentina (n = 201) y una colombiana (n = 184), equivalentes al 38.6 %, 32.2 % y 29.3 % respectivamente. Las edades de los participantes fluctúan entre los 18 y los 60 años (M = 21.3, DE = 4.6). Siendo principalmente mujeres 498, equivalentes al 79.7 %, ello debido a que en las carreras de educación hay más presencia femenina.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un convenio de colaboración entre las universidades participantes, para así promover la participación en el contexto de un compromiso de colaboración interuniversitario e internacional. Luego se elaboró el proyecto, que posteriormente se explicó a los directivos, en reunión de trabajo en la que se acordó la modalidad y el tipo de participación que se requería del estudiantado. Finalmente, y previo acuerdo con los estudiantes, se aplicó el instrumento de evaluación en cada una de las universidades del convenio.

Normas éticas

Esta investigación se ha regido de forma rigurosa, por las normas éticas de la investigación científica, es decir se comenzó por solicitar un informe de aprobación del estudio a realizar al comité de ética de la universidad, desde el cual se dirigió la investigación. Antes de su aplicación, se explicaron los objetivos y alcances de la investigación a los participantes, indicándoseles que su participación era voluntaria, que no recibirían un pago por su colaboración y que para hacerlo debían firmar un consentimiento informado. También se aseguró el resguardo del anonimato y de la confidencialidad de la información recogida.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados a partir de Análisis de la Varianza (ANOVA), para comparar las varianzas entre las medias (o el promedio) entre grupos de estudiantes según país de procedencia y pruebas *t*, para determinar si los grupos de hombres y mujeres difieren entre sí, así como cálculo del *p* valor, para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas y en la medida de presencia de diferencias estadística el cálculo de pruebas *d* para establecer la magnitud de dichas diferencias.

Resultados

En términos generales, los promedios alcanzados por los participantes (véase Tabla 1) alcanzan puntuaciones ubicadas en los rangos regular y óptimo ($M = 3.5$ a $M = 4.5$), lo que indica que la autopercepción del nivel de logro de las competencias emocionales es favorable. Siendo la regulación emocional la competencia percibida como menos lograda y la competencia social, la que alcanza niveles de logro más alto en los tres grupos.

De acuerdo al test *F*, se reportan diferencias estadísticamente significativas en conciencia emocional ($F = 4.45$, $p = 0.012$) con un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 = 0.01$). En esta dimensión, los estudiantes argentinos reportan mayores puntuaciones. Del mismo modo, en competencia social se reportan diferencias estadísticamente significativas ($F = 4.3$, $p = 0.014$ con un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 = 0.01$). Cabe destacar que, en esta dimensión, las diferencias se dan entre los tres grupos, siendo

el grupo de estudiantes chilenos el que obtiene la puntuación media mayor y el del grupo de colombianos, la menor puntuación. Finalmente, también se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *competencias para la vida y el bienestar* ($F = 5.1$, $p = 0.007$) con un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 = 0.02$). En este caso son los estudiantes chilenos quienes obtienen una puntuación media, significativamente menor.

Tabla 1

Puntuaciones medias y significación estadística por dimensión de los participantes en función del país

Dimensiones evaluadas	Argentina		Colombia		Chile		Significación estadística		
	M	DE	M	DE	M	DE	F	p	d
Conciencia emocional	4.0	0.6	3.9	0.7	3.8	0.6	4.45	0.012	0.01
Regulación emocional	3.5	0.7	3.6	0.9	3.6	0.8	2.82	0.060	0.01
Autonomía emocional	4.3	0.6	4.3	0.7	4.3	0.6	0.14	0.870	0.00
Competencia social	4.4	0.5	4.3	0.6	4.5	0.5	4.3	0.014	0.01
Competencias para la vida y el bienestar	4.0	0.8	4.0	0.8	3.7	0.9	5.07	0.007	0.02

Como es posible observar en la Tabla 2, la comparación de las puntuaciones medias indica que no se presentan diferencias estadísticamente significativas en función del sexo a nivel de las dimensiones evaluadas, aunque cabe señalar que, en algunos de los ítems, se presentan diferencias, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 2

Puntuaciones medias y significación estadística por dimensión de los participantes en función del sexo

Dimensiones evaluadas	Hombre		Mujer		Significación estadística	
	M	DE	M	DE	F	p
Conciencia emocional	3.9	0.6	3.9	0.7	0.06	0.954
Regulación emocional	3.7	0.8	3.5	0.8	1.92	0.056
Autonomía emocional	4.3	0.6	4.3	0.6	0.63	0.526
Competencia social	4.4	0.6	4.4	0.5	0.43	0.664
Competencias para la vida y el bienestar	3.8	0.8	3.9	0.8	0.43	0.670

Los indicadores que diferencian las autopercepciones de hombres y mujeres participantes de este estudio son: el 6, perteneciente a la dimensión de regulación emocional, ítem en el que los hombres, en promedio, puntúan más alto que las mujeres; el ítem 11 de autonomía emocional, en el que las mujeres puntúan más alto; y los ítems 15 y 16, pertenecientes a la dimensión de competencia social, en caso del ítem 15 son los hombres quienes obtienen puntuaciones más altas y en el 16, las mujeres (véase Tabla 3).

Tabla 3

Puntuaciones medias y significación estadística por ítems de los participantes en función del sexo

Dimensión	Ítems	Hombre		Mujer		Significación estadística		
		M	DE	M	DE	t	p	d
Regulación emocional	Cuando estoy enojado/a, soy capaz de calmarme.	3.9	1	3.6	1	2.93	0.003	0.29
Autonomía emocional	Me considero una persona responsable de mis actos.	4.4	0.8	4.6	0.7	2.51	0.012	-0.25
Competencia social	Soy capaz de comunicarme con los demás sin agredir.	4.6	0.6	4.4	0.8	2.43	0.015	0.29
	Soy capaz de actuar empáticamente.	4.4	0.8	4.5	0.7	1.96	0.049	-0.19

Discusión y conclusiones

Como se ha señalado, el objetivo de este estudio ha sido describir los niveles de logro de las competencias emocionales de los estudiantes universitarios de tres países latinoamericanos —Chile, Colombia y Argentina— para determinar las particularidades de cada grupo en términos de fortalezas y debilidades. En términos generales, se observa que las puntuaciones medias de los grupos evaluados se ubican en rangos que van de regular a óptimo, lo cual es un buen indicador de logro general y un buen punto de partida, pues estas puntuaciones revelan la conciencia acerca de la adquisición de competencias emocionales, ya que se ha hecho algún esfuerzo por alcanzar estos niveles, con lo cual se cuenta con un andamiaje sobre el que cimentar el trabajo a desarrollar.

Este hecho cobra especial sentido porque la adquisición de competencias emocionales en la formación inicial docente tiene repercusiones en el desempeño de los futuros docentes, tanto en el plano profesional, como en el plano personal (Hernández, 2017). Al respecto, se puede indicar que, a pesar de la importancia asignada a esta temática, aún quedan tareas pendientes en el sistema educativo, que pueden sustentarse en todos los niveles educativos.

Resulta importante resaltar que la competencia social ha obtenido las puntuaciones promedio más altas en todos los grupos. Este dato resulta relevante por el potencial de carácter interpersonal que tiene la competencia social en el logro de un mayor bienestar personal (López *et al.*, 2004). Se estima, además, que la competencia social para la labor docente ocupa un lugar primordial (Palomero, 2009), expresión que podría estar en la base de este resultado.

En términos comparativos, también se observan diferencias estadísticamente significativas entre los participantes de los tres países. Así, el estudiantado chileno sobresale en la competencia social, por lo que podría relevarse su mayor capacidad para mantener interacciones sociales apropiadas al contexto, basadas en el respeto, así como actitudes prosociales y asertivas más pronunciadas (Bisquerra, 2020).

Por su parte, el estudiantado argentino destaca en la dimensión de conciencia emocional, así como también, junto al estudiantado colombiano (cuya puntuación media es idéntica), en competencias para la vida y el bienestar. Es decir, destacan por su capacidad de identificar y comprender de mejor forma su mundo emocional, así como también por su capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables que permiten afrontar los desafíos de la vida diaria. Es decir, este resultado estaría indicando que se encuentran más aptos para organizar sus vidas de forma más sana y equilibrada (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

Los resultados de este estudio también indican que las dimensiones evaluadas no reportan diferencias significativas en función del sexo. Este dato resulta destacable ya que, con base en las pautas de socialización, los hombres tendían a presentar resultados desventajosos respecto de las mujeres en regulación emocional y agresividad. Al respecto, Baron-Cohen (2005) plantean que estos estereotipos se han ido modificando, del mismo modo, Guastello y Guastello (2003) afirman que actualmente los roles sexuales están cambiando y, a partir de ello, se podría explicar que dichas diferencias son más bien de tipo cultural y ambiental y, por tanto, no serían estáticas.

No obstante, en este estudio se evidencian diferencias de pequeña magnitud en cuanto a indicadores puntuales, dos a favor de los hombres, quienes se perciben con mayor capacidad para calmarse ante el enojo y de comunicarse con los demás sin agredir, que sus pares mujeres; otros dos en los cuales las mujeres se perciben más responsables de sus actos y con mayor capacidad de actuar empáticamente, respecto de los hombres. Estos indicadores podrían estar reafirmando un cambio en el patrón conductual en la generación actual, lo que sería un aspecto importante de seguir investigando para sustentarlo con mayor evidencia.

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 Nelly Lagos San Martín, Jenny Josefina Vicuña Romero y Carina Hess. El diseño de la investigación fue llevado a cabo por Nelly Lagos San Martín, Susana Jaramillo Restrepo y Carina Hess. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Nelly Lagos San Martín, Carmen Verónica López-López y Susana Jaramillo Restrepo. La redacción del manuscrito fue realizada por Nelly Lagos San Martín, Carmen Verónica López-López y Jenny Josefina Vicuña Romero. Todas las autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ALONSO, J. D., CAMPOS, B. N., & PINO, I. P. (2022). Personal and school variables associated with adolescent emotional intelligence. *Educación XXI*, 25(1), 335-355. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30413>
- BARON-COHEN, S. (2005). The essential difference: the male and female brain. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(1), 23-26. <https://search.proquest.com/docview/235184948?accountid=14513>
- BARRAZA-LÓPEZ, R., MUÑOZ-NAVARRO, N., & BEHRENS-PÉREZ, C. (2017). Relationship between emotional intelligence and depression-anxiety and stress in medical students' freshmen. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(1), 18-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>
- BERGER, C., MILICIC, N., ALCALAY, L., & TORRETTI, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- BISQUERRA, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- BISQUERRA, R. (2020). *Competencia social*. RIEEB. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/competencia-social/>
- BISQUERRA, R., & PÉREZ-ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- BISQUERRA, R., & PÉREZ-ESCODA, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, (16), 1-11. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- BUITRAGO, R. (2016). La formación de maestros como alternativa para una educación de calidad. *Praxis & Saber*, 7(15), 9-16. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5720>
- BUITRAGO, R. (2018). Transformaciones sociales y educativas desde procesos investigativos. *Praxis & Saber*, 9(21), 9-20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8922>
- BUITRAGO, R., & CÁRDENAS, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- BUITRAGO, R., & HERRERA, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 8(4), 87-108.
- BUITRÓN, S., & NAVARRETE, P. (2018). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- BULÁS, M., RAMÍREZ, A. L., & CORONA, M. (2020). Relevancia de las competencias

emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>

CASSULLO, G. L., & GARCÍA, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>

COLUNGA, S., & GARCÍA, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335.

CUADRA, D., SALGADO, J., LERÍA, F., & MENARES, D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>

DE ALBA, U. R., & COLORADO, Y. S. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359. <https://bit.ly/2wPyVcJ>

DURLAK, J., WEISSBERG, R., DYMICKI, A., TAYLOR, R., & SCHELLINGER, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development* 82(1), 405-432. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

EISENBERG, N., FABES, R. A., & SPINRAD, T. L. (2006). Prosocial behavior. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol 3., pp. 646-718). Wiley.

FRENZEL, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-García & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). Routledge.

GARCÍA, C. B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17.

GÁZQUEZ, J. J., PÉREZ-FUENTES, M. C., DÍAZ-HERRERO, Á., GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. M., & INGLÉS, C. J. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 23(1), 141-160.

GUASTELLO, D. D., & GUASTELLO, S. J. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents. *Sex Roles: A Journal of Research*, 49(11-12), 663-673. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000003136.67714.04>

GUERRA, N. G., & BRADSHAW, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, (122), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>

HERNÁNDEZ, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.

- KELLER, M. M., FRENZEL, A. C., GOETZ, T., PEKRUN, R., & HENSLEY, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 69-82). Routledge.
- KWON, K., KIM, E. M., & SHERIDAN, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, 27, 121-133.
- LABRAÑA, J. (2022). *Informe ejecutivo. Análisis comparado de los modelos educativos y/o pedagógicos de las universidades estatales*. Ethos de las universidades estatales de Chile, CUECH.
- LEGISLATURA DE JUJUY. (s.f.). *La legislatura de Jujuy sanciona con fuerza de ley n.° 6244. "Creación del programa de educación emocional"*. <http://boletinoficial.jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/2016/Boletines/2022/5A-2022.pdf>
- LÓPEZ, N., IRIARTE, C., & GONZÁLEZ, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista española de pedagogía*, LXII(227), 143-156.
- LÓPEZ-LÓPEZ, V., LAGOS, N., & HIDALGO, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/11/bases-curriculares-educacion-basica-2012-191115.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE (2015). *Bases Curriculares 7.° básico a 2.° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (2021). *Estándares de La Profesión Docente. Marco para la buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- MOELLER, R., SEEHUUS, M., & PEISCH, V. (2020). Emotional Intelligence, Belongingness, and Mental Health in College Students. *Frontiers Psychology*, 11(93), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>
- MÓRTIGO, A., & RINCÓN, D. (2018). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior: autopercepción y correlación demográfica. *Revista Kavilando*, 10(2), 430-448.
- OCDE (2015). *Estudios económicos de la OCDE CHILE. Mejores políticas para una vida mejor*.
- PALOMERA, R., BRIONES, E., & GÓMEZ-LINARES, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis y Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>

- PALOMERO, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 12(2), 145-153.
- PÉREZ-ESCODA, N., BERLANGA, V., & ALEGRE, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- PÉREZ-ESCODA, N., & FILELLA, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- REPETTO, E., & PENA, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- REPETTO, E., & PÉREZ, J. C. (2003). *Orientación y Desarrollo de los Recursos Humanos en la pequeña y mediana empresa*. UNED.
- RUEDA, P., & FILELLA, G. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Padres y Maestros*, (368), 30-35. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.005>
- SAARNI, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Basic Books.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.
- SELIGMAN, M., & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- SEPÚLVEDA-RUIZ, M., GUILLÉN-GÁMEZ, F., GARCÍA-VILA, E., & MAYORGA-FERNÁNDEZ, M. (2021). Emotional competence of prospective early childhood and primary education teachers: analyses of significant predictors. *Formación universitaria*, 14(3), 105-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>
- SCHONERT-REICHL, K. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- TANGNEY, J. P., BAUMEISTER, R. F., & BOONE, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- TORRES, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 15-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>

- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VILA-MERINO, E., CORTÉS-GONZÁLEZ, P., & MARTÍN-SOLBES, V. (2017). La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 5-20. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6033>
- VILLALBA HODWALKER, M. P. (2019). Proyecto de ley n.º 381, de 2019. Por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. <https://congresovisible.uniandes.edu.co/proyectos-de-ley/ppor-medio-de-la-cual-se-promueve-la-educacion-emocional-en-las-instituciones-educativas-de-preescolar-primaria-basica-y-media-en-colombia-educacion-emocional/9954/>
- VOSTANIS, P., HUMPHREY, N., FITZGERALD, N., DEIGHTON, J., & WOLPERT, M. (2013). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3).

Study of the evolution of (cyber)bullying in times of the COVID-19 pandemic

Estudio de la evolución del (cyber) bullying en tiempos de pandemia por COVID-19

Estudo da evolução do (cyber)bullying em tempos de pandemia de COVID-19

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3357>

Francisco J. Lobato Carvajal

Instituto Superior de Psicología y Educación

Spain

flobato@ispeduc.com

ORCID: 0000-0002-7950-8573

Abstract

Cyberbullying and bullying are interrelated phenomena that occur in our schools, which are understood as intentional acts repeated over time and with an imbalance of power to harm one or more people to another, through digital media (cyberbullying) or face-to-face (bullying), with negative consequences for those who suffer. The pandemic and lockdowns have seen an increase in cases of bullying in the form of cyberbullying. In addition, the study of bullying is not understood without one of its most frequent forms, such as digital bullying. The present study aims to present the data obtained from the overview of bullying behaviors in a group-classroom before the pandemic and after a period of confinement to show the changes between one scenario and the other classroom before the pandemic and later after a period of confinement to show the changes originated between one scenario and the other, to investigate the factors that determine how they interrelate in a new reality and to check the extrapolation of some forms of bullying towards others that show an evolution from bullying towards cyberbullying that is amplified by occurring in the available space in which the students are articulated during the confinement without classroom attendance.

Keywords: cyberbullying, pandemic, COVID-19, lockdown, Cuve3.

Received: October 25, 22

Approved: December 21, 22

How to cite:

Lobato Carvajal, F. (2023). Study of the evolution of (cyber)bullying in times of the COVID-19 pandemic. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3357>

Resumen

El *cyberbullying* y el *bullying* son fenómenos interrelacionados que se dan en nuestros centros escolares, que se entienden como los actos intencionales, repetidos en el tiempo y con desequilibrio de poder para hacer daño de una o varias personas a otra, a través de medios digitales (*cyberbullying*) o cara a cara (*bullying*), con consecuencias negativas para quien las sufre. La pandemia y los confinamientos han constatado un aumento de los casos de acoso escolar en forma de *cyberbullying*. Además, el estudio del acoso escolar no se entiende sin una de sus formas más frecuentes, como es el acoso digital. En el presente estudio se pretende presentar los datos obtenidos de la panorámica de conductas de acoso escolar en un grupo-aula antes de la pandemia y posteriormente, tras un periodo de confinamiento. Se busca mostrar los cambios originados entre un escenario y otro, indagando en los factores que determinan las formas en las que se interrelacionan en una nueva realidad. A su vez, comprobar la extrapolación de unas formas de acoso escolar hacia otras que muestran una evolución desde el *bullying* más convencional, cara a cara o presencial hacia el *cyberbullying*, que se amplifica por darse en el espacio disponible donde los estudiantes se articulan durante el confinamiento sin asistencia presencial a las aulas.

Resumo

Cyberbullying e bullying são fenômenos inter-relacionados que ocorrem em nossas escolas, os quais são entendidos como atos intencionais, repetidos ao longo do tempo e com desequilíbrio de poder para prejudicar uma ou mais pessoas a outra, por meio de mídias digitais (*cyberbullying*) ou presenciais (*bullying*), com consequências negativas para quem as sofre. A pandemia e os confinamentos viram um aumento nos casos de bullying na forma de *cyberbullying*. Além disso, o estudo do bullying não é compreendido sem uma de suas formas mais frequentes, como o bullying digital. O presente estudo tem como objetivo apresentar os dados obtidos a partir do panorama dos comportamentos de bullying em uma sala-grupo antes da pandemia e após um período de confinamento. Busca mostrar as mudanças originadas entre um cenário e outro, investigando os fatores que determinam as formas como eles se inter-relacionam em uma nova realidade. Por sua vez, verificar a extrapolação de algumas formas de bullying para outras que mostram uma evolução do bullying para o *cyberbullying*, que se amplia por ocorrer no espaço disponível em que os alunos se articulam durante o confinamento sem atendimento presencial nas salas de aula.

Palabras clave:

cyberbullying, pandemia, COVID-19, confinamiento, Cuve3.

Palavras-chave:

cyberbullying, pandemia, COVID-19, confinamento, Cuve3.

Introduction

At the time of the declaration of the pandemic, produced by the SARS-CoV2 virus that develops the COVID-19 disease (Rial, 2020), we saw, to a greater or lesser extent, radical changes in the way of living and relating. The pandemic and lockdowns have seen an increase in cases of bullying in the form of cyberbullying (Rennó & Engelman, 2022) in the case of adolescents who left the school context. This space that allowed them most of their significant interactions and is relevant to their integral development.

There has never been a global closure of face-to-face schools in humanity's history (García, 2021; Malganova *et al.*, 2021). Social distancing and lockdowns became supervening and disruptive elements that dramatically accelerated the prominence and mediation of digital technologies in schools.

In addition, the study of bullying, as Avilés (2019) maintains, is incomplete if we do not relate it to one of its most recurrent manifestations, such as digital bullying: cyberbullying. In essence, the social nature of face-to-face bullying and cyberbullying behaviors allows us to consider both phenomena close to interpersonal relationships established within the school environment (García *et al.*, 2016).

In the same way that bullying occurs face-to-face at school, it has also taken place in the digital sphere, where students develop and spend many hours. This virtual space is an ally to stalkers who see it as a place to enhance their harmful actions. This situation was spurred by the confinements that have made it impossible for face-to-face relationships to become integral online.

Cyberbullying has been defined as a phenomenon of intimidation, mistreatment, and systematic abuse of power repeatedly and with the intent to harm, by an aggressor towards a victim who has difficulty defending herself, and developed through digital media and devices (Zych *et al.*, 2015). Another earlier definition that also takes into account Olweus' definition of traditional bullying, including power imbalance, is that of Smith *et al.* (2008), who conceptualize it as "an intentional aggressive act carried out by a person or a group that is repeated over time, using electronic means of contact, against a victim who cannot easily defend himself" (p. 376). It is also described as *psychological abuse* between peers of similar age (Molina & Vecina, 2017).

This last definition emphasizes the idea that, in order to be considered cyberbullying, it must be carried out between similar ages, between equals and minors. At the same time, when the harasser is an adult, it is usually called cyber abuse to qualify it. It is also necessary to point out that before bullying occurs by digital means, there are usually face-to-face bullying actions (Garaigordobil, 2018), which is an extension or continuum of bullying, but with the particularities that define it.

The effects of bullying in all its forms are significant and concern the educational community due to the consequences for both the victims and the aggressors (Chocarro & Garaigordobil, 2019). Those harassed through traditional bullying can develop anxiety, depression, and poor educational performance. Those harassed by cyberbullying can suffer equally or even much more moral and psychological damage, and due to its characteristics, it is more dangerous and can have more severe consequences than traditional bullying (Avilés, 2019; Casas *et al.*, 2017; Ovejero, 2013; Zabay & Casado, 2018) since degrading content is available with a wide audience at all times, harassers quite often hide behind anonymity, the victimization scheme is

express, continuously, which cannot be avoided, and eliminating what is published digitally is almost impossible. Adolescents are often reluctant to communicate to adults that they are being harassed due to the emotional impact, the feeling of guilt, the fear of possible "revenge", which causes them to go further, or the concern that they are limited and prohibited from continuing using the internet or mobile phone. In its most serious consequences, cyberbullying can lead to violent acts and suicidal ideas that can be executed (Garaigordobil, 2018). In short, the continuous social changes, the growing social conflict, the impact and increase in suicides, and their impact on personal and relational attitudes have highlighted the need to contemplate cyberbullying in the educational agenda (Dominguez *et al.*, 2017).

The present study

The motivation of the study was to seek an approach to the phenomenon of bullying in a group-classroom of a Secondary Education educational center to obtain an initial overview of determining factors in different scenarios caused by the pandemic.

The purpose of the study is to analyze and understand the dynamics of bullying in a 3rd year secondary classroom from the perspective of the students, focusing on situations of bullying among peers before the pandemic, comparing the changes given in the various factors or variables after a period of confinement caused by the COVID-19 pandemic that changed the scenario in which students developed. Specifically, the objectives were:

1. to investigate the knowledge of dynamics of mistreatment between equals in the pre-pandemic context by using an instrument;
2. the description of the particularities of the studied context;
3. to check the results obtained after confinement due to COVID-19;
4. to evaluate the changes that occurred after confinement, using the same instrument used in the previous state before the pandemic.

As specific questions posed were the following:

1. Through the Cuve3 questionnaire, will we be able to obtain data that can give us initial and approximate knowledge about the type of bullying among the components of the group to be studied? In what types of variables will they be broken down: student-student verbal violence, student-teacher verbal violence, physical violence, social exclusion, violence through technological means, classroom disruption, etc.?
2. In classroom coexistence, is the school climate negatively conditioned due to physical bullying?
3. In classroom coexistence, is the school climate negatively conditioned due to verbal bullying?
4. In classroom coexistence, is the school climate negatively affected due to social bullying?

5. In classroom coexistence, is the school climate negatively conditioned due to bullying through technological means?
6. Can we glimpse changes in the group's coexistence and its various types of aggressions (physical, verbal, social, and through digital media) before the pandemic, with presence and after a period of absence from school?

Methodology

The School Violence Questionnaire -Cuve3- was administered to all the students in a group-classroom. The data was processed with the computer program of the Albor-Cohs group, which is part of the tool and its assessment.

Participants

They were the members of a group-classroom of a public Institute of Secondary Education in Malaga (Spain) made up of 31 students (16 girls and 15 boys), with the main inclusion criterion being all the members of the natural classroom group. The educational level was third and secondary education, with an age range between 14 and 16 years in the study period.

Instruments

The instrument used is the School Violence Questionnaire —Cuve3— with proven reliability and validity by Álvarez-García *et al.* (2012). Three types of school violence are described: physical, verbal, and psychological. It provides relevant information conducive to obtaining an overview of the situation to respond through educational action (Lobato, 2021), and it also includes a factor focused on cyberbullying. This is a questionnaire characterized by a fairly clarifying assessment scale (Likert with five options) organized in the evaluation of eight study factors and with 44 proposed items, of which ten items focus on the study of Cyberbullying in factor 6, being the factor with more items. These factors are verbal violence of students towards students (1); verbal violence of students towards teachers (2); direct physical violence and threats among students (3); indirect physical violence among students (4); social exclusion-rejection (5); violence through communication and information technologies (6); classroom disruption (7); and teacher violence towards students (8).

Therefore, this tool provides a general overview of the study of bullying and includes a specific and broad look at cyberbullying, which makes it suitable for this study.

Design and Procedure

The research design is a quasi-experimental pre-test/post-test in a single group. The study aimed to study the situation in a group-classroom to detect the need for a subsequent intervention in the classroom. The pre-test phase was administered before the pandemic, at the beginning of February 2020. The initial plan was to

evaluate bullying dynamics and the detection of needs (dependent variable) for the subsequent design and implementation of an educational intervention in the group (independent variable) to evaluate the changes produced later. However, after the pandemic and confinement outbreak, it became impossible to put this plan into action. The implementation of any face-to-face educational intervention was impossible. Thus, the study was reformulated, and the post-test was carried out to study the changes produced in the factors of school violence after a period of confinement of two months, to detect the changes that the situation would generate in the group and, therefore, the exchange of the independent variable, which became the confinement with virtual classes.

The administration of the questionnaire in the post-test phase was carried out online, with its conversion through the Google Forms application.

In short, this study investigated the outcome of the School Violence Questionnaire's administration, the third version for secondary education, both in the pre-test and post-test phases. According to this, the scheme for the pre-post quasi-experimental design is (León & Montero, 2015): O1 X O2. Where O1 represents the initial part in which data was collected using the selected instrument; X represents the period of confinement and non-face-to-face attendance at classes of the group-classroom, and O2 represents the comparison or changes produced by this exceptional situation through the same instrument used in the initial part.

Data analysis

In the data analysis of the information obtained, the computer program called Tipisoft of the Albor-Cohs group is used, which is part of the administered instrument. The valuation of the changes generated from one period to another is exposed.

Results

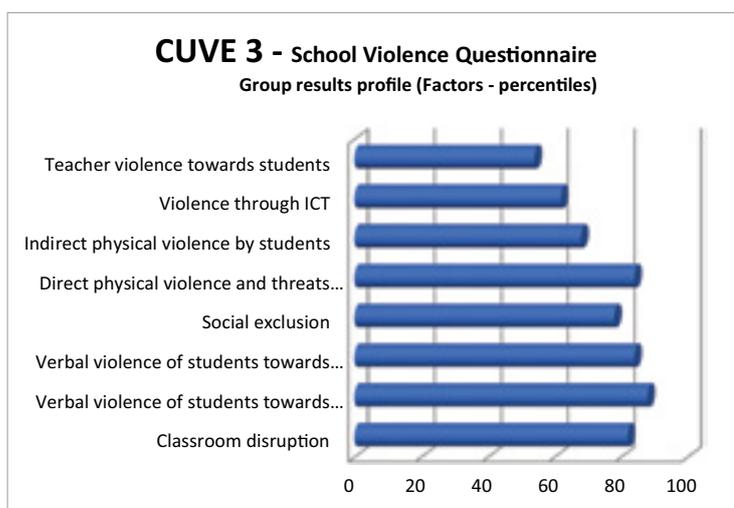
Pre-test phase: pre-pandemic

Although this questionnaire provides a great deal of information, widely broken down by each of its factors, we stop at the most general information, which provides a global view and the profile of group results, specifically of the factors-percentiles.

In the study of the percentiles of the factors, they show a high level in order from more to less (see Figure 1): verbal violence of students against students (88), verbal violence of students towards teachers (84), direct physical violence and threats between students (84), classroom disruption (82), social exclusion (78) and with a medium level are indirect physical violence by students (68), violence through ICT (62) and violence by teachers towards students (54).

Figure 1

Graph of the Profileogram of group results (Factors-percentiles) in the pre-test



The most common aggressions are firstly insults and threats (verbal), followed by direct physical violence and threats between students. In third place, disruptiveness and social exclusion have a relevant percentage that we cannot ignore. These data show deficits in affective-emotional development. In the first instance, the group presents the need for the development of affective competence to encourage communication more healthily and to help regulate emotions such as guilt, anger, and sadness. These are emotions that characterize aggressive acts.

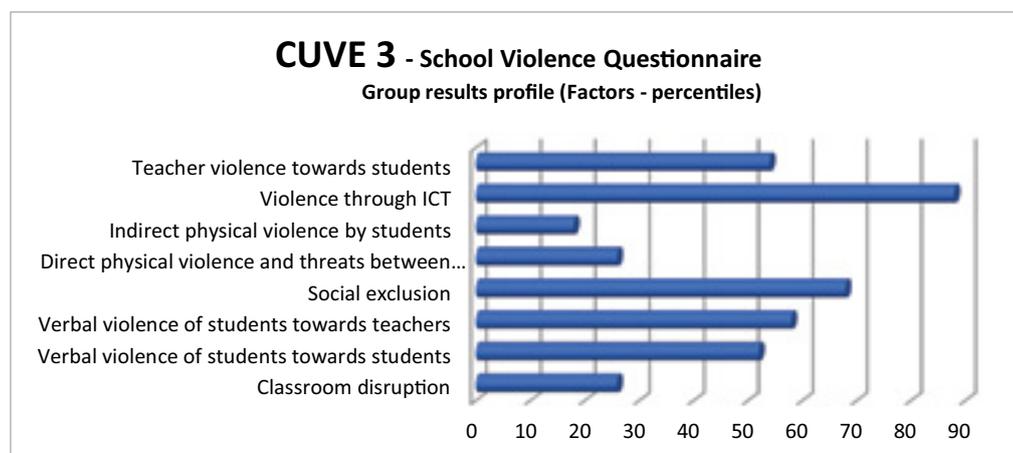
The results show that the school climate is negatively conditioned by the coexistence of the classroom in which aggression occurs in its various typologies.

Post-test phase: in pandemic

In the study of the percentiles of the factors, after two months of confinement and online classes, it shows a high level in order from more to less (see Figure 2): violence through ICT (88), a medium level of social exclusion (68), verbal violence by students towards teachers (58), violence by teachers towards students (54), and verbal violence by students against students (52). With a low level appear direct physical violence and threats between students (26), classroom disruption (26), and indirect physical violence by students (18).

Figure 2

Graph of the Profileogram of group results (Factors-percentiles) in post-test



After a period without school attendance, the most common aggression, in the first place, is ICT violence, followed by social exclusion, still with a significant percentage. These data show a deficit in affective competence and the need to develop specific educational actions focused on the good use of social networks and the digital world.

These results show that after the period of digital classes, the group's climate continues to be negative due to aggression, especially through ICT and social exclusion.

Discussion and Conclusions

Next, we turn to the analysis of the most significant differences and the changes that emerge from each indicator provided by Cuve3.

We focus on the study of the percentiles of the element factors that show changes in all except in the violence of teachers towards students (54), which remains at a medium level. The major change in the form of an increase is in the violence factor through ICT, which goes from a medium to a high level (from 62 to 88). The most significant changes in the form of decline are in direct physical violence and threats between students (from 84 to 26), indirect physical violence by students (from the average level 68 to 18), and classroom disruption (from 82 to 26). From high to medium levels, students' verbal violence towards students (from 88 to 52) and students' verbal violence towards teachers (from 84 to 58) decreases. Lastly, from high to medium level, with less drop, is social exclusion (from 78 to 68).

Generally, the changes observed derive from or are closely related to the possibility that the specific context allows. It was expected that those that require spatial and physical contact that is not available in confinement, such as direct and indirect physical violence and classroom disruption, and that the one generated in the new action space, such as the virtual one, rise considerably, increasing the factor of violence through ICT.

The previously mentioned shows that the change of scenery from face-to-face classes with the possibility of interacting face-to-face with one in confinement with

virtual classes without the possibility of interacting in person changes the forms and dynamics of bullying in school groups, being fundamental to the study at each moment and situation for a greater knowledge of reality and group radiography in order to propose educational actions that favor school coexistence.

Limitations

The main limitations of this research are, on the one hand, the small, simple size (a total of 31, fifteen boys and sixteen girls). The smaller the sample, the less generalizability of the results is obvious. Nevertheless, the study aimed to understand the problem in the context investigated in a group, but not a universally generalizable validity; there are multiple realities, not a single one, and therefore, there may be differences between them. Therefore, the procedure's usefulness is defended as an example for advancing research into the realities of classroom-groups and educational centers. On the other hand, these limitations would be to carry out a study on a complex and highly subjective problem merely with an instrument (questionnaire), which offers a synthesis of initial information on various factors but does not go into the students' subjective responses and appraisals in depth.

Also, the administered instrument Cuve3 could be qualified as a limitation in data collection since it presents few studies that show information to contrast them comparatively. However, it has proven reliability and validity since it has had many updates due to previous problems. Likewise, although none of the total number of students refused to answer the questionnaires, it was noted that they were tired and that some students did not answer several questions, increasing the number of unanswered items in the online post-test. For this reason, the voluntarism of completing the questionnaires, influenced by the administration environment, is established as a limitation of this research: the class in the pre-test and the virtual space in the post-test.

Another limitation has been the focus solely on students as study participants, without having obtained information from other agents of the educational community: teachers, family members, etc. However, within the research framework, it seeks to expand and continue studies related to this phenomenon.

In short, even with these limitations, however, this study has provided an approach to the knowledge of reality in a group-classroom that can be extrapolated to other educational centers through an effective instrument for detecting emotional, social, and psychological needs, which derived in the genesis of behaviors associated with aggression and school victimization and that is integrated as a stimulus for future research, confronting and comparing from various perspectives, with the purpose to generate better knowledge and a complete understanding of bullying.

Study proposals

After analyzing and reflecting on the limitations, we present some potential research lines that could be followed in future studies, giving continuity to the present investigation.

A proposal for future research would be to expand the sample sizes, thus increasing its representativeness and possibilities for improving educational practice and preventing (cyber)bullying dynamics in a larger group of students, increasing the number of beneficiaries.

It would be interesting to suggest that it is significant to carry out a more in-depth study with an increase in the instruments and methods used, in which a more personalized organization of research is applied to explore the information more qualitatively in order to delve into the responses, appreciations and subjectivization of the pupils. It would be relevant, especially in educational contexts, to use sociometry to investigate the affective-social links developed between the group components and observation supported by a field diary to record the student's events, behaviors, reflections, and any relevant information.

In addition, it would be helpful to carry out random semi-structured interviews with a limited but significant proportion of the sample in order to obtain more precise information on what motivates boys and girls to be part of this phenomenon, in addition to obtaining data on the factors related to their personalities and try to understand how this influences said problem.

This research would also be optimized from longitudinal studies, which could show the causes of becoming a victim of bullying or an aggressor. A longitudinal investigation of a period during a time to support the students in future studies could be developed to evaluate the different behaviors of aggressors, victims, and spectators.

To conclude, bullying and cyberbullying are framed within an ecological and multidimensional approach since it depends on the good or bad functioning of the contexts close to the student, such as the family, the educational center, and the neighborhood, among others (López & Sabater, 2018). Naturally, the greater the commitment to data collection, the better and richer the information generated will be, which is why it is vital, on the one hand, to systematically collect data at the family level and from the general environment, and at the educational level, and, on the other hand, offer a new line of research that emphasizes specific training to manage conflicts and the development of socio-emotional skills.

In short, the last proposal is to include the entire socio-educational community as a whole, which will make any future research on the subject more complete.

Notes:

Final approval of the article:

Verónica Zorrilla de San Martín, PhD, Editor in Charge 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.

Referencias

- ÁLVAREZ-GARCÍA, D., NÚÑEZ, J., & DOBARRO, A. (2012). *Cuve3. Cuestionario de Violencia Escolar-3. Manual de referencia*. Albor-Cohs.
- AVILÉS, J. M. (2019). *Convivir sin Bullying*. Narcea.
- CASAS, J. A., ORTEGA, R., & RODRÍGUEZ, A. J. (2017). Redes sociales y riesgo del ciberacoso: Más allá de la escuela. En A. J. Rodríguez & R. Ortega. (Eds.), *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación* (pp. 58-67). Los libros de la Catarata.
- CHOCARRO, E., & GARAIGORDOBIL, M. (2019). Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 2665-3281. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.bcds>
- DOMÍNGUEZ J., VÁZQUEZ, E., & NÚÑEZ, S. (2017). Cyberbullying escolar: incidencia del teléfono móvil e internet en adolescentes. *Relieve*, 23(2). <http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.8485>
- GARAIGORDOBIL, M. (2018). *Bullying y cyberbullying. Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. UOC.
- GARCÍA, L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: pre-confinamiento, confinamiento y pos-confinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 8-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- GARCÍA, C. M., ROMERA, E. M., & ORTEGA, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 49-61. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp>
- LOBATO, F. J. (2021). Cuve3 como herramienta Tic para la evaluación del Bullying. En S. Alonso, J. M. Trujillo, A. J. Moreno & C. Rodríguez (Eds.), *Investigación educativa en tiempos de pandemia* (pp. 470-478). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v49.41>
- MALGANOVA, I. G., DOKHKILGOVA, D. M., & SARALINOVA, D. S. (2021). The transformation of the education system during and post COVID-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 25(1), 589-599. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.14999>
- MOLINA, J. A., & VECINA, P. (2017). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* (2.ª ed.). Pirámide.
- OVEJERO, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, K. Smith & S. Yubero (Coords), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 11-56). Biblioteca Nueva.
- RENNÓ, R. A., & ENGELMAN, M. F. (2022). Representações sociais invadidas e maculadas por cyberbullying. *Revista Bioética*, 30(1). <https://doi.org/10.1590/1983-80422022301520PT>
- RIAL, V. (2020). Uniformidad y divergencia: Covid 19 Pandemia del siglo XXI. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 5(1), 65-73. <https://doi.org/10.29112/ruae.v5.n1.5>

- SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S., & TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- ZABAY, M., & CASADO, A. (2018). *Todos contra el Bullying*. Alienta.
- ZYCH, I., ORTEGA-RUIZ, R., & DEL REY, R. (2015). Scientific research on bullying and cyber-bullying: where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: a Likert scale study

Creencias lectoras de profesores de idiomas en formación mexicanos: un estudio Likert

Crenças leitoras de professores de línguas em formação mexicanos: um estudo Likert

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3375>

Moisés Damián Perales-Escudero

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
Mexico
mdperales@uqroo.edu.mx
ORCID: 0000-0001-6279-1520

Mizael Garduño Buenfil

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
Mexico
mgarduno@uqroo.edu.mx
ORCID: 0000-0003-2181-1585

Vilma Esperanza Portillo Campos

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
Mexico
vportillo@uqroo.edu.mx
ORCID: 0000-0002-5738-4952

Received: December 13, 22

Approved: February 9, 23

How to cite:

Perales-Escudero, M. D., Garduño Buenfil, M., & Portillo Campos, V. E. (2023). Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: a Likert scale study. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3375>

Abstract

This paper aims to report the adaptation of a new version of the Scale of Implicit Theories of Reading Comprehension (ETICOLEC as per its Spanish acronym) with a sample of 77 randomly chosen English majors at a peripheral campus of a small university in the Southeast of Mexico. The ETICOLEC Likert scale was originally designed to measure the reading comprehension beliefs of middle school teachers of several subjects. Hence, it was necessary to adapt it to identify the beliefs of pre-service language teachers. A standard procedure recommended by the literature (Prat & Doval, 2005) was used to add new items to the scale and test its psychometric properties using principal component analysis and internal consistency analysis with Cronbach's alpha. Calculations were performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v. 26). As with the original ETICOLEC, this adapted version yielded five internally consistent sub-scales, albeit slightly different from the original ones. Each subscale measures an implicit theory or group of beliefs about reading comprehension. As a secondary, exploratory goal, we also describe the participants according to their implicit theories. Most participants held implicit theories that are functional for the kinds of epistemic reading tasks required by their university education. However, a large minority did not appear to hold any firm beliefs about reading, suggesting insufficient exposure to various complex reading tasks and genres. This situation must be addressed to ensure these pre-service teachers become effective reading teachers.

Resumen

Este trabajo persigue reportar la adaptación de una nueva versión de la Escala de Teorías Implícitas de la Comprensión Lectora (ETICOLEC) con una muestra de 77 estudiantes de una licenciatura en enseñanza del inglés, elegidos al azar en un campus periférico de una universidad pública pequeña del sureste de México. La ETICOLEC es una escala tipo Likert que fue originalmente diseñada para medir las creencias sobre la comprensión lectora de profesores de secundaria de varias materias. Por lo tanto, se hizo necesario adaptarla para identificar las creencias lectoras de profesores de lenguas en formación. Se siguió el procedimiento de Prat y Doval (2005) para añadir nuevos ítems a la escala y verificar sus propiedades psicométricas usando análisis de componentes principales y de consistencia interna de cada subescala con alfa de Cronbach. Las estadísticas se computaron usando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v. 26). Como en la ETICOLEC original, esta versión adaptada arrojó cinco subescalas con buena consistencia interna, aunque ligeramente distintas de las originales. Cada una mide una teoría implícita o grupo de creencias sobre la comprensión lectora. Como objetivo secundario y exploratorio, describimos las teorías implícitas presentes en la muestra. La mayoría de los participantes se adhirieron a teorías implícitas funcionales para las tareas de lectura epistémica requeridas en su formación universitaria. Sin embargo, una minoría considerable pareció no sostener ninguna creencia firme sobre la lectura. Ello sugiere una participación insuficiente en una variedad adecuada de géneros y tareas de lectura complejas. Esta situación debe atenderse para mejorar las posibilidades de que estos docentes sean capaces de enseñar comprensión lectora de manera eficaz.

Keywords:

reading comprehension, beliefs, pre-service teachers, language teachers, Likert scales.

Palabras clave:

comprensión lectora, creencias, profesores en formación, profesores de lenguas, escalas tipo Likert.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar a adaptação de uma nova versão da Escala de Teorias Implícitas de Compreensão de Leitura (ETICOLEC) com uma amostra de 77 alunos de uma licenciatura em ensino de inglês eleitos ao azar em um campus universitário de uma universidade pública pequena do sudeste do México. O ETICOLEC é uma escala do tipo Likert que foi originalmente projetada para medir as crenças dos professores do ensino médio sobre a compreensão da leitura em várias disciplinas. Portanto, tornou-se necessário adaptá-la para identificar as crenças de leitura de professores de línguas em formação. O procedimento de Prat e Doval (2005) foi seguido para adicionar novos itens à escala e verificar suas propriedades psicométricas usando análise de componentes principais e análise de consistência interna de cada subescala com alfa de Cronbach. As estatísticas foram computadas usando o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v. 26). Assim como no ETICOLEC original, esta versão adaptada gerou cinco subescalas com boa consistência interna, embora ligeiramente diferentes das originais. Cada um mede uma teoria implícita ou um conjunto de crenças sobre a compreensão da leitura. Como objetivo secundário e exploratório, descrevemos as teorias implícitas presentes na amostra. A maioria dos participantes aderiu a teorias implícitas funcionais para as tarefas de leitura epistêmica exigidas em sua educação universitária. No entanto, uma minoria considerável parecia não ter uma crença firme sobre a leitura. Isso sugere participação insuficiente em uma variedade apropriada de gêneros e tarefas de leitura complexas. Esta situação deve ser abordada para melhorar as chances de que esses professores sejam capazes de ensinar a compreensão da leitura de forma eficaz.

Palavras-chave:

compreensão de leitura, crenças, professores em formação, professores de línguas, escalas Likert.

Introduction

The study of pre-service teachers as readers is an area of interest in Mexico due to the continuous unsatisfactory results of Mexican students in reading comprehension tests. It stands to reason that if pre-service teachers are good readers, this increases their chances of being good reading teachers. At the same time, if pre-service teachers are not good readers, it behooves universities to diagnose their reading difficulties and implement solutions. Previous studies point in the direction that some teachers do not have strong reading habits or well-developed ideas about teaching, while others do (Asfura & Real, 2019; Elche-Larrañaga & Yubero-Jiménez, 2019).

This interest in the connections between teachers and readers has led scholars to focus on teachers' ideas about reading. These ideas are individual differences in their cognition about reading that are important to research (Vansteelandt *et al.*, 2017). This is because teachers with more sophisticated cognition about reading can, in turn, positively influence their future students' reading comprehension and overall learning (Makuc, 2020).

Teachers' thinking has been widely studied due to its relevance in understanding teachers' orientations and actions (Borg & Santiago-Sánchez, 2020). Such understandings can lead to interventions that improve teaching. Teachers' thinking has been researched using several theories and methods. For example, Munita (2013) implemented life stories and interviews to characterize the beliefs, representations, and knowledge (BRK) held by Spanish teachers. The study revealed a belief held by good readers in the usefulness of literary reading for building identity through life lessons learned from texts. For good readers, it was important to establish connections across texts or intertextuality. Weak readers alluded mostly to feeling excited about the plot and to retrieving isolated information.

Errázuriz *et al.* (2019) focused on Chilean teachers' conceptions of reading. They classified conceptions into reproductive ones and epistemic ones. Teachers with reproductive conceptions established utilitarian goals for their reading and used text-centered strategies. Like Munita's (2013) strong readers, teachers with epistemic conceptions drew connections between reading, identity development, and aesthetic pleasure. Another construct used to investigate reading beliefs is that of implicit theories (ITs). ITs are "representations that the reader has developed about reading and which he or she applies unconsciously to the task; hence, these representations mediate the relationship between reader and text" (Lordán *et al.*, 2015, p. 39). In a different study that used Lordán *et al.* (2015) ITs questionnaire, Errázuriz *et al.* (2020) found a mix of epistemic and reproductive ITs in Chilean teachers. The epistemic ITs were more common among language teachers and less common among teachers of other subjects.

Perales-Escudero *et al.* (2021) focused on the ITs held by in-service Mexican middle school teachers of several subjects in two border states. Using the ETICOLEC scale, they found that teachers hold well-defined ITs about reading, but most teachers hold the least sophisticated reproductive ITs. An exception was teachers of Spanish and English, who tended to adhere to the more sophisticated, epistemic ITs.

Specifically for Mexican pre-service teachers of English as a Foreign Language (EFL), three studies have been conducted. Moore & Narciso (2011) interviewed 15 English majors. Consistently with the literature above pointing to more sophisticated beliefs

in language teachers, their participants tended to adhere to complex, transactional beliefs. Similarly, Perales-Escudero *et al.* (2017) interview study identified that English majors' reading beliefs tended to become more sophisticated and differentiated as they progressed in their studies.

Perales-Escudero *et al.* (2022) conducted a quantitative study with 222 first-year, pre-service EFL teachers using the ETICOLEC scale. They found an -encouraging- high occurrence of the more sophisticated beliefs. Also encouraging was the absence of purely receptive beliefs as receptive beliefs blended with more complex ones. Nevertheless, they also found that about a fifth of their participants did not hold any beliefs about reading comprehension. A limitation of Perales-Escudero *et al.* (2022) was that some subscales of the ETICOLEC did not achieve high internal consistency. This finding contrasts with the high consistency achieved for the same scale but with a different, in-service teacher population of several subject matters in Perales-Escudero *et al.* (2021). This divergence points to a need to adapt the scale for the specific reading beliefs of pre-service teachers. Hence, the study reported here sought to validate an adapted version of the ETICOLEC scale (Perales-Escudero *et al.*, 2021) with a sample of pre-service EFL teachers enrolled in a BA in English Language Teaching (ELT) at a small public university in Southern Mexico. The ultimate goal is to have a valid instrument to describe the reading beliefs of larger groups of pre-service language teachers in connection with other variables such as year of studies, gender, and socioeconomic condition. These variables are not explored here due to the study's purpose to validate an adapted version of the ETICOLEC and its small sample size. However, like Perales-Escudero *et al.* (2021), we do describe the ITs present in the sample in an exploratory manner because doing so contributes to showing the scale's empirical usefulness, thus enhancing its validity.

Theoretical framework

It is important to investigate beliefs about reading comprehension because such beliefs impact reading performance (Schraw & Bruning, 1996, 1999; Schraw, 2000) and ways to teach reading (Mo, 2020). ITs as a theoretical construct are often used to describe students' and teachers' ideas about reading. ITs are groups of implicit representations about an aspect of reality or groups of beliefs. Their nature is social in that individuals develop them by participating in specific sociocultural settings. They are also personal because individuals hold them in their minds even if they are unaware of them. Individuals use ITs to make sense of the social situations they face in the lifeworld (Pozo *et al.*, 2006; Rodrigo, 1997; Rodrigo & Correa, 2001; Rodríguez & González, 1995).

As established in Marrero Acosta (2009), Rodríguez Zedán (2000-2001), and Jiménez Llanos (2009), teachers' ITs consist of a mixture of personal beliefs, pedagogical knowledge, and societal thinking about education. Teachers' ITs about different aspects of learning and teaching focus on resolving teaching problems and shaping teachers' pedagogical styles. Teachers develop their ITs from different societal sources. Among them are the apprenticeship of observation, socially shared ideas about education, formal teacher education, and the culture of the specific school(s) where they work or learn how to teach. For pre-service teachers, the programs where they are formally trained function as the proximal contexts of reference for the development of ITs. This

is because they participate in specific discourses about reading and specific reading tasks that may vary across programs (Perales-Escudero *et al.*, 2021). This variation can lead to the emergence of shared ITs among groups of pre-service teachers, which might, in turn, be different from those ITs of pre-service teachers enrolled in different programs.

Reading ITs have been explored using different theoretical approaches and instruments. Some studies have used Likert scales (Makuc & Larrañaga, 2015; Lordán *et al.*, 2015), and others have used interview protocols (Hernández, 2008; Moore & Narciso, 2011; Perales-Escudero *et al.*, 2017). In general, they rely on and find a three-part taxonomy of ITs.

The nature of each taxonomy and the specific names given to the ITs tend to differ in each study. Nevertheless, commonalities exist. In general, they have found simpler ITs (called receptive, reproductive, or linear) and more complex ones. The simpler ones refer to understanding reading as a text-based reproduction of content. The more complex ones (called epistemic, transactional, constructive, or literary) show more variation. They entail more strategic and critical approaches (Hernández, 2008; Lordán *et al.*, 2015; Perales-Escudero *et al.*, 2017), application of the reading material to one's life to reflect on and build identity (Hernández, 2008; Makuc & Larrañaga, 2015; Perales-Escudero *et al.*, 2017), an emphasis on intertextuality (Perales-Escudero *et al.*, 2017, 2021), or entertainment (Makuc & Larrañaga, 2015).

The ETICOLEC model is slightly different in that it found 5 ITs (Perales-Escudero *et al.*, 2021). In the *Receptive IT*, comprehension equals faithful reproduction of a text's message. For the *Interpretive IT*, comprehension is an active process of meaning construction guided by the reader that can give rise to multiple subjective interpretations. The *Applicative IT* sees comprehension as relating what is read with one's own life (knowledge and experiences) to apply the former to the latter. For the *Rhetorical IT*, "comprehension involves examining a text's communicative situation (genre, authors, readers, their motives and contexts, intertextuality) and approaching texts differently as a result" (Perales-Escudero *et al.*, 2021, p. 25). These reading beliefs correspond to rhetorical reading as defined by Haas and Flower (1988) but fall under the purview of critical reading, according to Cassany (2003). Perales-Escudero *et al.* (2021) used the label "rhetorical" instead of "critical" because, for the participants in that study, "critical" meant something somewhat different than what was intended by Cassany (2003). For the *Critical IT*, "comprehension involves evaluating and doubting what is read, considering its veracity, relevance and/or ideological bias" (Perales-Escudero *et al.*, 2021, p. 25). Since the items were grouped differently than the rhetorical ones by the statistical analyses, this label and the distinction between rhetorical and critical ITs held ecological validity.

Methods

This scale adaptation and validation study follows Prat and Doval's (2005) scale development procedure. We randomly selected 77 English majors enrolled in different semesters of the BA in English Language Teaching at a very small public university in Southern Mexico. 31 were men, and 46 were women. Ages ranged between 18-21 years old. The sample surpasses the minimum number of three respondents per item

established by Prat and Doval (2005), whose procedure was used to build and validate the original ETICOLEC and this modified version. This procedure involves five phases, described below.

1. Delimitation of the scale's goals

The goal of the scale was delimited to elicit the ITs about reading comprehension of ELT majors. Other types of ITs were excluded. This was done through meetings with the authors and other research team members early in the Spring of 2022.

2. Item and measuring instrument development

Items were developed from the ETICOLEC and the analysis of semi-structured interviews with 10 ETL majors of the same university as those of the target population. The interviews allowed us to include the perspectives of the target population. The interviews were conducted by the co-authors and an assistant in the Spring of 2022 on Microsoft Teams ©. Two assistants then transcribed them, and the co-authors analyzed them using qualitative content analysis (Hsieh & Shannon, 2005). These interviews were relevant due to the culturally-situated nature of ITs. Next, the research team drafted an initial list of items and a Likert-type scale of answers per level of agreement in late Spring of 2022.

3. Theoretical selection of items

In the Summer of 2022, we proceeded to an initial classification of the items in subscales according to the ETICOLEC, the interviews, and the findings in Perales-Escudero *et al.* (2017), a study carried out with Mexican ELT majors (see Table 1 and Appendix 1 with the full instrument). The main change to the previous version of the ETICOLEC was the addition of items 2, 4, and 25 to the interpretative subscale. These items focus on beliefs about literary pleasure, like imagining what's going on in a story, getting involved in the plot, and feeling excited about the developments in the story. Another change was the addition of question 18 to the applicative scale. This question asks whether students think that good comprehension involves examining characters' narrative arc of personal growth across a story. We added this question to this scale rather than the interpretative one since analyzing characters' development evinces a more advanced kind of reading that connects with readers' own identity (Munita, 2013). These are features of the *Applicative IT*. These changes were validated using the judgments of five experts and the Content Validity Index (CVI; Wynd *et al.*, 2003). The CVI is a quantification of the judgments of context experts. We used two criteria for the experts to follow: the item's relevance of the item for a subscale and the match of an item to the intended subscale. As in Lordán *et al.* (2015), we only preserved items with a CVI greater than .7.

Table 1

The original design of the subscales

IT typology	Sub-dimensions' conceptual definition	Operational definition
Hernández (2008), Perales-Escudero <i>et al.</i> (2021).	Receptive implicit theory: comprehension equals faithful reproduction of a text's message.	Items indicating that good comprehension equals the exact reproduction of a text's content (items 9, 11, 22, 23)

IT typology	Sub-dimensions' conceptual definition	Operational definition
Hernández (2008); Perales-Escudero et al. (2021); Makuc & Larrañaga (2015), and interviews for this study	Interpretative implicit theory: comprehension is an active process of meaning construction guided by the reader that can give rise to multiple subjective interpretations and focuses on literary enjoyment.	Items indicating that good comprehension consists in putting subjectivity into play to generate one's own interpretations, vivid images, and plot engagement (items 2, 4, 7, 25)
Hernández (2008); Perales-Escudero et al. (2021), and interview for this study.	Applicative implicit theory: comprehension equals relating what is read with one's own life (knowledge and experiences) to apply it. This involves analyzing the development of characters in stories.	Items indicating that good comprehension consists in relating the text to prior knowledge and experience with applicative purposes, with special attention to character development (items 10, 15, 18, 20).
Perales-Escudero et al. (2017; 2021)	Rhetorical implicit theory: comprehension involves examining a text's communicative situation (genre, authors, readers, their motives and contexts, intertextuality) and, as a result, approaching texts differently.	Items indicating that good comprehension consists in interrogating the text and its communicative situation, adjusting one's way of approaching the text as a result (items 6, 8, 12, 13, 16, 17, 19, and 21).
Perales-Escudero et al. (2017; 2021)	Critical implicit theory: comprehension involves evaluating and doubting what is read, considering its veracity, relevance and/or ideological charge.	Items indicating that good comprehension consists in critically evaluating textual content (items 1, 3, and 14).

Note. Modified from Perales-Escudero et al. (2021).

The modified ETICOLEC scale was administered in the participants' native language, Spanish (Appendix 1). An English-language version can be found in Appendix 2.

The scale asks students to read 25 items that complete the statement "I believe effective reading comprehension involves..." For each item, they must choose between 1 (strongly disagree) and 5 (strongly agree) to show their level of agreement or disagreement with the resulting proposition. For example, item 17 would be read as "I believe effective reading comprehension involves contrasting the message of the text with those of other related texts." A respondent who chooses options 4 (agree) or 5 (strongly agree) shows adherence to this belief, which is a part of the Rhetorical IT. By contrast, a respondent who chooses a number between 1 and 3 is not considered to hold this belief. It is important to note that, unlike other implicit theory instruments, the ETICOLEC does not elicit beliefs about texts' functions or readers' roles. Therefore, its usefulness is restricted to exploring readers' beliefs about comprehension itself. Of course, participants' ideas about readers' processes can be inferred from their answers, but they are not the main focus of the ETICOLEC.

4. Empirical selection of items

The data was collected by transcribing the revised version of the ETICOLEC scale into a Google Forms © document. The form also contained an informed consent section where students were asked to write their names to show their agreement to participate in the study. The co-authors obtained and sent a link to the participating students via email. This was done in the Summer of 2022.

5. Evaluation of psychometric properties

We analyzed the validity and reliability of each subscale through Cronbach's alpha and principal component analysis with Varimax rotation using SPSS v. 26. This was done in the Fall of 2022.

As a final, additional phase, we described the participants' ITs and their combinations or schemas (Ghaith, 2021). We did this following the same method used in the study that validated the original ETICOLEC scale (Perales-Escudero *et al.*, 2021). The participants' scores for each IT were calculated into new variables so that the participants who chose 4 (agree) and 5 (strongly agree) for most items within a subscale (implicit theory) were classified as holding that implicit theory and assigned a number accordingly, thus creating new variables, one per each IT. Then, using those figures for IT variables, a new variable was calculated to capture the participants' schemas or combinations of more than one implicit theory. Although this description of the ITs and schemas in the sample is not part of the validation *per se*, it is useful to show the applicability of the modified ETICOLEC, which, in the end, enhances its validity. This exploratory procedure has been followed in previous validation studies (Perales-Escudero *et al.*, 2021).

Results and Discussion

Reliability and exploratory principal component analyses

The Keiser-Meyer-Olkin sample adequacy test showed that the sample was adequate for the subsequent analyses (KMO=0.760). Values larger than .6 are considered acceptable for samples smaller than 100 (Shreshta, 2021), like ours. Likewise, the data meet the assumption of sphericity as determined by a Bartlett test ($\alpha^2=863.09$, $p<.000$). We ran an exploratory, principal component analysis with Varimax rotation, followed by a confirmatory analysis also with Varimax rotation. After defining the components (implicit theories), we estimated each one's reliability. Table 2 shows that the items coalesced in components that generally matched our model. Every subscale showed good reliability. Appendix 1 contains the full instrument.

Table 2*Factorial analysis and internal consistency of each subscale*

Item	Descriptives		Principal Components Analysis			Reliability	
	M	SD	Factorial Weight	Eigen Value	% Variance	α	Item Quantity
1. Interpretive critical implicit theory							
2	3.78	.912	.698	7.54	30.16	0.796	6
3	3.52	.926	.635				
4	3.62	.960	.782				
5	3.83	.894	.417				
6	4.10	.897	.416				
25	3.61	1.053	.759				
2. Receptive polyphonic theory							
9	3.96	.850	.704	2.18	8.71	0.778	6
11	3.88	.932	.480				
12	3.78	.927	.715				
21	3.95	.857	.729				
22	4.34	.754	.676				
23	3.64	.872	.507				
3. Applicative implicit theory							
15	3.05	.999	.757	1.79	7.18	0.742	4
18	3.45	1.058	.467				
20	3.04	.966	.687				
24	3.12	.917	.699				
4. Rhetorical Sourcing implicit theory							
8	3.12	.932	.540	1.69	6.77	0.747	5
10	3.71	.871	.500				
13	3.68	.938	.685				
17	3.45	.770	.565				
19	3.62	.946	.536				
5. Critical Strategic implicit theory							
1	3.61	.948	.440	1.36	5.45	0.692	3
14	3.27	.912	.779				
16	3.36	.958	.509				

The most significant change regarding the original taxonomy was the dispersion of several beliefs that originally clustered under the *Rhetorical IT* (items 6, 12, 16, and 21) and one pertaining to the *Critical IT* (item 3) into other ITs. This kind of divergence is unsurprising since the original IT schema underlying the ETICOLEC was based on in-service middle school teachers of courses as diverse as chemistry and history. Due to their status as pre-service English teachers, our participants are exposed to a different sociocultural context and a specific school culture. It is well-known that ITs change along the lines of sociocultural experiences and even concrete schools (Jiménez Llanos, 2009). The following paragraphs describe the ITs found in the sample.

We chose the label "Interpretive-Critical" for the first IT emerging from the component analysis. This theory includes several beliefs of the original interpretive theory, such as thinking that good comprehension involves imagination, emotions, and subjectivity to guide understanding. However, it also includes critical ideas (per Cassany, 2003 and Perales-Escudero *et al.*, 2021), such as thinking that good comprehension is about identifying authorial purposes and questioning ideologies. This implicit theory is thus functional for reading literary works critically since this activity involves both subjective pleasure and critical stances (Hintz & Tribunella, 2019).

We labeled the next IT "Receptive-Polyphonic." The adjective "polyphonic" alludes to multiple voices or perspectives in texts, including the author's implicit presence and messages (Tosi, 2017). All the beliefs of the Receptive IT are included here, as well as two rhetorical beliefs of a polyphonic nature. These are item 12, about discovering implicit messages, and item 21, about understanding multiple perspectives in a single text. Therefore, this IT holds that good comprehension involves being faithful to the text's content, extracting main ideas, inferring implicit messages, and identifying different voices and perspectives in the text. The same IT had been previously found with pre-service language teachers at another university (Perales-Escudero *et al.*, 2022). The Receptive-Polyphonic theory, therefore, appears to be typical of pre-service language teachers. It seems to stem from involvement with genres that include multiple perspectives and implicit premises, which are common in our field. It is thus functional for identifying multiple perspectives and implicit messages in single texts, which are important components of college-level reading comprehension (Barzilai & Weinstock, 2020).

The third IT is the Applicative one. This theory holds that good comprehension is about applying what is learned from texts to readers' lives. This involves analyzing the personal growth of characters in stories and developing one's interpretations. It is thus a sophisticated literary theory found by Munita (2013) as it focuses on reading for identity development.

The fourth IT is Rhetorical Sourcing. The term "sourcing" refers to the examination of a text's extratextual elements or "source" (Bråten *et al.*, 2018; Londra *et al.*, 2021), such as its author (item 8), the context of production (item 13), connections to other texts (item 17), and likely audience (item 19). Readers with this theory are likely to be good at sourcing or evaluating multiple documents based on this kind of information (Brante & Strømsø, 2018). Reading multiple documents using sourcing is a key university-level literacy and, in general, a relevant societal literacy considering readers' need to evaluate information critically in contemporary society (Bråten *et al.*, 2018). Then, the Rhetorical Sourcing theory holds that good comprehension entails finding information about a text's source. A key difference between this IT and the Receptive Polyphonic theory (which also includes rhetorical beliefs) is that the latter focuses on intratextual

rhetorical dimensions, i.e., multiple perspectives in single texts. The latter, by contrast, focuses on the extratextual rhetorical dimensions described above. These two ITs emerged as distinct points to differentiated experiences with multiple document comprehension versus multiple perspective comprehension in single texts among the participants and in their context.

We called the last IT the Critical Strategic theory. It includes two critical beliefs: good comprehension consists of questioning texts' truthfulness, and good comprehension involves questioning texts' relevance to the readers' context. The belief that good comprehension involves adjusting reading strategies according to a text's genre, originally grouped under the Rhetorical implicit theory, coalesced with those two critical items. This latter belief matches recent proposals about the relationship between readers' strategic processes and the diverse semiotic features of different genres (Parodi *et al.*, 2020).

Distribution of ITs in the sample

In an exploratory manner, we present the distribution of the ITs in our sample. This is exploratory since the sample (n=77) does not represent the entire population (n=197).

Table 3

Distribution of ITs to the participating students

Implicit theory	Number of students	Percentage
Interpretive Critical	20	26%
Receptive Polyphonic	28	36.4%
Rhetorical Sourcing	23	29.9%
Applicative	14	18.2%
Critical Strategic	19	24.7%

Readers should note that the numbers in Table 3 do not add up to 77/100% because 30 participants held more than one IT. In Ghaith's (2021) terms, they were multischematic. As shown in Table 3, the most prevalent IT is the Receptive Polyphonic one. This suggests that the participants' context includes polyphonic texts and reading tasks that restrict subjective interpretations and require retrieval of multiple perspectives and implicit messages. Likewise, the Rhetorical Sourcing theory figures suggest that sourcing and multiple document comprehension are relatively common reading tasks in the context. In decreasing order are found the Interpretive Critical IT, the Critical Strategic IT, and the Applicative IT. Their less common occurrence suggests that literary reading and the kind of reading named critical here are not very prominent in the target context. It is also important to note that 30 participants (39%) did not score high in any of the ITs identified in this study. Adapting Ghaith's (2021) terms, they were aschematic as they did not adhere to any IT. This may be due to insufficient exposure

to a variety of genres and adequate reading tasks that would lead to the development of reading comprehension ITs of the kind tested by the ETICOLEC.

Conclusions

Students' poor performance in reading comprehension has been a concern in the Mexican educational system for some time. Understanding the thinking of pre-service language teachers about reading is important to prepare them to be better teachers of reading. Previous studies have shown somewhat positive results with Mexican pre-service EFL teachers (Moore & Narciso, 2011; Perales-Escudero *et al.*, 2017, 2022). However, the latter study also found that a relatively large minority of first-year ELT majors were schematic, not holding any IT. This might have been due to insufficient reading experiences in and out of school. The results of Perales-Escudero *et al.* (2022) also pointed to a need to refine the ETICOLEC by adapting it for pre-service EFL teachers.

The present study has validated an adapted version of the ETICOLEC, which has been found to be reliable for the target population. The items grouped in subscales of ITs are somewhat different from the original ETICOLEC. This can be explained by the different nature of the participants and the cultural context (Jiménez Llanos, 2009; Marrero Acosta, 2009). Nevertheless, they are consistent with the types of reading identified in the literature, such as sourcing for multiple document comprehension (Bråten *et al.*, 2018; Londra & Saux, 2021), polyphonic reading or multiple perspective comprehension (Barzilai & Weinstock, 2020; Tosi, 2017), and literary reading. Previous IT studies had not addressed beliefs about sourcing or multiple perspective comprehension, which are important reading practices in contemporary education and society. Therefore, this scale is useful in identifying populations that may need to strengthen these pivotal reading practices.

A limitation of the study is the small sample size which, although sufficient for validation research, is not enough to arrive at firm conclusions about the population's ITs. The description of ITs above is merely exploratory and should be taken with caution. The next step with the current, adapted version is to apply the ETICOLEC to larger groups of ELT majors and explore associations between ITs and other variables such as gender, socioeconomic status, reading performance, and the teaching of reading itself. Doing so is important to better prepare teachers to meet the complex demands of EFL literacy teaching in the twenty-first century.

Notes:

Final approval of the article:

Verónica Zorrilla de San Martín, PhD, Editor in Charge of the journal.

Authorship contribution:

Moisés Damián Perales-Escudero carried out the conception of scientific work. Data collection, interpretation, and analysis were in charge of Moisés Damián Perales-Escudero, Mizaél Garduño Buenfil and Vilma Portillo Campos. Moisés Damián Perales-Escudero, Mizaél Garduño Buenfil and Vilma Portillo Campos carried out the drafting of the manuscript. The three authors reviewed and approved the final content.

References

- ASFURA, E., & REAL, N. (2019). La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad en la Educación*, 50, 83-113. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.719>
- BARZILAI, S., & WEINSTOCK, M. (2020). Beyond trustworthiness: Comprehending multiple source perspectives. In A. List, P. Van Meter, D. Lombardi & P. Kendeou (Eds.), *Handbook of learning from multiple representations and perspectives* (pp. 123-140). Routledge.
- BORG, S., & SANTIAGO-SÁNCHEZ, H. (2020). Cognition and good language teachers. In C. Griffiths & Z. Tajeddin (Eds.), *Lessons from good language teachers* (pp. 16-27). Cambridge University Press.
- BRANTE, E. W. & STRØMSØ, H. (2018). Sourcing in text comprehension: A review of interventions targeting sourcing skills. *Educational Psychology Review*, 30(3), 773-799. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9421-7>
- BRÅTEN, I., STADTLER, M., & SALMERÓN, L. (2018). The role of sourcing in discourse comprehension. In M. F. Schober, D. N. Rapp & A. Britt (Eds.), *The Routledge handbook of discourse processes* (2nd ed., pp. 141-166). Routledge.
- CASSANY, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32, 113-132.
- ELCHE-LARRAÑAGA, M., & YUBERO-JIMÉNEZ, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45.
- ERRÁZURIZ, M. C., BECERRA, R., AGUILAR, P., COCIO, A., DAVISON, O., & FUENTES, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58856>
- ERRÁZURIZ, M. C., FUENTES, L., DAVISON, O., COCIO, A., BECERRA, R., & AGUILAR, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Signos*, 53(103), 419-448. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>
- GHAITH, G. (2021). A study of the implicit reading beliefs of a cohort of college EFL readers and their responses to narrative text. *Reading Psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1913461>
- HAAS, C., & FLOWER L. (1988). Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, 39(2), 167-183.
- HERNÁNDEZ, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.

- HINTZ, C., & TRIBUNELLA, E. L. (2019). *Reading children's literature* (2nd ed.). Broadview Press.
- HSIEH, H. F., & SHANNON, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- JIMÉNEZ LLANOS, A. B. (2009). Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. In J. Marrero Acosta (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 47-94). Octaedro.
- LARRAÑAGA, M., & YUBERO, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- LONDRA, F., POLITTI, M., & SAUX, G. (2021). ¿Confías en esta fuente?: percepción de credibilidad de fuentes documentales y no-documentales en estudiantes universitarios. *Revista Psicología UNEMI*, 4(7), 40-52.
- LORDÁN, E., SOLÉ, I., & BELTRAN, F. (2015). Development and Initial Validation of a Questionnaire to Assess the Reading Beliefs of Undergraduate Students: The Cuestionario de creencias sobre la lectura. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 37-56. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12051>
- MAKUC, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos*, 41(68), 403-422. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>
- MAKUC, M. (2020). Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: Avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas. *Sophia Austral*, (25), 71-92.
- MAKUC, M., & LARRAÑAGA, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Signos*, 48(87), 29-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- MARRERO ACOSTA, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. In J. Marrero Acosta (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Octaedro.
- MEDRANO, V., & RAMOS, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México: Educación normal, Universidad Pedagógica Nacional, Otras instituciones de educación superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- MO, X. (2020). *Teaching reading and teacher beliefs. A sociocultural perspective*. Springer.
- MOORE, P., & NARCISO, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1197-1225.
- MUNITA, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04

- PARODI, G., MORENO-DE-LEÓN, T., & JULIO, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 775-795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>
- PERALES-ESCUADERO, M., BUSSENIERS, P., & REYES CRUZ, M. (2017). Variation in pre-service EFL teachers' implicit theories of reading: A qualitative study. *MEXTESOL Journal* 41(4), 1-18. https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=2618.
- PERALES-ESCUADERO, M., VEGA, N., & CORREA, S. (2021). Validation of the scale of implicit theories of reading comprehension (ETICOLEC as per its Spanish acronym) of in-service teachers. *OCNOS. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 20(22), 21-32. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515
- PERALES-ESCUADERO, M. D., HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, D. G., & SANDOVAL CRUZ, R. I. (2022). Condición socioeconómica, género, frecuencia lectora y teorías implícitas lectoras de profesores de lenguas en formación. *Revista de Lengua y Cultura*, 4(7), 26-36. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive>.
- POZO, J., SCHEUER, N., MATEOS, M., & PÉREZ, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, & E. Martín (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.
- PRAT, R., & DOVAL, E. (2005). Construcción y análisis de escalas. In J. P. Levi, & J. Varela (Eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 44-88). Pearson.
- RODRIGO, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. In M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-117). Visor.
- RODRIGO, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. In M. J. Rodrigo, & J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Paidós.
- RODRIGO, M. J., & CORREA, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: Esquemas y modelos mentales. In C. Coll., J. Palacios, & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 117-135). Alianza.
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2001). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 145-155. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2000.48741>
- RODRÍGUEZ, A., & GONZÁLEZ, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(3), 221-229.
- SCHRAW, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 96-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.96>.
- 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>

- SCHRAW, G., & BRUNING, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.
- SHRESTHA, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- TOSI, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-22.
- VANSTEELANDT, I., MOL, S., CAELEN, D., LANDUYT, I., & MOMMAERTS, M. (2017). Attitude profiles explain differences in pre-service teachers' reading behavior and competence beliefs. *Learning and Individual Differences*, (54), 109-115.
- WYND, C. A., SCHMIDT, B., & SCHAEFER, M. A. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508-518. <https://doi.org/10.1177/0193945903252998>

Appendix 1: The adapted ETICOLE Scale in Spanish

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con la manera en que los siguientes enunciados completan la oración "Creo que una comprensión lectora eficaz involucra..."

1= Completamente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4= De acuerdo 5= Completamente de acuerdo				
1. Cuestionar la veracidad de los mensajes del texto.	1	2	3	4	5
2. Meterme en la trama del texto.	1	2	3	4	5
3. Cuestionar las ideologías presentes en el texto.	1	2	3	4	5
4. Emocionarme con los sucesos del texto.	1	2	3	4	5
5. Replantear los mensajes del texto de acuerdo con mi propia apreciación.	1	2	3	4	5
6. Descubrir los propósitos del autor	1	2	3	4	5
7. Entender libremente el mensaje del texto.	1	2	3	4	5
8. Identificar información pertinente sobre el autor.	1	2	3	4	5
9. Entender exactamente el mensaje del texto.	1	2	3	4	5
10. Relacionar el texto con mis conocimientos previos.	1	2	3	4	5
11. A partir del mensaje exacto del texto, hacerse una idea propia.	1	2	3	4	5
12. Descubrir los mensajes implícitos del texto.	1	2	3	4	5
13. Identificar el contexto histórico y cultural (por ejemplo, cuándo se escribió, las circunstancias del momento, dónde se publicó) del texto.	1	2	3	4	5
14. Juzgar la pertinencia de los mensajes del texto para mi contexto.	1	2	3	4	5
15. Aplicar el mensaje del texto a mi propia vida.	1	2	3	4	5
16. Ajustar mi forma de leer al tipo de texto que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
17. Contrastar el mensaje del texto con los de otros textos relacionados.	1	2	3	4	5
18. Analizar el crecimiento personal de los personajes.	1	2	3	4	5
19. Descubrir el tipo de lectores a quienes se dirige el autor.	1	2	3	4	5
20. Relacionar el texto con mi propia vida.	1	2	3	4	5
21. Identificar varios puntos de vista en el texto.	1	2	3	4	5
22. Comprender las ideas principales del texto.	1	2	3	4	5
23. Hacerme una idea fiel al mensaje del texto.	1	2	3	4	5
24. Comprender el texto de acuerdo con mis propias intenciones.	1	2	3	4	5
25. Imaginarme intensamente lo que pasa en el texto	1	2	3	4	5

Appendix 2: The adapted ETICOLE Scale in English

Indicate your degree of agreement or disagreement with the way in which the statements below complete the sentence "I believe effective reading comprehension involves..."

1= Strongly Disagree 2= Disagree 3= Neither Agree nor Disagree	4= Agree 5= Strongly Agree				
	1	2	3	4	5
1. Questioning the veracity /authenticity of text messages	1	2	3	4	5
2. Immersing myself in the text's plot.	1	2	3	4	5
3. Questioning the ideologies present in the text.	1	2	3	4	5
4. Getting excited about the events of the text.	1	2	3	4	5
5. Rephrasing the messages in the text according to my own thinking.	1	2	3	4	5
6. Finding out the author's purposes	1	2	3	4	5
7. Understanding the message of the text freely.	1	2	3	4	5
8. Identifying relevant information about the author.	1	2	3	4	5
9. Understanding the exact message of the text.	1	2	3	4	5
10. Relating the text to my previous knowledge.	1	2	3	4	5
11. Producing my own ideas from the text's exact message.	1	2	3	4	5
12. Discovering the implicit messages of the text.	1	2	3	4	5
13. Identifying the historical and cultural context (e.g., when it was written, the circumstances of the time, where it was published) of the text.	1	2	3	4	5
14. Assessing the relevance of the text's messages to my context.	1	2	3	4	5
15. Applying the message of the text to my own life.	1	2	3	4	5
16. Adjusting my way of reading to the type of text I am reading.	1	2	3	4	5
17. Contrasting the message of the text with those of other related texts.	1	2	3	4	5
18. Analyzing the personal growth of the characters.	1	2	3	4	5
19. Discovering the type of readers to whom the author is addressing.	1	2	3	4	5
20. Relating the text to my own life.	1	2	3	4	5
21. Identifying various points of view in the text.	1	2	3	4	5
22. Understanding the main ideas of the text.	1	2	3	4	5
23. Understanding the text's message accurately.	1	2	3	4	5
24. Understanding the text according to my own intentions.	1	2	3	4	5
25. Intensely imagining what is happening in the text.	1	2	3	4	5

Educación y COVID-19: análisis de las políticas educativas en el Perú

Education and COVID-19: analysis of educational policies in Peru

Educação e COVID-19: análise das políticas educacionais no Peru

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3365>

Alier Ortiz Portocarrero

Universidad Antonio Ruiz de Montoya
Perú
alier.ortiz@uarm.pe
ORCID: 0000-0002-6150-3547

Rafael Egúsquiza Loayza

Universidad Antonio Ruiz de Montoya
Perú
rafael.egusquiza@uarm.pe
ORCID: 0000-0003-4970-5768

Manuel Iguñiz Echeverría

Universidad Antonio Ruiz de Montoya
Perú
manuel.iguiniz@uarm.pe
ORCID: 0000-0002-8327-6648

Recibido: 19/11/22

Aprobado: 17/02/23

Cómo citar:

Ortiz Portocarrero, A.,
Egúsquiza Loayza, R.,
& Iguñiz Echeverría,
M. (2023). Educación y
COVID-19: análisis de
las políticas educativas
en el Perú. *Cuadernos
de Investigación
Educativa*, 14(2). [https://
doi.org/10.18861/
cied.2023.14.2.3365](https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3365)

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la respuesta del sistema educativo peruano para asegurar el derecho a la educación de las personas en el marco de la emergencia por el COVID-19, así como las consecuencias que se generaron. Dentro del enfoque cualitativo, se utilizó la técnica del análisis cualitativo de documentos (QDA) y el análisis temático como estrategia de análisis. La muestra incluyó 16 documentos oficiales que emitió el gobierno en materia de política educativa durante la pandemia. Los resultados muestran que el sistema educativo respondió a la emergencia con un conjunto de políticas y estrategias de carácter reactivo y provisional, orientadas a garantizar la continuidad del servicio educativo, principalmente a través de la educación a distancia. Además, las medidas del gobierno contemplaron los aspectos pedagógicos y curriculares para la emergencia, así como los tecnológicos y de gestión docente; aunque, sin un plan que considere las condiciones reales de conectividad de la población estudiantil. La discusión de los hallazgos muestra que el Estado se enfrentó al desafío de la falta de equipamiento y de conectividad de los docentes y estudiantes, especialmente de poblaciones vulnerables y de zonas rurales, sumado a la prolongación de la pandemia. Ello agravó la desigualdad en el acceso al servicio educativo, lo que constituye la vulneración del criterio básico del derecho a la educación.

Abstract

This article aims to analyze the Peruvian Education System's response to ensure people's right to education in the framework of the emergency caused by COVID-19 and the consequences generated. Within the qualitative approach, qualitative document analysis (QDA) and thematic analysis were used as part of the analysis strategy. The sample included 16 official documents issued by the government on education policy during the pandemic. The results show that the educational system responded to the emergency with a set of policies and strategies of a reactive and provisional nature aimed at guaranteeing the continuity of the service, mainly through distance education. In addition, the government measures contemplated the pedagogical and curricular aspects for the emergency, as well as those of technological and teaching management; however, without a plan that considers the real connectivity conditions of the student population. The discussion of the findings shows that the State faced the challenge of the lack of equipment and connectivity of teachers and students, especially of vulnerable populations and rural areas, which added to the extension of the pandemic; this aggravated inequality in access to educational services, which violates the basic criterion of the right to education.

Palabras clave:

educación en emergencias, educación a distancia, derecho a la educación, política educativa, acceso a la educación.

Keywords:

education in emergencies, distance education, education rights, educational policy, access to education.

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a resposta do sistema educativo peruano para garantir o direito à educação das pessoas no âmbito da emergência pela COVID-19, e as consequências que foram geradas. Na abordagem qualitativa, utilizou-se a técnica de análise qualitativa documental (QDA) e da análise temática. A amostra incluiu 16 documentos oficiais emitidos pelo governo sobre política educacional durante a pandemia. Os resultados demonstram que o sistema educacional respondeu à emergência com um conjunto de políticas e estratégias de caráter reativo e provisório, orientadas a garantir a continuidade do atendimento educacional, principalmente através da educação a distância. Além disso, as medidas governamentais contemplaram os aspectos pedagógicos e curriculares para a emergência; assim como os tecnológicos e de gestão docente, embora sem um planejamento que considere as reais condições de conectividade da população estudantil. A discussão dos resultados mostra que o Estado enfrentou o desafio da falta de equipamentos e conectividade dos professores e alunos, principalmente de populações vulneráveis e áreas rurais, somado ao prolongamento da pandemia. Isso agravou a desigualdade no acesso ao serviço educacional, o que constitui uma violação do critério básico do direito à educação.

Palavras-chave:

educação em emergências, educação a distância, direito à educação, política educacional, acesso à educação.

Introducción

La aparición de la pandemia del COVID-19 obligó a los sistemas educativos del mundo a asumir grandes desafíos para dar continuidad al servicio educativo y asegurar el derecho a la educación (Díez & Gajardo, 2020; Ruiz, 2020). En Latinoamérica, este hecho ha generado un incremento de brechas educativas existentes, situación que afecta sobre todo a los más vulnerables (CEPAL & UNESCO, 2020).

El Perú representa un caso especial para el análisis por ser uno de los países más afectados por la pandemia y el primero en índice de fatalidad a nivel global, según la Asociación Médicos sin Fronteras (2021). A nivel nacional se suspendió la educación presencial en todos los niveles y modalidades, por lo que el gobierno implementó la educación a distancia, con el objeto de asegurar la continuidad del servicio educativo (R. M. N.° 160-2020-MINEDU). Así pues, este vuelco inusitado, de pasar de lo presencial a la educación a distancia, implicó, según García Aretio (2021), implementar un nuevo modelo educativo.

La emergencia se inició en un contexto en que los países de la región presentaban graves problemas de calidad y equidad en sus sistemas educativos (Moreno, 2021; Murillo & Duk, 2020). En Perú, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 resaltaba la desigualdad educativa como refuerzo de una desigualdad social; situación reafirmada en 2019 por los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (MINEDU, 2019), que evidencia las desigualdades entre la educación urbana y rural, y la privada y pública. Al respecto, el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2021) observa que los objetivos de largo plazo planteados en el PEN no han estado presentes en los planes operativos del Ministerio de Educación (MINEDU), lo que ha limitado su cumplimiento.

Respecto de la conectividad, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020) confirma que las brechas continúan entre la zona urbana y la zona rural, lo que tuvo consecuencias en el acceso al servicio educativo a través de medios digitales. Para el primer trimestre de 2020, el 60,3 % de la población a partir de 6 años tenía acceso a internet. Por área de residencia, en Lima Metropolitana, la población usuaria de internet se situaba en 78,5 %, en el resto urbano del país el 64,2 %, y en el área rural el 23,8 %. En acceso a computadoras, el 36 % tenía al menos un equipo de este tipo en el hogar. De esta población, el 52,9 % se ubicaba en Lima Metropolitana, el 38,3 % en el resto urbano del país, y el 7,5 % en los hogares rurales.

En este marco, resulta pertinente aportar a la discusión nacional e internacional un análisis de las políticas educativas implementadas por el Estado peruano para enfrentar la emergencia sanitaria, y las consecuencias que se generaron para el derecho a la educación. El estudio se plantea dos objetivos:

- a. Analizar la respuesta a nivel de política educativa que ofreció el Estado peruano y los desafíos que se presentaron; y,
- b. describir los aspectos que se priorizaron para asegurar la continuidad del servicio educativo desde el rol del Estado. En la actualidad, en el ámbito latinoamericano, existen estudios de este tipo en México (Navarrete, Manzanilla & Ocaña, 2020), Colombia (López & Gómez, 2020), Argentina (Álvarez, Gardyn, Iardevlevsky & Rebello, 2020) y Uruguay (Failache, Katzkowicz & Machado, 2020).

Antecedentes de políticas educativas implementadas

Desde una perspectiva amplia, Ruiz (2020) analizó en fuentes escritas las medidas adoptadas por un conjunto de países ante la emergencia. Encuentra que el cierre de la actividad escolar afectó gravemente el aprendizaje, especialmente en los países más pobres. Ello debido a las limitaciones de recursos para desarrollar la educación digital, el escaso tiempo para la planificación educativa y la falta de capacitación docente. Y, por el lado de los estudiantes, se resaltan las limitaciones en el acceso a los medios digitales, el desconocimiento de esta modalidad y la falta de autonomía para el estudio desde casa.

En ese sentido, se cuestiona la celeridad con que los países implementaron programas de educación digital, sin considerar las características de esta modalidad y las condiciones para su desarrollo. Cotino (2020), en un estudio similar, encuentra que la enseñanza digital se convirtió para la mayoría de los países en el único medio en esta emergencia, aunque, al mismo tiempo, se ha constituido en fuente de graves barreras para la educación en un marco de igualdad y equidad. Así, señala que la falta de acceso a internet de millones de escolares ha afectado gravemente el aprendizaje.

En el ámbito latinoamericano, Navarrete *et al.* (2020) analizaron las políticas educativas implementadas por el gobierno mexicano y los efectos de las plataformas virtuales. Resaltan algunos factores que limitaron los aprendizajes, entre ellos, las brechas significativas de acceso a internet de la población estudiantil. Asimismo, la falta de adecuación de los contenidos de enseñanza a la educación digital y al contexto de pandemia, y la escasa cultura en el uso educativo de las tecnologías por parte de la población escolar. Y, finalmente, la falta de capacitación de los docentes en la gestión didáctica de plataformas virtuales.

López & Gómez (2020), desde una perspectiva jurídica, analizaron las consecuencias que ha tenido la implementación de la educación a distancia en Colombia. Los autores reconocen los esfuerzos del gobierno por implementar la educación a través de internet; sin embargo, el acceso desigual de la población a esta red impidió la concreción del derecho a la educación. Así, los estudiantes que han tenido acceso a internet han podido continuar su educación, a diferencia de aquellos que no contaron con este servicio, lo que ha generado un menor aprendizaje y deserción académica.

Álvarez *et al.* (2020) analizaron las primeras políticas del gobierno argentino y las consecuencias en la segmentación escolar. Encontraron que la premura de las medidas, combinado con la heterogeneidad de estas, dificultó el logro de resultados, y se generó el incremento de una segregación escolar preexistente. A ello se sumó las brechas de acceso a internet como un factor determinante, sobre todo en las poblaciones más vulnerables. Se resalta también la falta de planificación y descoordinación de las medidas desde los órganos decisores, lo que entorpeció el desarrollo de estas por las instituciones educativas. En este contexto, las escuelas del sector privado de elite tuvieron una mejor respuesta, pues desplegaron programas y recursos, a diferencia de las escuelas públicas que tuvieron mayores limitaciones.

Por último, Failache *et al.* (2020) identificaron tres desafíos en la implementación de las clases virtuales en el inicio de la emergencia en Uruguay: el acceso a las plataformas virtuales y las condiciones para el estudio, el apoyo de las familias en el aprendizaje y la efectividad del entorno virtual en el aprendizaje. Sin embargo, el estudio reconoce que Uruguay era uno de los países mejor preparados de la región para enfrentar la

emergencia, gracias a la experiencia consolidada del Plan Ceibal, un programa de acceso universal a dispositivos y conectividad entre docentes y estudiantes de la educación pública.

Los antecedentes referidos muestran que, ante el cierre de la educación presencial, las respuestas se han orientado hacia la implementación de la educación digital. Sin embargo, esta estrategia se vio seriamente limitada por las carencias de conectividad por parte de la población escolar, especialmente en los países con brechas preexistentes de acceso a internet. Otros factores que afectaron los resultados fueron el escaso tiempo para rediseñar la formación y adecuarla a un entorno virtual; la celeridad y la dispersión de las medidas gubernamentales; y, la falta de capacitación de los docentes en un nuevo modelo educativo. En consecuencia, se produjo un acceso desigual a la educación y una masiva deserción (CEPAL & UNESCO, 2020).

Referentes teóricos

Derecho a la educación y rol del Estado

El derecho a la educación está articulado a convenciones y documentos internacionales de los que el Perú es miembro. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2015a) señala que toda persona tiene derecho a la educación. Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) señala que la educación es un derecho fundamental y que es deber del Estado asegurar el acceso gratuito a la enseñanza primaria y secundaria de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes.

Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) estableció las características del derecho a la educación, que posteriormente derivaron en la propuesta de los cuatro criterios del servicio educativo; a saber: *asequibilidad*, que implica la disponibilidad del servicio, con las condiciones mínimas para su funcionamiento; *accesibilidad*, que consiste en brindar a todas las personas la posibilidad de participar de los servicios educativos; *aceptabilidad*, que es la calidad del servicio; y, *adaptabilidad*, que es la adaptación de la educación a las realidades y necesidades de las personas (Tomasevski, 2001).

En años más recientes, el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000) y la nueva *Agenda 2030* de las Naciones Unidas (2018) reafirman la educación como un derecho humano fundamental de toda la población, con énfasis en el acceso, la calidad, la inclusión y la equidad educativas. Asimismo, se requiere asegurar aprendizajes mínimos, relevantes y pertinentes, que permiten el ejercicio de la ciudadanía (UNESCO, 2018). Para el cumplimiento de estos objetivos, se compromete a los Estados a implementar medidas de política educativa, con el fin de crear sistemas educativos inclusivos y de calidad, disponiendo de los medios y recursos para ello. En ese sentido, se enfatiza en el rol del Estado y el valor de lo público en el despliegue del servicio educativo.

La educación en emergencias

La educación como derecho humano fundamental puede ser interrumpida por situaciones de emergencia. García (2011) define las situaciones de emergencia como

aquellas situaciones que aparecen de manera abrupta y que afectan de forma traumática la vida de las personas en un determinado territorio. Al respecto, la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE, 2004) señala que las personas no pierden el derecho a la educación durante las emergencias, así como la obligación de los Estados de asegurar el acceso y la calidad del servicio educativo. Por otro lado, la *Declaración de Incheon* al 2030 señala que la educación en contextos de emergencia busca proteger a las personas; además, brinda a los estudiantes y la población herramientas para desarrollar habilidades y aptitudes para prevenir situaciones de crisis (UNESCO, 2015). Asimismo, la tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas enfatiza en la necesidad de reforzar la capacidad de gestión y de resiliencia de los Estados, de las instituciones y de toda la sociedad para asegurar el derecho a la educación en emergencias (Naciones Unidas, 2015b; Díez, 2018).

En el contexto de la pandemia, el informe de CEPAL & UNESCO (2020) recomendó a los países tomar una serie de decisiones sobre la adaptación, flexibilización y contextualización curricular de la educación, priorizando los aprendizajes para asegurar la pertinencia de la educación a la situación que la población vive.

Implementación de la educación a distancia

La educación a distancia es una alternativa importante para el cumplimiento del derecho a la educación, aunque con características muy distintas según el nivel de desarrollo de los países (Ruiz, 2020). Así, se reconoce su creciente expansión en todos los niveles educativos gracias al desarrollo de las tecnologías digitales. Sin embargo, para valorar sus resultados, es importante tener en cuenta las condiciones para su implementación, referidas a las tecnologías, la planificación y la gestión (Maggio, 2018). Además, se requiere desarrollar en los docentes competencias pedagógicas, referidas a las aplicaciones didácticas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), la creación de comunidades de aprendizaje, así como la producción, distribución y consumo de recursos digitales (Pedró *et al.*, 2019).

En ese marco, Lugo & Delgado (2020) señalan que una educación a distancia de calidad requiere desarrollar un *ecosistema digital*, que incluya "la tecnología disponible (computadoras, laptops, tablets, pizarras interactivas, etc.), la infraestructura (redes, internet, etc.), la organización y el soporte requerido" (p. 6). Estos autores señalan que, como condición básica para el funcionamiento de una educación digital en los países de América Latina, se requiere promover proyectos que aseguren el acceso universal a internet en las escuelas. En ese sentido, el acceso a esta red es el elemento imprescindible para una educación digital en igualdad de condiciones.

Metodología

El estudio empleó un enfoque cualitativo de tipo interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006), que permite describir y analizar un fenómeno. En este caso, consiste en el análisis y la interpretación de documentos oficiales que emitió el gobierno peruano en materia de política educativa durante la emergencia. Para ello, se desarrolló un análisis cualitativo de documentos (*Qualitative Document Analysis*, QDA) que, según

Wood, Sebar y Vecchio (2020), permite la búsqueda de significados, temas y patrones subyacentes en los documentos. El cuerpo de los documentos analizados estuvo conformado por dieciséis (16) documentos (Tabla 1) que fueron seleccionados según dos criterios. En primer lugar, la *temporalidad*, que toma en cuenta las medidas gubernamentales comprendidas entre la suspensión inicial de actividades y las medidas establecidas para el retorno a clases presenciales, es decir entre marzo y julio de 2020. Un segundo criterio fue el de *alcance de la medida*, para lo que se tomaron en cuenta las normas que tuvieron un alcance nacional, dado que fueron los Estados nacionales los que dictaron las medidas en la primera etapa de la pandemia (Reimers & Schleicher, 2020).

Tabla 1

Documentos analizados

N.º	Documento analizado	Fecha de emisión	Asunto
1	R. V. N.º 079-2020-MINEDU	12 de marzo	Orientaciones para el año escolar
2	D. S. N.º 044-2020-PCM	15 de marzo	Declaración de Estado de Emergencia
3	D. U. N.º 026-2020- Poder Ejecutivo	15 de marzo	Medidas excepcionales y temporales
4	R. M. N.º 160-2020- MINEDU	31 de marzo	Inicio del año escolar a través de <i>Aprendo en Casa</i>
5	R. V. 088-2020 - MINEDU	2 de abril	Trabajo remoto de los profesores
6	D. L. N.º 1465-Poder Ejecutivo	19 de abril	Continuidad del servicio educativo
7	R. V. N.º 93-2020-MINEDU	25 de abril	Orientaciones pedagógicas 2020
8	R. V. N.º 94-2020-MINEDU	26 de abril	Regulación de la evaluación
9	D. L. N.º 1476-Poder Ejecutivo	4 de mayo	Continuidad del servicio educativo en el sector privado
10	R. M. N.º 184-2020-MINEDU	4 de mayo	Suspensión del servicio educativo presencial
11	D. S. N.º 006-2020-MINEDU	19 de mayo	Distribución y focalización de dispositivos electrónicos e internet
12	R. V. N.º 097-2020-MINEDU	21 de mayo	Nuevas normas para el trabajo remoto de los profesores
13	R. V. N.º 098-2020-MINEDU	29 de mayo	Trabajo remoto de los profesores
14	R. M. N.º 229-2020-MINEDU	16 de junio	Presencialidad en el ámbito rural
15	R. V. N.º 117-2020-MINEDU	24 de junio	Orientaciones pedagógicas para el ámbito rural
16	D. S. N.º 009-2020 - MINEDU	28 de julio	Proyecto Educativo Nacional al 2036

Nota. Se ha utilizado la fecha de aparición de las normas para su presentación en la tabla.

Se utilizó la estrategia de análisis temático, que, como lo señalan Wood, Sebar & Vecchio (2020), propone pasos relacionados en un proceso dinámico y reflexivo. En primer lugar, se identificaron y revisaron los documentos; luego, a partir de la relevancia para los objetivos de la investigación, se organizaron en áreas temáticas a modo de

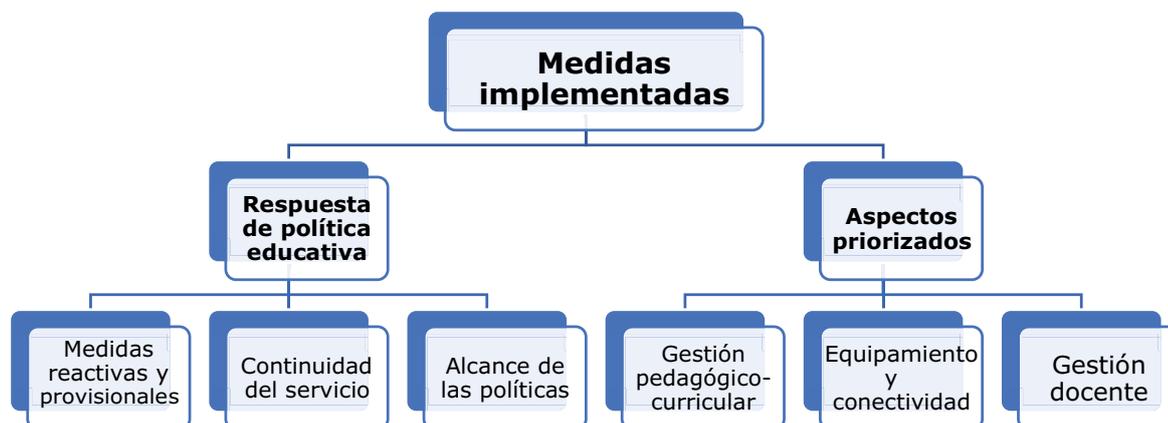
"codificación abierta"; en un tercer momento se relacionó este primer ordenamiento con la teoría y, a modo de una "codificación teórica", se establecieron los conceptos centrales para iniciar la narración que relaciona estos temas con la información que le da contexto. En este sentido, no se trata de hacer un proceso de aplicación de pasos, sino un análisis que refleja nuestra reflexión y punto de vista, entendidos también como un recurso en la investigación (Braun & Clarke, 2019).

Resultados

El análisis de las normas revisadas nos ha permitido clasificar los resultados en dos campos: primero, la respuesta de política educativa del Estado peruano para enfrentar la emergencia; y luego, los aspectos priorizados para la continuidad del servicio educativo. La Figura 1 ilustra la organización de los aspectos que se tratarán.

Figura 1

Organización de los aspectos contenidos en las medidas de política implementadas



Respuesta de política educativa para enfrentar la emergencia

Se identificaron y describieron patrones comunes en las medidas de política educativa.

Medidas reactivas y provisionales

Con base en los documentos analizados, se considera que las medidas implementadas poseen un carácter reactivo y provisional. Así, ante la declaratoria de emergencia y el cierre de la educación presencial (D. S. N.° 044-2020-PCM), la principal medida de este tipo fue la adopción de la educación no presencial o a distancia, en tanto se extienda la emergencia, que en un inicio se pensó sería de corta duración. La norma del 15 de marzo de 2020, que autoriza el inicio de la educación remota, señala:

Se autoriza al Ministerio de Educación, en tanto se extienda la emergencia sanitaria por el COVID-19, a establecer disposiciones normativas y/u orientaciones, según corresponda, que resulten pertinentes para que las

instituciones educativas públicas y privadas bajo el ámbito de competencia del sector, en todos sus niveles, etapas y modalidades, presten el servicio educativo utilizando mecanismos no presenciales o remotos bajo cualquier otra modalidad. (D. U. N.° 026-2020, Poder Ejecutivo)

En este marco, en el lapso de tres semanas, el MINEDU organizó la estrategia *Aprendo en Casa*, mecanismo no presencial para ofrecer el servicio educativo a partir del 6 de abril de 2020. Al mismo tiempo, estableció el retorno gradual a la presencialidad de todo el sistema educativo a partir del 4 de mayo. Ello muestra que las medidas se tomaron previendo el pronto retorno a la presencialidad.

El conjunto de medidas de carácter reactivo y provisional generó una situación de superposición de la normativa, además de la suspensión y corrección de unas respecto de otras, especialmente en los primeros cuatro meses de la emergencia (Anexo 1). La implementación de *Aprendo en Casa*, por ejemplo, implicó la suspensión de la norma técnica que dispuso el inicio del año escolar en la modalidad presencial, y luego, ante la expansión de la pandemia, una nueva norma corrigió la anterior de regreso a la presencial prevista para el 4 de mayo. Al respecto, señala:

...el inicio de la prestación presencial del servicio educativo a nivel nacional en las instituciones educativas públicas y de gestión privada de Educación Básica, se encuentra suspendido mientras esté vigente el estado de emergencia nacional y la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID19, y hasta que se disponga dicho inicio con base a las disposiciones y recomendaciones de las instancias correspondientes según el estado de avance de la emergencia sanitaria. (R. M. N.° 184-2020, MINEDU)

Esto mismo sucedió respecto del trabajo remoto de los profesores, donde la norma del 21 de mayo (R. V. N.° 097-2020, MINEDU) estableció nuevas disposiciones, derogando la norma emitida unas semanas previas (R. V. N.° 088-2020, MINEDU).

Continuidad del servicio educativo

Las medidas de política se orientaron, principalmente, a garantizar la continuidad del servicio educativo. Para ello, los documentos analizados dan cuenta de que el gobierno asumió la modalidad de educación a distancia como la única alternativa para la educación básica, siguiendo la experiencia de otros países. Al respecto, la norma del 31 de marzo de 2020 señala:

Disponer el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada *Aprendo en Casa*, a partir del 6 de abril de 2020 como medida del Ministerio de Educación para garantizar el servicio educativo mediante su prestación a distancia en las instituciones educativas públicas de Educación Básica, a nivel nacional, en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19. (R. M. N.° 160-2020, MINEDU)

En este marco, el Ministerio de Educación implementó *Aprendo en Casa*, que incluyó el servicio educativo a distancia multimodal, vía televisión, radio e internet. Sobre él, el documento de *Orientaciones pedagógicas* (R. V. N.° 93-2020, MINEDU) contiene recomendaciones que se deben considerar en la educación en emergencias, como la priorización de las competencias transversales, la adaptación de la enseñanza al contexto, el uso del portafolio en la evaluación formativa, entre otras. La norma no ofrecía alternativas para aquellos que no pueden acceder a la educación a distancia.

Al respecto señala:

Si un estudiante, por condiciones adversas, no le es posible seguir la propuesta a distancia (por ejemplo, por no tener acceso a internet, TV o radio o por enfermedad), podrá retomar su proceso de aprendizaje durante la modalidad presencial, cuando esta se desarrolle (R. V. N.° 93-2020, MINEDU).

Sobre la educación presencial, la referida norma señala que el regreso a ella dependerá de la evolución de la emergencia, pero al mismo tiempo se recomienda a los docentes planificar las experiencias de aprendizaje considerando el probable retorno a la presencialidad en un plazo cercano.

Una medida importante en este objetivo de garantizar la continuidad del servicio educativo es la emisión de la norma que autoriza al MINEDU la adquisición de equipos informáticos para ser distribuidos en las instituciones educativas focalizadas, así como la contratación de servicios de internet para los docentes y estudiantes focalizados (D. L. N.° 1465, Poder Ejecutivo). De este modo, el 21 de mayo de 2020, se dispuso los criterios de focalización para la entrega de los referidos equipos y el servicio de internet, siendo los beneficiarios:

...los estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grado de nivel primaria y 1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º grado de nivel secundaria que cumplan los criterios de focalización y que cuenten con mayor proporción de estudiantes sin cobertura de internet, ni acceso a equipos informáticos en sus hogares. (D. S. N.° 006-2020, MINEDU)

Asimismo, mediante la referida norma, se prioriza:

...los servicios educativos que están ubicados en zona de frontera, Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM) y Huallaga; así como los servicios educativos interculturales bilingües (EIB) y los servicios de secundaria en alternancia, secundaria con residencia estudiantil y secundaria tutorial. (D. S. N.° 006-2020, MINEDU)

Medidas de alcance nacional

Las medidas del gobierno tuvieron un alcance nacional, con el fin de atender el conjunto del sistema educativo. Así, la normativa hace referencia a la educación en todos los niveles y modalidades, aunque con una evidente priorización de la Educación Básica Regular (EBR). Además, se establecieron disposiciones para regular el servicio educativo privado (D. L. N.° 1476, Poder Ejecutivo).

La normativa contempló también la atención a la diversidad, referida a estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes de escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y de zonas rurales, quienes están por egresar de la secundaria, así como estudiantes de la Educación Básica Alternativa (EBA). Respecto de la EIB, señala:

La estrategia *Aprendo en Casa Radio* para el ámbito de Educación Intercultural Bilingüe brindará un kit pedagógico versión castellano, la cual deberá ser adecuada a las lenguas que cada región tiene. Esto deberá ser asumida por las DRE y UGEL de acuerdo con su caracterización sociolingüística, de este modo garantizamos que la estrategia *Aprendo en Casa Radio* llegue a todos los pueblos originarios (R. V. N.° 93-2020, MINEDU). Para estos grupos se plantea una estrategia que combina la

educación presencial y la educación a distancia, considerando que para ese momento la pandemia aún no se había extendido en las zonas rurales. Además, se contempla la responsabilidad de los órganos intermedios de gestión de la educación en el proceso de implementación de las políticas en todo el país.

En este contexto, el 28 de julio de 2020, se aprobó el PEN al 2036, instrumento orientador de las políticas educativas del país, con énfasis en la calidad, equidad e inclusión del sistema (D. S. N.° 009-2020-MINEDU). El PEN al 2036 reafirma que la educación es un asunto público y que el Estado tiene un rol garante.

Aspectos priorizados para la continuidad del servicio educativo

Se identificaron y analizaron tres aspectos priorizados por el Estado en los primeros cuatro meses de la pandemia.

Gestión pedagógico-curricular

Las normas analizadas dan cuenta de que, en un primer momento, las medidas curriculares se caracterizaron por su rigidez y el énfasis en la recuperación de las clases perdidas. El objetivo en esta etapa es que las escuelas cumplan con el currículo establecido:

La institución educativa o programa debe cumplir el 100 % de horas pedagógicas mínimas anuales, las cuales se establecen de acuerdo con las normas curriculares vigentes y son de obligatorio cumplimiento para las instituciones educativas públicas y privadas. (R. V. N.° 079-2020, MINEDU)

Luego, a partir de las nuevas orientaciones pedagógicas para el año escolar (RV. N.° 93-2020, MINEDU), se encuentran elementos de contextualización de la educación a la emergencia. En primer lugar, se abre la posibilidad de que "el currículo no se desarrolle completamente, sino más bien se pueda seguir desarrollando en el año siguiente" (R. V. N.° 93-2020, MINEDU). A su vez, el enfoque ya no está situado en el cumplimiento del currículo, sino que establece que las áreas curriculares y las competencias a desarrollar están "al servicio de las situaciones problemáticas que se derivan del contexto que vivimos" (R. V. N.° 93-2020, MINEDU). En segundo lugar, se enfatiza que aquello que vertebra o propicia el aprendizaje es la situación y recomienda que las competencias transversales del currículo puedan responder a esas situaciones, identificando competencias de las diferentes áreas relacionadas a este proceso. En tercer lugar, se reafirma la necesidad de hacer una evaluación formativa, con énfasis en la retroalimentación, poniendo por delante el bienestar del estudiante (R. V. N.° 94-2020, MINEDU).

En el mes de junio, tres meses después del inicio del año escolar y de la pandemia, se realiza una nueva adecuación de la labor educativa, que plantea el retorno a la presencialidad en el ámbito rural, donde menos posibilidades de contagio se podía esperar (R. M. N.° 229-2020, MINEDU). A los pocos días se emitió una nueva norma que establecía las orientaciones pedagógicas a tener en cuenta en esta etapa (R. V. N.° 117-2020, MINEDU). Este proceso implicó una suerte de presencialidad

por excepción, bajo ciertas condiciones de distanciamiento y frecuencia a las escuelas. Se dispuso el trabajo pedagógico con el apoyo de tablets, aunque no se contaba aún con ellas.

Equipamiento y conectividad

Las medidas respecto de equipamiento y conectividad presentan dos características, que corresponden a dos momentos. En el primero, las estrategias describen los medios necesarios para la educación remota, pero no comprometen al Estado a proveerlos. Así, plantean dos escenarios para el trabajo remoto. El primero es con conectividad, donde:

se cuenta con acceso a internet, además de TV y radio. La comunicación puede ser a través de correos electrónicos, aplicaciones de mensajería (WhatsApp), redes sociales u otros medios de comunicación en línea. (R. V. N.° 097-2020, MINEDU)

En consecuencia, si se cuentan con estos medios, es posible acceder a todos los recursos educativos, programas y aplicativos pedagógicos de *Aprendo en Casa*, además de la plataforma *Perú Educa*, un medio digital con recursos adicionales, vía internet. El escenario sin conectividad, por el contrario, es cuando:

no se cuenta con acceso a internet, solo con TV y radio. La comunicación solo puede ser por mensajes de texto telefónicos a partir de la programación transmitida en medios masivos: radio y TV. (R. V. N.° 097-2020, MINEDU)

Se observa, pues, una diferencia importante en el acceso a la educación remota, entre aquellos que cuentan con internet y los que no.

En el segundo momento, ante la prolongación de la educación a distancia, el Estado asume la responsabilidad del equipamiento y la conectividad de los docentes y estudiantes. Así, en el mes de abril de 2020 se emitió la norma sobre la adquisición de tablets electrónicas para ser distribuidas en las instituciones educativas focalizadas, así como la contratación de servicios de internet para los docentes y estudiantes (D. L. N.° 1465, Poder Ejecutivo). Sin embargo, se presentaron retrasos, pues los criterios de focalización se establecieron en el mes de mayo (D. S. N.° 006-2020, MINEDU) y recién en octubre se empezó la distribución de las primeras 15 000 tablets (R. M. N.° 400-2020, MINEDU), es decir, luego de siete meses de iniciado el año escolar.

Gestión docente

Sobre la base de los documentos analizados, se sostiene que la gestión docente se caracterizó por una regulación progresiva del trabajo de los docentes y la complejidad de las tareas encomendadas. En un primer momento, se confía en que el profesorado podía, con el apoyo de la estrategia *Aprendo en Casa* y los esfuerzos locales, iniciar la prestación del servicio educativo el 31 de marzo (R. M. N.° 160-2020, MINEDU). Se le confió al docente, entre otras, la tarea de no perder la comunicación y establecer sus propias actividades con los estudiantes, implementando las orientaciones curriculares propuestas.

Este rol del docente representaba un planteamiento complejo, considerando el contexto precario y el aislamiento social obligatorio. La R. V. N.° 088-2020 MINEDU

señala que la relación con los estudiantes se hace con la mediación de los padres, lo que limita la interacción entre docente y estudiantes. Por otro lado, se pide al docente tener en cuenta la accesibilidad de los estudiantes a los medios de comunicación, pero al mismo tiempo se dispone que el aprendizaje se realiza en función de la programación de *Aprendo en Casa*. Asimismo, se plantea la necesidad de sensibilizar a la comunidad y las familias, a fin de que colaboren con la labor educativa.

A la multiplicidad de tareas, se sumó una serie de mecanismos administrativos para asegurar que el profesorado prosiga dando un servicio a distancia, tales como la ejecución del control del servicio con participación de las UGEL (R. V. N.° 098-2020, MINEDU). La información y supervisión incluso tenía consecuencias sobre la suspensión de la remuneración docente. Para entonces, en muchos lugares el profesorado no había conocido a sus estudiantes y no había iniciado actividades.

Luego, hacia finales del mes de junio de 2020, se dispuso el retorno a la presencialidad en el área rural (R. V. N.° 117-2020, MINEDU). Esta otorgaba flexibilidad a los docentes en relación con la cantidad de días y horas de clases, así como la posibilidad de visitas a los estudiantes y diálogo con la comunidad para restablecer el servicio que en pocos lugares había podido mantenerse.

Discusión

Los resultados muestran que el sistema educativo respondió a la emergencia priorizando la educación formal escolarizada. Sin embargo, la celeridad de las medidas, sumada a la heterogeneidad de estas y su carácter reactivo y provisional, generó un escenario de incertidumbre en los primeros meses, por ejemplo, respecto del regreso a la presencialidad o la continuación de la educación remota. Álvarez *et al.* (2020) resaltan una situación similar en el caso argentino, que se caracterizó por la falta de planificación y descoordinación del gobierno central con los demás actores educativos, lo cual afectó el logro de resultados en ese país.

La educación a distancia, a través de *Aprendo en Casa*, fue una medida que se implementó en el lapso de tres semanas, inicialmente prevista como una medida provisional, que luego se fue extendiendo en el tiempo. Al respecto, Ruiz (2020) cuestiona la celeridad con que los países implementaron la educación a distancia, ya que no se consideraron las características de esta modalidad y las condiciones reales para su desarrollo.

Por ello, se reconoce que, en el caso peruano, la puesta en funcionamiento de esta estrategia implicó un esfuerzo importante del MINEDU y de otros actores de la sociedad, sin embargo, acceder a los recursos educativos disponibles en ella, en igualdad de condiciones, exigía contar con equipamiento e internet, en un país con grandes brechas de conectividad (INEI, 2020). Álvarez *et al.* (2020) reclaman que, en estas situaciones, no se promovió una comunicación profunda, que haga visible las reales condiciones de la población para acceder a los recursos de la educación a distancia. La consecuencia fue que muchos estudiantes quedaron excluidos del sistema (Narcizo, 2021).

Respecto de los aspectos priorizados para la continuidad del servicio educativo, desde lo pedagógico-curricular, *Aprendo en Casa* significó una propuesta de adaptación de la educación al nuevo contexto que se estaba viviendo. Así, se reconoce en la pandemia

situaciones de aprendizaje, desde las cuales se podía proponer el desarrollo gradual de las competencias, priorizando las competencias transversales del currículo (R. V. N.° 93-2020, MINEDU). Esta orientación se alinea a las recomendaciones de la CEPAL & UNESCO (2020) sobre la necesidad de adecuar la educación a las situaciones de emergencias, más que a cumplir el currículo.

Sin embargo, debido a la premura de la emergencia, los docentes no tuvieron el tiempo suficiente para planificar la enseñanza ni para capacitarse adecuadamente en la gestión del aprendizaje digital, procesos críticos en esta modalidad (Maggio, 2018). Desde lo tecnológico, *Aprendo en Casa* fue concebido como un sistema multimodal. Sin embargo, debido a las limitaciones de equipamiento y conectividad de los docentes y estudiantes, la propuesta no llegó a constituirse en lo que Lugo & Delgado (2020) denominan un *ecosistema digital*, que garantice una educación de calidad. Más aún si se considera que la dotación de equipamiento y conectividad para los docentes y estudiantes focalizados tuvo retrasos y empezó a concretarse recién en octubre de 2020 (R. M. N.° 400-2020, MINEDU).

Ello afectó a poblaciones enteras, especialmente a "las personas en situación de pobreza, a las mujeres y a los pueblos originarios" (Iguíñiz & Clausen, 2021, p. 14). Así, el Estado incumplió el criterio básico de acceso en el derecho a la educación (Tomasevski, 2001) y, en términos de aprendizaje, las pérdidas son incalculables (Espinal, 2021).

Respecto de la gestión docente, el Estado emitió un conjunto de normas y disposiciones, que configuran un escenario complejo de la función de los docentes. En un primer momento, estas se caracterizaron por su flexibilidad, ya que brindaron libertad a los docentes para proponer la enseñanza, al mismo tiempo que les confiaron una serie de acciones respecto de los estudiantes y sus familias.

En este contexto, los docentes y las familias cumplieron un rol importante, resaltado por Navarrete *et al.* (2020), cuando señalan que ellos compensaron las limitaciones e ineficacia de las medidas gubernamentales. Además, como sostienen Elisondo & De la Barrera (2022), los estudiantes se convirtieron en sujetos activos en la búsqueda de alternativas a las limitaciones, complementando de este modo el trabajo de los docentes.

Finalmente, los resultados del análisis muestran que las medidas que se implementaron en Perú presentan similitudes con las que se implementaron en México (Navarrete *et al.*, 2020), Colombia (López & Gómez, 2020), Argentina (Álvarez *et al.*, 2020) y Uruguay (Failache, *et al.*, 2020), especialmente respecto de la educación a distancia como estrategia principal para garantizar la continuidad del servicio educativo.

Asimismo, del estudio de estos casos se desprende que se enfrentaron desafíos similares, siendo el más importante la falta de equipamiento y conectividad de docentes y estudiantes, que no fue asumido como parte de la estrategia educativa. Ello generó una situación de inequidad en el acceso a la educación remota. En cambio, un caso particular que pudo enfrentar mejor este desafío es Uruguay, debido a la experiencia previa del Plan Ceibal.

Conclusiones

Respecto del primer objetivo del estudio, se concluye que el Estado peruano respondió a la emergencia desplegando un conjunto de políticas de carácter reactivo y provisional, sin una planificación que considere las condiciones reales para su funcionamiento. El objetivo de estas fue garantizar la continuidad del servicio educativo. La medida principal que se implementó es la educación a distancia, a través de *Aprendo en Casa*, con la que se buscaba hacer llegar la educación a nivel nacional.

Sin embargo, el Estado se enfrentó al desafío de la falta de equipamiento y conectividad de los docentes y estudiantes, especialmente de poblaciones vulnerables y de zonas rurales. A ello se sumó la prolongación de la emergencia, lo que obligó a continuar con la educación a distancia, excepto en casos muy aislados en que se pudo retornar a una presencialidad parcial. La consecuencia fue un incremento de la desigualdad en el acceso a la educación. De este modo, el Estado incumplió el derecho básico de garantizar el acceso a la educación de todas las personas.

Respecto del segundo objetivo, se concluye que los aspectos priorizados para la continuidad del servicio educativo se fueron generando conforme al avance de la pandemia, lo que también evidencia la falta de planificación. Desde lo pedagógico, *Aprendo en Casa* intentó ser una plataforma para adaptar la educación a la situación de emergencia, con recursos pedagógicos para estudiantes y docentes. Sin embargo, una vez más, la falta de equipamiento e internet de docentes y estudiantes limitó el acceso a ella.

Desde lo tecnológico, el Estado consideró en la normativa la provisión de equipamiento e internet para los docentes y estudiantes focalizados, sin embargo, la demora en su entrega afectó el acceso al servicio educativo de esta población. Finalmente, el Estado reguló el trabajo de los docentes, encomendándoles tareas complejas respecto de los estudiantes y sus familias, con las limitaciones de acceso a medios y recursos. En este contexto, los docentes y las familias, en quienes el Estado fue delegando sus responsabilidades, cumplieron un rol fundamental.

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 Alier Ortiz Portocarrero y Manuel Iguiñiz Echeverría. El diseño de la investigación la llevó a cabo Rafael Egúsquiza Loayza. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Alier Ortiz Portocarrero. La redacción del manuscrito fue realizada por Alier Ortiz Portocarrero y Rafael Egúsquiza Loayza. Los tres autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- 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://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- CEPAL & UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNE, 2020). *Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036. El reto de la ciudadanía plena*. CNE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNE, 2021). *Evaluación del Proyecto Educativo Nacional al 2021. Resumen*. CNE. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/2048466-evaluaci-n-del-proyecto-educativo-nacional-al-2021-resumen>
- COTINO, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista De Educación Y Derecho*, (21). <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- D. L. N.° 146, PODER EJECUTIVO (19 de abril de 2020). Decreto legislativo que establece medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del gobierno ante el riesgo de propagación del Covid-19. *El Peruano*.
- D. L. N.° 1476, PODER EJECUTIVO (4 de mayo de 2020). Decreto Legislativo que establece medidas para garantizar la transparencia, protección de usuarios y continuidad del servicio educativo no presencial en las instituciones educativas privadas de educación básica, en el marco de las acciones para prevenir la propagación del Covid-19. *El Peruano*.
- D. S. N.° 006-2020, MINEDU (19 de mayo de 2020). Decreto Supremo que aprueba los criterios para la focalización de las personas beneficiarias en el marco del Decreto Legislativo N.° 1465, que establece medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del Gobierno ante el riesgo de propagación del Covid-19. *El Peruano*.
- D. S. N.° 009-2020, MINEDU (28 de julio de 2020). Decreto Supremo que aprueba el "Proyecto Educativo Nacional - PEN al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena". *El Peruano*.
- D. S. N.° 044-2020, PCM (15 de marzo de 2020). Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19. *El Peruano*. <https://bit.ly/3tyCr4W>
- D. U. N.° 026-2020, PODER EJECUTIVO (15 de marzo de 2020). Decreto de Urgencia

que establece diversas medidas excepcionales y temporales para prevenir la propagación del coronavirus (Covid-19) en el territorio nacional. *El Peruano*.

- DÍEZ, E., & GAJARDO, K. (2020). Políticas Educativas en Tiempos de Coronavirus: La Confrontación Ideológica en España. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 83–101. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.005>
- DIEZ, R. (23 de febrero del 2018). Educación para todos en todo momento. En UNESCO, "Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4". <https://www.effeta.info/educacion-todos-momento/>
- ELISONDO, R., & DE LA BARRERA, M. (2022). Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3174>
- ESPINAL, S. (2021). Impacto del Covid-19 sobre las capacidades en educación: Discusión para el caso peruano. En J. Iguíñiz & j. Clausen (Eds.), *Covid-19 & crisis de desarrollo humano en América Latina* (pp. 367-377). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- FAILACHE, E., KATZKOWICZ, N., & MACHADO, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>
- GARCÍA ARETIO, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- GARCÍA, G. (2011). Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia. *Revista Española de pedagogía*, (250), 537-551. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/10/250-007.pdf>
- IGUÍÑIZ, J., & CLAUSEN, J. (2021). *Covid-19 & crisis de desarrollo humano en América Latina*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- LÓPEZ, G., & GÓMEZ, C. (2020). Estado de excepción y restricción al derecho a la educación en Colombia por la COVID-19. *Opinión Jurídica*, 19(40), 163-186. <https://doi.org/10.22395/ojum.v19n40a8>
- LUGO, M., & DELGADO, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina* (Documento de Trabajo n.º 88). CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/hacia-una-nueva-agenda-educativa-digital-en-america-latina/>
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- MÉDICOS SIN FRONTERAS. (2021). *Perú es oficialmente el país del mundo más afectado por la COVID-19*. <https://www.msf.es/actualidad/peru/peru-oficialmente-pais-del-mundo-mas-afectado-la-covid-19>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MINEDU, 2019). *Evaluación de logros de*

aprendizaje. Resultados de la ECE 2019. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>

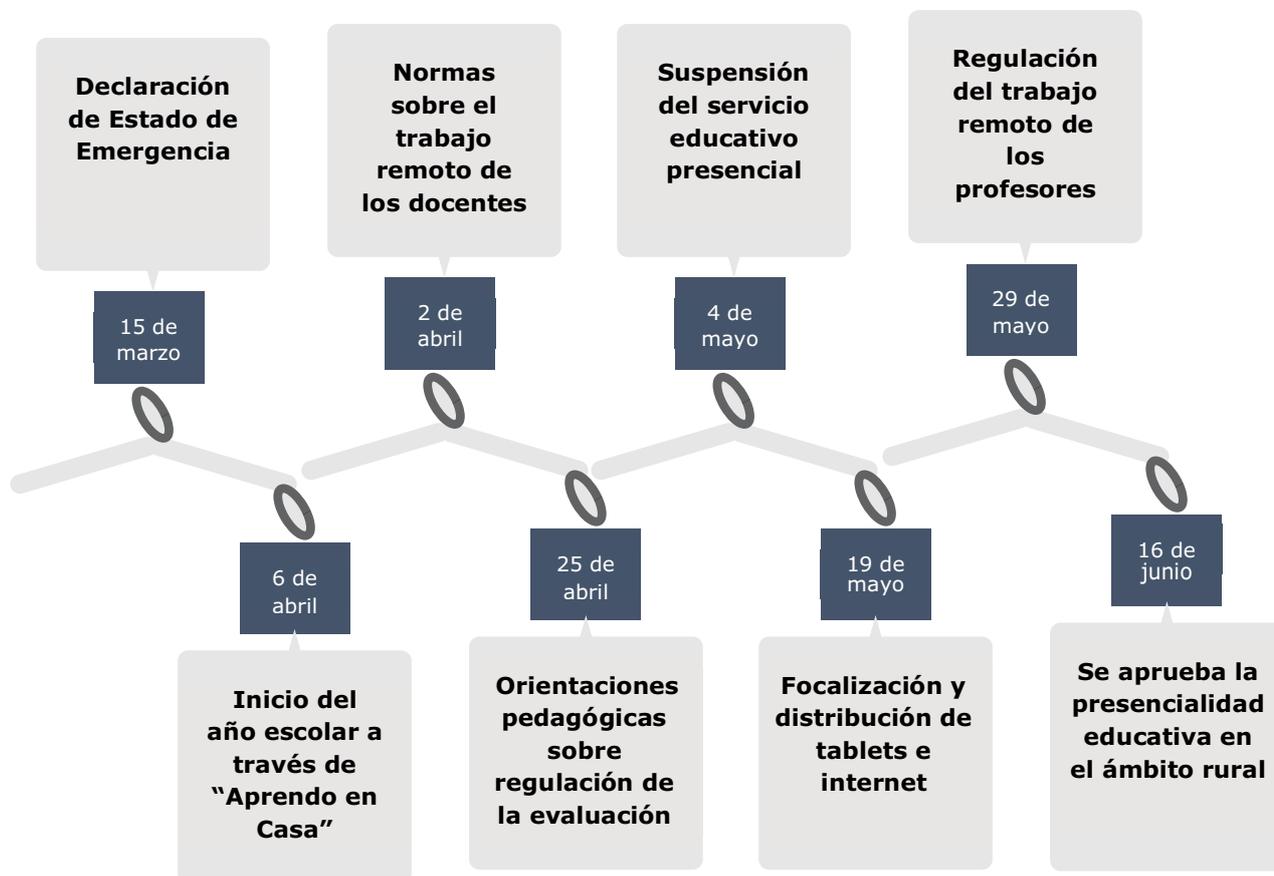
- MORENO, J. M. (2021). Catástrofes de la Educación o la Debacle que no Cesa: La Innovación como Lucha contra los Elementos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.006>
- MURILLO, F., & DUK, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- NACIONES UNIDAS (2015a). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- NACIONES UNIDAS (2015b). *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres. <https://www.unisdr.org/files/43291-spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf>
- NACIONES UNIDAS (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- NARCIZO, C. (2021). Tensiones respecto a la brecha digital en la educación peruana. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(2). <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21039>
- NAVARRETE, Z., MANZANILLA, H., & OCAÑA, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(número especial), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- PEDRÓ, F., SUBOSA, M., RIVAS, A., & VALVERDE, P. (2019). *Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO.
- R. M. N.° 160-2020, MINEDU (31 de marzo de 2020). Disponen el inicio del año escolar el 6 de abril de 2020, a través de la implementación de la estrategia denominada "Aprendo en Casa", y aprueban otras disposiciones. *El Peruano*.
- R. M. N.° 229-2020, MINEDU (16 de junio de 2020). Facultar a las Direcciones regionales de Educación o las que hagan sus veces, a autorizar, de manera excepcional a partir del 1.° de julio de 2020, el inicio de la prestación presencial del servicio educativo en las instituciones educativas públicas de educación Básica en los niveles de educación inicial primaria y secundaria, ubicadas en ámbito rural. *El Peruano*.
- R. M. N.° 400-2020, MINEDU (5 de octubre de 2020). Aprobar los "Lineamientos para la Gestión de las Tabletas y sus complementos en Instituciones Educativas Públicas de la Educación Básica Regular". *El Peruano*.
- R. V. N.° 079-2020, MINEDU (12 de marzo de 2020). Aprobar la actualización de la Norma Técnica denominada "Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en las Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica". *El Peruano*.

- R. V. N.° 088-2020, MINEDU (2 de abril de 2020). Aprobar la Norma Técnica denominada "Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programa educativos públicos, frente al brote del COVID-19". *El Peruano*.
- R. V. N.° 097-2020, MINEDU (21 de mayo de 2020). Aprobar el documento normativo denominado "Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19". Asimismo, derogar la versión aprobada por Resolución Viceministerial N.° 088-2020-MINEDU. *El Peruano*.
- R. V. N.° 098-2020, MINEDU (29 de mayo de 2020). Documento Normativo denominado "Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que aseguren el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19". *El Peruano*.
- R. V. N.° 117-2020, MINEDU (24 de junio de 2020). Orientaciones pedagógicas para brindar el servicio educativo en las instituciones educativas públicas de educación básica de los niveles de educación primaria y secundaria, ubicadas en ámbito rural. *El Peruano*.
- R. V. N.° 184-2020, MINEDU (4 de mayo de 2020). Disponer que el inicio de la prestación presencial del servicio educativo a nivel nacional en las instituciones educativas públicas y de gestión privada de Educación Básica, se encuentra suspendido mientras esté vigente el estado de emergencia nacional y la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19. *El Peruano*.
- R. V. N.° 93-2020, MINEDU (25 de abril de 2020). Aprobar el documento normativo denominado "Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19". *El Peruano*.
- R. V. N.° 94-2020, MINEDU (26 de abril de 2020). Aprobar el documento normativo denominado "Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de Educación Básica". *El Peruano*.
- RED INTERINSTITUCIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA. (INEE, 2004). *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*. <https://www.eird.org/cd/toolkit08/material/Inicio/inee/inee-esp.pdf>
- REIMERS F., & SCHLEICHER, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf
- RUIZ, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>

- TOMASEVSKI, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Novum Grafiska AB.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>
- UNESCO (2018). *Guía para Educación en emergencia E2030*.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- WOOD, L., SEBAR, B., & VECCHIO, N. (2020). Application of rigour and credibility in qualitative document analysis: Lessons learnt from a case study. *The qualitative report*, 25(2), 456-470. <https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/394518/Wood382374-Published.pdf?sequence=5>

Anexo 1

Línea de tiempo de las principales medidas educativas en la primera etapa de la emergencia por el COVID-19 en Perú, en 2020.



Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: revisión teórica

Quality of English communicative competence in higher education: a theoretical review

Qualidade da competência comunicativa em inglês no ensino superior: uma revisão teórica

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3370>

Estrella De Jesús Sirlopú Vera

Universidad César Vallejo

Perú

sverae@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: 0000-0002-3968-9197

Diana Rosa Marrufo Rojas

Universidad César Vallejo

Perú

mrojasdr@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: 0000-0002-8184-6184

Mónica Ysabel Ortega Cabrejos

Universidad César Vallejo

Perú

mortegac@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: 0000-0003-3961-9516

Recibido: 30/11/22

Aprobado: 23/02/23

Cómo citar:

Sirlopú Vera, E. D. J., Marrufo Rojas, D. R., & Ortega Cabrejos, M. Y. (2023). Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: revisión teórica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3370>

Resumen

El propósito fundamental de aprender el idioma inglés es poder comunicarse, ya sea para acceder a un puesto laboral, por turismo o estar a la vanguardia de los últimos adelantos científicos que son publicados en este idioma. Lamentablemente, en el modelo educativo asumido en el Perú existen deficiencias que impiden su desarrollo, debido a una falta de claridad con respecto al método o enfoque para enseñar habilidades de expresión oral en los estudiantes. El objetivo de esta investigación es analizar la evidencia existente sobre la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de educación superior e identificar aquellos métodos o estrategias que resultan ser más eficaces para el desarrollo de esta. La metodología empleada corresponde a la revisión de trabajos de estudio, indexados en bases de datos reconocidas como Scopus, Scielo y Google Scholar; el tipo de investigación es cuantitativo, basado en un análisis documental y descriptivo de textos a nivel mundial. En el estudio se pudo revelar que la mayoría de los autores consideran que el desarrollo de la competencia comunicativa es de carácter imperante y fundamental para el dominio absoluto de este idioma y, a su vez, es una de las competencias más difíciles de lograr debido a su complejidad.

Abstract

The fundamental purpose of learning English is to communicate, whether to access a job, for tourism, or to be at the forefront of the latest scientific advances published in this language. Unfortunately, in the educational model used in Peru, some deficiencies impede its development due to a lack of clarity regarding the method or approach used to teach oral expression skills to students. This research aims to analyze the existing evidence on the importance of the development of English language communicative competence in higher education students and to identify those methods or strategies that prove to be more effective for its development. The methodology used corresponds to the review of studies indexed in recognized databases such as Scopus, Scielo, and Google scholar; the type of research is quantitative, based on a documentary and descriptive analysis of texts worldwide. The study revealed that most authors consider the development of communicative competence imperative and fundamental for the absolute mastery of this language; at the same time, it is one of the most difficult competences to achieve due to its complexity.

Palabras clave:

competencia comunicativa, aprendizaje del inglés, motivación, comunicación oral, estrategias de expresión oral, estudiante universitario.

Keywords:

communicative competence, English language learning, motivation, oral communication, speaking strategies, university student.

Resumo

O propósito fundamental de aprender a língua inglesa é poder comunicar, quer seja para aceder a um emprego, para turismo ou para estar na vanguarda dos últimos avanços científicos que são publicados nesta língua. Infelizmente, no modelo educativo adoptado no Peru, existem deficiências que impedem o seu desenvolvimento, devido à falta de clareza quanto ao método ou abordagem do ensino das capacidades de expressão oral dos estudantes. O objectivo desta investigação é analisar as provas existentes sobre a importância do desenvolvimento da competência comunicativa em inglês nos estudantes do ensino superior e identificar os métodos ou estratégias mais eficazes para o desenvolvimento desta competência. A metodologia utilizada corresponde à revisão de estudos indexados em bases de dados reconhecidas como Scopus, Scielo e Google scholar; o tipo de investigação é quantitativa, baseada numa análise documental e descritiva de textos em todo o mundo. O estudo revelou que a maioria dos autores considera que o desenvolvimento da competência comunicativa é essencial e fundamental para o domínio absoluto desta língua e, ao mesmo tempo, uma das competências mais difíceis de alcançar devido à sua complexidade.

Palavras-chave:

competência comunicativa, aprendizagem da língua inglesa, motivação, comunicação oral, estratégias de fala, estudante universitário.

Introducción

El inglés, es el idioma oficial a nivel mundial, en este punto radica su importancia económica y funcional. El hablarlo, o en el mejor de los casos lograr su dominio, puede ayudar a obtener los beneficios profesionales que brinda su aprendizaje. Sin embargo, se evidencia un inminente fracaso en la enseñanza de este idioma, basado en el modelo tradicional y memorístico de estructuras gramaticales que impiden el dominio de este.

Para Barbón *et al.* (2019), el idioma inglés es usado mundialmente en diferentes áreas; y esto se debe en gran parte al progreso científico y tecnológico que mueve el avance económico de las naciones del mundo, se ha impuesto como el idioma extranjero más común, donde todos los habitantes de nuestro planeta deben aprenderlo para poder comunicarse con personas de países de todo el mundo, conocer nuevas culturas, acceder a mejores puestos laborales, postular a becas de estudio en el extranjero, trabajar en multinacionales o simplemente para hacer turismo, convirtiéndose en una necesidad imperante de nuestra sociedad mundial.

En el contexto internacional, una de las organizaciones encargada de generar políticas públicas en el campo educativo es la UNESCO, por ejemplo, en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, se sitúa la educación como preocupación central en la que la calidad está estrechamente vinculada a brindar oportunidades de instrucción a todas las personas, en condiciones de equidad, calidad e igualdad (UNESCO, 2021). Dado lo anterior, existe una gran problemática orientada a la calidad de enseñanza del idioma inglés que impide la interacción comunicativa en esta lengua.

Desde la óptica de EF (Education First, 2020), institución internacional con presencia en nuestro país, se vislumbra a través de sus estadísticas que el aprendizaje de este idioma se ha ido incrementando; de un total de 100 países evaluados, el Perú se ubica en el puesto 59 con un nivel bajo, aunque el resultado no es óptimo, se destaca el incremento en su aprendizaje.

Tanto a nivel internacional y nacional, existen varios estudios relacionados con lo abordado en esta investigación; en Venezuela, Moreira y Venegas (2020) realizaron una investigación, de la cual concluyen que el dominio de este idioma resulta ser preponderante, ya que incrementa las oportunidades de conseguir un puesto laboral rentable, asegurando el éxito laboral y social de los egresados y futuros profesionales del país.

González (2018) en España y Cambridge University Press & Assessment (2022) concluyen que los profesionales con nivel C1 y C2, según lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) son aquellos que dominan el inglés de manera excepcional, por ende, los más requeridos en cualquier sector. Asimismo Cuartas (2020) precisa que el dominio de este idioma juega un papel determinante en la movilidad académica y desarrollo científico, así que es de carácter imperativo una intervención pedagógica que permita a los estudiantes fortalecer su preparación para la comunicación profesional.

Entre tanto, Texidor *et al.* (2021) en Cuba, realizaron una investigación sobre el uso de casos clínicos en inglés, en ella se manifiesta que no todos los egresados cumplen las exigencias para convertirse en un profesional competente desde el punto de vista comunicativo del idioma inglés. Ante ello, en los cursos de posgrado se busca otras

formas de profundizar en el aprendizaje del inglés, vinculándolo específicamente a cada especialidad, con el objetivo de perfeccionar la competencia comunicativa profesional en el ejercicio de su carrera.

Según Ávila y Hernández (2021) en el Enfoque Comunicativo (*Communicative Language Teaching*), los estudiantes aprenden nociones, conceptos y temas que les servirán de base y emplearán para comunicarse en diferentes situaciones. En tal sentido se interesa primordialmente en que los aprendices de una lengua se expresen abiertamente y sin ninguna dificultad en situaciones comunicativas específicas, solo así se hablaría del dominio de un idioma.

Mayedo *et al.* (2021) abordan la evolución que ha tenido a lo largo de estos años el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la carrera de Estomatología, destacando la evolución de sus métodos y técnicas utilizadas para la implementación de su enseñanza.

Para Da Rocha *et al.* (2018) las actividades lingüísticas que activan la competencia comunicativa son la interpretación y la traducción, entendiéndose esta competencia como la capacidad crítica de realizar juicios propios según el contexto comunicativo, emitidos a través de mensajes y expresiones orales que permiten interactuar con un interlocutor de manera eficaz y efectiva.

Sha'Ar y Boonsuk (2021) en su artículo sobre los obstáculos de habla inglesa en estudiantes tailandeses, dio a conocer que todo estudiante a nivel mundial que se encuentre aprendiendo el idioma inglés como lengua extranjera, inevitablemente debe enfrentarse con algunos factores desafiantes. La habilidad de hablar puede verse como mucho más difícil para algunos estudiantes que otras habilidades porque hay muchos factores que influyen en su desarrollo, por ejemplo: edad, motivación y entorno; que afectan el crecimiento de sus habilidades para hablar.

Asimismo, Romero y Pérez (2021) también consideran que los desafíos a los que deben hacer frente los estudiantes para aprender un idioma extranjero son: maestros no calificados, estudiantes poco motivados, estudiantes de habilidades mixtas en aulas numerosas, falta de implementación de un laboratorio de idiomas, estrategias didácticas poco eficaces, falta de auxiliar didáctico en las asesorías temáticas, etc.; que afectan la evolución de las habilidades de habla de los estudiantes.

En ese aspecto, Akramy *et al.* (2022) coinciden al señalar la falta de docentes capacitados, pues en su investigación realizada en Afganistán, a los instructores de inglés no se les exige un certificado internacional TEFL/TESL, que acredite el dominio de dicho idioma, muy por el contrario cualquier persona que esté aprendiendo inglés durante un año, más o menos, puede empezar a enseñarlo en un centro de idiomas, por tanto no cuentan con la formación sobre cómo enseñar inglés, lo que hace que adopten métodos tradicionales en la enseñanza, especialmente el vocabulario. Ante esta problemática propusieron una amplia gama de estrategias orientadas a la adquisición e incremento de vocabulario, con la finalidad de alcanzar el dominio del idioma.

Por otro lado, Román *et al.* (2018) sostienen que gran parte de los jóvenes no se encuentran atraídos por aprender inglés, lo estudian por compromiso, solo para aprobar los exámenes y los cursos que demanda la universidad. Sin embargo, existe otro grupo de estudiantes que tienen automotivación y se desarrollan leyendo y haciendo actividades extracurriculares para mejorar su inglés, como viendo películas y canales educativos de YouTube, leyendo libros en inglés, tomando cursos masivos

abiertos en línea o interactuando en alguna plataforma virtual que les ayuda a potenciar su nivel del idioma. Por lo tanto, proponen crear grupos especiales en las redes sociales tutelados por los profesores, donde se expongan a los estudiantes al idioma y les permitan practicarlo libremente.

Asimismo, Patak *et al.* (2021), en su investigación en Indonesia, precisa que a pesar de que el inglés es una asignatura obligatoria, muchas universidades aún no muestran interés a los problemas de su aprendizaje, se requiere la responsabilidad de las partes interesadas, como profesores, estudiantes, el gobierno y la comunidad académica.

Por otro lado, Youjun y Xiaomei (2022) en su estudio experimental realizado en China, determinaron la desconexión existente entre los conocimientos gramaticales y la competencia comunicativa, visualizada en los numerosos errores en la redacción de ensayos, ante ello plantearon el desarrollo del pensamiento computacional, logrando demostrar que su aplicación en la gramática de la redacción de ensayos del grupo experimental mejoró significativamente desplegándose una mayor agencia de aprendizaje gramatical y desarrollo del pensamiento.

Boonteerarak (2021) sostiene que las percepciones sobre la competencia lingüística comunicativa han cambiado debido al papel actual del inglés como lengua franca, motivo por el cual el Council of Europe (2001) propuso un Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) para medir la competencia comunicativa. A partir de ello todo estudiante de idioma inglés que necesite acreditar el dominio de esta lengua, debe realizar exámenes internacionales y cumplir los estándares para ser ubicado en los niveles del idioma propuesto por el MCER.

En cambio, Inan y Karaca (2021) en su artículo, proponen que, los maestros tengan una preparación psicológica adecuada, una alta competencia cognitiva y lingüística, a fin de beneficiar mejor la introducción temprana del inglés para una enseñanza efectiva del idioma. A su vez, Soler-Mc-Cook y Ruano-Fernández (2023) incide en el mismo punto, sobre la vital importancia que juega el proceso de enseñanza de una determinada materia, pues no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que es mucho más complejo, donde se debe enseñar a pensar, crear, aprender y ser; mientras que el proceso de aprendizaje se basa en la adquisición de conocimientos informativos y formativos de suma utilidad en todas las etapas de la vida, pues cada día es un constante aprendizaje.

Por otro lado, Heggernes (2021) sostiene que los estudios de neurociencia y psicología experimental demuestran que las áreas del cerebro relacionadas con la empatía se estimulan al leer, destacando el valioso recurso de apoyo pedagógico que constituyen los textos multimodales, que son aquellos que combinan textos verbales, audios e imágenes; asegurando el éxito escolar a través del aprendizaje interactivo entre sus lectores y constituyen una herramienta fundamental en el aprendizaje de un idioma.

A nivel nacional, la Ley Universitaria peruana Nro. 30220 (MINEDU, 2014) establece la malla curricular del curso de inglés, capacitación docente e incremento de las horas lectivas según la carrera profesional. A partir de dicha ley se ha realizado una serie de actividades orientadas a desarrollar la competencia comunicativa que se enfoca en la interacción y en la relación con el contexto social (Rico, 2018).

Según Pérez *et al.* (2020) este desafío no se cumple ya que se observan deficiencias en los jóvenes universitarios, evidenciadas en la dificultad para expresarse en

este idioma y comprender el mensaje comunicativo de un hablante nativo, lo que le impide realizar una conversación fluida con su interlocutor, ocasionándole frustración y desmotivación en cuanto al aprendizaje de este. Es por esta razón que los bachilleres, luego de haber cursado inglés, al término de la carrera profesional, demuestran no haber adquirido los conocimientos y destrezas lingüísticas para comprender y expresarse en este idioma, debido a la deficiente gestión curricular de recursos y enfoques pedagógicos (Gómez *et al.*, 2021).

Desde esta óptica, la problemática anteriormente descrita se puede abordar desde dos categorías de análisis: una relacionada al dominio de términos básicos sobre el tema de estudio; y la otra referida, al dominio de las habilidades orales del idioma inglés en los bachilleres. El presente estudio aborda el estudio bibliográfico de estas dos perspectivas respondiendo las siguientes interrogantes: ¿cuál ha sido la evolución de los métodos de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés?, y ¿cuáles son los de mayor eficacia para el desarrollo de dicha competencia?

A fin de dar respuesta a estas interrogantes, se plantea como objetivo analizar la evidencia existente sobre la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de educación superior e identificar aquellos métodos o estrategias que resultan ser más eficaces para el desarrollo de esta, para ello incorpora los métodos inductivo y deductivo (Hernández y Mendoza, 2018).

La investigación se justifica porque el aprendizaje del idioma inglés, constituye una necesidad, por el alto nivel de demanda y acceso a mejores oportunidades laborales a nivel mundial, por ello el dominio absoluto de este radica en la competencia comunicativa y es de vital importancia considerando el encargo social que tiene la universidad de preparar personas para la vida (Dulin, 2021).

La contribución de esta investigación será un análisis comparativo de investigaciones anteriores teniendo en cuenta los aportes de las TIC, estrategias, técnicas, métodos, etc., que le permita al estudiante el dominio del idioma inglés. Así como manifiesta Palomo (2019) nuestro contexto educativo sugiere implementar actividades de enfoque comunicativo en la enseñanza de este idioma, junto con las tecnologías y el aprendizaje cooperativo para lograr el conocimiento y uso apropiado de esta lengua en distintas circunstancias y contextos.

Metodología

El proceso metodológico que sirvió de guía para la revisión de diferentes artículos científicos tiene relación con el tipo de investigación cuantitativa de carácter exploratoria, y el diseño trabajado es el descriptivo.

La Tabla 1 detalla el análisis reflexivo de 41 artículos de mayor impacto indexados en Scopus, Scielo y Google scholar. Dichos artículos fueron seleccionados minuciosamente, considerando ciertas pautas como el año de publicación, el cual comprende a partir del año 2018 hasta el 2023; área, idioma; entre otros. Teniendo como resultado final la revisión de 27 estudios de investigación en Scopus, 9 artículos en la base de datos Scielo y por último 5 investigaciones obtenidas de Google Scholar.

Tabla 1

Distribución de artículos según base de datos

Base de datos	Año de publicación						
	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
Scopus	1	1	0	18	5	2	27
Scielo	4	0	3	2	0	0	9
Google Scholar	0	1	2	0	1	1	5

La información presentada en la Tabla 2 da a conocer la cantidad de artículos encontrados al inicio de la investigación, seleccionando los más pertinentes y filtrando palabras vinculadas al estudio, tales como competencia comunicativa, *communication skills*, enseñanza del idioma inglés, comunicación oral, inglés en educación superior y *communicative competence in English*. A fin de disminuir la proporción inicial de los estudios seleccionados, se priorizaron las investigaciones publicadas en Scopus, Scielo y Google scholar, por ser las bases de datos de mayor rigor científico; además se tuvo en cuenta el año de publicación (desde el 2018) y las áreas de investigación.

Finalmente, los métodos teóricos empleados fueron: el histórico - lógico pues tiene como base la secuencialidad y progresión de investigaciones comprendidas entre los años 2018 y 2023; asimismo permite el análisis y síntesis que posibilita hacer relaciones y comparaciones de los principales aspectos de la información registrada.

Tabla 2

Criterios de búsqueda de selección

Base de datos	Motor de búsqueda	Filtros utilizados	Total de artículos		
			Sin filtros	Con filtros	seleccionados
Scopus	Competencia comunicativa	Años: 2018 – 2023 Temas técnicos: competencia, idioma	78	50	17
Scielo	Communicationskills	Años: 2018-2023 Tipos de fuente: publicaciones académicas, revistas Idioma: inglés	27490	7260	6
	Enseñanza del idioma inglés	Tipo de documento: artículo	7	6	4

Base de datos	Motor de búsqueda	Filtros utilizados	Total de artículos		
			Sin filtros	Con filtros	seleccionados
Scielo	Comunicación oral	Años: 2018-2022 Tipo de artículo: review articles, research articles	393	142	6
	Inglés en educación superior	Área temática: idioma inglés	71	29	3
Google Scholar	Communicative competence in English	Años: 2018 - 2023 <i>Technical topics: communicative competence,</i>	17000	386	5

Resultados

Tabla 3

Identidad de los artículos

N°	INDEXACIÓN	AUTOR	REVISTA	AÑO
1	SCOPUS	Akramy, S., Noori, A., Orfan, S., & Hashemi, A.	<i>Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education</i>	2022
2		Al-Malki, E., Al-Harhi, A., Javid, C., Farooq, M., & Algethami, G.	<i>International Journal of Learning, Teaching and Educational Research</i>	2022
3		Atabekova, A., Lutskovskaia, L., & Gorbatenko, R.	<i>Thinking Skills and Creativity</i>	2021
4		Ávila, I., & Hernández, A.	<i>Revista Habanera de Ciencias Médicas,</i>	2021
5		Barbón, O., Morillo, J., Nárvaez, M., Mejía, E., & Gonzalez, Y.	<i>Revista Espacios</i>	2019
6		Boonteerarak, P.	<i>LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network</i>	2021
7		Borsatti, D., & Blanco, A.	<i>Revista de Estudos Da Linguagem</i>	2021
8		Chan, C.	<i>System</i>	2021
9		Cruz, M., & Herrera, L.	<i>Profile: Issues in Teachers' Professional Development</i>	2022
10		Da Rocha, L., Caldeiro-Pedreira, M., & Aguaded, J.	<i>Campus Virtuales</i>	2018

N°	INDEXACIÓN	AUTOR	REVISTA	AÑO
11	SCOPUS	Dandu, G., Mohana, G., Lavanya, K., Latha, M., & Kesavakumar, P.	<i>Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation</i>	2021
12		Duisembekova, Z.	<i>International Journal of Instruction</i>	2021
13		Dulin, A.	<i>Linguistics and Culture Review</i>	2021
14		Gómez, J., Restrepo, J., & Larenas, C.	<i>Revista de Investigación Educativa</i>	2021
15		Heggernes, S.	<i>Educational Research Review</i>	2021
16		Inan, S., & Karaca, M.	<i>Quality Assurance in Education</i>	2021
17		Mayedo, Y., Rodríguez, J., De la Torre, E., & Núñez, Y.	<i>Revista Cubana de Estomatología</i>	2021
18		Mitra, N., & Banerjee, A.	<i>Lecture Notes in Networks and Systems</i>	2023
19		Patak, A., Wirawan, H., Abduh, A., Hidayat, R., Iskandar, I., & Dirawan, G.	<i>Journal of Academic Ethics</i>	2021
20		Permatasari, I., & Andriyanti, E	<i>Indonesian Journal of Applied Linguistics</i>	2021
21		Qian, L.	<i>Journal of Applied Science and Engineering</i>	2023
22		Romero, Y., & Pérez, A.	<i>Profile: Issues in Teachers' Professional Development</i>	2021
23		Saienko, N., & Nazarenko, I.	<i>International Journal of Learning, Teaching and Educational Research</i>	2021
24		Sha'ar, M., & Boonsuk, Y.	<i>MEXTESOL Journal</i>	2021
25		Texidor, R., Reyes, N., Reyes, D., & Díaz, R.	<i>Revista Cubana de Educación Médica Superior</i>	2021
26		Wood-Borque, P.	<i>Profile: Issues in Teachers' Professional Development</i>	2022
27		Youjun, T., & Xiaomei, M.	<i>Thinking Skills and Creativity</i>	2022

N°	INDEXACIÓN	AUTOR	REVISTA	AÑO
1	SCIELO	Alemán, E.	<i>Conrado</i>	2020
2		Castillo, H., Espinosa, R., Fernandez, E., & Mencía, A.	<i>Gaceta Médica Esperituaana</i>	2021
3		Cuartas, L.	<i>Profile: Issues in Teachers' Professional Development</i>	2020
4		Grisales, A.	<i>Entramado</i>	2018
5		Herrera-Torres, D. M., & Pérez-Guerrero, C. M.	<i>Pro-Posições</i>	2021
6		Rico, C.	<i>Signo y Pensamiento</i>	2018
7		Rivero, L., Tardo, Y., & Rey, P.	<i>Revista Conrado</i>	2020
8		Román, M., Vena, D., & González, O.	<i>Humanidades Médicas</i>	2018
9		Steyners, K., Casamayor, Y., Acosta, Y., Samón, A., & Guillarte, M. E.	<i>Información Científica</i>	2018
1	Google scholar	Moreira-Aguayo, P., & Venegas-Loor, L.	<i>Dominio de Las Ciencias</i>	2020
2		Palomo, A.	<i>Publicaciones Didácticas</i>	2019
3		Pérez, Y., Lorenzo, V., & Yorca, M.	<i>Opuntia Brava</i>	2020
4		Reyna, V., Lescano, G., & Boy, A.	<i>Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri</i>	2022
5		Soler-Mc-Cook, J., & Ruano-Fernández, Y.	<i>Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas</i>	2023

La Tabla 3 muestra la data obtenida en la presente investigación, la cual fue priorizada manteniendo una secuencia lógica que comprende publicaciones desde el 2018 al 2023; revistas educativas y científicas de alto impacto, autores reconocidos con una vasta experiencia en investigación y publicación de artículos; además de la estructura de los títulos relacionada con competencia comunicativa, competencia comunicativa intercultural y enseñanza del idioma inglés.

La mayoría de estas experiencias investigativas provienen diferentes escenarios geográficos, así tenemos universidades de Colombia (4) Cuba (3), España (2) y en mínima proporción Tailandia, Indonesia, China, India, Afganistán, Ucrania, Noruega, Turquía, México, Ecuador, y Venezuela; y el campo de acción de dichas publicaciones han sido instituciones de formación superior y escuelas de posgrado.

El análisis de los hallazgos es un proceso de separación de datos para integrarlos de nuevo en formas más significativas (Creswell & Poth, 2018); con su correspondiente interpretación, a fin de sistematizar la información encontrada, seleccionando lo más relevante o significativo de cada uno de estos trabajos se clasificó en tres grupos.

Tabla 4

Categorías y referencias

Categoría	Artículos incluidos
Competencia comunicativa	<p>Atabekova, A., Lutskovskaia, L., & Gorbatenko, R. (2021).</p> <p>Alemán, E. (2020).</p> <p>Barbón, O., Morillo, J., Nárvaez, M., Mejía, E., & Gonzalez, Y. (2019).</p> <p>Castillo, H., Espinosa, R., Fernandez, E., & Mencía, A. (2021).</p> <p>Chan, C. (2021).</p> <p>Cruz, M., & Herrera, L. (2022).</p> <p>Da Rocha, L., Caldeiro-Pedreira, M., & Aguaded, J. (2018).</p> <p>Duisembekova, Z. (2021).</p> <p>Moreira-Aguayo, P., & Venegas-Loor, L. (2020).</p> <p>Palomo, A. (2019).</p> <p>Pérez, Y., Lorenzo, V., & Yorca, M. (2020).</p> <p>Permatasari, I., & Andriyanti, E. (2021).</p> <p>Rivero, L., Tardo, Y., & Rey, P. (2020).</p> <p>Román, M., Vena, D., & González, O. (2018).</p> <p>Romero, Y., & Pérez, A. (2021).</p> <p>Steyners, K., Casamayor, Y., Acosta, Y., Samón, A., & Guillarte, M. E. (2018).</p> <p>Texidor, R., Reyes, N., Reyes, D., & Díaz, R. (2021).</p>
Competencia comunicativa intercultural	<p>Avila, I., & Hernández, A. (2021).</p> <p>Cuartas, L. (2020).</p> <p>Heggernes, S. (2021).</p> <p>Herrera-Torres, D. M., & Pérez-Guerrero, C. M. (2021).</p> <p>Rico, C. (2018)</p>

Categoría	Artículos incluidos
Enseñanza del idioma inglés	<p>Akramy, S., Noori, A., Orfan, S., & Hashemi, A. (2022).</p> <p>Al-Malki, E., Al-Harhi, A., Javid, C., Farooq, M., & Algethami, G. (2022).</p> <p>Boonteerarak, P. (2021).</p> <p>Borsatti, D., & Blanco, A. (2021).</p> <p>Cruz, M., & Herrera, L. (2022).</p> <p>Dandu, G., Mohana Charyulu, G., Lavanya Kumari, K., & Prvn Kesavakumar, M. L. (2021).</p> <p>Dulin, A. (2021).</p> <p>Gómez, J., Restrepo, J., & Larenas, C. (2021).</p> <p>Inan, S., & Karaca, M. (2021).</p> <p>Mayedo, Y., Rodríguez, J., de la Torre, E., & Núñez, Y. (2021).</p> <p>Mitra, N., & Banerjee, A. (2023).</p> <p>Patak, A. A., Wirawan, H., Abduh, A., Hidayat, R., Iskandar, I., & Dirawan, G. D. (2021).</p> <p>Qian, L. (2023).</p> <p>Reyna, V., Lescano, G., & Boy, A. (2022).</p> <p>Romero, Y., & Pérez, A. (2021).</p> <p>Sha'ar, M., & Boonsuk, Y. (2021).</p> <p>Saienko, N., & Nazarenko, I. (2021).</p> <p>Wood-Borque, P. (2022).</p>

Asimismo, la Tabla 4 muestra las tres categorías en la que fueron agrupados los artículos consultados con sus respectivos autores, los cuales se encuentran publicados en revistas que están vinculadas al campo educativo, ciencias médicas e investigación, siendo accesibles en Google Scholar, Scielo, y Scopus. Cada categoría se detalla a continuación:

Competencia comunicativa

Esta categoría comprende aquellos estudios sobre la competencia comunicativa del idioma inglés, incluye definiciones, estrategias, actividades y teorías que contribuyan con la adquisición de un nuevo idioma, en todo contexto y la metodología adecuada que se debe poner en práctica para su desarrollo.

Para entender mejor la *competencia comunicativa* se puede descomponer las dos palabras, así la palabra *competencia* se refiere al conocimiento, habilidad o capacidad, mientras que la palabra *comunicativo* significa conversación o interacción. Entonces se puede decir que es la habilidad de las personas para intercambiar ideas o pensamientos, logrando un contacto cercano con otra persona a la que puede entender y sentirse comprendido (Palomo, 2019).

Hymes (1970, citado en Romero & Pérez, 2021) llamó a la habilidad para expresar enunciados con la adecuación de cuándo usarlos, según el contexto, competencia comunicativa. Para él, además del conocimiento de estructuras que permiten a alguien expresar ideas, sentimientos, y opiniones, el lenguaje es un medio para comunicarse. Así mismo Hymes (1972, citado en Cruz & Herrera, 2022) acuñó el término *competencia comunicativa* relacionándola con la importancia del aprendizaje no solo lo que es gramaticalmente correcto, sino también lo que es adecuado.

Castillo *et al.* (2021) sostiene que el perfeccionamiento de la comunicación e interacción oral de los profesionales en el ámbito educativo constituye un aspecto esencial para transmitir conocimientos, educar en valores, garantizar una interacción dinámica entre estudiantes y profesores, favoreciendo la formación integral de estos profesionales.

Rivero *et al.* (2020) determina que la competencia comunicativa tiene tres elementos: la competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicolingüísticos del aprendizaje.

Comunicarse en una segunda lengua, constituye una necesidad de este mundo globalizado. Años atrás, su aprendizaje y dominio se consideraba el privilegio de algunos, actualmente se ha convertido en una necesidad aprenderlo para destacar y poder acceder a mejores oportunidades laborales, pues brinda un sinnúmero de beneficios a quien logra su absoluto dominio (Chan, 2021). Es completamente esencial su desarrollo, pues no basta no conocer o dominar la lengua extranjera, sino también; poseer las destrezas básicas para poder comunicarse en inglés en diferentes contextos globales (Permatasari & Andriyanti, 2021).

Ahora bien, siendo la competencia comunicativa tan fundamental para poder interactuar oralmente con otras personas de lengua extranjera, no se desarrolla adecuadamente o existen carencias que impiden su desarrollo total o dominio absoluto de este idioma; por ello es importante estudiar la efectividad de los métodos modernos determinando su efectividad en la formación de competencias lingüísticas (Atabekova *et al.*, 2021).

Steyners *et al.* (2018) manifiesta que la competencia lingüística se refiere a la precisión gramatical y al control del vocabulario, la fonología y el sistema de escritura, sin embargo la competencia sociolingüística está orientada a la habilidad del empleo de una lengua con diferentes grupos de personas y en diferentes contextos, con aspectos como la cortesía, las normas y la cultura; y la competencia pragmática, se centra en las capacidades de los alumnos para utilizar una segunda lengua en diferentes circunstancias, como la flexibilidad, la cohesión, la coherencia y la fluidez. La suma de todo ello constituye o dan origen a la competencia comunicativa, pues refleja los conocimientos y habilidades específicos de una lengua, centrándose en una habilidad lingüística concreta y en actividades lingüísticas como la interacción y la conversación oral en general.

Otro aspecto importante es que la enseñanza de un idioma no consiste en una simple transferencia de habilidades de lectura, expresión oral, escritura y comprensión auditiva, sino que implica ampliar la visión del mundo, brindando oportunidades de experiencias de la vida real para empatizar con otras culturas, es decir, existe la necesidad de conocer la cultura del país de la lengua que se está aprendiendo, pues son culturalmente diferentes a los hablantes de inglés de todo el mundo que no son nativos (Duisembekova, 2021).

El lenguaje se adquiere a través del contexto social, donde el propósito de aprender un idioma es comunicar las necesidades, ideas y opiniones propias de manera efectiva en el mundo real. Por lo tanto, el aprendizaje de un idioma debe centrarse en las capacidades comunicativas de los alumnos más que en el dominio de la gramática, para ello se debe analizar las necesidades de las formas de aprendizaje preferidas por los alumnos y materiales de enseñanza y aprendizaje como: el diálogo en parejas, los juegos de rol y las simulaciones in situ, estas se deben utilizar para orientar el desarrollo de las actividades dentro de las aulas de clase para motivar a los estudiantes en su aprendizaje (Alemán, 2020).

Competencia comunicativa intercultural

Un punto de partida muy importante para entender la competencia comunicativa intercultural es tener una concepción básica, así Ávila y Hernández (2021) la definen como un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas que ponen de manifiesto comportamientos dentro de un contexto determinado, proporcionando una comunicación altamente eficaz. Mientras que para Rico (2018) la situación de encuentro intercultural se traduce como el intercambio de valores, significados y prácticas compartidas, por tanto, no es suficiente enseñar el idioma, sino que también es imperativo reflexionar sobre la cultura que está embebida en esa lengua.

A su vez Cuartas (2020) concibe que la cultura está estrechamente relacionada con el idioma y forma parte de nuestras vidas, de modo que, desarrollar la competencia comunicativa intercultural no radica simplemente en centrarse en la capacidad lingüística del idioma de destino, sino también la transmisión de valores culturales, creencias, percepciones y los patrones de relación social que juegan un papel preponderante en la interacción entre personas dentro de un contexto cultural. En consecuencia, como lo afirma Heggernes (2021) esta competencia permite interactuar y comunicarse de manera adecuada, efectiva y respetuosa, estableciendo relaciones positivas y constructivas con esas personas. Su investigación se centra en el rol que juegan los textos y las actividades en el aula, donde plantea que el uso correcto de los textos puede ayudar a los maestros a mediar en el aprendizaje intercultural de los estudiantes.

Herrera-Torres y Pérez-Guerrero (2021) proponen el enfoque por tareas como una alternativa para lograr el dominio de un nuevo idioma, pues ofrece una posibilidad de lograr la adquisición de una lengua mediante el uso de tareas, que son actividades que "involucran procesos cognitivos como seleccionar, razonar, clasificar y transformar información orientadas a objetivos que fomenten la comunicación significativa y, por lo tanto, apoyar el proceso de aprendizaje de idiomas". Así mismo Nunan (1989, citado en Herrera-Torres & Pérez-Guerrero, 2021) plantea dos tipos de tareas: *Real-world* tareas diseñadas para practicar o ensayar aquellas tareas en situaciones cotidianas y tareas pedagógicas, que se basan en la teoría y están dirigidas a facilitar la adquisición del lenguaje.

Enseñanza del idioma inglés

Hutchinson y Waters (1987, citados en Borsatti & Blanco, 2021) sostienen que la forma más efectiva para aprender inglés es el *English for Specific Purposes* o ESP, su

origen comenzó en la década de 1960, cuando la economía de los Estados Unidos pasó a ser dominante en el mundo occidental y el inglés se convirtió en una lengua internacionalmente aceptada en el comercio, los negocios y en el contexto académico. En consecuencia, el aprendizaje de idiomas comenzó a tener un papel importante para el diseño de los cursos de idiomas, por tanto, definieron el ESP como un curso en el que todas las decisiones sobre el contenido y el método se basan en el motivo del alumno para aprender.

De igual manera, Robinson (1991, citado en Borsatti & Blanco, 2021) explica que ESP se basa en tres grandes áreas de conocimiento: la lengua, la pedagogía y el área de interés de los participantes. El autor cita algunos criterios para que un curso sea considerado como ESP, como por ejemplo "dirigido a un objetivo lo que significa que el alumno necesita la lengua para trabajar o para estudiar; la relevancia de la precisión y priorización de las necesidades, para cubrir las carencias de los aprendices; el establecimiento de la duración del curso y el perfil del estudiante, normalmente adultos o jóvenes que suelen tener algún conocimiento previo de la lengua. Otro aspecto relevante sobre los cursos de ESP es que deben diseñarse en función del área de estudios de los alumnos.

Los aspectos metodológicos de la ESP fueron descritos por Dudley Evans y St. John, quienes señalan que estos cursos normalmente tienen lugar el contexto laboral o en la universidad y las opciones metodológicas pueden diferir de los cursos de inglés general, ya que los cursos pueden estar diseñados teniendo en cuenta una disciplina específica (Borsatti & Blanco, 2021).

Al-Malki *et al.* (2022) sostienen que es un acercamiento a la enseñanza del inglés dirigida a áreas específicas (científicos, tecnológicos, económicos y académicos) respondiendo a las necesidades académicas que, van más allá de adquirir un idioma para comunicarse, sino que requieren el idioma vinculado a su carrera profesional, ya que los cursos de inglés general están destinados a enseñar fundamentos del inglés, mientras que los cursos de ESP se desarrollan en función del análisis de la situación objetivo y apunta a suplir las carencias particulares de los estudiantes, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Reyna *et al.* (2022) plantean que el conectivismo es el aprendizaje para la era digital, el cual busca acoplarse a las nuevas formas de comunicación, almacenamiento y aprendizaje del mundo actual que se encuentra en constante transformación, donde la tecnología y las redes sociales han invadido nuestras vidas, para facilitarnos el trabajo, darnos comodidad y ahorrarnos tiempo, sin embargo; si no es utilizado correctamente los resultados podrían ser más negativos que beneficiosos.

A su vez, Grisales (2018) sostiene que el uso de las diversas herramientas tecnológicas en el campo educativo, especialmente en el aprendizaje de idiomas ayuda significativamente debido a la importancia que tiene en la actualidad, el uso de video, cámaras fijas, fotografía y grabación de sonido; son recursos muy útiles en la interacción diaria, posibilita el intercambio y la conexión con personas angloparlantes nativas, estableciendo no solo un canal para la adquisición y dominio del idioma, sino también un vínculo cultural entre los involucrados.

Asimismo, Mitra y Banerjee (2023) determinan que el rápido crecimiento de internet ha supuesto una revolución tecnológica y las herramientas TIC son una prueba de ello, pues tienen un impacto exitoso en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, resaltando la adquisición de contenidos dinámicos, interactivos e interesantes, así

como la posibilidad real de una educación personalizada que conlleve al dominio del idioma estudiado.

Por otro lado, Qian (2023) sostiene que en el contexto del desarrollo actual de la tecnología informática, una de las tendencias futuras es evaluar la enseñanza del inglés y su calidad con la tecnología de datos, es decir, no basta con utilizar las diferentes herramientas tecnológicas con los estudiantes, sino también se debe evaluar cuan efectiva es en el desarrollo de las competencias que los jóvenes deben lograr. Por lo tanto, es muy importante establecer un sistema de evaluación de los efectos de la enseñanza que sea objetivo e imparcial.

Wood-Borque (2022) manifiesta que hacer uso de medios audiovisuales en el aula de inglés puede presentar muchos beneficios mientras se aprende el segundo idioma, ya que el significado se comunica a través de imágenes en movimiento con más facilidad que las impresas, debido a su inmediatez.

En México, Cruz (2020) propuso el modelo RASE, el cual se basa en recursos, actividades, soporte y evaluación, que deben ser ejecutados e integrados de manera holística por el docente, quien es el diseñador y artífice del aprendizaje. Este modelo es constructivista pues se centra primordialmente en la construcción del conocimiento por parte de los aprendices, manteniendo una participación activa en todo el proceso. Abarca la perspectiva instruccional, pues contribuye con la labor pedagógica en la inserción de herramientas digitales en el aula, destaca el papel protagónico del estudiante y el plano del aprendizaje, ya que apoya en la adquisición de nuevos contenidos, generando nuevos conocimientos que ayuden a lograr el dominio del idioma.

Por otro lado, los hallazgos en países europeos, son variados; Saienko y Nazarenko (2021) en Ucrania, sostienen que los estudiantes deben conocer el proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, de esta manera los resultados de su aprendizaje serán influenciados positivamente; para demostrarlo desarrollaron un estudio donde usaron marcos como andamios generalizados, asignando significados a objetos, imágenes y representaciones, para manipular funciones cognitivas, como recordar, percibir y concentrarse, que, a su vez, podrían influir positivamente en la producción del habla.

En Turquía, Inan y Karaca (2021) mediante su trabajo de investigación de enfoque mixto lograron abordar otro punto muy importante y que en los últimos años se ha descuidado mucho, que es la calidad de la enseñanza de un idioma, precisando que esta se debe lograr principalmente bajo dos enfoques como el interno y externo, es decir, crear una fuerte coherencia y sinergia entre los mecanismos internos y externos, donde la calidad interna se pueda monitorear a través de autoevaluaciones, auto acreditación, evaluación del personal, comentarios de los estudiantes/personal y evaluaciones de los estudiantes en el aula, mientras que la garantía de calidad externa comprende evaluaciones escolares nacionales o locales, evaluaciones de estudiantes a gran escala, acreditación de programas y revisión por pares.

Otros casos de estudio se encuentran en el continente asiático, donde Boonteerarak (2021) señala que la enseñanza de un idioma debe apuntar a desarrollar la comunicación oral, reforzando la interdependencia de las habilidades lingüísticas y los usos comunicativos, centrándose en actividades y materiales de aprendizaje, donde las tareas pedagógicas reflejen las funciones comunicativas del mundo real de los alumnos. Por lo tanto, ya no es únicamente la lengua usada por los hablantes

nativos, sino también viene a ser el idioma utilizado en los contextos de la vida real de los aprendices a nivel mundial, constituyéndose en una herramienta para la comunicación internacional.

En India, Dandu *et al.* (2021) sostienen que el idioma inglés juega un papel vital para todos y cada uno de los estudiantes para la comunicación en sus entrevistas y lugares de trabajo, sobre todo si se trata de una multinacional. En cuanto a eso, aprender el idioma inglés con fines comunicativos no es fácil para los aprendices, pues deben adquirir algunos conceptos básicos como gramática, vocabulario, pronunciación, precisión, etcétera, para dominar cualquier segundo idioma. Si los alumnos no adquieren todos los conceptos básicos mencionados de habilidades para hablar, no pueden comunicarse de manera efectiva en ninguna situación. Hablar y escribir son habilidades productivas porque producen información a través del idioma. En tal sentido, los profesores de inglés tienen una enorme responsabilidad, deben centrarse en desarrollar en las habilidades comunicativas en inglés de sus estudiantes implementando metodologías y enfoques de enseñanza efectivos para resolver las dificultades que enfrentan los estudiantes del idioma inglés. Los métodos deben ser creados por la curiosidad hacia el proceso de aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar. La curiosidad surgirá al involucrarse en diversas actividades de aprendizaje en el aula, logrando la interacción entre pares y sean miembros activos de su propio aprendizaje. Además, todas estas actividades efectivas, crean interés hacia el proceso de aprendizaje de manera más efectiva, haciendo que los estudiantes pierdan el miedo al escenario, logrando la fluidez, precisión y confianza en sí mismos al hablar.

Discusión

El artículo de esta investigación se centró en la revisión válida y confiable de diferentes artículos que abordan el tema de estudio, en ese sentido se realizó un análisis descriptivo y sistemático de los aportes presentados en los artículos consultados, permitiendo precisar varios puntos. En primera instancia la gran importancia del dominio del idioma inglés, que tiene un papel protagónico en el ámbito económico, académico, científico, entre otros. En resumen, el dominio del inglés constituye una ventaja para tener mejores oportunidades laborales y esencial para los negocios en un entorno globalizado, como también es fundamental para realizar publicaciones científicas. Por ello, es imperante se potencie el aprendizaje del idioma inglés a través del desarrollo de habilidades orales bajo el enfoque comunicativo.

Otro aspecto es la metodología ineficiente o inapropiada que se viene impartiendo en las aulas de aprendizaje del idioma inglés, causantes del estancamiento o falta del desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendices de este idioma, lo que les genera desmotivación, frustración y rechazo al momento de su aprendizaje.

Por último, es necesario un mayor conocimiento intercultural, donde los docentes no sean simplemente facilitadores del conocimiento, sino que puedan convertirse en mentores culturales y figuras de orientación y apoyo en la exploración cultural de sus alumnos, desarrollando en ellos el respeto, la valoración y la sensibilidad a las diferencias transculturales.

Conclusiones

Después de un análisis de los artículos revisados, se determina que el desarrollo de la competencia comunicativa juega un papel protagónico en la sociedad actual, en el que se sugiere utilizar el enfoque de la enseñanza comunicativa de la lengua, junto con las nuevas tecnologías y el aprendizaje cooperativo como formas de lograr un nivel de calidad de la competencia comunicativa en inglés como segunda lengua.

Es esencial que los estudiantes tengan conocimiento de los aspectos culturales del idioma que están aprendiendo, que le permita comprender las perspectivas de su interlocutor extranjero, desarrollando habilidades comunicativas basadas en el respeto y valoración del acervo cultural.

Los docentes deben crear un ambiente de clase atractivo, con estrategias didácticas que promuevan actividades dinámicas de aprendizaje de la lengua inglesa, apoyados de las TIC, softwares, redes sociales y plataformas virtuales donde los estudiantes pueden interactuar y aprender de forma divertida.

Los profesores de inglés, deben hacer uso de métodos y enfoques centrados en el estudiante, donde el profesor se involucre más en el proceso de enseñanza. De este modo, los jóvenes que aprenden inglés como lengua extranjera mostrarán más interés, estarán más atentos y, finalmente, se sentirán motivados para mejorar su capacidad de hablar inglés.

Notas:

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

Estrella De Jesús Sirlopú Vera fue responsable de la concepción del trabajo científico, de la recolección, de la interpretación y del análisis de datos durante todas las etapas del artículo.

Diana Rosa Marrufo Rojas realizó mejoras en la redacción, durante todas las etapas del artículo.

Mónica Ysabel Ortega Cabrejos participó en el enriquecimiento y en la mejora del artículo, durante todas sus etapas.

Referencias

- AKRAMY, S., NOORI, A., ORFAN, S., & HASHEMI, A. (2022). Effective techniques of teaching vocabulary in Afghan EFL classrooms. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 1-14.
- ALEMÁN, E. (2020). Propuesta para desarrollar la pronunciación del inglés en posgrado del policlínico Francisco del Sol de San Fernando de Camarones. *Conrado*, 16(73), 49-53. <http://orcid.org/0000-0003-3464-8916>
- AL-MALKI, E., AL-HARTHI, A., JAVID, C., FAROOQ, M., & ALGETHAMI, G. (2022). Comparative Determination of Communicative Competence of Saudi

Students of English for Tourism and Hospitality (SSETH) to Develop ESP Course Content. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(4), 46–62. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.4.3>

- ATABEKOVA, A., LUTSKOVSKAIA, L., & GORBATENKO, R. (2021). Developing multiliteracy skills and pragmatic communication awareness of university students learning a foreign language (English) for specific purposes. *Thinking Skills and Creativity*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100956>
- ÁVILA, I., & HERNÁNDEZ, A. (2021). Curso de Competencia Comunicativa Intercultural a través del inglés en la Educación Médica Posgraduada. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(6), 1–12.
- BARBÓN, O., MORILLO, J., NÁRVAEZ, M., MEJÍA, E., & GONZALEZ, Y. (2019). Communicative competence in the communicative performance in english of nursing professionals Contenido. *Revista Espacios*, 40(21), 24.
- BOONTEERARAK, P. (2021). The Development of a Communicative English Training Curriculum for Thai Counter Clerks in Convenience Stores. *Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 115–142.
- BORSATTI, D., & BLANCO, A. (2021). Using machine translator as a pedagogical resource in english for specific purposes courses in the academic context. *Revista de Estudos Da Linguagem*, 29(2), 829–858. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.29.2.829-858>
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS & ASSESSMENT. (2022). *Cambridge Assessment*. Marco Común Europeo de Referencia. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- CASTILLO, H., ESPINOSA, R., FERNANDEZ, E., & MENCÍA, A. (2021). Technological devices for developing the oral communicative competence in the English language. *Gaceta Médica Esperituaana*, 104–115.
- CHAN, C. (2021). University graduates' transition into the workplace: How they learn to use English for work and cope with language-related challenges. *System*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102530>
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- CRESWELL, J. (2018). *QUALITATIVE INQUIRY AND RESEARCH DESIGN CHOOSING AMONG FIVE APPROACHES*. <https://books.google.es/s?id=gX1ZDwAAQB AJ&dq=creswell+john+w+qualitative+inquiry&hl=es&lr=>
- CRUZ, M. (2020). *Desarrollo de la competencia comunicativa en cursos de inglés en línea* [Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/11549>
- CRUZ, M., & HERRERA, L. (2022). Assessment of Students' Oral Communicative Competence in English Through a Web Conferencing Platform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 143–156. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.91282>

- CUARTAS, L. (2020). Intercultural communicative competence: in-service efl teachers building understanding through study groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 75–92. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.76796>
- DA ROCHA, L., CALDEIRO-PEDREIRA, M., & AGUADED, J. (2018). Actividades de traducción con uso de tecnología para desarrollar la competencia comunicativa en las aulas de lenguas extranjeras. *Campus Virtuales*, 7(2), 27–38.
- DANDU, G., MOHANA, G., LAVANYA, K., LATHA, M., & KESAVAKUMAR, P. (2021). Teaching xommunicative activities of learning English language speaking and its challenges for the young aspirants: A schematic view. *Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation*, 32(2), 840–845.
- DUISEMBEKOVA, Z. (2021). Beliefs about Intercultural Communicative Competence: The Development and Validation of a New Instrument. *International Journal of Instruction*, 14(2), 103–116. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1427a>
- DULIN, A. (2021). Speaking across curriculum in the public university. *Linguistics and Culture Review*, 5, 100–112.
- EF EDUCATION FIRST. (2020). *English Proficiency Index*. <https://www.ef.com.pe/epi/regions/latin-america/peru/>
- GÓMEZ, J., RESTREPO, J., Y LARENAS, C. (2021). Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 411–425. <https://doi.org/10.6018/RIE.426741>
- GONZÁLEZ, A. (2018). La importancia del inglés en el mundo laboral. *RRHH Digital* <http://www.rrhhdigital.com/secciones/seleccion/133272/La-importancia-del-ingles-en-el-mundo-laboral>
- GRISALES, A. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Entramado*, 14(2), 198–214. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751>
- HEGGERNES, S. (2021). A critical review of the role of texts in fostering Intercultural Communicative competence in the English Language classroom. *Educational Research Review*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100390>
- HERNÁNDEZ, R., & MENDOZA, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- HERRERA-TORRES, D., & PÉREZ-GUERRERO, C. (2021). ¿Cómo fomentar la competencia comunicativa intercultural desde el enfoque por tareas? *Pro-Posições*, 32.
- INAN, S., & KARACA, M. (2021). An investigation of quality assurance practices in online English classes for young learners. *Quality Assurance in Education*, 29(4), 332–343.

- MAYEDO, Y., RODRÍGUEZ, J., DE LA TORRE, E., & NÚÑEZ, Y. (2021). Abordaje histórico del proceso enseñanza-aprendizaje de inglés con Fines Específicos en la carrera de Estomatología. *Revista Cubana de Estomatología*, 58(2).
- MINEDU. (2014). *Ley universitaria- Perú*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2817433/Ley%20Universitaria%20.pdf>
- MITRA, N., & BANERJEE, A. (2023). An Extensive Survey on ICT-Based English Language Teaching and Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 490, 277–286.
- MOREIRA-AGUAYO, P., & VENEGAS-LOOR, L. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés Development of communicative skills of the English language Desenvolvimento das habilidades comunicativas da língua inglesa. *Dominio de Las Ciencias*, 6, 1292–1303.
- PALOMO, A. (2019). Communicative Competence in English as a foreign language. *Publicaciones Didacticas*, 565–652.
- PATAK, A., WIRAWAN, H., ABDUH, A., HIDAYAT, R., ISKANDAR, I., & DIRAWAN, G. (2021). Teaching English as a Foreign Language in Indonesia: University Lecturers' Views on Plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 19(4), 571–587.
- PÉREZ, Y., LORENZO, V., & YORCA, M. (2020). Actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés a través de la plataforma Moodle. *Opuntia Brava*, 12(4), 346–357.
- PERMATASARI, I., & ANDRIYANTI, E. (2021). Developing students' intercultural communicative competence through cultural text-based teaching. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 72–82.
- QIAN, L. (2023). Research On College English Teaching And Quality Evaluation Based On Data Mining Technology. *Journal of Applied Science and Engineering (Taiwan)*, 26(4), 547–556.
- REYNA, V., LESCANO, G., & BOY, A. (2022). El Conectivismo en el aprendizaje en línea empoderando las competencias. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri*, 3(2), 22–30.
- RICO, C. (2018). The intercultural communicative competence (ICC) in the contexts of teaching English as a foreign language. *Signo y Pensamiento*, 37(72), 77–94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic>
- RIVERO, L., TARDO, Y., & REY, P. (2020). Conversational Competence in the Teaching-Learning Process of Foreign Languages: Gnoseological and Didactic References. *Revista Conrado*, 16(76), 287–294. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-287.pdf>
- ROMÁN, M., VENA, D., & GONZÁLEZ, O. (2018). Fundamentos teóricos de la competencia comunicativa intercultural en idioma inglés. *Humanidades Médicas*, 15(1), 70–87.
- ROMERO, Y., & PÉREZ, A. (2021). Fostering citizenship and english language competences in teenagers through task-based instruction. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 103–120.

- SAIENKO, N., & NAZARENKO, I. (2021). Using speaking frames as scaffolding tools to teach university students to speak in ESP. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(4), 99–115.
- SHAAR, M., & BOONSUK, Y. (2021). What Hinders English Speaking in Thai EFL Learners? Investigating Factors that Affect the Development of their English Speaking Skills. *MEXTESOL Journal*, 45(3), 1–11.
- SOLER-MC-COOK, J., & RUANO-FERNÁNDEZ, Y. (2023). Integración de la reflexión en la docencia para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(1), 41–46.
- STEYNNERS, K., CASAMAYOR, Y., ACOSTA, Y., SAMÓN, A., & GUILLARTE, M. E. (2018). Competencia comunicativa de los profesionales de la salud en lengua inglesa. *Información Científica*, 97, 518–527.
- TEXIDOR, R., REYES, N., REYES, D., & DÍAZ, R. (2021). Uso de casos clínicos en inglés como herramienta para desarrollar la competencia comunicativa profesional. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 35(2), 1–17.
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO - Educación 2030*.
- WOOD-BORQUE, P. (2022). Compiling a Corpus of Audiovisual Materials for EFL Learning: Selection, Analysis, and Exploitation. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 125–141. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.91448>
- YOUJUN, T., & XIAOMEI, M. (2022). Computational Thinking: A Mediation Tool and Higher-Order Thinking for Linking EFL Grammar Knowledge with Competency. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 1–16.

Conceptualizaciones de deserción y retención escolar según una escuela primaria en Chile

Conceptualizations of school dropout and completion from a Chilean primary school

Conceituações de evasão e retenção escolar segundo uma escola primária no Chile

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3368>

Michelle Mendoza Lira
Universidad Andrés Bello
Chile
michelle.mendoza@unab.cl
ORCID: 0000-0003-4275-1841

Camila Contreras Pérez
Universidad Andrés Bello
Chile
c.contrerasprez@uandresbello.edu
ORCID: 0000-0003-2882-0425

Javiera Quiroz Muñoz
Universidad Andrés Bello
Chile
j.quirozmuoz@uandresbello.edu
ORCID: 0000-0001-8125-6718

Emilio Ballesta Acevedo
Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile
emilioballestaa@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9146-2256

Daniela Muñoz Pérez
Universidad Andrés Bello
Chile
d.muozprez@uandresbello.edu
ORCID: 0000-0002-8953-6551

Recibido: 29/11/22
Aprobado: 27/02/23

Cómo citar:
Mendoza Lira, M., Quiroz Muñoz, J., Muñoz Pérez, D., Contreras Pérez, C., & Ballesta Acevedo, E. (2023). Conceptualizaciones de deserción y retención escolar según una escuela primaria en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3368>

Resumen

La investigación sobre deserción y retención escolar ha recibido especial atención en la educación secundaria, existiendo experiencias más acotadas en lo que refiere a los primeros años de vida de niños y niñas. En consecuencia, el presente estudio buscó analizar las conceptualizaciones, factores y estrategias para trabajar la deserción y retención escolar en este nivel, bajo el enfoque de un estudio de caso. Se eligió la Escuela UNESCO, institución pública que solo entrega enseñanza primaria y se caracteriza por los altos niveles de vulnerabilidad social de sus estudiantes. Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas a distintos actores del establecimiento educativo, las cuales fueron analizadas bajo el modelo de análisis de contenido temático. Los principales hallazgos revelan, por un lado, que la deserción escolar es comprendida como una interrupción, relativamente consciente, de la trayectoria educativa, producto de situaciones de vulnerabilidad. La retención, por su parte, es entendida como la asistencia y participación activa de los estudiantes en su proceso de escolarización. En cuanto a los factores vinculados a la deserción y retención escolar, los resultados revelan la presencia de un amplio abanico de variables socioeducativas que las promueven. Por último, como acciones para la retención escolar, se mencionan, principalmente, el rol de los equipos del Programa de Integración Escolar (PIE), el acompañamiento y orientación en los últimos cursos de enseñanza primaria y el fomento de un ambiente positivo. Los resultados dan cuenta de lo complejo de ambos fenómenos educativos y de la necesidad de más estudios en la materia.

Abstract

Research on school dropout and completion has received particular attention in secondary education, with limited research in children's first years of life. Consequently, this case study examined conceptualizations, factors, and strategies to work on school dropout and school completion at this level. We chose the UNESCO School, a public institution that only offers primary education and whose students are highly vulnerable. Eight semi-structured interviews were carried out with different actors in the educational establishment, which were analyzed under the thematic content analysis model. The main findings reveal, on the one hand, that school dropout is understood as a relatively conscious interruption of the educational trajectory caused by situations of vulnerability. School completion, for its part, is understood as the attendance and active participation of students in their schooling process. Regarding the factors linked to school dropout and completion, the results reveal a wide range of socio-educational variables that promote them. Lastly, school completion actions include the role of School Integration Program teams (PIE in Spanish), accompaniment and guidance during the last primary course, and fostering a positive environment. This study confirms the complexity of both educational phenomena and the need for further research.

Palabras clave:

deserción escolar, retención escolar, educación primaria, estudio de caso, Chile.

Keywords:

school dropout, school completion, primary education, case study approach, Chile.

Resumo

As pesquisas sobre evasão e retenção escolar têm recebido atenção especial no ensino médio, com experiências mais limitadas no que se refere aos primeiros anos de vida de meninos e meninas. Assim, o presente estudo procurou analisar as concepções, fatores e estratégias para trabalhar a evasão e a retenção escolar neste nível, sob a ótica de um estudo de caso. Foi escolhida a Escola UNESCO, instituição pública que oferece apenas o ensino fundamental e se caracteriza pelos altos índices de vulnerabilidade social de seus alunos. Foram realizadas 8 entrevistas semiestruturadas com diferentes atores do estabelecimento de ensino, as quais foram analisadas sob o modelo de análise temática de conteúdo. Os principais achados revelam, por um lado, que a evasão escolar é compreendida como uma interrupção relativamente consciente da trajetória educacional, produto de situações de vulnerabilidade. A retenção, por sua vez, é entendida como a assiduidade e participação ativa do aluno em seu processo de escolarização. Quanto aos fatores ligados à evasão e à retenção escolar, os resultados revelam a presença de um amplo leque de variáveis socioeducativas que as promovem. Por fim, como ações para a retenção escolar, são mencionados o papel das equipes do Programa de Integração Escolar (PIE em espanhol), o acompanhamento e orientação nos últimos cursos do ensino fundamental e a promoção de um ambiente positivo. Os resultados mostram a complexidade de ambos os fenômenos educacionais e a necessidade de mais estudos sobre o assunto.

Keywords:

evasão escolar, retenção escolar, educação primaria, estudo de caso, Chile.

Introducción

La educación constituye un derecho humano fundamental sobre el cual descansa el ejercicio de otros derechos y la construcción de una sociedad que se desarrolle sosteniblemente (UNESCO, 2016). En efecto, la Agenda de Educación 2030, firmada por más de 150 países en el Foro Mundial sobre la Educación y organizado por la UNESCO, pretende velar por que "se proporcione educación primaria y secundaria de calidad, equitativa, gratuita y financiada por fondos públicos" (p. 7). Sin embargo, este derecho no está exento de verse perjudicado por flagelos como la deserción escolar, la cual podría haber aumentado en países como Chile, producto de la pandemia (Ministerio de Educación de Chile, 2021a).

En este sentido, datos disponibles por parte del Ministerio de Educación de Chile (2020) revelan que, al año 2020, 27.768 niños, niñas y adolescentes fueron excluidos del sistema educativo y no presentaron matrícula ni en el sistema regular ni en el de adultos. De estos, el curso con más casos sería primero medio (4.102), primer curso de la enseñanza secundaria. Investigaciones previas han caracterizado la educación secundaria (específicamente primero medio y tercero medio) como una etapa crítica en lo que se refiere al abandono del sistema (Centro de Estudios de la Niñez, 2014). Es por esto por lo que, quizás, ha existido interés en la academia chilena por investigar la deserción escolar en la educación secundaria, es decir, sus causas, consecuencias y cómo abordarla (Latorre & Ion, 2021; Ministerio de Educación de Chile, 2017; Salce, 2020; Salinas & Jorquera, 2021).

Si bien datos previos a la pandemia mostraban que la deserción escolar en educación básica en Chile "prácticamente no existe" (Espinoza *et al.*, 2014, p. 36), cifras más actuales muestran que de estos 27.768 estudiantes, 19.042 pertenecen a algún curso de enseñanza básica (o primaria, la cual comprende desde 1.º a 8.º básico) (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Esto deja entrever que la problemática sigue existiendo en edades muy tempranas y, por tanto, merece igual preocupación, considerando el lugar que ocupa la educación primaria en el desarrollo psicológico, adquisición de conocimientos universales y competencias para la vida (Ribes, 2008).

Frente al desafío de la deserción, el Ministerio de Educación de Chile (2014) ha instalado paulatinamente el concepto de retención escolar, el cual se entiende como "la capacidad de un establecimiento para lograr que sus estudiantes permanezcan dentro del sistema educacional y finalicen la etapa escolar" (p. 66). De esta forma, se entiende que "la retención tiene como contraparte el concepto de deserción" (p. 66), por tanto, constituyen conceptos relacionados. Desde este marco es que este Ministerio ha emitido una serie de orientaciones técnicas dirigidas a trabajar esta capacidad (Ministerio de Educación de Chile, 2019; 2021b), siendo algunas específicas para la enseñanza secundaria (Ministerio de Educación de Chile, 2015), mas no así para la enseñanza primaria. Si a esto se suma la escasez de estudios que aborden cómo las comunidades educativas, sobre todo en la enseñanza primaria, conceptualizan, gestionan y reflexionan "en torno a lo que van a entender por 'retención escolar' y cómo esto se relaciona con su contexto" (Ministerio de Educación de Chile, 2021b, p. 13), se genera un campo de estudio que es necesario profundizar.

Objeto de estudio

Esta investigación buscó analizar la forma en la que una comunidad educativa comprende los conceptos de deserción y retención escolar en la educación primaria, es decir,

1. las concepciones a la base
2. las causas que le atribuyen
3. las medidas aplicadas para evitar la deserción y promover la retención escolar.

Antecedentes y fundamentación teórica

Existe consenso en que la deserción escolar es un fenómeno complejo que responde a múltiples motivos (Gil *et al.*, 2019; González *et al.*, 2019). Estos motivos podrían clasificarse en aquellos de atracción fuera de la escuela (*pull-out*) (ej. necesidades económicas), de empuje dentro de la escuela (*push-out*) (ej. falta de apoyo académico) y de caída o propios del estudiante (*fall-out*) (ej. falta de compromiso) (Doll *et al.*, 2013). En la actualidad, ha existido un particular interés en comprender lo que sucede en la educación secundaria (ej. De Witte & Rogge, 2013; Hahn *et al.*, 2015; Mughal, 2020), mientras que en la educación primaria la literatura trata, principalmente, de experiencias locales.

Por ejemplo, un estudio mixto en comunidades educativas en Pakistán encontró que el abandono de la escolaridad primaria se producía por factores físicos (ej. falta de infraestructura), geográficos, vinculados al docente, a la familia, administrativos y, finalmente, factores individuales del discente (Shah *et al.*, 2019). Otros modelos más comprensivos elaborados en este país, ya desde la lente más preventiva o de retención escolar, describen que factores como un involucramiento activo con la comunidad, promoción de la participación parental, formación docente, instalación de un sistema de evaluación flexible e identificación de estudiantes con necesidades educativas especiales (entre otros) pueden ser clave al momento de proteger las trayectorias educativas (Farooq, 2013). Este mismo modelo procura hacerse cargo de los factores detrás de la deserción, tales como la situación de pobreza, vulnerabilidad y falta de cuidado que muchas veces afectan a los infantes.

En Cambodia, por su parte, una investigación longitudinal en escuelas primarias rurales analizó factores a nivel de la institución y a nivel del estudiante, encontrando que elementos tales como ausencias del docente (medido en días), la relación que se establece con esta figura de cuidado y la edad que posee el estudiante al momento de entrar a la escuela (mientras más edad, más riesgo de desertar) son los predictores más relevantes para explicar la exclusión escolar (Hirakawa & Taniguchi, 2020). En esta misma línea, algunas comunidades educativas en Kenya han descrito el embarazo y el matrimonio adolescente, la negligencia parental, la baja motivación por la escuela y la falta de consejeros entrenados (entre otros) como los principales motivos de deserción escolar (Morara & Chemwei, 2013). Otros estudios, en tanto, han sumado nuevos factores como el divorcio de los padres (No *et al.*, 2016).

Algunas investigaciones también se han centrado en fenómenos específicos como el trabajo infantil, encontrando que la cantidad de horas trabajadas en niños portugueses aumenta el fracaso escolar (entendido en este estudio como abandono) (Ray & Lancaster, 2005). Desde una perspectiva más concreta, André (2009) estudió el efecto de la repetición de grado en escuelas primarias, viendo que esta posee un efecto negativo en la probabilidad de estar matriculado en la escuela en el año posterior. Mientras, otros estudios han indagado en el efecto que tiene el nivel socioeconómico de la familia y las condiciones del mercado del trabajo (Peraita & Pastor, 2000). Finalmente, en Suecia se ha descrito el rol que tiene el estado de ánimo negativo (como la depresión) en el ausentismo escolar crónico (Gren-Landell *et al.*, 2015).

En el contexto latinoamericano, en tanto, Román (2013) señala que la situación socioeconómica de las familias constituye una de las principales causas de la deserción escolar. Esto se confirma con el estudio realizado por Gibbs y Heaton (2014), quienes —al analizar las trayectorias educativas de niños y niñas de nacionalidad mexicana de entre 5 y 11 años— concluyeron que la escolaridad de la madre, junto con el empleo del padre, representan los indicadores más predictivos del abandono escolar. Más aún, este estudio reveló que en la transición de la enseñanza primaria a la secundaria las tasas de deserción escolar aumentan. En esta misma línea, una investigación llevada a cabo en Honduras demostró que el abandono escolar, además de ser el resultado de una acumulación de factores de empuje y atracción que conducen a los discentes a cuestionarse la importancia de la escolarización, es un problema que se presenta especialmente durante el último año de educación primaria y el primer año de educación secundaria (Murphy-Graham *et al.*, 2021).

Al respecto, conviene destacar que un subcampo de estudio corresponde al análisis de los factores protectores y de riesgo que existen al momento de terminar la enseñanza primaria y transitar hacia la educación secundaria. Esto, porque entre el término de la enseñanza primaria y el comienzo de la secundaria existe una serie de procesos psicosociales que están viviendo las juventudes y que, por ende, pueden constituir un factor importante de estrés (Rice *et al.*, 2011). Revisiones sistemáticas de la literatura describen la transición como un fenómeno multidimensional, cuyo éxito se encuentra mediado por las características de la escuela de egreso (primaria), de la escuela de ingreso (secundaria), factores familiares, psicológicos o individuales, entre otros (Bharara, 2020; Gibbs & Heaton, 2014; van Rens *et al.*, 2018).

Mencionar este enfoque resulta pertinente ya que —en Chile— existe un creciente interés por investigar octavo básico, último curso del ciclo primario e indispensable para la transición hacia la enseñanza secundaria. En efecto, Salce (2020) describe esta transición como “un quiebre importante” (p. 148), en el sentido de que en este momento es donde empiezan a aumentar, de forma drástica, las tasas de deserción en el país. Al momento de indagar en las causas, un estudio realizado en esta cohorte encontró que un clima relacional negativo, entendido como la calidad de las relaciones docente-estudiante y entre pares, aumenta en un 11% las probabilidades de desertar (Contreras *et al.*, 2022) e, incluso, puede ser más si el estudiante se ve expuesto a este clima relacional negativo por más tiempo.

Por otro lado, un estudio que intentó descifrar las causas de la deserción escolar en la educación primaria en Chile (Espinoza *et al.*, 2014) comparó las trayectorias

educativas de infancias que se mantuvieron en el sistema educativo con aquellas que interrumpieron su escolaridad, encontrando que estos últimos mostraban un ciclo de vida escolar:

caracterizado por repeticiones de curso, mal rendimiento académico, mal comportamiento, ausencias frecuentes a clases y sucesivos cambios de escuela. En estas situaciones se ha constatado una débil capacidad de las familias y de los propios establecimientos para enfrentar las dificultades. (p. 45)

En ese sentido, los no desertores, si bien presentaban problemáticas similares a los desertores, contaban con ciertos factores protectores que les permitieron mantenerse en el sistema escolar. En síntesis, se puede describir que —en el caso de la educación primaria— el fenómeno también resulta ser multidimensional, por lo que se decidió visitar una comunidad educativa en Viña del Mar (Chile) para conversar y problematizar lo que ha descrito la literatura inicialmente.

Diseño metodológico

Tipo de investigación

La investigación se enmarcó en el enfoque del estudio de casos, el cual busca analizar las dinámicas presentes en un contexto específico y complejo, con la finalidad de describir, verificar o generar teorías (Martínez, M., 2006; Escudero *et al.*, 2008). Se optó por el método de estudio de caso único, el cual permite un análisis profundo del fenómeno (Dale, 2018) que, en esta investigación, corresponde a una escuela primaria de la Región de Viña del Mar en Chile.

La aproximación utilizada para estudiar el caso fue de tipo cualitativa, la cual ayuda a comprender los significados asociados a situaciones o experiencias (Maxwell, 2019), mediante procedimientos distintos a los estadísticos u otros de cuantificación (Strauss & Corbin, 2016).

Elección del caso

La institución educativa elegida fue la Escuela UNESCO, perteneciente a la Corporación Municipal de Viña del Mar (es decir, de dependencia pública) y ubicada en la población Gómez Carreño. Según indica su Proyecto Educativo Institucional (PEI), su misión es educar para la paz, cultivando en sus discentes valores tales como el respeto, la inclusión y la tolerancia, entregando una enseñanza enmarcada en los derechos humanos y los derechos del niño, entre otros (Corporación Municipal de Viña del Mar, 2018-2019). Es una institución educativa que solo entrega enseñanza básica (primaria), por lo que sus alumnos deben cambiarse de institución al momento de pasar a la enseñanza media (secundaria).

Posee un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), indicador que mide "el riesgo de deserción escolar de un establecimiento escolar, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes" (Holz, 2020, p. 2), de un 83% para el año 2022.¹ Además, datos declarados en su PEI indican que los apoderados de los estudiantes poseen, en su mayoría, entre 10 a 11 años de escolaridad e ingresos en el hogar que

varían entre los \$290.001 a \$460.000 pesos chilenos (Corporación Municipal de Viña del Mar, 2018-2019). Esto implica que la Escuela recibe una amplia cantidad de estudiantes que viven en situaciones de pobreza o extrema pobreza, con familias cuyos padres, en gran parte de los casos, no finalizaron la enseñanza secundaria. Debido a sus características (establecimiento público que solo entrega enseñanza básica y con altos índices de vulnerabilidad) se optó por elegir este caso, en búsqueda de las conceptualizaciones asociadas a la deserción y la retención escolar.

Levantamiento de información

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, en donde el entrevistador identificó una serie de temáticas centrales, con la libertad de introducir nuevas interrogantes, dependiendo de la naturaleza de la conversación (Hernández Sampieri *et al.*, 2006; Barrett & Twycross, 2018).

Se contactó al Director por correo electrónico para contarle los objetivos del estudio. Luego de acceder, se concertó una entrevista con él y se invitó a toda la comunidad educativa a participar. En total, 8 personas (3 hombres y 5 mujeres) accedieron a ser entrevistadas. Los participantes ocupaban distintos roles: puestos directivos, docentes de aula y profesionales de apoyo (asistentes sociales).

Las entrevistas, ejecutadas presencialmente y grabadas en formato audio, tuvieron una duración promedio de 60 minutos y fueron transcritas en su totalidad. Todas las personas entrevistadas fueron previamente informadas del alcance del estudio y de sus derechos como participantes, por medio de un consentimiento informado.

Análisis de resultados

Las entrevistas fueron analizadas siguiendo el modelo de análisis de contenido temático (Vázquez, 1996), puesto que permite priorizar la voz de los participantes por medio de una estrategia que, a su vez, posibilita simplificar el corpus textual. De esta forma, se leyeron las entrevistas en reiteradas ocasiones y se acordaron los códigos finales mediante reuniones de triangulación entre los investigadores, con el propósito de velar por la consistencia de los resultados (Martínez, M., 2006). Finalmente, esta estrategia más estructurada fue complementada con la incorporación de memos libres o no estructurados para registrar ideas o apreciaciones que fueran apareciendo durante el análisis (González & Cano, 2010).

Resultados

Cinco categorías permiten dar cuenta del objeto de estudio:

1. Conceptualización de deserción escolar;
2. Factores que influyen en la deserción escolar;
3. Conceptualización de retención escolar;

4. Factores que promueven la retención escolar;

5. Medidas para trabajar la retención escolar.

De estas categorías, emergieron 16 códigos.

La Tabla 1 resume los códigos emergentes.

Tabla 1

Síntesis de los resultados

Categoría y códigos	Descripción de la categoría
Conceptualización de deserción escolar <ul style="list-style-type: none">• Interrupción de la trayectoria escolar.• Vulnerabilidad.• Ausentismo escolar.• Ausencia de la comunidad educativa.	Representaciones y conceptos asociados a lo que significa la deserción escolar para la comunidad educativa.
Factores que influyen en la deserción escolar <ul style="list-style-type: none">• Entorno familiar.• Falta de compromiso y trabajo articulado de la comunidad educativa.• Falta de motivación y compromiso de los estudiantes.	Dimensiones que, según la experiencia de la escuela, intervienen en el abandono escolar temprano.
Conceptualización de retención escolar <ul style="list-style-type: none">• Asistencia a clases.• Participación de los estudiantes.• Escolarización.	Representaciones y conceptos asociados a lo que significa la retención escolar para la comunidad educativa.
Factores que promueven la retención escolar <ul style="list-style-type: none">• Equipo comprometido con la protección de las infancias.• Fomento del sentido de pertenencia hacia la escuela.• Ambiente laboral y escolar sano.	VARIABLES MÁS RELEVANTES PARA PROTEGER LA ESCOLARIDAD DE LAS INFANCIAS DE LA COMUNIDAD.
Medidas para la retención escolar <ul style="list-style-type: none">• Apoyo del equipo PIE.• Acompañamiento para estudiantes de octavo básico.• Ambiente propicio para el aprendizaje dentro del aula.	Acciones que realiza la escuela para asegurar una trayectoria educativa exitosa de los educandos.

Conceptualización de deserción escolar

La deserción escolar, en términos de la comunidad educativa, se puede entender como la interrupción de la trayectoria escolar. Cuando aparece este código, se conceptualiza como un retiro voluntario del sistema para responder a otras necesidades. Este fenómeno se percibe particularmente negativo para ambas partes: la persona que deserta se pierde una etapa crucial de la vida, mientras que la escuela pierde su potencial generador de oportunidades. Es por esto por lo que la idea de deserción, muchas veces, se asocia también al "fracaso" en el proceso educativo.

La deserción tiene que ver con el no considerar a las instituciones escolares como un camino a seguir, provocando una ruptura en la trayectoria escolar, ya sea por una razón comprensible. (Entrevista E7)

Cuando se habla de que la deserción ocurre para atender otras necesidades, es cuando el concepto aparece asociado a la idea de vulnerabilidad. La falta de recursos económicos y sociales, entre otros, constituye el día a día de muchas infancias y son elementos que, definitivamente, aumentan sus probabilidades de abandonar la institución para dedicarse a otras actividades que permitan suplir estas carencias.

Los estudiantes desertan porque tienen que ir a trabajar y ayudar a sostener a las familias, ya que son muy pobres [...] Entonces, ese alumno o alumna no está recibiendo las horas correspondientes de educación y, finalmente, lo transforma en un futuro candidato a desertar. (Entrevista E7)

Sin embargo, existirían ciertas señales tempranas que alertarían que estos "futuros candidatos" se podrían transformar en desertores. En concreto, se habla de las ausencias esporádicas o problemáticas a clases. Este sería el primer síntoma que muestra una infancia que se encuentra en riesgo de ser excluida del sistema escolar y, por lo tanto, los agentes educativos deben estar pendientes y tomar decisiones oportunas cuando aparece, ya que —de lo contrario— se generarían consecuencias negativas.

Las continuas inasistencias a clases, además de ponerlos en desventaja en relación con los compañeros que sí asisten, puede provocar que tomen la decisión de desertar, porque el estudiante se acostumbra y deja de tomarle el peso a su proceso formativo. (Entrevista E1)

El fragmento anterior, a su vez, permite problematizar una concepción implícita a la base: en el proceso de deserción, pareciera ser que la voluntad de quien deserta ocupa un lugar central. En efecto, existiría cierto desencanto con la escolaridad, reflejado en ausencias breves o extensas en el tiempo, que conlleva a la decisión final de un abandono permanente. El rol de la Escuela, entonces, es no ser el segundo ausente en la diada, sino actuar de manera preventiva.

Si esto no ocurre, es decir, si la Escuela no es capaz de actuar de manera oportuna ante el riesgo de abandono escolar, el concepto de deserción es relacionado también con la idea de una comunidad educativa ausente y distante de las trayectorias educativas de sus discentes. De esta forma, la deserción se vincula a la falta de liderazgo educativo, entendida como una comunidad escolar que —desde el equipo directivo, pasando por los docentes y, finalmente, por los profesionales técnicos y administrativos de apoyo— no logra retener a sus estudiantes.

En suma, la deserción escolar —para esta comunidad educativa— se conceptualiza como una dualidad: por un lado, es un fenómeno inserto en un contexto de vulnerabilidad y poca presencia de la comunidad educativa por mantener al estudiante en el sistema, pero —por otro— la deserción también pasa por cierta voluntariedad, sobre todo cuando aparece la noción de asistencia. De cualquier modo, estas conceptualizaciones permiten configurar la deserción como un proceso complejo en el que conviven múltiples variables. A continuación, se profundizará más este aspecto.

Factores que influyen en la deserción escolar

Si bien existen muchos factores que intervienen en la deserción escolar, los entrevistados destacan que un entorno familiar obstaculizador constituye el mayor impedimento para finalizar la escuela. En este sentido, un contexto familiar es obstaculizador cuando el apoyo, la contención y el compromiso con la formación de su pupilo son pocos o inexistentes. En algunos casos, esto puede suceder debido a malas relaciones o conflictos al interior del núcleo familiar. En otros, sin embargo, esta situación se produce por la falta de formación académica y la sobrecarga laboral de los padres, quienes no cuentan con recursos personales y económicos suficientes para entregar soporte a las necesidades educativas de sus hijos.

Sea lo uno o lo otro, la comunidad educativa destaca a la familia como el factor que influye más como posible conductor hacia el abandono de la escuela de forma temporal o definitiva.

Si tenemos un apoderado que no terminó la educación básica o media, va a tener menos herramientas de aprendizaje y menos apoyo. (Entrevista E1)

Otro factor es la propia comunidad educativa, especialmente cuando existe falta de compromiso en la protección de las trayectorias por parte de algunos de sus miembros. En algunas oportunidades, esta falta de compromiso se entiende como el no responsabilizarse mayormente en evitar la deserción. Otras veces se enfatizan, más que la falta de responsabilidad, las falencias en términos de un trabajo colaborativo y sistemático que permita dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. En el entendido de que la Escuela UNESCO educa a estudiantes con altos índices de vulnerabilidad, la realidad, según los entrevistados, es que los discentes requieren todo el apoyo que la comunidad educativa les pueda entregar. Cuando esto no sucede, sea por falta de interés o coordinación, se podría interrumpir la trayectoria y abandonar el sistema educativo.

Por último, las personas entrevistadas mencionan que la escasa motivación e involucramiento por parte del estudiantado también podría ser una causa de deserción escolar. Sin embargo, este sería un factor que se encuentra asociado con los anteriores, principalmente el familiar, en tanto una falta de apoyo en este sistema podría desencadenar un abandono temprano de la escolaridad. Por lo mismo, aducen que es labor de la escuela y de las familias promover procesos de enseñanza y aprendizaje que sean motivadores e interesantes para los discentes.

Algunos alumnos se sienten poco apoyados por sus familias y se provoca así un bajo compromiso por el mismo alumno, al ver que no tiene a nadie con quien contar. (Entrevista E7)

En síntesis, se pueden reconocer, al menos, tres niveles centrales al momento de explicar la deserción:

1. factores de índole sociofamiliar,
2. factores relacionados con la comunidad educativa,
3. factores a nivel individual.

Si a estos tres niveles se agrega el contexto de vulnerabilidad, elemento fuertemente asociado a la deserción, se configura un fenómeno multicausal. ¿Qué se puede hacer, entonces, para evitarlo?

Conceptualización de retención escolar

La retención escolar, por su parte, se asocia —inicialmente— a la asistencia a clases. Esto guarda sentido si se entiende que la deserción, su antónimo natural, se comprende desde las ausencias reiteradas del infante (entre otros códigos). De esta forma, la presencia continua de los educandos al interior del establecimiento educativo sería un indicador de que estos permanecen en el sistema.

Cuando se habla del concepto de retención se me viene a la mente y lo relaciono con la asistencia que tienen los niños al venir a clases. (Entrevista E3)

Sin embargo, esta conceptualización podría resultar reduccionista del fenómeno, en tanto la retención se relaciona no solo con asistir, sino con ser sujeto activo en la comunidad educativa. Desde ahí, aparece el concepto de participación, entendido como un involucramiento activo del discente tanto en el aula como en otras actividades extraprogramáticas y de celebración (como los aniversarios). Cuando la Escuela logra involucrar al estudiante, se hablaría de que la retención es más bien "implícita", puesto que existe una motivación e interés en sí mismo por permanecer en la institución y, por tanto, la retención se conquista de forma más fluida.

Tiene que ver con permitir que el estudiante participe y se motive al venir a la escuela. Por eso hay que hacer cosas entretenidas, por ejemplo. (Entrevista E8)

Finalmente, la retención escolar estaría vinculada con la idea de escolarización. A pesar de que el involucramiento afectivo es relevante, no hay que olvidar que el propósito de una institución educativa es consolidar aprendizajes y, desde ahí, la retención se relaciona con la idea de adquirir conocimientos y habilidades académicas y no académicas que son indispensables para el ciclo vital. Con la retención, entonces, se logra un desarrollo que permite que el infante se transforme en un futuro adulto y ciudadano inserto en la sociedad.

[...] Es súper importante hacer entender a los niños que venir a clases y participar de todas las actividades [...] porque los nutrirá de conocimientos y habilidades fundamentales para la vida. (Entrevista E3)

Recapitulando, la retención escolar se entiende en distintos niveles, partiendo desde lo más concreto (asistencia), pasando por procesos más internos (como la participación) y finalizando en los resultados que logra, vale decir, la movilización de valores y competencias propias de la escolarización. Luego, los actores de las comunidades educativas se refieren a los factores que permiten promover este concepto.

Factores que influyen en la retención escolar

Si uno de los factores que explica la deserción escolar es la falta de compromiso, entonces se comprende que un factor protector de las trayectorias educativas, justamente, sería el contar con un equipo docente, directivo y de profesionales de apoyo que trabajen "codo a codo" para promover la retención escolar.

Lo principal es un equipo comprometido, capaz de generar este tipo de acciones para que se adecúen de la mejor forma y no dejen de venir a la escuela. (Entrevista E4)

Cuando aparece este concepto, necesariamente surge vinculado con la idea de mantenerse trabajando en el sistema público. Considerando que en instituciones educativas privadas o particulares-subvencionadas (mixtas) podrían existir mayores incentivos económicos y condiciones laborales atractivas, en la Escuela pública trabajarían personas altamente motivadas con la vocación de servicio y la labor educativa. Este recurso, si es aprovechado correctamente, puede llevar a la protección de trayectorias educativas.

Sin embargo, la pregunta por los factores que influyen en la retención escolar no se debe entender como un simple "espejo invertido" de lo dicho por las comunidades en materia de deserción. En ese sentido, surgieron otras ideas, tal como el sentido de pertenencia hacia la escuela. Así pues, si los estudiantes y sus familias perciben que la escuela es un espacio seguro, acogedor y propicio para el aprendizaje, existirán menos probabilidades de que abandonen su proceso formativo. Para ello, resulta necesario que toda la comunidad educativa trabaje de manera colaborativa para alcanzar este propósito, incentivando la buena convivencia y la calidad de los aprendizajes.

Que se sientan parte de nuestro sello relacionado con el cuidado del medioambiente, la cultura científica, la interculturalidad [...] los chiquillos se van sintiendo parte de nuestra escuela UNESCO. (Entrevista E1)

Finalmente, dentro de los factores que promueven la retención, se encuentra el ambiente de la comunidad educativa, tanto a nivel de clima laboral como escolar, el cual potencia interacciones sanas entre todos los actores. Este factor es fundamental para la promoción de la retención, dado que mejora la confianza y la proactividad no solo en los estudiantes, sino también en docentes, directivos y profesionales. Un clima positivo al interior de una institución escolar genera compromiso y sentido de pertenencia, por tanto, las posibilidades de que el estudiantado deje de asistir disminuyen. A su vez, resulta ser un círculo virtuoso, en tanto si los colegas (docentes, directivos y profesionales de apoyo) se llevan bien entre ellos, serán capaces de transmitir lo mismo a los estudiantes, es decir, que las relaciones entre pares se basen en principios como el amor, la amistad y el respeto.

Para que las cosas se hagan bien en la escuela, se necesita de personas que se traten bien entre ellas y que, además, trabajen colaborativamente. (Entrevista E5)

En síntesis, los factores que responden a una retención escolar exitosa en la escuela primaria corresponderían a elementos a gestionar por parte de la comunidad educativa (compromiso, ambiente educativo y laboral), en compañía de los estudiantes y las familias (sobre todo en el sentido de pertenencia). Respecto de la

gestión, los participantes mencionan una serie de acciones que realizan para trabajar la retención escolar y evitar así la deserción escolar. A continuación, se describe esta última temática.

Medidas para la retención escolar

Una de las medidas es el apoyo que reciben los estudiantes por parte del Programa de Integración Escolar (PIE). Este corresponde a un programa del Gobierno central al cual la escuela se acoge, enfocado en responder a las necesidades educativas de los estudiantes y otorgarles una ayuda integral para asegurar su permanencia en el sistema. En el caso de la Escuela UNESCO, el programa PIE se dirige al apoyo de estudiantes con necesidades educativas especiales y que requieren andamiaje de distintos profesionales (como educación diferencial) para consolidar sus aprendizajes.

Otra medida, particularmente con los estudiantes que se encuentran en octavo básico, son estrategias de acompañamiento para ayudarlos a reflexionar acerca de su proyecto de vida, y cómo la escolaridad contribuye en el logro de ese proyecto. Estos acompañamientos se darían en la asignatura de "Orientación" por parte del profesor jefe, aunque las otras disciplinas también apoyan este objetivo común. Considerando que la Escuela UNESCO solo imparte enseñanza primaria, parte del acompañamiento también gira en torno a apoyar la decisión de seguir estudiando en algún establecimiento de enseñanza secundaria técnica-profesional (donde además aprenden una profesión) o una de tipo científico-humanista (que se caracteriza por ser más académica en sus contenidos).

Generar espacios con los estudiantes de segundo ciclo, quienes tienen mayor riesgo de desertar, en donde se les oriente respecto a los establecimientos educativos a los que pueden postular para seguir estudiando. (Entrevista E6)

Por último, los entrevistados concuerdan en que generar un ambiente propicio para el aprendizaje dentro del aula es una de las medidas que más se utiliza para promover la retención escolar. Por ambiente propicio se entiende una sala de clases donde prime la confianza, aceptación y cordialidad tanto entre el docente y los alumnos como entre los propios compañeros. Esto se logra, entre otros, manteniendo normas claras y constructivas de convivencia en las distintas instancias pedagógicas. Dichas interacciones contribuyen a la creación de un espacio de aprendizaje organizado que motiva el trabajo en equipo y el aprendizaje.

Fomentar el respeto, que se sientan cómodos entre sus pares [...] más que las notas, es cómo ellos se pueden llevar entre sí y tener ganas de permanecer en la escuela y no irse. (Entrevista E8)

Estas serían las 3 medidas que, según la comunidad educativa estudiada, han tenido un mayor impacto en proteger las trayectorias educativas. Si bien se mencionaron otras a lo largo del discurso (como el monitoreo de la asistencia a clases o el desarrollo de actividades extracurriculares), estas serían las más fundamentales para los actores educativos.

Discusión y conclusiones

La presente investigación buscó indagar en las conceptualizaciones, factores y formas de gestionar la deserción y retención escolar en una escuela primaria pública de Chile, por medio del enfoque de estudio de casos, el cual permite elaborar, discutir o generar nuevas preguntas de investigación (Martínez, P., 2006; Escudero *et al.*, 2008). A continuación, se discuten los resultados del estudio a la luz de la literatura disponible.

Partiendo por las conceptualizaciones de deserción escolar, una idea central de la comunidad educativa es que este concepto en educación primaria se encuentra asociado a situaciones de pobreza y vulnerabilidad, tal como describe la literatura específica en el tema (Farooq, 2013; Shah *et al.*, 2019) y la bibliografía general sobre deserción (Rumberger, 2001).

Frente a estas situaciones, la Escuela UNESCO relata que las infancias deben tomar medidas que atentan a la continuidad de sus estudios, tales como iniciar actividades laborales (Ray & Lancaster, 2005). Sin embargo, para los entrevistados, existiría cierta agencia, es decir, una especie de voluntad o decisión frente a esta situación, lo que se deja entrever cuando se vincula la deserción a la idea de ausencias (voluntarias) o cuando se describen los factores individuales. Si bien algunos modelos, para referirse a factores más individuales, en lugar de describirlos como de caída (*fall-out*) (Doll *et al.*, 2013), los caracterizan como de opción (*opting-out*) (Singh & Mukherjee, 2018), se debe tener especial cuidado cuando se habla de infantes, pues no se puede culpabilizarlos por elementos que escapan de su control.

Una posible hipótesis del por qué emergieron estos temas en la comunidad educativa estudiada es que el término “deserción” podría tener una carga conceptual, en sí misma, más individual o que enfatiza —en mayor medida— las responsabilidades del estudiante, frente a lo cual, algunos autores han preferido los términos “desescolarización” o “exclusión escolar” (Portales *et al.*, 2019). Próximos estudios podrían indagar en cómo se comprende este concepto, en particular en otras comunidades educativas. Más allá de esta precisión, cuando la comunidad educativa analiza los factores que producen la deserción escolar en la enseñanza primaria, no se quedan únicamente en el nivel individual, sino también mencionan elementos sociofamiliares y reflexionan acerca de su propio rol.

Esta reflexión es consistente con la literatura enfocada tanto en educación primaria (Farooq, 2013; Hirakawa & Taniguchi, 2020; Morara & Chemwei, 2013; No *et al.*, 2016; Shah *et al.*, 2019) como aquella más general o centrada en educación secundaria (García *et al.*, 2018; Gil *et al.*, 2019; Mendoza *et al.*, 2022; Peraita & Pastor, 2000). Estos hallazgos podrían indicar que existen ciertos factores relevantes al momento de analizar la deserción, sea que esta ocurra a nivel primario o secundario. Investigaciones futuras podrían analizar el peso que tiene cada uno, dependiendo del nivel de enseñanza (primaria o secundaria) a la cual pertenece el discente.

Abordando ahora el fenómeno de la retención, una primera aproximación de ésta por parte de la comunidad educativa es entenderla como sinónimo de asistencia. En el entendido de que la deserción fue previamente conceptualizada como inasistencia, esta primera acepción deja entrever lo íntimamente relacionado que se encuentran estos conceptos entre sí (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

Sin embargo, la retención no solo se comprende desde esta lente, sino también como una participación activa del estudiante y desde sus resultados (escolarización). Al respecto, en un estudio realizado en profesores de enseñanza primaria, la participación se entendía principalmente como aquella enfocada en el aula, lo cual involucraba tanto cumplir con el trabajo asignado por el docente como la interacción que el infante establece con él y su lenguaje corporal (Berry, 2020).

Para los participantes del estudio, la participación para la retención se comprende en un sentido más amplio, vale decir, no solo como participación en clases, sino *en* la comunidad educativa. Esta distinción resulta valiosa, puesto que, de ser cierto, las acciones que realizan las comunidades educativas no solo deben estar orientadas a lo que sucede en el aula, sino también en generar actividades extracurriculares u otras que permitan trabajar el "sentido de pertenencia" que la comunidad estudiada describe como factor para la retención.

Siguiendo con los factores para la permanencia educativa, llama particularmente la atención que la Escuela UNESCO haya descrito que un clima laboral positivo es un elemento que permite proteger las trayectorias educativas de los infantes.

Si bien en Chile se ha estudiado el término de clima relacional (Contreras *et al.*, 2022), cabe destacar que este se enfoca en las relaciones docente-estudiante y entre estudiantes, mas no las que se generan entre los adultos (trabajadores) de la comunidad educativa. En ese sentido, otros estudios han hecho esfuerzos por estudiar la relación entre ambiente de trabajo y deserción escolar con resultados prometedores (Rawat, 2017), sin embargo, la relación de constructo con la deserción o retención escolar no ha recibido especial atención. De esta forma, los resultados de este estudio podrían sugerir nuevas líneas de investigación donde se indaguen las relaciones laborales y condiciones de trabajo que se generan al interior de la escuela. Esto podría ayudar a comprender la retención escolar no solo en educación primaria, sino también secundaria.

Por otro lado, tres medidas o acciones se describieron como relevantes para la promoción de la retención escolar en la educación primaria: apoyo del equipo PIE, acompañamiento a estudiantes de octavo básico y promoción de un ambiente positivo para el aprendizaje. Como consideración metodológica, cabe mencionar la distinción entre acciones y prácticas, siendo las segundas aquellas estrategias que resultan ser sistémicas, regulares, monitoreadas, entre otras (Valenzuela *et al.*, 2019).

En ese sentido, las medidas mencionadas por las comunidades educativas no necesariamente constituyen prácticas. Sin embargo, no por ello resultan ser menos valiosas, sobre todo aquella vinculada con el acompañamiento y asesoría que se le entrega al estudiante de octavo básico para buscar un establecimiento de enseñanza secundaria. Esta medida estaría alineada con los factores protectores y de riesgo que describe la literatura de transición a la educación secundaria (Bharara, 2019; Gibbs & Heaton, 2014; van Rens *et al.*, 2018) y, además, sería una medida que coloca al estudiante en el centro del quehacer, en tanto busca que el discente permanezca en la educación formal, independientemente de que ya no será alumno regular ni contribuirá con su matrícula al establecimiento.

En conclusión, tanto la deserción como la retención escolar en contextos de educación primaria se entienden como términos multisemánticos, pues poseen numerosos sinónimos y conceptos asociados que, a su vez, resultan ser multidimensionales en sus causas, frente a las cuales las escuelas deben implementar medidas. Este estudio,

entonces, revela lo relevante de este tema y la necesidad de centrar investigaciones no solo en lo que ocurre durante la enseñanza media (o educación secundaria), sino también en la educación básica, importante eslabón del sistema educativo.

Sin embargo, no se debe desconocer el hecho de que, al tratarse de un estudio de caso único, esta investigación presenta una visión limitada de la deserción y la retención escolar, por lo que futuros estudios podrían no solo abarcar una mayor cantidad de comunidades escolares, sino a más de sus miembros. En este sentido, considerar también las perspectivas de estudiantes y familias de varios establecimientos educativos de primaria y secundaria puede resultar valioso para una mayor comprensión y abordaje de estos fenómenos educativos.

Notas:

1 Datos extraídos de las bases brutas, disponibles de forma abierta, en la página oficial de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). En <https://www.junaeb.cl/ive>

Financiamiento:

Investigación realizada en el contexto del proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200537 (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile).

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo y el diseño de la investigación fue realizada por Michelle Mendoza Lira. La recolección, interpretación y análisis de datos por Javiera Quiroz Muñoz, Daniela Muñoz Pérez y Camila Contreras Pérez. La elaboración, corrección y aprobación del documento estuvieron a cargo de Michelle Mendoza Lira y Emilio Ballesta Acevedo.

Referencias

- ANDRÉ, P. (2009). *Is grade repetition one of the causes of early school dropout? Evidence from Senegalese primary schools*. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/25665/3/MPRA_paper_25665.pdf
- BARRETT, D., & TWYLCROSS, A. (2018). Data collection in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 21(3), 63-64. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2018-102939>
- BERRY, A. (2020). Disrupting to Driving: exploring upper primary teachers' perspectives on student engagement. *Teachers and Teaching*, 26(2), 145-165. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1757421>
- BHARARA, G. (2020). Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(sup1), 104-123. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552>
- CENTRO DE ESTUDIOS DE LA NIÑEZ. (2014). *Niñez y adolescencia en Chile: Las cifras. Datos estadísticos y principales estudios*. https://opcion.cl/wp-content/uploads/2014/03/CIFRAS-INFANCIA_Publicacion.pdf
- CONTRERAS, D., GONZÁLEZ, L., LÁSCAR, S., & LÓPEZ, V. (2022). Negative teacher-student and student-student relationships are associated with school

dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 91, 102576. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576>

CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VIÑA DEL MAR (2018-2019). Proyecto Educativo Institucional Escuela UNESCO: "Educar para la paz". <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1678/ProyectoEducativo1678.pdf>

DALE, L. (2018). Case Study Method. En B. Frey (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (pp. 237-239). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506326139>

DE WITTE, K., & ROGGE, N. (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European journal of education*, 48(1), 131-149. <https://doi.org/10.1111/ejed.12001>

DOLL, J., ESLAMI, Z., & WALTERS, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies. *SAGE Open*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>

ESCUADERO, J. DELFÍN, L., & GUTIÉRREZ, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Revista de Ciencia Administrativa*, 1, 7-10. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>

ESPINOZA, Ó., CASTILLO, D., GONZÁLEZ, L. E., LOYOLA, J., & CRUZ, S. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.

FAROOQ, M. S. (2013). An Inclusive Schooling Model for the Prevention of Dropout in Primary Schools in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 35(1), 47-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210483.pdf>

GARCÍA, R., MOLINA, F., & ROLDÁN, S. M. (2018). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 701-716. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>

GIBBS, B. G., & HEATON, T. B. (2014). Drop out from primary to secondary school in Mexico: A life course perspective. *International Journal of Educational Development*, 36, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.11.005>

GIL, A. J., ANTELM-LANZAT, A. M., CACHEIRO-GONZÁLEZ, M. L., & PÉREZ-NAVÍO, E. (2019). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>

GONZÁLEZ, T., & CANO, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (45), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7712262>

GONZÁLEZ, D., VIEIRA, M. J., & VIDAL, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>

GREN-LANDELL, M., EKERFELT ALLVIN, C., BRADLEY, M., ANDERSSON, M., & ANDERSSON, G. (2015). Teachers' views on risk factors for problematic school

absenteeism in Swedish primary school students. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 412-423. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1086726>

HAHN, R. A., KNOPF, J. A., WILSON, S. J., TRUMAN, B. I., MILSTEIN, B., JOHNSON, R. L., FIELDING, J. E., MUNTANER, C. J., JONES, C. P., FULLILOVE, M. T., MOSS, R. D., UEFFING, E., HUNT, P. C., & COMMUNITY PREVENTIVE SERVICES TASK FORCE (2015). Programs to increase high school completion: a community guide systematic health equity review. *American journal of preventive medicine*, 48(5), 599-608. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2014.12.005>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Interamericana.

HIRAKAWA, Y., & TANIGUCHI, K. (2020). School dropout in primary schools in rural Cambodia: school-level and student-level factors. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 527-542. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1832042>

HOLZ, M. (2020). Índice de Vulnerabilidad Escolar en la comuna de Cerro Navia. Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28517/2/BCN_IVE_Cerro_Navia.pdf.

LATORRE, C., & ION, G. (2021). Los Factores en deserción de la práctica profesional de estudiantes de Liceos Técnico Profesionales en Chile.: El caso de tres liceos de la región Metropolitana y La Araucanía. *Revista ProPulsión*, 3(2), 83-92. <https://doi.org/10.53645/revpropulsion.v3i1.46>

MARTÍNEZ, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512006000200002&lng=es&tlng=es.

MARTÍNEZ, P. C., (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.

MAXWELL, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Editorial Gedisa.

MENDOZA, M., BALLESTA, E., MUÑOZ, S., & COVARRUBIAS, C. (2022). Roles docentes en la retención escolar de estudiantes de enseñanza media de la Región de Valparaíso: Lo pedagógico, lo emocional y lo colaborativo. *Revista Sophia Austral*, 28(6), 1-22. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222806>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/10447>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2015). *Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar Nivel de Educación Media*. División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Manual-Orientaciones-Retencion-Escolar-1.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2017). *Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile hallazgos a partir de la evaluación internacional de competencias en población adulta PIAAC-OECD*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.MINEDUC.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/DOC-DE-TRABAJO-N%C2%BA-7-1.pdf>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2019). *Caracterización de establecimientos con mayor retención escolar. Documento de trabajo N°19*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/12/DOC-DE-TRABAJO-19_Retención.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2020). *Indicadores de la Educación en Chile 2020*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/publicaciones-nacionales/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2021a). *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2021b). *El rol del profesor jefe en la promoción de la Retención Escolar*. División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile. <https://cadadiacuenta.mineduc.cl/assets/pdf/El-rol-del-del-profesor-jefe-en-la-promocion-de-la-Retencion-Escolar.pdf>
- MORARA, A. N., & CHEMWEI, B. (2013). Drop out among pupils in rural primary schools in Kenya: The case of Nandi north district, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 4(19), 1-13. <http://ir.kabarak.ac.ke/handle/123456789/1071>
- MUGHAL, A. W. (2020). Secondary school students who drop out of school in rural Pakistan: The perspectives of fathers. *Educational Research*, 62(2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755604>
- MURPHY, E., PACHECO, D., COHEN, A., & VALENCIA, E. (2021). Examining school dropout among rural youth in Honduras: Evidence from a mixed-methods longitudinal study. *International Journal of Educational Development*, 82, 102329. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102329>
- NO, F., TANIGUCHI, K., & HIRAKAWA, Y. (2016). School dropout at the basic education level in rural Cambodia: Identifying its causes through longitudinal survival analysis. *International Journal of Educational Development*, 49, 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.001>
- PERAITA, C., & PASTOR, M. (2000). The primary school dropout in Spain: the influence of family background and labor market conditions. *Education economics*, 8(2), 157-168. <https://doi.org/10.1080/096452900410721>
- PORTALES, J., CORTÉS, L., & PETERS, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 144-153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- RAY, R., & LANCASTER, G. (2005). Efectos del trabajo infantil en la escolaridad. Estudio plurinacional. *Revista internacional del trabajo*, 124(2), 209-232. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1564-913X.2005.tb00276.x>
- RAWAT, B. (2017). *A Study of Organizational Climate of Kasturba Gandhi Balika Vidyalayas and Its Impact on Student Adjustment Quality of Learning and Drop out Rate*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Filosofía de la Educación. Facultad de Educación. Deemed University.

- RIBES, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016308001.pdf>
- RICE, F., FREDERICKSON, N., & SEYMOUR, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263. <https://doi.org/10.1348/000709910X519333>
- ROMÁN, M. C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción Escolar en américa latina: Una mirada en Conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- RUMBERGER, R. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. UCLA: The Civil Rights Project. <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>
- SALCE, F. (2020). Deserción escolar y calidad de los docentes en Chile. *Revista de análisis económico*, 35(2), 135-159. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702020000200135>
- SALINAS, V., & JORQUERA-SAMTER, V. (2021). Gender differences in high-school dropout: Vulnerability and adolescent fertility in Chile. *Advances in Life Course Research*, 49, 100403. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2021.100403>
- SHAH, D., HAIDER, G., & TAJ, T. (2019). Causes of dropout rate at primary level in Pakistan. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 38-74. <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/225/105>
- SINGH, R., & MUKHERJEE, P. (2018). Push-out, pull-out or opting-out? Reasons cited by adolescents for discontinuing education in four low and middle income countries. En Lansford, J.E., & Banati, P. (Eds.), *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 1-27). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.001.0001>
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- VAN RENS, M., HAELERMANS, C., GROOT, W., & MAASSEN VAN DEN BRINK, H. (2018). Facilitating a successful transition to secondary school:(how) does it work? A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43-56. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- VALENZUELA, J. P., CONTRERAS, M., & RUIZ, C. (2019). *Estudio de caracterización de estrategias que contribuyen a la retención escolar. Informe Final*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile y Ministerio de Educación de Chile. https://www.researchgate.net/publication/338633834_Estudio_de_caracterizacion_de_estrategias_que_contribuyen_a_la_retencion_escolar
- VÁZQUEZ, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Competencias digitales docentes en el nivel de educación superior en Argentina

Digital teaching competences in higher education in Argentina

Habilidades digitais dos professores do ensino superior na Argentina

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3402>

María Cristina Kanobel

Universidad Tecnológica Nacional (FRA-INSPT)
Universidad Nacional de Avellaneda
Argentina
mkanobel@fra.utn.edu.ar
ORCID: 0000-0002-3086-1907

María Gabriela Galli

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Universidad Tecnológica Nacional (INSPT)
Argentina
ggalli@untref.edu.ar
ORCID: 0000-0001-5636-1823

Débora Mirta Chan

Universidad Tecnológica Nacional (FRBA-INSPT)
Universidad Austral
Argentina
debora.chan@inspt.utn.edu.ar
ORCID: 0000-0003-0125-7345

Recibido: 30/01/23

Aprobado: 15/03/23

Cómo citar:

Kanobel, M. C., Galli, M. G., & Chan, D. M. (2023). Competencias digitales docentes en el nivel de educación superior en Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3402>

Resumen

A partir del contexto de enseñanza remota de emergencia debido a la COVID-19, desde el año 2020 la educación se enfrenta a un momento histórico donde las prácticas de enseñanza están mediadas por tecnologías digitales y el rol docente cobra protagonismo. Este artículo describe perfiles docentes de Educación Superior en Argentina, analiza el nivel de sus competencias digitales y las compara con su autopercepción sobre ellas. Para ello, se plantea un estudio cuantitativo con enfoque descriptivo-correlacional. En el relevamiento de datos se utilizó el instrumento DigCompEdu adaptado al contexto argentino, con una muestra de 1155 docentes de diversas instituciones con representación nacional. Los resultados obtenidos evidencian que el profesorado participante de la investigación se percibe con mayores competencias digitales de las que posee y que existen diferencias en los niveles competenciales alcanzados según el género y el área disciplinar. Se observa que el nivel competencial se correlaciona positivamente con la antigüedad en la inclusión de herramientas digitales en las prácticas docentes. Se concluye también que el área menos valorada por el profesorado es aquella que promueve el desarrollo de competencias digitales en el estudiantado. En consecuencia, en relación con los hallazgos de este estudio, sería aconsejable propiciar diversas acciones institucionales que fortalezcan las distintas áreas competenciales del profesorado.

Abstract

The context of emergency remote teaching, due to COVID-19, faced education to a historical moment where digital technologies mediated teaching practices and the role of teachers took center stage. This article characterizes Argentine Higher Education teacher profile, the level of their digital teaching competences, and their self-perception about them. It proposes a quantitative study with a descriptive-correlational approach. For data collection, the DigCompEdu instrument was adapted to the Argentine context and applied to a sample of 1155 teachers from around the country. The results show that teachers perceive themselves with greater digital skills than they have and that there are differences in skill levels according to gender and disciplinary area. The level of competence teachers achieve positively correlates with seniority in including digital tools in their practices. It is also observed that the area least valued by teachers is the one that promotes the development of digital skills in students. Therefore, according to this study's findings, The promotion of actions to strengthen teachers' different areas of competence could be suggested.

Palabras clave:

enseñanza superior, formación de profesores, competencia digital, tecnología de la educación, competencias docentes.

Keywords:

higher education, teacher education, digital competence, educational technology, teaching competences.

Resumo

A partir do contexto emergencial do ensino a distância pela COVID-19, desde 2020 a educação vive um momento histórico em que as práticas pedagógicas são mediadas pelas tecnologias digitais e o papel docente assume o protagonismo. Este artigo descreve os perfis dos professores do Ensino Superior na Argentina, analisa o nível de suas habilidades digitais e os compara com sua autopercepção. Para isso, propõe-se um estudo quantitativo com abordagem descritivo-correlacional. Na coleta de dados, foi utilizado o instrumento DigCompEdu adaptado ao contexto argentino, com uma amostra de 1155 professores de várias instituições com representação nacional. Os resultados obtidos mostram que os professores participantes da pesquisa se percebem como tendo maiores habilidades digitais do que possuem e que existem diferenças nos níveis de competência alcançados de acordo com gênero e área disciplinar. Observa-se que o nível de competência está positivamente correlacionado com a antiguidade na inclusão de ferramentas digitais nas práticas de ensino. Conclui-se também que a área menos valorizada pelos professores é aquela que promove o desenvolvimento de competências digitais nos alunos. Conseqüentemente, em relação aos resultados deste estudo, seria aconselhável promover várias ações institucionais que fortalecessem as diferentes áreas de competência dos professores.

Palavras-chave:

educação superior,
treinamento de professor,
habilidades digitais,
tecnologia educacional,
competência de ensino.

Introducción

En Argentina, en el contexto de pandemia mundial declarada a causa del virus SARS COV2, el Gobierno Argentino decretó suspender las actividades presenciales en todos los niveles educativos (Ministerio de Educación de la Nación, 2020), migrando a la llamada enseñanza remota de emergencia (ERE) (Chan *et al.*, 2021; Hodges *et al.*, 2020; Kanobel, 2020; Kanobel *et al.*, 2021).

De esta manera, las instituciones educativas se enfrentaron al desafío de gestar nuevas estrategias para garantizar los procesos formativos mediados digitalmente, debiendo atender y acompañar aspectos vinculados con los recursos humanos, tecnológicos y sociales.

Esta situación disruptiva y de emergencia interpeló a la comunidad educativa en su conjunto, de cara a un sistema educativo que no se encontraba preparado para este desafío. Algunas instituciones contaban con experiencia en educación a distancia, otras poseían plataformas educativas para complementar las clases presenciales y otro grupo, no disponía de estos entornos. Sin embargo, el profesorado en general y de la Educación Superior (ES) en particular comenzó a desarrollar estrategias para dar continuidad al vínculo pedagógico, replanteando sus prácticas, construyendo sobre la experiencia propia o en espejo con pares, aprendiendo a aprender en época de crisis e incorporando dispositivos y materiales didácticos digitales para mediar la enseñanza.

Una gran parte del profesorado descubría las posibilidades de las tecnologías a las que tantas veces se habían negado mientras trataban de construir propuestas bien intencionadas pero formuladas casi a ciegas. Además, no tenían datos del estudiantado sobre sus posibilidades de conectividad y de acceso a dispositivos a raíz de que anteriormente no dependían de ellos para educar (Maggio, 2021).

Luego de un año de pandemia, tanto los institutos de educación superior (IES) como las instituciones de educación universitaria (IEU), que integran la ES en la Argentina, iniciaron el ciclo lectivo 2021 de forma presencial, remota o mixta, según las disposiciones de las distintas jurisdicciones.

En este contexto, se evidenció una aceleración en la incorporación de las tecnologías digitales (TD) en los procesos formativos y también la necesidad del profesorado en desarrollar o fortalecer su propia alfabetización digital como aspecto necesario del perfil profesional para afrontar los desafíos de la ERE. En este sentido, se configura la competencia digital docente (CDD) que "está relacionada con todas aquellas habilidades, actitudes y conocimientos requeridos por los docentes en un mundo digitalizado" (Cabero-Almenara *et al.*, 2017, citado por Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020, p. 217).

Antecedentes y marco teórico

Para analizar los niveles de adquisición de CDD, se han propuesto diversos marcos competenciales. En Latinoamérica, se destaca la publicación *Competencias TIC* para el desarrollo profesional docente (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013), que pretende lograr un desarrollo profesional orientado a la innovación educativa y,

también, la de *Competencias y Estándares TIC para la profesión docente* (Ministerio de Educación de Chile, 2011), que orienta al profesorado respecto a la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su práctica pedagógica y su quehacer docente.

Por su parte, el Marco UNESCO de Competencias de los docentes en materia TIC “presenta un amplio abanico de competencias que los docentes necesitan para integrar las TIC en su práctica profesional” (UNESCO, 2019, p. 2).

Según Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, Palacios-Rodríguez *et al.* (2020), el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, denominado DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017), es aquel que se presenta como el más adecuado para evaluar las CDD y que reúne un conjunto de áreas competenciales que debe poseer el profesorado para propiciar estrategias de aprendizaje, mediadas por herramientas digitales, que sean a la vez innovadoras, inclusivas y efectivas (Redecker, 2020) (ver Figura 1).

Figura 1

Visión general del marco DigCompEdu

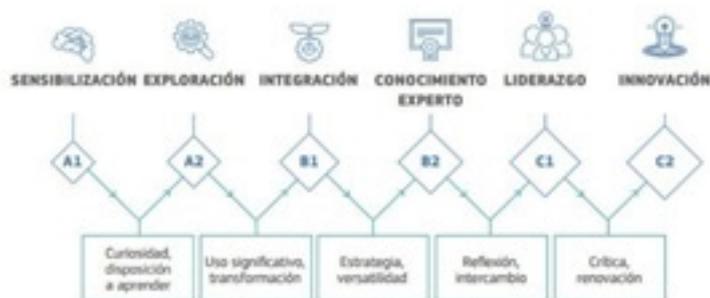


Nota. Tomado de Redecker (2020, p. 16).

DigCompEdu contempla seis áreas: profesional, contenidos digitales, enseñanza compromiso y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento de los estudiantes y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes (Redecker, 2020). Cada área contiene varios ítems con 22 competencias digitales. Además, se establecen niveles de progresión en el desarrollo de las competencias digitales del profesorado: A1 (novel), A2 (explorador), B1 (integrador), B2 (experto), C1 (líder) y C2 (pionero), del más bajo nivel de desarrollo al más alto (ver Figura 2).

Figura 2

Modelo de progresión competencial del DigCompEdu



Nota. Tomado de Redecker (2020, p. 29).

Los niveles descritos en la Figura 2 tienen las siguientes características (Redecker, 2020):

- Novel (A1), corresponde a este grupo aquellos individuos que son conscientes del potencial de las TD, pero han tenido poco contacto con ellas y requieren de orientación para su uso.
- Explorador (A2), pertenecen a este nivel quienes utilizan algunas TD sin seguir un enfoque estratégico, y necesitan expandir sus competencias y de estímulo e inspiración.
- Integrador (B1), corresponden a este grupo quienes experimentan con TD para diversos propósitos, y tratan de comprender qué estrategias digitales funcionan mejor según el contexto.
- Experto (B2), pertenecen a este nivel quienes utilizan una variedad de TD con confianza, de manera creativa y crítica con el objeto de mejorar y ampliar sus prácticas pedagógicas.
- Líder (C1), dentro de este grupo se ubican quienes implementan un vasto repertorio de estrategias digitales flexibles, completas y eficaces, sabiendo elegir las más adecuadas para su contexto, constituyéndose, además, en referentes de colegas.
- Pionero (C2), este nivel está integrado por quienes experimentan con TD complejas y desarrollan enfoques pedagógicos innovadores. También, lideran y cuestionan sus prácticas pedagógicas actuales y son referentes del profesorado más joven.

En los dos primeros niveles (A1-A2), el profesorado explora y desarrolla prácticas básicas; en los siguientes (B1-B2), integran, amplían y reflexionan sobre su quehacer educativo y, en las dos últimas (C1-C2), transfieren conocimientos y juzgan en forma crítica la práctica (Redecker, 2020).

Objetivos

Este artículo se propone analizar las características del perfil del profesorado de ES en Argentina, su autopercepción y el nivel de sus propias competencias digitales transcurrido un año del inicio de la pandemia por COVID-19. En particular, esta investigación tiene por objetivos:

- Realizar un diagnóstico sobre las percepciones que posee el profesorado sobre sus propias competencias digitales.
- Contextualizar el grado de competencia digital de los docentes en el contexto argentino.
- Analizar posibles brechas en los niveles de competencias digitales docentes.

Metodología

El enfoque del presente estudio es de corte cuantitativo con alcance descriptivo correlacional, busca especificar perfiles y características del profesorado sometido a análisis y establecer asociaciones entre distintas variables de estudio, así como cuantificar su fuerza.

Se trata de una investigación no experimental de tipo transeccional, ya que los datos fueron recolectados en un único momento (abril y mayo de 2021) y sin intervenir deliberadamente en el ambiente.

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico o también llamado por conveniencia. Se consideró como criterio de inclusión a quienes se desempeñaron como docentes en la ES durante el 2021.

Población y muestra

La muestra está conformada por 1155 docentes de instituciones públicas y privadas, de todas regiones de Argentina: Área metropolitana de Buenos Aires (AMBA); Buenos Aires excepto AMBA (PBA); Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe y La Pampa (Centro); San Juan, Mendoza y San Luis (Cuyo); Corrientes, Misiones, Formosa y Chaco (NEA); Tucumán, Salta, Jujuy, La Rioja, Catamarca y Santiago del Estero (NOA); Río Negro, Chubut, Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (Patagonia).

Del total de participantes de la investigación, un 56.23 % corresponde al género femenino, un 43.77 % al masculino y ninguno manifestó otro género. La edad promedio es de 48.78 años, con desvío de 10.53 años y un coeficiente de variación (CV) de 21.59 %. Se observa que la mayor cantidad de respuestas obtenidas corresponden a docentes residentes en el AMBA (47.22 %) y en la PBA (18.71 %) y, las menores, a la región Cuyo (2.94 %).

La antigüedad docente en la ES del grupo estudiado oscila entre 1 y 49 años, con una media de 16.22 años y un desvío típico 10.39 años. El 49.56 % se desempeña solamente en IEU, el 38.21 % en IES y el resto, en ambas.

Instrumento

Los datos fueron recolectados por medio de un cuestionario, de respuesta voluntaria y anónima, confeccionado con Microsoft Forms®, remitido vía e-mail desde las cuentas con dominio institucional de las investigadoras, tanto a docentes para su autoadministración, como a autoridades de instituciones de todo el país. Se tuvieron en cuenta aspectos éticos de confidencialidad y privacidad.

El cuestionario, constituido por 31 preguntas de respuesta cerrada y 3 preguntas de respuesta abierta, fue organizado en siete secciones: información personal (1), compromiso profesional (2), contenidos digitales (3), enseñanza y aprendizaje (4), evaluación y retroalimentación (5), empoderamiento del estudiantado (6) y desarrollo de la competencia digital en el estudiantado (7).

La sección 1 brinda información sobre los siguientes aspectos: edad, género, área de desempeño, zona de residencia, tipo de institución, cantidad de redes sociales, autoevaluación de la competencia digital docente (ACDD), antigüedad en el ES y años de experiencia en el uso de HD.

Para el caso de la variable ACDD se decidió asignar una escala del 1 al 6, siendo 1 la menor valoración y 6, la máxima. Considerando los niveles competenciales propuestos en DigCompEdu (Redecker, 2020) en el presente estudio se decidió relacionar cada valor del puntaje de ACDD con un nivel competencial (ver Tabla 1).

Tabla 1

ACDD según niveles competenciales de DigCompEdu

Nivel competencial	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Puntaje ACDD	1	2	3	4	5	6

Las secciones 2 a 7 se corresponden con el instrumento de recogida de información denominado "DigCompEdu Chek-in", herramienta de autoevaluación docente basada en el Marco DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017), que fue validado por Ghomi y Redecker (2019) con un alfa de Cronbach de .93. En él se establecen 22 competencias (Figura 1) organizadas en las mencionadas secciones de construcción con escala Likert. En esta investigación se obtuvo un alfa de Cronbach de .92, que revela una alta consistencia interna en el contexto argentino de ES.

Para el procesamiento de las respuestas obtenidas en cada uno de los ítems del instrumento, se consideró una escala que va de 0 a 4, donde 0 corresponde al mínimo desarrollo de competencia digital y 4, al máximo. Para la clasificación de los resultados en este estudio, se utilizó la siguiente correspondencia entre los niveles del sistema de clasificación global de DigCompEdu Check-In (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020) y las puntuaciones promedio de las 22 competencias (ver Tabla 2).

Tabla 2*Nivel competencial, Puntaje total y puntaje promedio*

Nivel competencial	P	PM
A1	[0; 20)	[0; .91)
A2	[20;34)	[.91;1.54)
B1	[34; 50)	[1.54; 2.27)
B2	[50;66)	[2.27;3)
C1	[66;81)	[3;3.68)
C2	[81;88]	[3.68;4]

Nota. (1) P = Puntuación entre 0 y 88 puntos. (2) PM = Puntuación promedio.

Relevamiento y análisis de datos

Para el análisis de la información se usaron métodos de estadística univariada y multivariada.

Se efectuó un estudio descriptivo de las variables mencionadas. Luego, se aplicaron pruebas de Mann Whitney, Chi cuadrado de Pearson y análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para analizar posibles relaciones entre variables.

Para el análisis multivariado se utilizaron las técnicas de análisis de componentes principales (ACP), árboles de regresión y Random Forest. Los datos fueron procesados mediante planillas de cálculo y software R (versión 4.0.2), teniendo en cuenta un nivel de significancia del 5 %.

Resultados y discusión

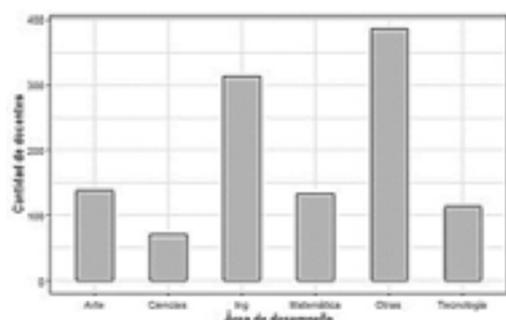
El perfil del profesorado argentino de ES

Los datos revelan una mayor presencia masculina (55 %) entre quienes trabajan solamente en IEU. En contraposición, se observa una mayor presencia femenina en IES (69 %) y en ambos tipos de instituciones (61 %). Al aplicar una prueba Chi cuadrado de Pearson, se concluye que existe asociación entre el género y el tipo de institución donde el colectivo encuestado desarrolla su actividad docente (p -valor $\ll .0001$).

La Figura 3 describe la distribución del área de desempeño en el grupo encuestado, donde se destaca mayor presencia en áreas no STEAM (acrónimo en inglés de Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática), denominadas Otras (33.45 %) y en Ingeniería (27.07 %).

Figura 3

Distribución del profesorado encuestado por área de desempeño



La distribución de edades es distinta en los grupos definidos según el área de desempeño (Test de Kruskal Wallis, p -valor $< .005$). Además, resulta significativamente menor en el profesorado de Arte respecto de aquellos grupos de docentes que trabajan en áreas de Ciencias, Matemática e Ingeniería.

Al indagar acerca de la experiencia del profesorado participante en la inclusión de herramientas digitales (HD) en sus prácticas pedagógicas, se aprecia una antigüedad promedio de 8.7 años con desvío de 6.2 años.

En este caso, el CV es de 71.1 %, que pone en evidencia una importante heterogeneidad de esta variable en la muestra estudiada.

Asimismo, resulta estadísticamente significativa la diferencia existente en cuanto a los años de experiencia en la aplicación de HD entre los grupos definidos según el tipo de institución donde se desempeñan (Prueba de Kruskal Wallis, p -valor $<< .0001$).

Por otra parte, las comparaciones a posteriori señalan que el grupo de docentes que trabajan en IES son los que manifiestan menor experiencia respecto de los otros dos grupos analizados.

Al analizar la muestra respecto de la inclusión de redes sociales en sus propias prácticas pedagógicas, un 37.26 % del colectivo docente ha indicado que no las utiliza, un 32.24 % manifiesta que incluye una, el 20.45 % afirma que usa dos, el 6.58 % tres y un 3.47 % cuatro o más.

Competencias digitales docentes

Los puntajes de ACDD obtenidos indican que el profesorado se asigna, en promedio, una puntuación de 4.33, con un desvío de .89 y un CV de 21.89 %. Este último dato pone de manifiesto una cierta homogeneidad en las puntuaciones asignadas.

Al realizar un análisis de la ACDD según género, se advierten que los hombres se otorgan, en promedio, puntuaciones mayores (4.50) que las mujeres (4.21). En este sentido, del análisis se concluye que las diferencias son estadísticamente significativas (Prueba de Mann Whitney, p -valor $< .0001$).

Asimismo, se observa que el profesorado encuestado autoevalúa sus CDD con las siguientes puntuaciones: un 3 % se califica con 2; un 15 %, con 3; un 39 % con 4; un 33 % con 5, y un 10 % con 6.

Al hacer un análisis de la relación establecida en la Tabla 1, entre niveles de ACDD y CDD, los valores obtenidos en la muestra indicarían que la mayoría del colectivo encuestado se ubica entre los niveles B2 y C1, esto es, entre Experto y Líder.

En la Tabla 3 se pueden apreciar los puntajes medios, desvíos y CV de las CDD obtenidos en la muestra, tanto para cada uno de los ítems de las seis áreas competenciales de DigCompEdu (Redecker, 2020) como para el puntaje promedio total.

Tabla 3

Medidas resumen de las áreas competenciales propuestas

Área competencial	M	DS	CV
1. Compromiso profesional	2.37	.73	30.71
2. Contenidos digitales	2.22	.74	33.25
3. Enseñanza y aprendizaje	2.44	.83	34.17
4. Evaluación y retroalimentación	2.33	.82	34.96
5. Empoderamiento del estudiantado	2.39	.85	35.48
6. Desarrollo de la competencia digital del estudiantado	2.11	.83	39.35
TOTAL	2.30	.66	28.55

Nota. M = Media, DS = Desvío Standard, CV = coeficiente de variación.

Al hacer una comparación entre el puntaje total de la Tabla 3 con los niveles descritos en la Tabla 2, se observa que el profesorado tiene, en promedio, un nivel B2 de CDD. Esta información indica que el grupo encuestado podría ubicarse en el nivel de Experto. Aun así, es importante destacar que dicho puntaje promedio (2.30) se ubica muy cercano al extremo inferior del intervalo de dicho nivel, esto es, en el límite con el nivel Integrador.

Esta situación se corresponde con la distribución de las frecuencias porcentuales por niveles: A1 con el 1 %, A2 con el 10 %, B1 y B2 con el 36 % respectivamente, C1 con el 14 % y C2 con el 2 %.

Respecto de los puntajes en las áreas competenciales, se observa que el área Enseñanza y aprendizaje es aquella que, en promedio, obtuvo mayor puntuación (2.44), seguida de Empoderamiento del estudiantado (2.39), valor que se identifica dentro del nivel Experto.

A su vez, el puntaje menor fue obtenido en el área de Desarrollo de la competencia digital del estudiantado, con un promedio de 2.11, ubicándose este ítem en un nivel Integrador.

La distribución de los puntajes en las áreas competenciales obtenidos difiere significativamente entre los géneros (Prueba de Mann Whitney, p-valor < .001).

En este sentido se verifica que las mujeres alcanzan un mayor dominio de las CDD que los hombres en todas las áreas competenciales, excepto en aquella referida a Contenidos digitales, donde no se observan diferencias entre géneros. Por otro lado, al comparar el puntaje medio obtenido en las CDD según la edad, no se observan diferencias estadísticamente significativas.

En la Tabla 4 se describen las medidas resumen para las 22 competencias que integran las 6 áreas. Del análisis, se observa que el profesorado obtiene, en promedio, las puntuaciones altas en la competencia Orientación y apoyo en el aprendizaje (2.85) referida al área 3, sobre Enseñanza y aprendizaje.

En contraposición, el valor promedio más bajo se obtuvo en la competencia Protección, gestión e intercambio de contenidos digitales (1.78) correspondiente al área 2, sobre Contenidos digitales.

Tabla 4

Medidas resumen de las competencias para cada área competencial

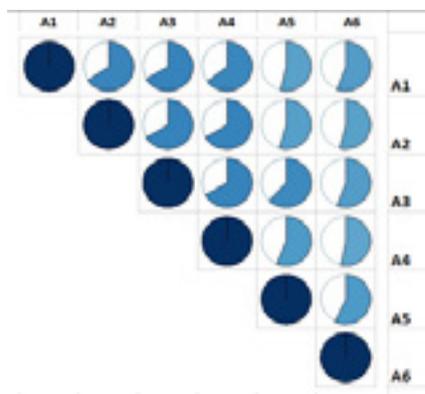
Área competencial	Competencia	M	DS	CV
1. Compromiso profesional	Comunicación organizativa	2.52	.85	33.7
	Colaboración profesional	2.02	.97	47.69
	Práctica reflexiva	2.22	1.09	48.99
	Desarrollo profesional continuo a través de medios digitales	2.69	1.17	43.3
2. Contenidos digitales	Selección	2.25	.96	42.71
	Creación y modificación	2.62	.88	33.42
	Protección, gestión e intercambio	1.78	1.17	65.81
3. Enseñanza y aprendizaje	Enseñanza	2.27	1.15	50.81
	Orientación y apoyo en el aprendizaje	2.85	1.15	40.49
	Aprendizaje colaborativo	2.46	1.12	45.35
	Aprendizaje autorregulado	2.20	1.09	49.49
4. Evaluación y retroalimentación	Estrategias de evaluación	2.44	1.02	41.66
	Analíticas de aprendizaje	2.21	1.04	46.91
	Retroalimentación, programación y toma de decisiones	2.36	.95	40.19
5. Empoderamiento del estudiantado	Accesibilidad e inclusión	2.70	1.11	41.04
	Personalización	2.13	1.22	57.62
	Compromiso activo del estudiantado con su propio aprendizaje	2.34	1	42.88
6. Desarrollo de las competencias digitales del estudiantado	Información y alfabetización mediática	2.05	1.09	53.32
	Comunicación y colaboración	2.09	1.03	49.26
	Creación de contenido	2.21	1.17	52.78
	Uso responsable	1.85	1.17	62.89
	Resolución de problemas	2.37	.99	42.01

Nota. M = Media, DS = Desvío Standard, CV = Coeficiente de Variación.

Fue de interés establecer la existencia de asociación entre las puntuaciones del profesorado en las distintas áreas competenciales. Con este objetivo se construyó un correlograma. En la Figura 4 se aprecia que todas las áreas están fuerte y positivamente correlacionadas entre sí.

Figura 4

Correlograma entre áreas competenciales

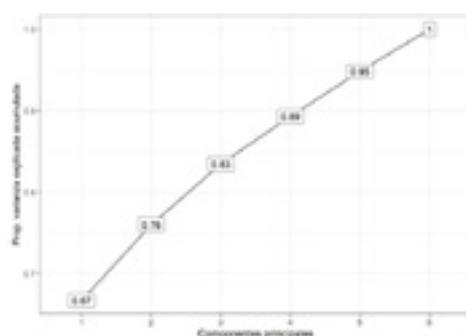


Nota. A1 = Área competencial 1, A2 = Área 2, A3 = Área 3, A4 = Área 4, A5 = Área 5, 6 = Área 6.

La superficie del sector circular correspondiente a cada uno de los cruces entre dos áreas competenciales evidencia la fuerza de esta asociación. Una vez establecida la existencia de asociación entre estas variables, se desea explorar la presencia de variables latentes en el conjunto de características competenciales evaluadas. Con este objetivo, se conduce un análisis de componentes principales. Luego se seleccionaron las dos primeras componentes ya que entre ambas logran explicar el 76 % de la variabilidad total de los datos, destacando que la primera componente principal explica un 66.7 % de la variabilidad total (ver Figura 5).

Figura 5

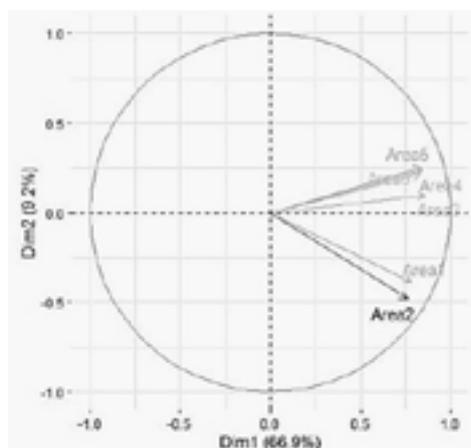
Aporte acumulado de las componentes principales



La primera componente principal es una componente de tamaño y queda definida como un promedio ponderado de las puntuaciones de las seis áreas (ver Figura 6).

Figura 6

ACP de las seis áreas competenciales



Esto permite apreciar que un docente con valor alto en esta componente es un docente bien puntuado respecto del conjunto general en todas las áreas, por lo tanto, se podría denominar "grado de desarrollo de las competencias digitales". Por su parte la segunda componente, que es de forma, explica el 9,3 %, siendo un contraste entre las puntuaciones de las áreas 1-2 respecto de las restantes. Un individuo tendrá una baja puntuación en esta componente si está calificado por encima de los restantes en las primeras dos áreas competenciales, luego podríamos denominar a esta segunda componente "compromiso profesional y nivel dominio digital".

Para comprender la estructura de la relación entre la autoevaluación de los docentes acerca de su propia competencia digital (ACDD) y la puntuación que surge del instrumento DigCompEdu, se construyó un árbol de regresión utilizando el algoritmo RPART¹ (ver Figura 7).

Figura 7

Árbol de regresión de ACDD



Las variables consideradas para este árbol son las puntuaciones en las áreas competenciales y la variable respuesta a explicar es la puntuación en la ACDD. Para evitar el sobreajuste y favorecer la generalización se utilizó el criterio de tamaño mínimo de cada hoja.

Considerando que el nodo raíz (puntaje promedio de ACDD para toda la muestra de estudio) es 4,3; el árbol selecciona automáticamente el área competencial 1, referida al compromiso profesional, que tiene una puntuación de corte de 2,6. La primera partición subdivide al conjunto de docentes en dos subgrupos: el de la izquierda, con puntuación en el área 1 inferior a 2,6 y puntaje medio de ACDD de 4,1 y el de la derecha,

con una puntuación superior a 2.6 en el área 1 y una media de ACDD de 4.7. Luego, ambos grupos se subdividen por la puntuación obtenida en el área 2 (contenidos digitales). El de la izquierda, con un valor de corte de 1.5 y el de la derecha, con 3.2. De esta manera, la población total queda dividida en 4 grupos:

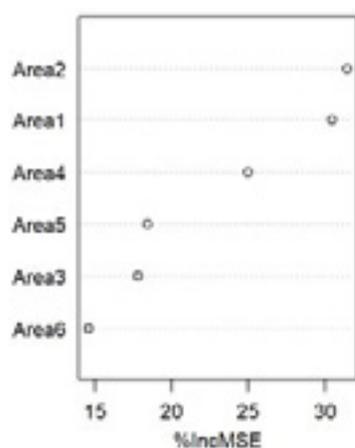
- grupo 1 (14 %), integrado por quienes tienen, en promedio, valores menores a 2.6 en el área 1 y en menores a 1.5 el área 2, con una autoevaluación media de CDD de 3.7.
- grupo 2 (49 %), formado por quienes tienen, en promedio, puntajes menores a 2.6 en el área 1 y mayores a 1.5 del área 2, con una autoevaluación media de CDD de 4.2
- grupo 3 (29 %), conformado por quienes tienen, en promedio, valores mayores a 2.6 en el área 1 y, menores a 3.2 en el área 2, con autoevaluación media de CDD de 4.6.
- grupo 4 (7 %), constituido por quienes tienen, en promedio, valores mayores a 2.6 en el área 1 y en mayores a 3.2 el área 2, con una autoevaluación media de CDD de 5.2.

Es importante destacar que las puntuaciones logradas en las restantes áreas no generan un impacto notorio sobre la ACDD.

Con el criterio del árbol antes descrito, posteriormente se aplicó la técnica de random forest considerando la construcción de 500 árboles aleatorios basados en la misma muestra de respuestas docentes. Se advierte en la Figura 8 que las CD de las áreas 1 y 2 son las que mayor impacto tendrían en la regresión en caso de ser excluidas del análisis, con una influencia notablemente superior a las de las restantes áreas. Esto confirma lo observado en el árbol y también en el contraste definido por la segunda componente principal.

Figura 8

Importancia de los predictores del modelo generado



Nota. IncMSE es la medida que explica el porcentaje de disminución promedio en la precisión de la predicción del modelo cuando la variable dada se excluye.

Además, se observa que las CD que integran el área 6, referidas al *Desarrollo de las competencias digitales del estudiantado*, muestran ser las menos contempladas por el profesorado.

Con el objetivo de encontrar agrupamientos naturales de estilos docentes asociados al nivel de desarrollo de las CD en las seis áreas definidas, se realizó una clusterización por el método de k-medias y se eligieron tres clústeres utilizando el criterio Silloute (ver Tabla 5).

Tabla 5

Puntajes promedio de ACDD por clúster

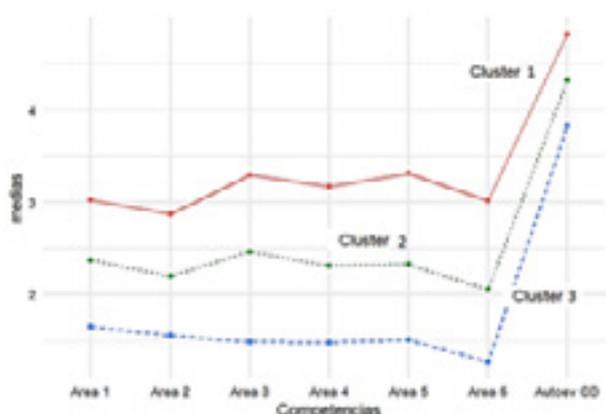
Clúster	PM
1	4.82
2	4.31
3	3.82

Nota. PM = Puntaje promedio de ACDD.

En la Tabla 5 se aprecian niveles bien diferenciados respecto de ACDD. La Figura 9 muestra las puntuaciones medias de cada área competencial y el puntaje promedio de la ACDD de cada clúster. Se observa un paralelismo en las poligonales que indicaría que la ACDD sigue la misma tendencia que los puntajes medios de las áreas competenciales. Se destaca además que el clúster 1 es el que ostenta los puntajes medios más altos, mientras que el clúster 3, es el de los más bajos. Asimismo, en los clústeres 1 y 2 el área 3 recibe el mayor puntaje mientras que, en el clúster 3, la mayor valoración se da en el área 1. Para los tres grupos, el área 6 presenta las puntuaciones más bajas.

Figura 9

Puntajes promedio por área y ACDD según clúster



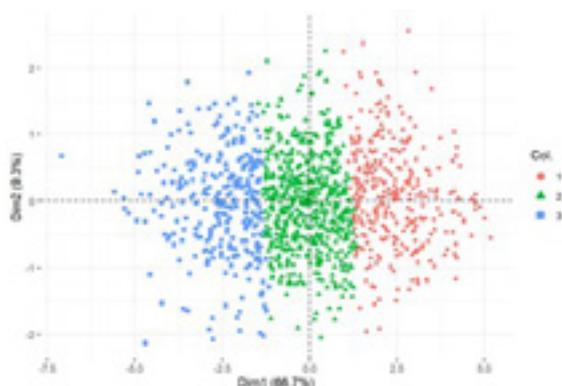
A partir de estas apreciaciones, interesa conocer cuáles son las características de los grupos de docentes que integran cada clúster. En la Figura 10, se observan individuos representados por sus dos primeras componentes principales. Los colores y el formato de los puntos indican el clúster de pertenencia.

Se observa en el clúster 1, a la derecha de la figura, el grupo de docentes con las mejores puntuaciones promedio en todas las áreas competenciales y en el clúster 3, a la izquierda, con las puntuaciones medias más bajas.

Asimismo, los tres clústeres incluyen docentes con puntuaciones altas y bajas en las primeras dos áreas dado que ocupan tanto el semiplano superior como inferior.

Figura 10

Distribución del profesorado por clúster



Nota. 1 = Clúster 1 (rojo), 2 = clúster 2 (verde), 3 = clúster 3 (celeste).

El clúster 1 presenta un 65 % de docentes del género femenino; en el clúster 2, se observa un 69 %, mientras que en el clúster 3, la representación de mujeres desciende al 46 %.

En cuanto a las áreas de desempeño del profesorado estudiado, la Tabla 6 describe los porcentajes por clúster.

Tabla 6

Distribución porcentual del área de desempeño docente por clúster

Área	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
Arte	10.69	14.44	8.62
Ciencias	6.92	5.3	6.9
Ingeniería	19.5	27.24	34.83
Matemática	9.12	12.07	13.1
Otras	35.22	32.91	32.76
Tecnología	18.55	8.04	3.79

En los clústeres 1 y 2, las áreas no STEAM (Otras) son las que mayor representación tienen, mientras que en el 3, Ingeniería es la de mayor presencia. Se observa también menor representación del área de Ciencias en los clústeres 1 y 2, y de Tecnología en el 3. Al analizar los clústeres por antigüedad docente en ES, se observa homogeneidad en los tres grupos. Asimismo, al estudiar el tipo de institución de pertenencia por clúster, se aprecia que en el 1 la presencia de docentes de IES es similar, en proporción, a

aquellos que se desempeñan solamente en universidades. En cambio, en el clúster 3, la presencia de docentes que trabajan solamente en universidades triplica a quienes desempeñan su labor solo en las IES.

La Tabla 7 compara, por clúster, la antigüedad promedio en el uso de HD con el puntaje promedio de la ACDD.

Tabla 7

Antigüedad promedio en el uso de HD por clúster

Clúster	Años de uso de HD	ACDD
1	10.99	4.82
2	8.40	4.32
3	6.81	3.82

Nota. ACDD = Autoevaluación de la competencia digital docente.

Se advierte que la puntuación que el profesorado se otorga, en promedio, como ACDD es mayor a medida que aumenta su experiencia en años de uso de HD.

Conclusiones

El relevamiento realizado durante el primer cuatrimestre del 2021, tanto por la cantidad de docentes que participaron como por la amplitud del rango etario, de la antigüedad docente y del tipo de instituciones de ES de las distintas regiones de la Argentina, describe el perfil del profesorado del mencionado nivel sobre sus competencias digitales.

Del estudio participaron más mujeres que hombres y más de la mitad del profesorado se desempeña en IEU. El análisis de la información revela una mayor presencia masculina en las IEU y, en contraposición, un predominio femenino entre quienes se desempeñan tanto en IES como en ambos tipos de instituciones. La experiencia en el uso de HD es, en promedio, de aproximadamente 9 años, hallándose diferencias significativas según el tipo de institución donde el profesorado desarrolla su labor.

Las redes sociales enriquecen las prácticas pedagógicas a partir de los intercambios que se generan, potencian la creatividad y la convergencia cultural, los espacios de co-construcción y el pensamiento crítico. En este sentido, se adhiere a Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, Rodríguez-Gallego *et al.* (2020), quienes consideran que el número de redes sociales que utiliza el profesorado puede ser un buen indicador para establecer el nivel de desarrollo de la CDD. Es de destacar que, en la presente investigación, casi un 40 % del total estudiado afirma que no incluye redes sociales en sus prácticas y solamente el 10 % usa tres o más, a diferencia de otros estudios llevados a cabo (Barragán Sánchez *et al.*, 2021; Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, Rodríguez-Gallego *et al.*, 2020), donde el profesorado utiliza más de tres redes.

Así, dando respuesta al primer objetivo propuesto en el trabajo, se observa que, previo a la indagación específica en las áreas competenciales, la mayoría del grupo encuestado se asigna puntuaciones de ACDD equivalentes, en promedio, a los niveles competenciales ubicados entre Experto y Líder. El resultado obtenido en

esta investigación estaría vinculado con una idealización respecto de su ACDD en coincidencia con las afirmaciones de Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, Rodríguez-Gallego *et al.* (2020).

En referencia al segundo objetivo planteado, se observa que los puntajes promedio que surgen del relevamiento realizado para cada una de las áreas competenciales propuestas en DigCompEdu ubicaría al profesorado en el nivel medio de Experto, que es inferior a su autopercepción y que identifica a aquellos individuos que utilizan diversas TD de manera creativa y crítica para diversos propósitos, tratan de comprender cuáles son las herramientas que funcionan mejor según el contexto e incorporan la experimentación como medio para ampliar sus estrategias. Este nivel competencial identificado difiere de otros estudios (Barragán Sánchez *et al.*, 2021; Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, Rodríguez-Gallego *et al.*, 2020; Casal Otero *et al.*, 2021) donde la mayoría del profesorado se sitúa en el nivel Integrador.

Dando respuesta al tercer objetivo, se destaca que, del análisis de las seis áreas competenciales por género, se infiere que las mujeres tienen, en promedio, un mayor dominio de las CDD respecto de los hombres, coincidiendo con Casal Otero *et al.* (2021) y en contraposición a los estudios de Cabero-Almenara *et al.* (2021) y Ventayen (2019), quienes no hallan diferencias significativas entre el género y CDD. Por otro lado, al comparar el puntaje medio obtenido en las CDD según la edad y antigüedad en la enseñanza, no se observan diferencias estadísticamente significativas contrariamente a lo expuesto por Cabero-Almenara *et al.* (2021), quienes hallan una asociación. Asimismo, el estudio revela que el profesorado que tiene más años de experiencia en el uso de HD posee un puntaje promedio superior en ACDD y un mayor dominio en las seis áreas competenciales, esto permite inferir la necesidad de contar en las instituciones con espacios de formativos para todo el profesorado en el uso didáctico de las TD.

Es importante señalar que el área competencial que recibió mayor puntuación promedio se relaciona con Enseñanza y aprendizaje (área 3), vinculada con la gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, coincidiendo, en este sentido con el estudio de Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, Rodríguez-Gallego *et al.* (2020) y no así, con los resultados de Casal Otero *et al.* (2021), donde Contenidos digitales (área 2) es la de mayor puntuación promedio. Más allá de esta evidencia, vale destacar que algunos índices obtenidos en el área 3, podrían estar vinculados con la formación pedagógica que ha recibido el profesorado en el siglo anterior y la que requiere, en la actualidad, de la profundización en estrategias vinculadas con el aprendizaje colaborativo y autorregulado, coincidiendo con Barroso Osuna *et al.* (2019) y Bond *et al.* (2018), quienes manifiestan que la formación pedagógica, más allá de aspectos técnicos, es clave para las CD de profesores universitarios.

Por otro lado, en el presente estudio, el área competencial que obtuvo menor puntaje medio es la relacionada con el Desarrollo de la CD del estudiantado (área 6), coincidiendo con Casal Otero *et al.* (2021). Estos hallazgos inducen a pensar que el profesorado argentino centra su atención en la inclusión de dispositivos y materiales didácticos digitales en sus prácticas pedagógicas para la enseñanza, la orientación y apoyo en el aprendizaje y no así en otras concepciones más amplias centradas en el estudiantado, que promuevan en este colectivo el desarrollo de diversas competencias transversales, entre ellas las CD, tanto para responder a los retos de aprendizaje y exigencias del mundo del trabajo, como para un uso responsable de la

tecnología, para evaluar críticamente la información, comunicarse, colaborar y crear contenido digital.

Asimismo, también se obtuvo un promedio bajo en el área competencial 2. Este resultado, que se asocia a la baja puntuación en el ítem correspondiente a la competencia asociada a la Protección, gestión e intercambio de contenidos digitales, permite inferir que mientras el profesorado fomenta el uso de diferentes fuentes de información, selecciona, crea, adapta y modifica materiales ya existentes, aún es necesario que fortalezca la normativa sobre privacidad y propiedad intelectual.

En el contexto de la investigación es de destacar el puntaje bajo obtenido en el área Colaboración profesional, vinculada con la necesidad de compartir experiencias y conocimientos entre colegas para trabajar de forma colaborativa. Este hallazgo es de interés para pensar acciones futuras en nuevos escenarios presenciales, híbridos o remotos, teniendo en cuenta que en época de pandemia se requirió del trabajo conjunto para afrontar el desafío de la ERE.

Del análisis de ACDD a partir de las seis áreas competenciales del DigCompEdu, los resultados revelan que dos factores son los que explicarían una gran parte (76 %) de la variabilidad de las ACDD, siendo las áreas 1 y 2, vinculadas al Compromiso profesional y a los Contenidos digitales las que determinarían, en gran parte, la autopercepción que tiene el grupo encuestado sobre sus propias ADCC.

Según el puntaje que el profesorado asignó a su ACDD, se identificaron tres grupos diferenciados según el nivel de puntuación media de CDD obtenido en las seis áreas competenciales. Aun así, se observan algunas similitudes entre ellos. En los dos clústeres de mayor puntaje promedio el área competencial más valorada es la relativa al área 3. Se destaca una gran proporción de docentes de áreas No STEAM, una menor representación en Ciencias y una mayor presencia femenina. Estos resultados coinciden con las apreciaciones de Barragán Sánchez *et al.* (2021) sobre cierta asociación entre la rama de conocimiento donde el profesorado desarrolla su labor y el condicionamiento de la valoración de su propia CDD. En el clúster de puntuación media más alta se observa, además, igual proporción entre docentes que se desempeñan en IES y quienes trabajan en IEU.

El clúster con ACDD media más baja, reúne puntuaciones promedio más altas particularmente en el área competencial 1. Además, la proporción de docentes que se desempeña en IEU triplica a la de IES, en su mayoría se desarrolla el área de Ingeniería y los menos, en Tecnología. Se caracteriza también por un predominio del género masculino y por tener menos experiencia en el uso de HD. Es de destacar que en los tres grupos el área competencial 6 es la menos desarrollada.

Los resultados de esta investigación ponen de relieve la variabilidad existente en los niveles de desarrollo de CD del profesorado de ES argentino. Por otro lado, es evidente que este colectivo tiene la responsabilidad de promover en su estudiantado el desarrollo de diversas competencias blandas en el contexto actual de un mundo laboral cambiante, flexible y de alta movilidad.

En este sentido, se hace necesario que, tanto desde las instituciones como a nivel macro político, se promuevan y articulen acciones para la alfabetización digital del colectivo docente que no se limiten al desarrollo de habilidades instrumentales para la inclusión de HD en prácticas pedagógicas, sino que abarquen las seis áreas propuestas para las CDD, sobre todo en aquellas que han evidenciado un déficit.

Los hallazgos de este trabajo podrían constituirse en insumo para orientar a las instituciones sobre las necesidades diferenciales de formación de los diversos grupos, con el objeto de desarrollar niveles superiores de CDD que promuevan el liderazgo pedagógico. Queda planteado el desafío de repensar los modos de enseñanza a partir de la experiencia adquirida durante la ERE en nuevos escenarios. Con este propósito, se hace necesario reflexionar sobre la necesidad de un cambio de visión sobre las prácticas pedagógicas con mediación digital en la ES, diseñando nuevas estrategias de enseñanza reflexivas e innovadoras, centradas en el estudiantado y que contemplen no solo el desarrollo de competencias disciplinares, sino que promuevan la cultura digital en todas sus áreas.

Notas:

1 RPART: biblioteca de aprendizaje automático utilizada para construir árboles de clasificación y regresión que implementa el particionamiento recursivo.

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 María Cristina Kanobel, María Gabriela Galli y Débora Mirta Chan. El diseño de investigación fue llevado a cabo por María Cristina Kanobel, María Gabriela Galli y Débora Mirta Chan. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de María Cristina Kanobel, María Gabriela Galli y Débora Mirta Chan. La redacción del manuscrito fue realizada por María Cristina Kanobel, María Gabriela Galli y Débora Mirta Chan. Las tres autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- BARRAGÁN SÁNCHEZ, R., LLORENTE CEJUDO, C., AGUILAR GAVIRA, S., & BENÍTEZ GAVIRA, R. (2021). Autopercepção inicial e nível de competência digital de professores universitários. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.36032>
- BARROSO OSUNA, J. M., MATOS ALCÁNTARA, V. Y., & AGUILAR GAVIRA, S. (2019). Análisis de los recursos, usos y competencias tecnológicas del profesorado universitario para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 193-217. <https://doi.org/10.35362/rie8013466>
- BOND, M., MARIN, V. I., DOLCH, C., BEDENLIER, S., & ZAWACKI-RICHTER, O. (2018). Digital transformation in German Higher Education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(48), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
- CABERO-ALMENARA, J., & PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- CABERO-ALMENARA, J., BARROSO-OSUNA, J., GUTIÉRREZ-CASTILLO, J. J., & PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. (2021). The Teaching Digital Competence of Health

Sciences Teachers. A Study at Andalusian Universities (Spain). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052552>

CABERO-ALMENARA, J., BARROSO-OSUNA, J., PALACIOS-RODRÍGUEZ, A., & LLORENTE-CEJUDO, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>

CABERO-ALMENARA, J., BARROSO-OSUNA, J., RODRÍGUEZ-GALLEGO, M., & PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49(4), 363-372. <https://doi.org/10.17811/rife.49.4.2020.363-372>

CASAL-OTERO, L., BARREIRA-CERQUEIRAS, E., MARIÑO-FERNÁNDEZ, R., & GARCÍA-ANTELO, B. (2021). Competencia Digital Docente del profesorado de FP de Galicia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (61), 165-195. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.87192>

CHAN, D., GALLI, M. G., & RAMÍREZ, R. (2021). El impacto del distanciamiento social en la Educación Superior: la arista docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 81-97. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3238>

GHOMI, M., & REDECKER, C. (2019). Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-Assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. In *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education* (Vol. 1, pp. 541-548). <https://doi.org/10.5220/0007679005410548>

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TORREY, T., & BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3KK4sPg>

KANOBEL, M. (2020). Motivación y rendimiento académico de estudiantes en contextos de enseñanza remota de emergencia: un estudio en el nivel universitario. En A. Rosas (Ed.), *Resúmenes del 6.º Congreso Internacional de Matemática Educativa* (pp. 85-86). Editorial Lectorum. <https://bit.ly/3IA7MdB>

KANOBEL, M., CHAN, D., & GALLI, M. G. (2021). Herramientas digitales utilizadas por docentes del nivel superior en contexto de pandemia. En E. Aveleyra (Comp.), *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma*. (pp. 292-296). Eudeba S. E. M. <https://bit.ly/3w58agX>

MAGGIO, M. (2021). *Educación en Pandemia*. Paidós.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2011). *Competencias y Estándares TIC para la profesión docente*. <https://bit.ly/3FYp16Q>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías. <https://bit.ly/3KHju8d>

REDECKER, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu* (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio

de Educación y Formación Profesional de España. (Original publicado en 2017). <https://doi.org/10.2760/159770>

REDECKER, C., & PUNIE, Y. (2017). Digital Competence of Educators DigCompEdu. *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2760/159770>

RESOLUCIÓN 108 DE 2020 [Ministerio de Educación de la Nación]. Por la cual se establece el cierre de las instituciones educativas por pandemia COVID-19. 15 de marzo de 2020. <https://bit.ly/3KLafDR>

UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Versión 3*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3AtiMXz>

VENTAYEN, R. (2019). Educators on the Application of Technological Tools in Teaching. *International journal of scientific & technology research*, 8(11), 907-912. <https://bit.ly/3GoC1Zm>

Variables asociadas al regreso a clases presenciales, después de la emergencia sanitaria

Variables associated with the return to face-to-face classes after the health emergency

Variáveis associadas ao regresso às aulas presenciais, após a emergência sanitária

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3419>

Ciro Andraca Sánchez
Universidad Autónoma de Guerrero
México
andracavital@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3285-2390

Manuel Mendoza Mojica
Universidad Autónoma de Guerrero
México
mmanuel.aca@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3824-0611

Justiniano González González
Universidad Autónoma de Guerrero
México
justi_glz@yahoo.com.mx
ORCID: 0000-0002-3881-4881

Paulino Bueno Domínguez
Universidad Autónoma de Guerrero
México
15903@uagro.mx
ORCID: 0000-0003-2118-4913

Alejandra Hitahii Muñoz García
Universidad Autónoma de Guerrero
México
munozgah22@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1297-0800

Recibido: 20/02/23
Aprobado: 05/05/23

Cómo citar:
Andraca Sánchez, C., González González, J., Muñoz García, A. H., Mendoza Mojica, M., & Bueno Domínguez, P. (2023). Variables asociadas al regreso a clases presenciales, después de la emergencia sanitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3419>

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar las variables asociadas en la transición de las clases virtuales a las presenciales, durante la primera semana del regreso a las aulas, después de la emergencia sanitaria por la COVID-19. En el estudio transversal, basado en el enfoque descriptivo-correlacional, se analizaron variables socioeconómicas, socioemocionales y actitudinales, en estudiantes de la preparatoria No. 9 de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Participaron 58 alumnos y 86 alumnas. Se utilizaron las pruebas de odds ratio (OR) y chi-cuadrado (χ^2) a partir de la utilización del software SPSS 25, encontrándose, con mayor significancia, la baja escolaridad de los padres ($p=,000$), compartir celular durante las clases virtuales ($p=,000$), problemas económicos familiares ($p=,000$), deficiente señal de internet ($p=,001$), tener un trabajo remunerado ($p=,002$), el jefe de familia no tenía un salario fijo ($p=,012$), y vivir fuera de la ciudad sede de la escuela ($p=,044$). Con respecto al sexo, se analizó la diferenciación porcentual de las variables socioemocionales: malhumor, ansiedad, aburrimiento, intranquilidad, cansancio y tristeza. Asimismo, se realizó el análisis de varianza (ANOVA) sobre la actitud estudiantil (1. muy de acuerdo o de acuerdo; 2. ni de acuerdo, ni en desacuerdo, y 3. en desacuerdo y muy en desacuerdo) frente a los efectos de la pandemia, encontrándose variaciones entre los valores de los grupos 1 y 3, respecto a las opiniones: hombres y mujeres deben compartir responsabilidades; priorizar el apoyo a la mujer para seguir estudiando, y cuando un familiar se enferma, es preferible que sea cuidado por la mujer, situación similar a lo reportado por González y Cuenca (2020), donde las mujeres fueron más propensas a la realización de tareas del hogar. Se requieren nuevas investigaciones sobre resiliencia, después de haber regresado a las clases presenciales.

Abstract

The study aimed to identify the variables associated with the transition from online (virtual) classes to face-to-face classes during the first week of returning to the classroom after the health emergency caused by COVID-19. In the cross-sectional study, socioeconomic, socioemotional, and attitudinal variables were analyzed in students from High School No.9 of the Autonomous University of Guerrero, Mexico, based on the descriptive-correlational approach. 58 male and 86 female students participated. The applied tests were the odds ratio (OR) and chi-square (χ^2) starting from the use of the SPSS 25 Software, finding higher significance in the low schooling of parents ($p=,000$), sharing cellular phones during virtual classes ($p=,000$), family economic problems ($p=,000$), deficient internet signal ($p=,001$), having a paid job ($p=,002$), the head of the household did not have a fixed salary ($p=,012$), living outside of the city limits ($p=,044$). With respect to sex, the percentage of differentiation of the socioemotional variables was analyzed: moodiness, anxiety, boredom, restlessness, tiredness, and sadness. In addition, the analysis of variance (ANOVA) was made on the student attitude (1. strongly agree or agree; 2. neither agree or disagree, and 3. disagree or strongly disagree) in face of the pandemic, we found variants between groups 1 and 3, regarding the opinions: males and females must share responsibilities, prioritizing support for females to continue studying, and when a family member gets sick it is preferable for a female to give care,

Palabras clave:

variables predictoras, estudiantes de bachillerato, análisis multivariable, COVID-19, resiliencia, salud mental, ANOVA.

Keywords:

variáveis predictoras, estudantes do ensino médio, análise multivariada, COVID-19, resiliência, saúde mental, ANOVA.

a similar situation reported by González and Cuenca (2022), where women were more prone to doing household chores. New research is required on the resilience of after returning to face-to-face classes.

Resumo

O objetivo do estudo foi identificar as variáveis associadas à transição das aulas virtuais para as presenciais, durante a primeira semana de retorno à sala de aula, após a emergência de saúde causada pelo COVID-19. No estudo transversal, baseado na abordagem descritivo-correlacional, foram analisadas as variáveis socioeconômicas, socioemocionais e atitudinais em alunos do Ensino Médio No. 9 da Universidade Autônoma de Guerrero, México. Participaram 58 alunos do sexo masculino e 86 do sexo feminino. Foram utilizados os testes de odds ratio (OR) e qui-quadrado (χ^2) a partir do uso do software SPSS 25, encontrando com maior significância, a baixa escolaridade dos pais ($p=.000$), compartilhamento de celular durante as aulas virtuais ($p=.000$), problemas econômicos familiares ($p=.000$), sinal de internet ruim ($p=.001$), ter trabalho remunerado ($p=.002$), o chefe da família não tinha salário fixo ($p=.012$) e residir fora da cidade onde se localiza a escola ($p=.044$). No que diz respeito ao sexo, analisou-se a diferenciação percentual das variáveis socioemocionais: mau-humor, ansiedade, aborrecimento, inquietação, cansaço e tristeza. Da mesma forma, foi realizada a análise de variância (ANOVA) sobre a atitude do aluno (1. concorda ou concorda totalmente; 2. nem concorda nem discorda e 3. discorda e discorda totalmente) frente aos efeitos da pandemia, encontrando variações entre os valores dos grupos 1 e 3, quanto às opiniões: homens e mulheres devem compartilhar responsabilidades; priorizar o apoio para que as mulheres continuem estudando, e quando um familiar adoece, é preferível que sejam cuidados pela mulher, situação semelhante à relatada por González e Cuenca (2020), onde as mulheres tinham maior probabilidade de realizar tarefas do lar. Novas pesquisas sobre resiliência são necessárias, após o retorno às aulas presenciais.

Palavras-chave:

variáveis preditoras, estudantes do ensino médio, análise multivariada, COVID-19, resiliência, saúde mental, ANOVA.

Introducción

La implementación de medidas adoptadas para la contención de la pandemia por la COVID-19 provocó diversas afectaciones a la cotidianidad de las personas alrededor del mundo. Desde el 30 de diciembre de 2019, cuando se realizaron los primeros reportes de la enfermedad en China (Huang *et al.*, 2020), y ante la eminente propagación del SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*), se inició una campaña de divulgación sobre la nueva enfermedad y las medidas sanitarias preventivas. Un mes después, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró a la enfermedad provocada por el nuevo coronavirus como una emergencia de salud pública de preocupación internacional, sin embargo, su rápida expansión a más de un centenar de países, provocó que el 11 de marzo de 2020 fuera declarada como pandemia, situación que condujo al establecimiento de prácticas básicas de salud e higiene como el lavado de manos, el uso de la mascarilla, así como el distanciamiento social. Para mediados del año 2020, cerca de 1.600 millones de estudiantes a nivel global y 33,6 millones en México, experimentaron la interrupción de las clases presenciales debido al cierre de las escuelas, tomando como evidencia el comportamiento epidemiológico de otras enfermedades respiratorias, como la influenza, las cuales muestran una interrupción en su transmisión al reducir los contactos sociales entre estudiantes (OPS/OMS, 2020; Viner *et al.*, 2020).

Durante la evolución de la pandemia se observó que el cierre de las escuelas representaba una práctica útil para contrarrestar los contagios entre personas de las escuelas, desde el propio sentido común observado en brotes epidémicos anteriores, situación que representaba un aparente método para reducir drásticamente la propagación de enfermedades respiratorias, no obstante, esta práctica representó un alto costo social (Viner *et al.*, 2020) y un gran desafío para la continuidad del aprendizaje virtual debido a problemas tecnológicos del estudiantado, falta de dispositivos electrónicos, deficiencia en la conectividad a internet, así como escasa comunicación con sus docentes. Esta situación afectó la gestión de las prácticas educativas en detrimento del avance de los contenidos temáticos (Andraca *et al.*, 2022; Gregg & Shin, 2021). No obstante, ante el agravamiento paulatino de la crisis del sistema educativo mundial, se optó por el regreso paulatino a las clases presenciales. En México, desde el 7 de junio de 2021, el 46,7 % (15/32) de los Estados en que se divide el país, había considerado el regreso voluntario y escalonado a las aulas; el resto, entre estos el estado de Guerrero, decidieron continuar con las clases virtuales hasta el inicio del ciclo escolar siguiente, el cual iniciaría en el mes de setiembre (Secretaría de Educación Pública, 2021), situación que no ocurrió, en parte, por el temor al contagio de la enfermedad, debido a la falta de vacunas para jóvenes de 15 a 17 años (Gobierno del Estado de Guerrero, 2021).

El impacto de la pandemia sobre las familias, estudiantes y docentes, tuvo un efecto desproporcional entre los distintos países o regiones, atribuido en gran medida a las condiciones socioeconómicas predominantes en cada comunidad, aunado a la relación directa entre el confinamiento y la reducción de la actividad física de las personas (Wang, Zhang, Zhao, Zhang, & Jiang, 2020). Entre los principales desafíos de la emergencia sanitaria se encuentra el comportamiento epidemiológico de la COVID-19, la cultura, el nivel de implementación de las medidas preventivas, así como la infraestructura educativa con afectaciones mayores a las comunidades con bajos ingresos (Wang *et al.*, 2020). La interrupción de las clases presenciales en México, a

partir del 23 de marzo de 2020 (Diario Oficial de la Federación, 2020), tuvo un efecto desigual en la población, atribuido fundamentalmente a las condiciones económicas, sociales y culturales de cada región o país con consecuencias que dañaron gravemente el entorno familiar del estudiantado, quienes tuvieron dificultades como la falta de equipo o conectividad, aunado a la experiencia negativa sobre la falta de retroalimentación de los temas abordados en las clases virtuales, así como la falta de la co-presencia entre docentes y estudiantes, aspecto relevante para tener una visión sobre el lenguaje corporal del estudiantado, reduciendo a posibilidad de dar seguimiento a las clases, dificultándose per se la atención personalizada, principalmente cuando se utilizan plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico (CEPAL-UNESCO, 2020; Chiecher, 2022). Asimismo, se ha reportado que las mujeres, a diferencia de los hombres, presentaron mayor afectación asociadas al estrés, la ansiedad y la depresión, asimismo, fueron más propensas a ver a la COVID-19 como una enfermedad grave con un elevado potencial de contagio, además, medio año después de haber iniciado la emergencia sanitaria, refirieron mayor preocupación sobre los efectos adversos que la pandemia podría ocasionar en un futuro cercano, aunado al aumento de su tiempo al cuidado de los niños, de las familias y a las tareas domésticas, acrecentando su carga laboral, debido al rol cultural que la mujer desempeña dentro de algunas sociedades (Gaydou, 2021; López *et al.*, 2018; Orefice & Quintana, 2021).

Al igual que otras regiones del mundo (Oducado *et al.*, 2020; Pierce *et al.*, 2021), el regreso a las clases presenciales en México, a partir de agosto de 2021 (Diario Oficial de la Federación, 2021), estuvo acompañado de altas tasas de estrés, situación alineada con lo encontrado en este estudio, donde la falta de un trabajo con sueldo fijo, la incertidumbre económica de la familia, la dificultad acceder a las herramientas tecnológicas para la educación en línea y la angustia generada por la incertidumbre sobre la culminación de la emergencia sanitaria. Las mujeres, a diferencia de los hombres, tienen más problemas para manejar adecuadamente el afrontamiento al estrés derivado de las escasas valoraciones positivas frente a una amenaza real de la pandemia con afectaciones tanto a su rendimiento académico como a su salud física y mental (Pozos *et al.*, 2022). La determinación de las variables asociadas a la transición de las clases virtuales a las presenciales, en estudiantes de bachillerato, es relevante para comprender los factores accionables relacionados con la readaptación de la población estudiantil, y que puede ser la base para entender la forma de cómo se está afrontando la resiliencia.

Objetivos

Los objetivos de este estudio fueron identificar las variables asociadas a la transición de las clases virtuales a las presenciales y analizar las respuestas emocionales y actitudinales de alumnos y alumnas de nivel medio superior.

Preguntas de investigación

En el presente estudio se pretende responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles variables socioeconómicas están relacionadas con el contexto educativo experimentado por estudiantes de bachillerato, durante la etapa de transición entre la educación virtual y la educación presencial, al término del aislamiento social por la pandemia?
2. ¿Qué efectos socioemocionales advirtieron los alumnos y las alumnas de bachillerato durante el regreso a las clases presenciales, al término de la emergencia sanitaria por la COVID-19?

Justificación

El confinamiento derivado de la COVID-19 afectó física y emocionalmente a las personas a partir de la necesidad de transitar a la "nueva normalidad", adaptándose a ella (Pierce *et al.*, 2021), sin llegar a los niveles anteriores a la pandemia. La interrupción de las actividades escolares, por la pandemia a casi dos años de su aparición ha exacerbado las inequidades en los diversos sectores de la población, afectando principalmente a las comunidades marginadas, y servicios para apoyar el aprendizaje remoto.

Por un lado, el sector educativo se ha enfrentado a dificultades inéditas como la carencia de infraestructura y servicios, así como de la logística escolar para apoyar el aprendizaje remoto, que aseguraran las condiciones sanitarias para evitar los contagios entre escolares, y por el otro, la dificultad de las familias para acceder a los dispositivos tecnológicos, conectividad a internet y materiales necesarios para la continuidad del aprendizaje desde casa, principalmente en los hogares con menos recursos económicos (Mérida y Acuña, 2020; UNICEF, 2020). No obstante, el regreso a clases presenciales ha impulsado la implementación permanente de estrategias como el distanciamiento físico y la promoción de la salud e higiene para reducir la transmisión dentro de las escuelas, considerando que la pandemia de la COVID-19 aún no termina (Armitage & Nellums, 2020; Secretaría de Salud, 2022). Es necesario que el análisis de la información generada en el estudio, coadyuve a la comprensión sobre la afectación que, las y los estudiantes, experimentaron durante la emergencia sanitaria. Asimismo, los resultados de esta investigación permitirán identificar las condiciones generales del estudiantado frente al regreso a clases presenciales, así como identificar las variables potencialmente accionables que coadyuven a un mejor aprovechamiento escolar.

Referente teórico

Hasta el 09 de junio de 2022, la Organización Mundial de la Salud (OMS) había reportado 531.550.610 casos confirmados de COVID-19 y 6.302.982 defunciones a nivel mundial, mientras que en México, donde el uso de medidas sociales y de salud pública en espacios como escuelas fueron menos estrictas que en países como China e India, se registraron 5.808.696 casos confirmados y 325.091 fallecimientos por la misma causa,

alcanzando el 59 % (19/32) de las entidades federativas, una tasa de incidencia de casos acumulados >3.500 por 100.000 habitantes (Secretaría de Salud, 2022; WHO, 2022). En este contexto, la Universidad Autónoma de Guerrero planteó el regreso paulatinamente a clases presenciales, no obstante, escuelas de nivel bachillerato como la preparatoria número 9, con sede en Chilpancingo, reinició de forma total las clases presenciales a partir del 07 de marzo de 2022. Entre tanto, a finales de mayo de 2022, se alcanzó la positividad 2,32 veces más, con respecto a lo reportado 14 días antes, pasando de 5.609 a 13.060 casos confirmados de COVID-19 en el mismo periodo (Secretaría de Salud, 2022). Por otra parte, la actitud estudiantil ante el regreso a clases presenciales, calificada de forma positiva o negativa, vincula la predisposición del alumnado hacia el tránsito de la educación virtual a la presencial, a través de afirmaciones que permitan advertir la problemática vivida durante el confinamiento por una enfermedad cuyos aspectos etiológicos y epidemiológicos todavía no terminan de comprenderse (WHO Scientific Advisory Group for the Origins of Novel Pathogens (SAGO), 2022).

El largo periodo de aislamiento escolar por la pandemia, afectó directamente de distinta manera a la población estudiantil, debido a la heterogeneidad de las condiciones socioeconómicas. La brecha digital entre los diversos estratos sociales es indicativa de la disparidad en el acceso de la educación que el estudiantado recibe a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recursos digitales (computadoras y teléfonos celulares), asimismo, se manifiesta una brecha familiar, que al carecer de dispositivos electrónicos o de conexión a internet, aunado a que en algunos casos, la escolaridad de sus familiares, permitieran ayudar en sus tareas a sus hijos e hijas, situación que influye de forma positiva o negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado (Anderete, 2022; Suárez y García, 2021).

La pandemia de la COVID-19, tanto a nivel global como local, ha provocado efectos adversos sobre la economía sin pretender un equilibrio entre las distintas variables que permitieran la estabilidad, tanto a nivel de macroeconómico como en el ámbito local o familiar, al priorizar la prevención del contagio por el virus SARS-CoV-2, a través de la interrupción de las cadenas de producción, el aumento del desempleo así como la limitación en la capacidad financiera de la familia que, en muchos casos, pudieran cumplir con sus compromisos financieros contraídos con anterioridad a la emergencia sanitaria. Aunado a esta problemática, el encierro prolongado también ocasionó la afectación socioemocional de las personas a través de estrés, depresión y ansiedad, especialmente de docentes y estudiantes, quienes estaban acostumbrados a la socialización que el entorno escolar les proporciona (Andraca *et al.*, 2022; Cabezas *et al.*, 2021; Lindgren, 2006).

Las actitudes frente al confinamiento por la actual emergencia sanitaria por la COVID-19, indica la predisposición favorable o desfavorable del aprendizaje virtual frente al presencial, de forma tal, que las respuestas dadas puedan ser extrapoladas a una escala aditiva que permita observar el sentido de las afirmaciones frente al regreso a las clases presenciales (Chiecher, 2022; Likert, 1932). Las variables asociadas con valores significativos ($p \leq 0,05$) indican el aumento en la probabilidad de un futuro resultado conductual negativo.

Metodología

Enfoque

La propuesta metodológica de este estudio transversal se basó en el enfoque cuantitativo y cualitativo (descriptivo-correlacional), donde se analizan, por un lado, las variables relativas al contexto socioeconómico y familiar del alumnado, durante la fase final de la emergencia sanitaria por la COVID-19 (Cvetkovic *et al.*, 2021; González & Difabio de Anglat, 2016), y por el otro, aspectos socioemocionales y actitudinales entre alumnos y alumnas, después del aislamiento social originado por riesgo de contagio del SARS-CoV-2. La investigación se realizó del 7 al 9 de marzo de 2022, durante la primera semana del regreso a clases presenciales de la preparatoria no. 9, de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), en el transcurso del regreso paulatino del estudiantado a las aulas en México (Diario Oficial de la Federación, 2021), una vez que la mayoría de la población de 12 a 17 años habían recibido, por lo menos, una dosis de la vacuna contra la COVID-19, y en consecuencia se había disminuido el riesgo de contagio (Secretaría de Salud, 2021).

Previa autorización de las autoridades escolares, se eligieron aleatoriamente los grupos académicos que serían encuestados (un grupo por cada grado académico). La aplicación de la encuesta, anónima y voluntaria, se realizó por dos personas informadas y capacitadas durante la fase de la prueba piloto. Para reducir el número de datos faltantes (estudiantes en cada grupo), se optó por aplicar la encuesta en la hora previa al receso. Se consideraron los siguientes criterios:

- De inclusión: estudiantes legalmente inscritos; que estuvieran en las listas oficiales de los profesores, y que hayan aceptado contestar el cuestionario.
- De exclusión: estudiantes que recibieron la encuesta, pero la información fue incompleta. Se excluyeron dos participantes

El estudio observacional, anclado en el enfoque descriptivo-correlacional, está orientado al manejo estadístico de datos (Cvetkovic *et al.*, 2021; González & Difabio de Anglat, 2016), realizado al término de la cuarta ola de la COVID-19 (Johns Hopkins University, 2023). Para garantizar la máxima de participantes, se realizó un muestreo intencional, en el que participaron estudiantes de primero, segundo y tercer grado de la preparatoria número 9 "Ernesto Che Guevara" de la UAGro, México. El enfoque cuantitativo utilizado en esta investigación con la finalidad de obtener información de carácter cuantitativa que engloba las diferentes perspectivas del estudiantado ante el regreso a clases presenciales. Para la selección de población de estudio se consideró la inclusión de estudiantes que, al momento de aplicar la encuesta, estuvieran al interior del aula en clase y que, además, se encontraran en las listas oficiales de los grupos académicos participantes. Para el análisis de los datos se excluyeron dos encuestas de estudiantes que fueron contestadas de forma incompleta.

La validez del cuestionario fue evaluado a través de un panel de expertos (Escobar y Cuervo, 2008): un psicólogo organizacional, un epidemiólogo y un especialista en desarrollo regional, mientras que la confiabilidad del cuestionario, a través de la operacionalización de variables, se realizó con la aplicación de una prueba piloto a 14 estudiantes de ambos sexos y edades similares que no pertenecían al centro educativo donde el cuestionario sería aplicado, con la finalidad de evitar sesgos en el

estudio y reducir los márgenes de error entre el valor observado (las respuestas dadas) y valor verdadero (que corresponde a la variable a medir). Los comentarios, dudas e inconsistencias observadas fueron incluidas en la redacción final del cuestionario (Argibay, 2006; Prieto y Delgado, 2010).

Técnicas de recolección

Se aplicó un cuestionario autoadministrado, el cual se construyó a partir de dos encuadres: en el primero se plantearon 48 preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple que incluyeron aspectos personales, familiares, socioeconómicas y educativas, entre las que se encuentran: sexo, lugar de origen, escolaridad de los padres, persona que aporta el mayor ingreso familiar, trabajo asalariado, morbilidad propia o de sus familiares, afectación económica por la pandemia, comunicación con sus docentes, las cuales pudieran estar asociadas con las variables: tener/no tener las herramientas digitales para sus clases de forma virtual; la segunda parte incluyó ítems o afirmaciones positivas y negativas (Hernández *et al.*, 2014), las cuales sirvieron para valorar de forma escalar las actitudes estudiantiles frente el regreso a clases presenciales en el marco de la pandemia por la COVID-19, además, se recopiló información escalar (mucho, poco o nada) para determinar la brecha de género con relación a aspectos socioemocionales a través del análisis de varianza (ANOVA).

Algunas variables incluyeron la temporalidad, ya que permitían conocer la situación imperante al final de la emergencia sanitaria, así como a partir del regreso a clases presenciales. Por ejemplo: "En la actualidad, además de estudiar, ¿tienes un trabajo donde recibes un pago?" "si tu respuesta es sí, ¿Desde cuándo?", las opciones de respuesta fueron 1). Antes de la pandemia; 2). Durante la pandemia, y 3). Todavía sigo trabajando.

Procesamiento de análisis

En primer lugar, la estadística descriptiva y para medir la potencial asociación entre los distintos factores incluidos en el estudio, se utilizó Microsoft Excel y el paquete estadístico SPSS, versión 25 (IBM Corp, 2017) para el análisis descriptivo e inferencial. La asociación entre las variables incluidas en el estudio y la falta de herramientas digitales para sus clases virtuales, así como su potencia estadística, se realizó mediante el análisis de los ítems dicotómicos o bivariado a través del proceso de *Mantel-Haenszel* mediante el *odds ratio* (OR), con un intervalo de confianza de 95 % (IC 95 %) y la tasa de error (Mantel & Haenszel, 1959), así como el ANOVA. La aplicación informada de la encuesta se realizó de forma anónima y voluntaria a estudiantes de los tres grados académicos de la preparatoria número 9 de la UAGro, previa autorización de la dirección escolar.

Resultados y discusión

Análisis descriptivo

Los datos de la población estudiantil descritos en la Tabla 1, indicaron que el 25.7 % de sus padres y el 22.9 % de sus madres no estudiaron o tienen hasta la secundaria como nivel máximo de estudios, mientras que el 43.5 % señaló que el jefe(a) de familia no contaba con salario fijo dedicándose principalmente al comercio. Asimismo, el 48.6 % indicó que la madre es la que aporta mayor ingreso a la familia, seguida del padre con 41.7 % y el 8.3 % de ambos. El 88.9 % de la población estudiada refirió que, cuando un familiar se enferma, la mujer proporciona mejores cuidados, contrastando con el 4.0 % de quienes opinaron que son los hombres quienes proporcionan mejor atención hacia el cuidado del familiar enfermo.

El 59.7 % fue del sexo femenino. No hay diferencia significativa entre el 17.4 % de las mujeres y el 17.2 % de los hombres que refirieron ser de un lugar distinto de la ciudad de Chilpancingo; ya sea en alguna comunidad del mismo municipio, o fuera de él. La edad de las y los estudiantes, al pertenecer al bachillerato, oscila entre los 15 y los 20 años.

Tabla 1

Variables asociadas a la deficiencia de herramientas digitales en estudiantes de bachillerato durante el regreso a clases presenciales en el contexto de la COVID-19

Variable	No / a veces tenía herramientas digitales para sus clases		RMna [†]	IC 95 %**	χ^2 ††	p-valor
	n	%				
Escolaridad de la madre						
Sin estudios/ educación básica	23/29	79.3	10.04	3.71-27.17	25.56	,000
Bachillerato o más	29/105	27.6				
Compartía celular						
Sí/a veces	30/42	71.4	6.97	3.08-15.78	24.18	,000
No	24/91	26.4				
Problemas económicos familiares						
Sí/a veces	50/95	52.6	13.70	3.95-47.52	24.04	,000
No	3/40	7.5				
Suficiente señal de internet						
No/a veces	50/105	47.6	6.13	2.00-18.76	12.04	,001
Sí	4/31	12.9				
Tenía trabajo remunerado						
Sí/a veces	23/38	60.5	3.26	1.50-7.10	9.28	,002
No	31/97	32.0				
Salario del jefe(a) de familia						

Sin sueldo fijo	26/49	53.1	2.65	1.23-5.72	6.37	,012
Con sueldo fijo	20/67	29.9				
<i>Lugar de procedencia</i>						
Fuera de la ciudad	12/20	60.0	2.66	1.00-7.05	4.06	,044
De Chilpancingo	40/111	36.0				
<i>Escolaridad del padre</i>						
Sin estudios/ básica	18/51	35.3	2.08	0.95-4.56	3.43	,064
Bachillerato o más	17/82	20.7				
<i>Sexo</i>						
Femenino	35/81	43.2	1.40	0.68-2.85	0.86	,351
Masculino	19/54	35.2				

Nota. *Razón de momios no ajustada (Odds ratio).

**Intervalos de confianza a 95 %.

‡ Chi cuadrada de heterogeneidad.

Análisis inferencial

El 48.1 % de quienes participaron en el estudio y no tenían las herramientas digitales para estudiar de forma virtual, refirieron estar de acuerdo o muy de acuerdo en regresar a las clases presenciales, con relación al 29.3 % de quienes indicaron tener herramientas digitales para continuar sus clases virtuales (OR = 2.24 IC 95 % 1.09 - 4.58; $X^2 = 4.99$ p = 0.025). Este resultado está en línea con lo encontrado en otros estudios realizado durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19 (Alvarado *et al.*, 2021; Chiecher, 2022).

El análisis inferencial sobre la información obtenida respecto al entorno estudiantil vivido durante las clases virtuales. No se encontró asociación entre el género y compartir responsabilidades cuando un familiar pudiera enfermarse, esta información es comparable con lo observado en otro estudio, donde las responsabilidades del cuidado asignadas a las mujeres es explicada por el rol, que dentro del hogar desempeñan (Gaydou, 2021).

Se encontró que la dificultad sobre el acceso a las herramientas digitales durante las clases virtuales son indicativos de la afectación a la población estudiantil femenina, quienes, a diferencia de los hombres, se enfrentaron a mayores dificultades para seguir estudiando de forma virtual, así como la comunicación que manifestaron tener con el profesorado (Andraca *et al.*, 2022).

Las variables: haberse enfermado de COVID-19 y considerar que el regreso a clases presenciales, con respecto al sexo, representa un riesgo de contagio de la enfermedad al mostrar una fuerza de asociación significativa muy similar (p -valor $\leq 0,05$), situación comparable con otros estudios, donde el distanciamiento social se encuentra restringido, debido a la recurrente aglomeración de estudiantes en las escuelas, principalmente de aquellas que no cuentan con la suficiente infraestructura física (Expósito y Marsollier, 2021) y con recursos didácticos limitados para los alumnos (Bocchio, 2020).

Desde el punto de vista económico, los datos obtenidos sobre la afectación a hombres y mujeres fue similar, observada en la población estudiada, al considerar que la afectación de la pandemia la economía familiar, fue similar tanto a hombres como a mujeres (OR = 1.22 IC 95 % (0.45 - 3.31); $\chi^2 = 0.15$ p-valor = 0.690). Los datos obtenidos en nuestro estudio, y lo observado en grupos de edad mayor, muestran que: cuando la percepción sobre el riesgo de enfermarse por COVID-19 es menor, el estrés que presentan las personas también es menor (Oducado *et al.*, 2021).

Salud emocional

Durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, se implementaron diversas acciones de las autoridades para intentar detener el contagio de la enfermedad como la estrategia "quédate en casa", sin embargo, esta acción por sí misma, acrecentó la carga laboral de la mujer, debido al rol que desempeñan al ocupar la mayor parte de la atención dentro de las familias, encontrándose que el 8.9 % de la población estudiada refirió que, cuando un familiar se enferma, la mujer proporciona mejores cuidados, contrastando con el 4.0 % de quienes opinaron que son los hombres quienes proporcionan mejor atención hacia el cuidado del familiar enfermo. El análisis inferencial sobre la información obtenida respecto al entorno estudiantil vivido durante las clases virtuales, se muestra en la Tabla 2. No se encontró asociación entre el género y compartir responsabilidades cuando un familiar pudiera enfermarse, esta información es comparable con lo observado en otro estudio, donde las responsabilidades del cuidado asignadas a las mujeres es explicada por el rol, que dentro del hogar desempeñan (Gaydou, 2021).

En la figura 1, se muestran las diferencias socioemocionales distribuida por sexo, donde el 26.7 % de las mujeres y el 24.6 % de los hombres señalaron haberse sentido muy triste durante el confinamiento por la pandemia; el 33.3 % de las mujeres y el 29.8 % de los hombres manifestaron haberse sentido muy cansados(as); el 35.7 % de las mujeres y el 26.3 % de los hombres indicaron haberse sentido muy intranquilos(as); el 58.1 % de las mujeres y el 50.9 % de los hombres refirieron haber estado muy aburridos(as), el 45.1 % de las mujeres y el 35.1 % de los hombres manifestaron haber estado muy ansiosos(as) y, finalmente el 47.1 % de las mujeres y el 21.1 % de los hombres señalaron haber estado muy malhumorados(as).

Análisis actitudinal

Con el análisis de varianza (ANOVA) se encontró que, aspectos socioemocionales como tristeza, agotamiento emocional, intranquilidad, aburrimiento y ansiedad no mostraron diferencia significativa entre personas de distinto sexo, sin embargo, se encontró una fuerte asociación entre variables al encontrar que las mujeres manifestaron mayor preocupación sobre el riesgo al contagio de la COVID-19 con relación a los hombres (OR = 2.49 IC 95 % (1.23-5.03); $\chi^2 = 6.60$ p-valor = .010) de forma análoga a lo reportado en otros países (Escoto *et al.*, 2021; Orefice & Quintana, 2021; Ramos y Bolívar, 2020) Considerando que el malhumor es una de las diversas fuentes de estrés (Naranjo, 2009), en esta investigación se encontró asociación estadística entre ser hombre e indicar la negativa o desconocer si el regreso a clases presenciales pudiera representar un riesgo de contagio por el virus SARS-CoV-2. Las mujeres, a

diferencia de los hombres, señalaron tener un mayor grado de irritabilidad o mostrarse malhumoradas por el encierro vivido durante la emergencia sanitaria por la pandemia (OR = 2,41 IC 95 % (1,13-5,14); $\chi^2 = 5,37$ p-valor = ,020).

El análisis inferencial entre las variables incluidas en el estudio, tomando en cuenta, el punto de vista, tanto de hombres y mujeres, se encuentra descrito en la Tabla 2. En primer término, se observa que el 52,6 % de los hombres y el 32,9 % de las mujeres señalaron estar de acuerdo o muy de acuerdo que, ante los problemas económicos de la familia, las mujeres deben ser quienes, preferentemente hagan lo posible por seguir estudiando, por lo tanto, el sentido de opinión de un hombre sobre la acepción positiva de la variable fue más de dos veces (OR=2,26) con relación a una mujer. Este aspecto es muy similar a lo reportado en otros estudios donde, ante las dificultades económicas, el varón tiende a interrumpir sus estudios para apoyar a la familia como proveedor.

Figura 1

Variables socioemocionales en población estudiantil de bachillerato, durante el regreso a clases presenciales, post-emergencia sanitaria por la COVID-19.

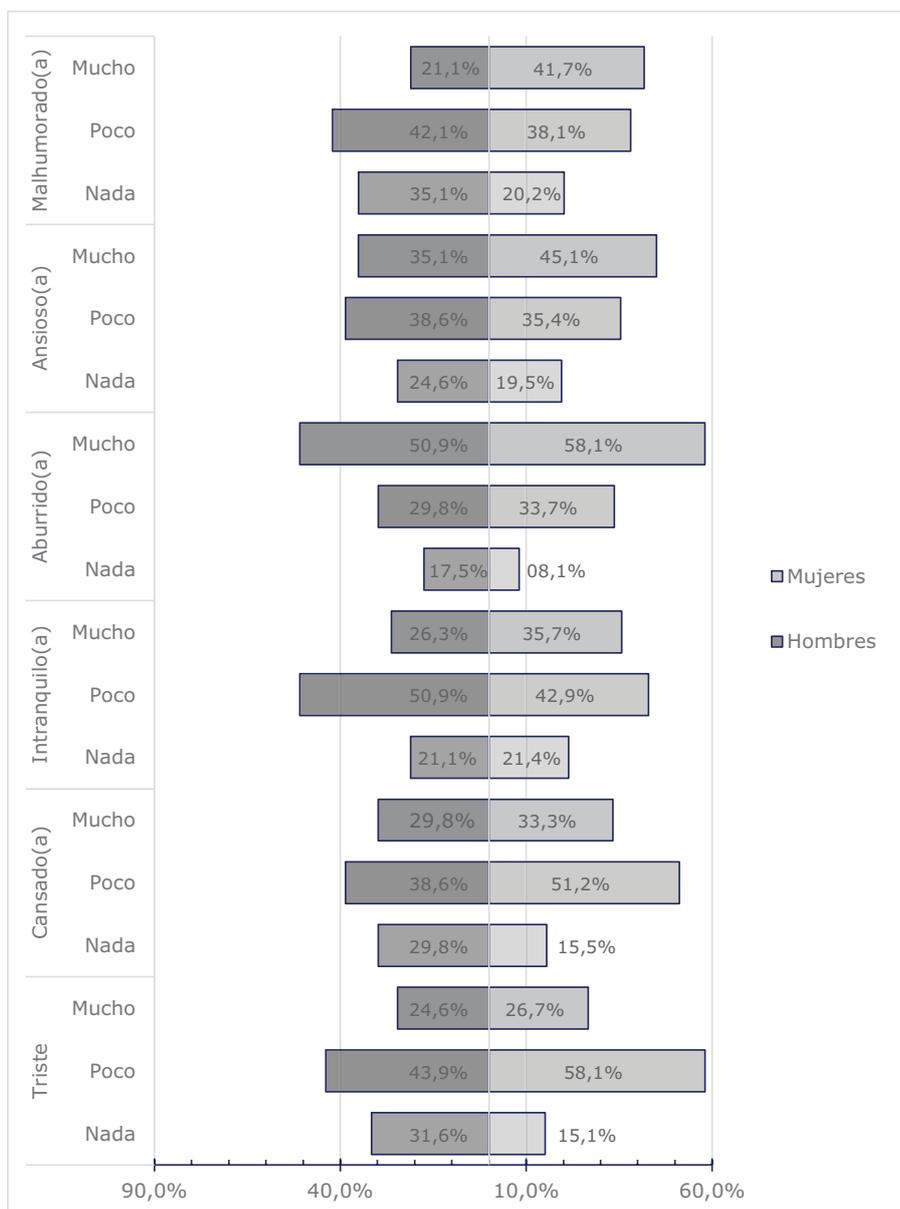


Tabla 2

Análisis bivariado de las variables asociadas al entorno familiar, social y educativo de estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma de Guerrero, México

Variable	Masculino		Femenino		OR*	IC 95%**	χ^2 †	p-valor
	Número	%	Número	%				
Ante la dificultad económica familiar, la mujer debe hacer lo posible para seguir estudiando.								
Si	30	52,6	28	32,9	2,26	1.13-4.50	5,47	,019
No	27	47,4	57	67,1				
La mujer debe cuidar a enfermos y el hombre trabajar								
Si	12	21,1	8	9,5	2.53	0,96-6,66	3,70	,054
No	45	78,9	76	90,5				
Hombres y mujeres deben trabajar por igual								
Si	51	89,5	74	86,0	1,37	0,48-3,91	0,36	,545
No	6	10,5	12	14,0				
Durante la pandemia, ¿te enfermaste de COVID-19?								
Si	22	39,3	20	23,5	2,10	1,00-4,38	4,00	,045
No	34	60,7	65	76,5				
Hombres y mujeres deben cuidar por igual a alguien cuando se enferme								
Si	43	76,8	54	62,8	1,96	0,91-4,18	3,06	,080
No	13	23,2	32	37,2				
Es preferible cuidar a un enfermo, antes que estudiar								
Si	23	40,4	34	40,0	1,01	0,51-2,01	0,00	,967
No	34	59,6	51	60,0				
Es importante estudiar para mejorar la calidad de vida								
Si	55	92,5	78	90,7	2,82	0,57-13,8	1,76	,183
No	2	3,5	8	9,3				
La educación virtual es mejor que la presencial								
Si	13	22,8	18	20,9	1,11	0,49-2,50	0,07	,790
No	44	77,2	68	79,1				
Con el regreso a clases presenciales, ¿estás en riesgo de enfermarte de COVID-19?								
No	37	67,3	41	49,4	2,10	1,03-4,24	4,30	,038
Si	18	32,7	42	50,6				

Nota. *Razón de momios no ajustada (OR=Odds ratio).

**Intervalos de confianza a 95 %.

† Chi cuadrada de heterogeneidad.

La brecha de género puede que resulte de la interrupción de la trayectoria educativa de los varones, dificulta el éxito escolar, ya sea por las diferencias en la socialización o por el fomento de valores y actitudes que se contraponen al éxito escolar. Es similar a lo observado en otros estudios donde el modelo tradicional sitúa a la mujer en el hogar, socialización de tipo privada e insistencia en el papel clásico como cuidadora, madre y esposa, a pesar de que las niñas, a edades promedio de 15 años, tienden una y media veces la probabilidad de obtener calificaciones más altas en lectura que los niños (Hernández y Lara, 2015; López *et al.*, 2018; OCDE, 2012). Se encontró asociación

estadística entre ser hombre e indicar la negativa o desconocer si el regreso a clases presenciales pudiera representar un riesgo de contagio por el virus SARS-CoV-2. Las mujeres, a diferencia de los hombres, muestran una mayor percepción sobre la prevalencia de la enfermedad y parecen estar más preocupadas por el riesgo potencial de contraer y propagar el coronavirus. Esta situación manifiesta que las mujeres presenten un nivel de estrés significativamente mayor que los hombres, muy probablemente porque las alumnas tienen una estructura más emocional y vulnerable (Oreffice & Quintana, 2021; Özbek & Özaltaş, 2021; Pozos *et al.*, 2022).

En la Tabla 3, se muestra el análisis de varianza (ANOVA) observado entre los grupos de estudiantes que opinaron "entre muy de acuerdo o de acuerdo"; "ni de acuerdo ni en desacuerdo", y "en desacuerdo o muy en desacuerdo", se encontró diferencia significativa entre las medias de los grupos 1 y 3, de los ítems: a) las mujeres y los hombres deben compartir las responsabilidades en el hogar; b) Es preferible que la mujer cuide a un familiar cuando se enferme; c) Ante problemas económicos, es preferible que las mujeres estudien, y d) Ante problemas económicos, es preferible que los hombres estudien. Estos resultados son congruentes con otros estudios donde las mujeres, aun cuando tienen un trabajo remunerado, siguen realizando funciones en el hogar, ya sea en el cuidado de sus hijos/as, adultos y menores que requieren un cuidado especial. Las mujeres son las principales responsables de esta actividad en aproximadamente 70 % (González y Cuenca, 2020).

Tabla 3

Análisis de varianza (ANOVA) entre grupos. Actitud de estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma de Guerrero, México

Ítems	Muy de acuerdo/ de acuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		En desacuerdo/ muy en desacuerdo		p-valor
	M*	F**	M*	F**	M*	F**	
	Porcentaje		Porcentaje		Porcentaje		
Si algún familiar se enferma, es preferible cuidarlo que estudiar	39.7	40.0	44.8	44.7	15.5	15.3	,999
La vacuna anti-COVID-19 genera inmunidad y protección	96.6	96.5	3.4	3.5	0.0	0.0	,990
Al regresar al aula se deben seguir con las medidas preventivas	98.3	98.8	0.0	1.2	1.7	0.0	,345
La vacuna de COVID-19 disminuye el riesgo de contagio	29.3	18.6	39.7	41.9	31.0	39.5	,296
Hombres y mujeres deben compartir responsabilidades en el hogar	77.2	62.8	19.3	19.8	3.5	17.4	,036
Es preferible que las mujeres cuiden a un familiar enfermo	20.7	9.5	53.4	39.3	25.9	51.2	,006
Es preferible que los hombres cuiden a un familiar enfermo	85.7	91.9	8.9	5.8	5.4	2.3	,479
Mujeres y hombres deben compartir responsabilidades cuando un familiar enferme	89.7	86.0	10.3	10.5	0.0	3.5	,014
Ante problemas económicos familiares, es preferible que estudien las mujeres	51.7	32.9	36.2	40.0	12.1	27.1	,033

Ítems	Muy de acuerdo/ de acuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		En desacuerdo/ muy en desacuerdo		p-valor
	M*	F**	M*	F**	M*	F**	
	Porcentaje		Porcentaje		Porcentaje		
Ante problemas económicos familiares, es preferible que estudien los hombres	48,3	30,6	39,7	37,6	12,1	31,8	.014
Con la disminución de casos de COVID-19, se debe regresar a las clases presenciales	72,4	59,2	25,9	31,4	1,7	9,3	,108
El estudio es la mejor vía para mejorar la calidad de vida	94,8	90,7	3,4	5,8	1,7	3,5	,648
Las clases virtuales son mejores que las presenciales	22,4	20,9	15,5	31,4	62,1	47,7	,088

Nota. * Masculino.

** Femenino.

Conclusiones

La disrupción de la educación presencial originada por la pandemia de la COVID-19, afectó a millones de estudiantes alrededor del mundo, sin embargo, el impacto en cada país o región, durante y después de la emergencia sanitaria, ha sido diferente. Mientras que las sociedades con mayores ingresos, rápidamente transitaron al uso de la tecnología como una alternativa viable a la educación presencial, con la finalidad de minimizar los efectos negativos de la crisis sanitaria (Chen *et al.*, 2020), por el contrario, los países con menos ingresos, donde el financiamiento al sector educativo fue recortado (Education Finance Watch, 2021), se ha profundizado la brecha educativa entre quienes tienen acceso a las herramientas tecnológicas y quienes carecen de estas.

Esta investigación presenta algunas fortalezas, entre las que se encuentran, en primer lugar, una visión holística del estudio, donde se exploran las condiciones individuales, familiares, socioeconómicas y educativas, así como aspectos actitudinales y socioemocionales entre alumnos y alumnas, considerando que estas últimas parecen estar más preocupadas por el riesgo potencial de contraer y propagar el coronavirus (Oreffice & Quintana, 2021). La segunda ventaja es la identificación de variables potencialmente accionables que coadyuven a un mejor aprovechamiento escolar del estudiantado de la preparatoria No. 9. En tercer lugar, la información documentada en este informe, estará disponible para que, el conocimiento aquí generado sea compartido replicado y ampliado, con la finalidad de estar preparados ante la potencial aparición de nuevas enfermedades (OPS/OMS, 2022).

Una de las principales limitaciones de los estudios transversales, es la temporalidad, y considerando que, la encuesta fue aplicada en los primeros días de marzo de 2022, fecha en la que los estudiantes de la preparatoria No. 9, regresaron a clases presenciales, surge la necesidad de discernir desde qué momento experimentaron los efectos de la pandemia y que puede estar relacionado, ya sea por los efectos

adversos derivados del confinamiento por la emergencia sanitaria, o bien por la incertidumbre generada por el anuncio sobre la reapertura de las escuelas (Diario Oficial de la Federación, 2021), tomando en consideración que, para esa fecha, todavía no habían sido vacunados (Gobierno del Estado de Guerrero, 2021), aunado al impacto ocasionado, en la mentalidad de las personas, por aparición de nuevas variantes del virus y por aumento en el número de contagios, considerando que, en la semana del 16 al 22 de agosto de 2021, se reportaron 133.102 casos de COVID-19 en el país y cerca de 5 mil defunciones (Johns Hopkins University, 2023). No obstante, la información obtenida en esta investigación, puede considerarse como la suma de los eventos, anteriormente descritos, los cuales fueron manifestados por los estudiantes durante el periodo de transición entre las clases virtuales y las presenciales.

De manera particular, el alcance de los resultados aquí descritos, sirve para visualizar los aspectos generales de la población estudiantil de la Preparatoria No. 9, así como otras preparatorias de la misma universidad en Chilpancingo, las cuales poseen características socioeconómicas y educativas similares. No obstante, difícilmente podrían hacerse generalizaciones extensivas a escuelas que están en otras ciudades, por tal razón, surge la necesidad de plantear nuevas investigaciones, las cuales permitan tener una visión más amplia sobre resiliencia, así como la forma de cómo los estudiantes, se encuentran afrontando las dificultades derivadas de la pandemia.

Notas:

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

Justiniano González González y Alejandra Hitahii Muñoz García tuvieron la idea sobre el tema de investigación y plantearon el diseño de estudio, asimismo, asumieron la responsabilidad de manejar los datos generados durante el proceso. Paulino Bueno Domínguez, Manuel Mendoza Mojica y Ciro Andraca Sánchez contribuyeron a la integración y redacción del documento final. Paulino Bueno Domínguez y Manuel Mendoza Mojica se responsabilizaron del procesamiento de datos. Justiniano González González y Alejandra Hitahii Muñoz García realizaron el análisis estadístico. Ciro Andraca Sánchez coordinó la revisión final del documento. Todos los autores contribuyeron a la adquisición de datos, a interpretarlos e integrarlos a la versión definitiva del trabajo.

Referencias

- ALVARADO-SOCARRÁS, J., QUINTERO-LESMES, D. C., CARMONA, C., NIEDERBACHER-VELÁSQUEZ, J., & FRANCO-LÓPEZ, M. (2021). Factores asociados a la decisión paterna sobre el retorno a clases presenciales en Colombia durante la pandemia COVID-19. *Salud*, 53, 121-132. <https://doi.org/10.18273/saluduis.53.e21018>
- ANDERETE-SCHWAL, M. (2022). El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: relatos de docentes sobre la desigualdad en pandemia. *Texto Livre*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38009>
- ANDRACA-SÁNCHEZ, C., MUÑOZ-GARCÍA, A. H., & GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, J. (2022). Factores asociados a la interrupción de la educación presencial por la COVID-19: alumnado de Enseñanza Superior hacia la educación virtual. *Educatio Siglo XXI*, 40(1), 153-178. <https://doi.org/10.6018/educatio.440391>
- ARGIBAY, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 8, 15-33.
- ARMITAGE, R., & NELLUMS, L. B. (2020). Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *The Lancet*, 8(5), e644. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30116-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30116-9)
- 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), 1-10. <http://hdl.handle.net/11336/110973>
- CABEZAS-HEREDIA, E., HERRERA-CHÁVEZ, R., RICAURTE-ORTIZ, P., & NOVILLO-YAHUARSHUNGO, C. (2021). Depresión, Ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del Covid 19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 602-617.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- CHEN, T., PENG, L., YIN, X., RONG, J., YANG, J., & CONG, G. (2020). Analysis of User Satisfaction with Online Education Platforms in China during the COVID-19 Pandemic. *Healthcare*, 8(3), 1-26. <https://doi.org/10.3390/healthcare8030200>
- CHIECHER, A. C. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48680>
- CVETKOVIC-VEGA, A., MAGUIÑA, J. L., SOTO, A., LAMA-VALDIVIA, J., & CORREA-LÓPEZ, L. E. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069>
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (2020). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como*

aquellas de los tipos medio. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (2021). *ACUERDO número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0

EDUCATION FINANCE WATCH (2021). *Education Finance Watch 2021*. UNESCO/World Bank. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375577/PDF/375577eng.pdf.multi>

ESCOBAR-PÉREZ, J., & CUERVO-MARTÍNEZ, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

ESCOTO-CASTILLO, A. R., PADRÓN-INNAMORATO, M., & ROMÁN-REYES, R. P. (2021). La complejidad de la crisis por COVID-19 y la fragilidad del mercado de trabajo mexicano. Las brechas entre hombres y mujeres en la ocupación, la desocupación y la disponibilidad para trabajar. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(242), 373-417.

EXPÓSITO, C., & MARSOLLIER, R. (2021). Percepción docente de las debilidades del sistema educativo en el regreso a la presencialidad. Un estudio cualitativo. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 1-16. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.136>

GAYDOU-BORSOTTI, M. A. (2021). El efecto disruptivo de la pandemia de COVID-19 en la mujer. *Revista Argentina de Medicina*, 9(4), 273-276.

GOBIERNO DEL ESTADO DE GUERRERO (2021). *Inicia en Guerrero la aplicación de la primera y segunda dosis de la vacuna contra COVID-19 a niños y jóvenes con comorbilidades*. Recinto del Gobierno del Estado de Guerrero. <https://www.guerrero.gob.mx/2021/11/manana-inicia-en-guerrero-la-aplicacion-de-la-primera-y-segunda-dosis-de-la-vacuna-contra-COVID-19-a-ninos-y-jovenes-con-comorbilidades/>

GONZÁLEZ, M. L., & DIFABIO DE ANGLAT, H. E. (2016). Enfoque transversal y longitudinal en el estudio de patrones de aprendizaje en alumnos universitarios de ingeniería. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26089>

GONZÁLEZ MORENO, M. J., & CUENCA PIQUERAS, C. (2020). Pandemia sanitaria y doméstica. El reparto de las tareas del hogar en tiempos del COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 28-34.

GREGG, D., & SHIN, S. J. (2021). Why We Will Not Return to Exclusively Face-to-Face Tutoring Post-COVID: Improving Student Engagement through Technology. *Learning Assistance Review*, 26(2), 53-79.

HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A., & LARA-GUILLÉN, B. M. (2015). Responsabilidad familiar. ¿Una cuestión de género? *Revista de Educación Social*, 21, 28-44.

HUANG, C., WANG, Y., LI, X., REN, L., ZHAO, J., HU, Y., ZHANG, L., FAN, G., XU, J., GU, X., CHENG, Z., YU, T., XIA, J., WEI, Y., WU, W., XIE, X., YIN, W., LI, H., LIU,

- M., XIAO, Y., GAO, H., GUO, L., XIE, J., WANG, G., JIANG, R., GAO, Z., JIN, Q., WANG, J., & CAO, B. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *Lancet*, 395 (10223), 497-506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- IBM CORP. (2017). *IBM SPSS Statistics para Windows, version 25, 0*. <https://www.ibm.com/products/spss-statistics>
- JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. (2023). *Coronavirus Resource Center*. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- LIKERT, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55. https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- LINDGREN, H. C. (2006). *Psicología social*. Trillas.
- LÓPEZ-GÓMEZ, P., GELPI, G., & FREITAS, M. (2018). La brecha entre varones y mujeres en la interrupción de sus trayectorias educativas. Explicaciones recientes de un fenómeno que se acentúa. *Perfiles Educativos*, 40(161), 162-180.
- MANTEL, N., & HAENSZEL, G. (1959). Statistical Aspects of the Analysis of Data from Retrospective Studies of Disease. *Journal of the National Cancer Institute*, 22(4), 719-748. <https://doi.org/10.1093/jnci/22.4.719>
- MÉRIDA-MARTÍNEZ, Y., & ACUÑA-GAMBOA, L. A. (2020). COVID-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- NARANJO-PEREIRA, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 171-190.
- OCDE (2012). Investing in equity in education pays off. In *Equity and Quality in Education: Supporting disadvantaged students and schools* (pp. 13-41). <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- ODUCADO, R. M., PARREÑO LACHICA., G. M., & RABACAL, J. S. (2020). Resiliencia personal y su influencia en el estrés, la ansiedad y el miedo de COVID-19 entre los estudiantes graduados en Filipinas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 431-443.
- ODUCADO, R. M., RABACAL, J. S., MORALISTA, R. B., & TAMDANG, K. A. (2021). Perceived Stress Due COVID-19 Pandemic Among Employed Professional Teachers. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 305-316. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5284>
- OPS/OMS (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-COVID-19-como-pandemia>
- OPS/OMS (2022). *Viruela simica*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.paho.org/es/viruela-simica>
- OREFFICE, S., & QUINTANA-DOMEQUE, C. (2021). Gender inequality in COVID-19 times: evidence from UK prolific participants. *Journal of Demographic Economics*, 87(2), 261-287. <https://doi.org/10.1017/dem.2021.2>

- ÖZBEK, S., & ÖZALTAŞ, H. N. (2021). The Investigation According to Some Variables of COVID-19 Fear Levels of High School Students in the Pandemic Process. *Journal of Educational Issues*, 7(3), 251-264. <https://doi.org/10.5296/jei.v7i3.19185>
- PIERCE, M., MCMANUS, S., HOPE, H., HOTOPIF, M., FORD, T., HATCH, S. L., JOHN, A., KONTOPANTELIS, E., WEBB, R. T., WESSELY, S., & ABEL, K. M. (2021). Mental health responses to the COVID-19 pandemic: a latent class trajectory analysis using longitudinal UK data. *Lancet Psychiatry*, 8, 610-19. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00151-6](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00151-6)
- POZOS RADILLO, B. E., PRECIADO SERRANO, M. D., PLASCENCIA CAMPOS, A. R., ACOSTA FERNÁNDEZ, M., & AGUILERA VELASCO, M. D. (2022). Estrategias de afrontamiento ante el estrés de estudiantes de medicina de una universidad pública en México. *Investigación en Educación Médica* 11(41), 18-25.
- RAMOS-BARROSO, C. I., & BOLÍVAR-RESTREPO, M. C. (2020). Brecha de género en el mercado laboral colombiano en tiempos de la COVID-19. *Semestre Económico*, 23(55), 285-312. <https://doi.org/10.22395/seec.v23n55a13>
- PRIETO, G., & DELGADO, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2021). Boletín SEP no. 113. Regresan a clases presenciales este lunes más de 1.6 millones de alumnos de todos los niveles educativos: Educación. SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-113-regresan-a-clases-presenciales-este-lunes-mas-de-1-6-millones-de-alumnos-de-todos-los-niveles-educativos-educacion?idiom=es>
- SECRETARÍA DE SALUD (2021). Vacunación contra COVID-19 para adolescentes de 12 a 17 años. <https://vacunacovid.gob.mx/vacuna-covid19-adolescentes/>
- SECRETARÍA DE SALUD (2022). *Plataforma SISVER, SINAVE, DGE. Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud. Informe Técnico Diario COVID-19.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/731237/Informe_Tecnico_Diario_COVID-19_2022.06.09.pdf
- SUÁREZ-LANTARÓN, B., & GARCÍA-PERALES, N. (2021). COVID-19: La brecha (digital) educativa a través de la prensa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 53-68. <https://doi.org/10.6018/riite.475881>
- UNICEF (2020). *La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje.* <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educación-distancia-en-el-contexto-de-la>
- VINER, R. M., RUSSELL, S. J., CROKER, H., PACKER, J., WARD, J., STANSFIELD, C., MYTTON, O., BONELL, C., & BOOY, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

- WANG, C., PAN, R., WAN, X., TAN, Y., XU, L., HO, C. S., & HO, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal Environment Research Public Health*, 17(1729), 1-25. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- WANG, G., ZHANG, Y., ZHAO, J., ZHANG, J., & JIANG, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-7. [https://doi.org/10.1016%2FS0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016%2FS0140-6736(20)30547-X)
- WHO Scientific Advisory Group for the Origins of Novel Pathogens (SAGO) (2022). *Preliminary report, 9 June 2022*. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/scientific-advisory-group-on-the-origins-of-novel-pathogens/sago-report-09062022.pdf>

Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay

Challenges and opportunities for teacher professional development in Uruguay

Desafios e oportunidades para a formação continuada de professores no Uruguai

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3430>

Cindy Mels

Universidad Católica del Uruguay,
Departamento de Educación
Uruguay
cimels@ucu.edu.uy
ORCID: 0000-0001-5168-8114

Leticia Lagoa

Universidad Católica del Uruguay,
Departamento de Educación
Uruguay
letilagoagarcia@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9063-2156

Gabriela Collazzi

Universidad Católica del Uruguay,
Departamento de Educación
Uruguay
gabcollazzi@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5124-2833

Diego Cuevasanta

Universidad de la República Uruguay, Facultad de Psicología,
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano
Uruguay
dcuevasanta@psico.edu.uy
ORCID: 0000-0001-6113-8802

Recibido: 22/03/23
Aprobado: 05/06/23

Cómo citar:

Mels, C., Lagoa, L.,
Collazzi, G., &
Cuevasanta, D. (2023).
Desafios y oportunidades
para la formación
continua del profesorado
en Uruguay. *Cuadernos
de Investigación
Educativa*, 14(2).
[https://doi.org/10.18861/
cied.2023.14.2.3430](https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3430)

Resumen

La formación continua del profesorado compone un elemento imprescindible de sistemas educativos capaces de atender a las demandas y desafíos en un mundo cambiante. No obstante, se presentan varias barreras a la participación docente en propuestas de desarrollo profesional, particularmente en América Latina. La incorporación de las TIC en su diseño conlleva el potencial de mejorar su accesibilidad y calidad. Este trabajo propone, con base en un estudio cualitativo en centros de educación secundaria pública en Uruguay, (1) explorar los obstáculos que se presentan frente a la participación de los docentes en propuestas de formación continua y (2) recoger elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar una oferta online que sea considerada útil y válida. Participaron 54 docentes de dos liceos de Montevideo (59,2 %) y dos del interior del país (40,8 %) en grupos focales. Utilizando un abordaje temático analítico jerárquico, se establecieron temas emergentes que abordan el potencial de la formación continua, sus estrategias pedagógicas preferidas, la inversión de tiempo, el trabajo en equipo y el encuentro con otros, así como preferencias específicas acerca de actividades y herramientas digitales. Este trabajo aporta recomendaciones para el diseño de una oferta de formación continua dirigida a docentes que incorporan las TIC, a la vez que da pistas para entender los procesos que influyen en la participación y adherencia de los docentes a actividades formales de desarrollo profesional, contextualizándolos en el marco de los desafíos estructurales que atraviesa la profesión en la región.

Abstract

Continuing teacher education is a necessary component of educational systems capable of attending to the demands and educational challenges in a fast-changing world. However, several barriers obstruct teachers' participation in professional development initiatives, particularly in Latin America. The incorporation of ICT in its design may help to overcome certain obstacles. This paper proposes, based on a case study of public secondary education in Uruguay, to (1) explore the obstacles that teachers encounter regarding their participation in initiatives of lifelong professional learning and (2) collect elements that should be considered when designing an online initiative, for it to be considered useful and valid. Fifty-four teachers from 2 secondary schools in Montevideo (59,2 %) and two schools in the country's interior (40,8 %) participated in focus group discussions. Using a thematic framework analysis approach, we established emerging themes referring to the potential of lifelong learning, preferred pedagogical strategies, time investment, teamwork, encounters with others, and specific preferences regarding digital tools and activities. Beyond the concrete recommendations regarding the design of professional development initiatives for teachers incorporating ICT that can be drawn from this study, it also contributes elements for understanding the processes that affect the participation and adherence of teachers in formal professional development activities, contextualized within the structural challenges faced by the teacher profession in the region.

Palabras clave:

formación docente, desarrollo profesional, educación a distancia, América del Sur, investigación cualitativa.

Keywords:

teacher education, professional development, distance education, South America, qualitative research.

Resumo

A formação contínua de professores é um elemento essencial dos sistemas educacionais capazes de atender às demandas e desafios educacionais em um mundo em mudança. No entanto, existem várias barreiras à participação dos professores nas propostas de desenvolvimento profissional, principalmente na América Latina. A incorporação das TIC em seu design traz o potencial de melhorar sua acessibilidade e qualidade. Este trabalho se propõe, a partir de um estudo qualitativo em centros públicos de educação secundária no Uruguai, (1) explorar os obstáculos que se apresentam diante da participação dos professores em propostas de formação contínua e (2) coletar elementos a serem considerados ao projetar uma oferta online considerada útil e válida. Cinquenta e quatro professores de dois colégios de Montevideu (59,2%) e dois do interior do país (40,8 %) participaram dos grupos focais. Numa abordagem temática analítica hierárquica, foram estabelecidos temas emergentes que abordam as potencialidades da formação contínua, as suas estratégias pedagógicas preferidas, o investimento de tempo, o trabalho em equipa e o encontro com os outros, bem como preferências específicas sobre atividades e ferramentas digitais. Este trabalho fornece recomendações concretas para o desenho de uma oferta de formação contínua para professores que incorporam as TIC, ao mesmo tempo que fornece pistas para compreender os processos que influenciam a participação e adesão dos professores às atividades formais de desenvolvimento profissional, contextualizando-as no quadro dos desafios estruturais enfrentados pela profissão na região.

Palavras chave:

formação de professores, desenvolvimento profissional, educação a distância, América do Sul, pesquisa qualitativa.

Introducción

El profesorado desempeña un papel fundamental en la provisión de experiencias educativas adecuadas que permiten a los futuros ciudadanos desarrollar las competencias necesarias para adaptarse al mundo de hoy y mañana (Banco Mundial, 2018; López *et al.*, 2014). En el contexto actual, la realidad social y educativa requiere que los docentes implementen prácticas que promuevan conocimientos y habilidades fundacionales, socioemocionales y digitales (UNICEF, 2019), a la vez que deben ser capaces de adaptarse a cambios continuos, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar (Snape, 2017; Van Weert, 2006). Frente a estas demandas, la actualización permanente del profesorado se vuelve un tema clave.

No obstante, la carrera docente no suele garantizar el desarrollo de las competencias y herramientas que permiten atender las necesidades que atañen actualmente a los sistemas educativos (Escudero Muñoz, 2020). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE) advierte que muchos países en su formación docente siguen haciendo énfasis en el conocimiento del contenido específico–asignaturista en lugar de integrar nuevas pedagogías, tecnologías o nuevos conocimientos emergentes de la ciencia educativa (OCDE, 2017). En Latinoamérica en particular, los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes son considerados de baja calidad (Elacqua *et al.*, 2018). Solo alrededor de un tercio de los docentes de la región considera estar capacitado para implementar estas innovaciones en sus clases, indicando la falta de formación como barrera principal (López *et al.*, 2014).

El potencial de la formación continua y sus obstáculos

Los cambios rápidos y constantes del conocimiento científico, tecnológico y cultural implican la acotada validez de la información en todas las disciplinas y requieren que las personas se mantengan actualizadas de forma permanente y que desarrollen habilidades para autogestionar sus aprendizajes (Van Weert, 2006). Esto implica un cambio de perspectiva en relación con la conceptualización de la formación, entendiéndola no como una etapa definida únicamente por la obtención del título, sino como un proceso profesional y personal que es continuo e implica un devenir formativo basado en múltiples instancias de intercambio y formación que conforman al ser docente de hoy y facilitan su actualización (Kazu & Demiralp, 2016). La formación continua de los docentes conlleva el potencial de mejorar sus competencias y prácticas, con efectos positivos sobre el rendimiento de sus estudiantes y su propio bienestar y satisfacción laboral (OCDE, 2019).

Un análisis de las propuestas de formación continua para docentes en América Latina concluye que la oferta abarca cuatro categorías centrales: (1) cursos, talleres o seminarios de actualización; (2) el aprendizaje entre pares, basado en la reflexión sobre la práctica pedagógica; (3) especializaciones; (4) licenciaturas y postgrados, ya sea en modalidad presencial, a distancia o mixta (semipresencial) (UNESCO, 2013). No obstante, una serie de barreras desincentivan la participación de docentes en estas actividades. Según TALIS 2018, los profesores tienden a participar menos en propuestas de desarrollo profesional cuando no las pueden realizar durante su

horario laboral, o cuando deben cubrir ellos mismos los gastos de la participación, los traslados y los materiales (OCDE, 2019). Aun así, la formación continua del profesorado es vista, por lo general, «como una cuestión personal, voluntaria y ocasional» (Escudero Muñoz, 2022, p. 105). A la vez, en Latinoamérica la oferta es promovida desde diversas instancias administrativas y de gestión, lo que implica una falta de coherencia y apoyo sistemático a las iniciativas de desarrollo profesional docente, perjudicando su calidad (Vaillant, 2016).

La promesa de las TIC: hacia una formación continua más accesible

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) poseen un potencial considerable para aportar a la formación profesional de los docentes (Báez *et al.*, 2013; UNESCO, 2013). Facilitan la generación de propuestas de educación abierta y a distancia, superando barreras de acceso (Hinojosa, 2017) y permiten incorporar una amplia variedad de habilidades afectivas, colaborativas y prácticas, fomentando así la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico (Snape, 2017).

No obstante, la mera incorporación de recursos tecnológicos no garantiza que haya incentivos suficientes para participar en las propuestas (Thorpe, 2005). Siguiendo el Modelo de la Aceptación de la Tecnología (Tondeur *et al.*, 2008), la familiarización de los docentes con los recursos tecnológicos y digitales es considerada clave para su uso. En esta línea, Latinoamérica se presenta como una de las regiones que más ha apostado en la incorporación de las TIC al sector educativo en equipamiento, conectividad y capacitación de los docentes (López *et al.*, 2014).

Por otro lado, el modelo también destaca que, para que los docentes acepten el uso de las tecnologías como una oportunidad viable y atractiva, la percepción de su utilidad y la calidad de su diseño se vuelve primordial (Tondeur *et al.*, 2008). Cada propuesta de formación que incorpora TIC implica tomar decisiones en cuanto al formato de aprendizaje —individual o grupal, asincrónico o sincrónico, con variado grado de intervención de un instructor—, decisiones que además tienen que alinearse con las habilidades que se pretende promover y con las preferencias y necesidades de los aprendices. Además, existen varios modelos de aprendizaje por TIC —desde la capacitación en habilidades específicas para mantenerse actualizado hasta modelos de alfabetización crítica, que pretende desafiar, empoderar y generar autoconciencia como vehículo para el aprendizaje constante (McIntosh, 2005)— que determinan el diseño de una oferta concreta. A pesar de la relevancia para su aceptación, no es una práctica común que las propuestas educativas en línea tomen en cuenta las consideraciones y la retroalimentación de sus usuarios para su desarrollo y progresiva mejora (Thorpe, 2005).

¿Qué opinan los docentes sobre las propuestas de formación continua?

Sobre la base de lo expuesto, se extrae entonces que, para poder avanzar sobre el diseño de propuestas de formación continua del profesorado, incorporando el potencial de las TIC, es necesario explorar las necesidades y preferencias de los docentes.

Algunos antecedentes internacionales han evaluado experiencias en formación continua para docentes mediante TIC, hallando conclusiones contextualizadas sobre cómo son percibidos por los participantes. En un estudio realizado en Nueva Zelanda, se destacó la preferencia de los participantes de contar con especificaciones claras en relación a las exigencias y expectativas de cada una de las actividades, así como información explícita sobre cuáles se consideraban los conceptos claves, apuntando a la facilitación del acceso cognitivo a los contenidos (Pilgrim *et al.*, 2018). También surgió la necesidad de contar con una variedad de herramientas tecnológicas que promuevan el trabajo en red y el intercambio entre los participantes, la construcción de un espacio de comunidad y apoyo mutuo, fortalecido por encuentros presenciales. Por otro lado, en un estudio realizado en Zimbabwe, los participantes valoraron el acceso a diversos recursos tecnológicos, como videoconferencias, aprendizaje asincrónico en línea, así como videos y la transmisión por radio (Samkange, 2013). En Sudáfrica, el estudio de Du Plessis (2018) destaca que las experiencias prácticas y las habilidades para abordar desafíos cotidianos en el aula deben estar en el centro de la formación continua, aun cuando se realiza de forma *online*. Un estudio realizado en España por López-Calvo & Cubeiro Rodríguez (2022), por su parte, destaca la necesidad expresada por los profesores que las actividades de formación sean acreditadas y cuenten con una amplia difusión.

A pesar de la infraestructura disponible en Latinoamérica para la inclusión de las TIC en la educación, hasta donde sabemos no existen antecedentes en la región que recojan recomendaciones para el diseño de una oferta virtual para el desarrollo profesional docente, tomando en cuenta sus opiniones y experiencias, tal como lo indica el modelo de Tondeur *et al.* (2008) para asegurar su efectividad. Por lo tanto, este estudio propone: (1) explorar los obstáculos que suelen presentarse frente a la participación de los docentes en propuestas de formación continua, y (2) recoger elementos a ser tomados en cuenta a la hora de diseñar una oferta *online*, para que sea considerada útil y válida.

Vale destacar que este trabajo se posiciona desde una mirada socioecológica sobre el desarrollo profesional docente, reconociendo que el profesorado cuenta con oportunidades de aprendizaje formales, no formales e informales en diferentes niveles del ecosistema educativo, desde la cotidianidad hasta instancias más estructuradas e institucionalizadas (López-Calvo & Cubeiro Rodríguez, 2022). El foco principal de esta investigación está en la formación continua formal, reconociendo su necesaria interacción con otras instancias de aprendizaje. Desde la perspectiva socioecológica también resulta importante explicitar el contexto del estudio —basándonos en este caso en la educación secundaria pública en Uruguay— buscando la transferencia de algunos de los resultados a sistemas educativos comparables.

El caso de Uruguay

En Uruguay, para poder impartir docencia a nivel de educación secundaria los docentes se forman a través de una carrera no universitaria con una duración de 4 años, con materias generales —como pedagogía y didáctica— y específicas según la asignatura elegida, consideradas como el fundamento para el desempeño profesional (Mancebo, 2019). Si bien existen algunos centros de formación docente en el interior del país, las autoridades educativas de Uruguay y sus servicios se encuentran altamente centralizados en la capital. Dado que la mitad de la población nacional se

concentra en Montevideo, es allí donde se presenta la mayor oferta de oportunidades de formación, ya sea por iniciativas privadas o públicas.

No obstante, una considerable proporción de docentes ejerce la profesión sin haber logrado su titulación. En la educación secundaria pública el 31 % de los docentes nunca han cursado la carrera, la dejaron sin terminar o se encuentran actualmente cursándola (INEEd, 2017). Por lo tanto, no se puede asumir que estos docentes cuentan con las habilidades necesarias para desempeñar su trabajo cotidiano.

La gran mayoría de los docentes en el país valoran negativamente su formación, en especial en aspectos de la enseñanza que superan los contenidos disciplinares y sus estrategias didácticas. En la educación pública secundaria —el foco de este estudio— el 71 % de los docentes consideran insuficiente su formación en cuanto a la adquisición de habilidades para enseñar a través de las TIC, subiendo al 83 % en cuanto a su preparación para enseñar a niños con dificultades de aprendizaje y 93 % en el caso de la enseñanza a niños con capacidades especiales (INEEd, 2019), haciendo referencia a algunas de las competencias requeridas para atender a los desafíos educativos del siglo XXI. A pesar de la necesidad de poder incorporar estas competencias, la participación en actividades de formación continua es baja. Solamente el 21 % de los docentes en educación secundaria pública cursan o cursaron al menos un estudio de especialización o posgrado vinculado a la docencia (INEEd, 2017).

En cuanto a la familiarización de los docentes con los TIC, Uruguay ha sido pionero en la región y en el mundo, implementando una política pública para la inclusión digital de los niños y adolescentes uruguayos a través del Plan Ceibal. Desde el año 2007 comienza a ponerse en práctica, brindando acceso a una computadora a todos los escolares y maestros de instituciones educativas públicas en educación primaria. Luego, en el año 2010, se extiende a la educación media. Además, el plan se complementa con la provisión de conexión inalámbrica a internet en los centros educativos y en una serie de áreas públicas. A pesar de esta infraestructura, la formación inicial de los docentes en tecnología suele ser limitada, instrumental y escasamente aplicada a la práctica de aula, dejándolos con pocas competencias digitales necesarias para un uso efectivo de las tecnologías en su desempeño como docente (Silva, 2019).

Metodología

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación que propone el desarrollo y la evaluación de una propuesta de formación continua en línea para docentes, con el objetivo de fomentar las habilidades socioemocionales para la convivencia en los centros educativos. Como primera etapa en el desarrollo de la formación, se consideró necesario acceder a algunos lineamientos y recomendaciones para informar el diseño de su implementación, lo que da lugar a este estudio.

Se optó por un diseño cualitativo, lo que permite la generación de datos descriptivos con base en las experiencias y creencias de los participantes. Los datos fueron recogidos entre agosto y octubre de 2019, mediante grupos focales con docentes de ciclo básico de educación secundaria.

Procedimiento y participantes

La muestra se compuso de forma deliberada, en colaboración con el Departamento Integral del Estudiante del Consejo de Educación Secundaria. Se identificaron diez liceos usando los siguientes criterios de inclusión: contar con ciclo básico, estar ubicado en los departamentos de Montevideo, Canelones o Maldonado (departamentos ubicados al sureste de Uruguay, los dos últimos correspondiendo al interior del país), pertenencia a la Red Global de Aprendizajes (para asegurar antecedentes en formación continua mediada por TIC). De esta lista, se seleccionaron cuatro centros según el criterio de variación máxima (Ritchie *et al.*, 2013).

El equipo de investigación —con formación en psicología y psicopedagogía— se contactó con la dirección de los liceos seleccionados (uno en Maldonado, uno en Canelones y dos en Montevideo) con el objetivo de presentar el estudio y extender la invitación para participar. En un liceo no se concretó la participación por falta de interés, por consiguiente se procedió a tomar contacto con otro liceo de características similares, recurriendo a la lista inicial, conformándose así la muestra final de cuatro liceos.

Se realizaron encuentros iniciales con el equipo docente de cada liceo en el espacio de coordinación institucional con el fin de presentar el proyecto e invitar a los profesores a participar en grupos focales. La participación fue voluntaria, logrando un total de 54 participantes. La Tabla 1 presenta las características de la muestra. Se señala la participación de agentes educativos con docencia directa e indirecta, abarcando diferentes grados educativos y en muchos casos cumpliendo un doble rol (directores, adscriptos, preparadores de laboratorio, etc.).

Tabla 1

Características de la muestra (n = 54)

Localidad	Liceo	Frecuencia (%)	Frecuencia (% localidad)
Montevideo	1	8 (14,8 %)	59,2 %
	2	24 (44,4 %)	
Interior	3	13 (24,1 %)	40,8 %
	4	9 (16,7%)	
Total		54 (100 %)	100 %
		M (SD)	Rango
Edad en años		41,04 (10,30)	25–62
Años de ejercicio ^a		15,85 (10,76)	1–32

Nota. ^aDatos calculados con base en n = 39.

Los grupos focales se realizaron en la institución educativa, aprovechando el horario de coordinación institucional. Se facilitó un consentimiento informado a todos los participantes al inicio del grupo focal, aclarando el anonimato de los datos y su utilización, el carácter voluntario de la participación y el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento. Previo al estudio, el proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Católica del Uruguay.

Recolección y análisis de datos

La técnica de grupos focales consiste en reuniones de un grupo pequeño a mediano, en las que se conversa en torno a conceptos, experiencias, creencias o temas que sean de interés para la investigación (Barbour, 2008). Además del potencial descriptivo, esta técnica permite realizar comparaciones entre grupos, posibilitándonos contrastar los datos recogidos en Montevideo con los del interior del país.

Dependiendo de la dinámica y de la cantidad de participantes en cada centro, la duración de los grupos focales fue de entre una y dos horas. Al inicio del encuentro los participantes llenaron un breve formulario para recoger sus datos sociodemográficos, a saber: sexo, edad, años de experiencia, y materia que imparte. Se trabajó sobre la base de un guion semiestructurado (detallado en la Tabla 2), con una pregunta central que indagaba las características que debe tener una formación continua en línea para ser efectiva. A partir de esta pregunta, se profundizó en los desafíos relacionados con la formación continua de docentes, las experiencias previas de los participantes y sus preferencias.

Tabla 2

Preguntas grupo focal

Pregunta central:
¿Qué características deberían tener las actividades de formación continua para docentes para ser efectivas?
Preguntas de profundización:
¿Cuáles son sus experiencias con cursos de formación continua, en particular aquellos con un componente virtual?
¿Qué les gustó / resultó útil y por qué?
¿Cuáles son sus aportes y potencial para la formación en servicio?
¿Cuáles son sus aportes y potencial para facilitar su trabajo en el aula, el trabajo en equipo con colegas o para gestionar proyectos?
¿Qué les parece importante que tengamos en cuenta a la hora de armar un curso de formación continua virtual?
¿Cuáles son las condiciones necesarias que deberían cumplirse para que sea un aporte para su trabajo?

Los grupos focales fueron grabados y transcritos. El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el Software QDA Miner, adoptando el abordaje temático analítico jerárquico (Ritchie *et al.*, 2013). Se trata de una elaboración de la teoría fundamentada que permite identificar, analizar y reportar patrones de temas que emergen de los datos, estableciendo una gestión transparente y sistemática de los datos con una jerarquía analítica. Luego de una lectura inicial de dichos datos, se estableció un sistema de codificación preliminar que fue aplicado por dos codificadores de forma independiente. Se seleccionaron segmentos de texto, asignándoles códigos, para luego contrastar sus resultados y ajustar el sistema de códigos. Se estimó el grado de acuerdo entre codificadores tomando en cuenta la proporción de códigos concordantes en cada caso (liceo) y el alpha de Krippendorff (Lombard *et al.*, 2002). Los códigos que arrojaron valores de alpha inferiores cercanos o inferiores a cero o una

concordancia menor al 50 % fueron revisados por el equipo, estableciendo acuerdos en cuanto a los ajustes requeridos en el sistema de códigos, sus definiciones y los segmentos de texto asignados a ellos. Una vez acordado el sistema de codificación final, el contenido de los códigos fue sintetizado para cada centro educativo y luego para la muestra total, permitiendo la triangulación de datos y usando el método comparativo constante para establecer relaciones entre códigos y establecer temas emergentes (Ritchie *et al.*, 2013). Al culminar esta etapa de análisis, el equipo se volvió a reunir con los participantes para presentarles los resultados y recibir retroalimentación sobre su validez. Se invitó a los participantes a complementar los datos y sus interpretaciones, realizar correcciones y enriquecer el entendimiento de los resultados, cerrando el análisis final (Barbour, 2008).

Resultados

De los grupos focales se desprenden una serie de códigos, haciendo referencia a dos grandes categorías temáticas: lo que refiere a la formación docente en general (incluyendo apreciaciones acerca de su formación de base y actividades de formación continua) y lo referido a las actividades formativas en línea.

A continuación, los principales resultados son descritos a partir de los temas emergentes, intercalando el análisis de los investigadores con fragmentos textuales de los participantes con el objetivo de aumentar la validez de los resultados presentados. La Tabla 3 visualiza cómo los temas emergentes se relacionan con los códigos asignados durante el análisis.

Tabla 3

Códigos en relación a los temas emergentes

Categoría	Código	Tema emergente
Formación docente	Debilidades percibidas en la formación de base	El potencial de la formación continua
	Necesidades de formación	El potencial de la formación continua
	Experiencias previas de formación continua	El potencial de la formación continua
Formación virtual	Actividades de formación	Estrategias pedagógicas con el potencial de nutrir la práctica docente
	Trabajo en equipo	Estrategias pedagógicas con el potencial de nutrir la práctica docente
	Dedicación y tiempo	Dedicación, tiempo y la inversión de formarse
	Formato de presentación de materiales	La plataforma y sus actividades
	Foros	La plataforma y sus actividades
	Plataforma virtual	La plataforma y sus actividades
	Actividades presenciales	El potencial indispensable del encuentro con otros

El potencial de la formación continua

Los docentes plantean una necesidad para la formación continua, haciendo hincapié en la discordancia entre su formación de base y las herramientas que necesitan para enfrentar los desafíos encontrados ejerciendo como docente.

«Yo creo que estamos en una época de cambio y no estamos formados para este cambio, nos formaron en otra escuela... transitamos un período para la cual no estamos formados» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

«Nuestra formación es muy tradicional, porque nuestros marcos teóricos son muy tradicionales. Te comés esos libros pensando: que bueno, te vas a encontrar con eso... y muchas veces te encontrás con una realidad completamente diferente» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

Varios docentes, mayormente del interior, reconocen el potencial de cursos cortos a distancia para formarse. Refieren a experiencias con cursos de formación en línea en formato semipresencial o a distancia, valorando su mayor accesibilidad frente a cursos presenciales que suelen tener lugar en la capital.

«No vivo en Montevideo, y a mí me parte al medio cualquier actividad que sea en el IPA [Instituto de Profesores Artigas], en el IPES [Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores], es complejo» (Docentes, Liceo 2, Montevideo).

«...no tengo tiempo de hacerlo presencial» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

Estrategias pedagógicas con el potencial de nutrir la práctica docente

Entrando en el formato de las propuestas de formación, los participantes plantean la importancia de la aplicabilidad y contextualización de las actividades formativas, consideradas requisito para lograr aprendizajes significativos. Señalan como características fundamentales que sean dinámicas, creativas, reflexivas y concretas, a la vez que deban acompañar sus experiencias prácticas más directas y cercanas.

«A veces dan mucha teoría, mucha teoría ya está. Pero a la hora del vamos, se complica a pesar de la teoría que tengo» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

«Talleres creativos, que nosotros podamos aprender a crear también» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

En esta misma línea, la mayoría de los docentes coincide en que es importante que se generen actividades que permitan el intercambio, la discusión y la socialización entre los participantes del curso, indicando el trabajo en equipo como una de las herramientas fundamentales en los procesos formativos.

«Yo creo que es superenriquecedor, cuando uno hace algo con otro siempre te suma... aun cuando discrepan» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

«También está el tema del empuje del otro, cuando estás complicado con el tiempo y tener alguien ahí que te está apuntalando, me parece que es válido» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

Los participantes de Montevideo toman como referencia el trabajo en duplas pedagógicas para advertir sobre la necesidad de contar con espacios específicos destinados a la construcción y trabajo en conjunto. También prefieren que la composición de los equipos no sea impuesta, justamente para facilitar la colaboración. Dos docentes destacan el potencial del trabajo en equipo para la generación de un abordaje más institucional, articulando entre diferentes actores.

«...más allá de compartir las actividades individuales, que podamos pensar, por ejemplo —adscripta, profe de aula— cómo trabajar situaciones en conjunto. Un abordaje más institucional o más articulado... cómo esas cuestiones de pensar propuestas articuladas para varios agentes» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

«Hay que apuntar a la formación de equipos de trabajo, que tengan un mismo objetivo, desde el rol de cada uno» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

Dedicación, tiempo y la inversión de formarse

El tiempo de dedicación a las propuestas formativas se identifica como un factor esencial para su viabilidad, considerándose —con un amplio consenso entre los participantes— oportuna una dedicación semanal de tres o cuatro horas. Sobre el periodo en el año lectivo para realizar actividades de formación continua, se destaca la importancia de tener en cuenta las restricciones por pruebas semestrales, parciales o escritos. Indican como momentos idóneos el mes de mayo, agosto y septiembre (contemplando que en Uruguay el año educativo empieza en marzo y termina a mediados de diciembre).

«...eso de las 3 horas... [...] está bien, es real, es posible, por lo general te ponen 8 o 10 horas en semipresencial y que a veces no llegamos en tiempo» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

«Mayo capaz que sí porque estás como terminando de diagnosticar los grupos» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

Reiteradamente surgen referencias a las exigencias laborales de los docentes, que conllevan una alta carga y dedicación temporal. Se plantea la importancia de que las propuestas de formación continua tengan en cuenta esta realidad, siendo flexibles en cuanto a la cantidad de tareas asignadas y sus plazos.

«Ahora estoy haciendo un curso. Son mis tiempos y te corren de atrás... hasta tal día tal modulo, y no me está dando el tiempo. Claro, cuando entrás a la actividad, tenés el foro, la actividad, primera parte, segunda parte... cuando querés acordar, tenés 8 mil cosas... y no te da» (Docente, Liceo 4, Canelones).

«Es que no llegamos muchas veces en tiempo, porque hay semanas que de repente vas *light* cuando recién arrancamos, pero después tenés 200 escritos para corregir y no te da el tiempo de nada» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

El tiempo de dedicación también es abordado como una inversión económica no-renumerada y recargada a su vez por el costo del curso y los traslados que frecuentemente implica. Esta realidad se pone en tensión con la percepción de los docentes que su participación en actividades de formación forma parte de su trabajo, siendo una inversión necesaria para poder realizarlo de forma adecuada.

«...muchas veces nuestro trabajo es un trabajo en el cual tenemos que rebuscarnos las instancias de formación en horarios que no son pagos, que a su vez nosotros muchas veces tenemos que pagar y que esa formación muchas veces no es validada para concursar para poder, no sé, ganar un poco más» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

«La formación en una cantidad de cuestiones que tenemos diarias y con los chiquilines, o sea, dislexia, discalculia, una cantidad de cosas, tenés que disponer de tu tiempo, a veces de tu plata y de tu todo para poder decir, ¿Qué hago con este chiquilín acá? Que nos toca de todo, de todo. Lo que pidas, tenemos» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

El potencial indispensable del encuentro con otros

Aludiendo a actividades de formación en línea, se valora la flexibilidad que permite el trabajo autónomo —asincrónico— con base en contenidos y actividades asignados semanalmente. No obstante, la mayoría de los participantes indica su fuerte preferencia de contar también con encuentros presenciales, ya que permiten la integración de los contenidos abordados, dando mayor consistencia al programa. Además, consideran que los encuentros favorecen el intercambio de experiencias y el ejercicio práctico de los conceptos abordados en la formación. La mayoría de los participantes considera viable un encuentro al mes, siendo indispensable reunirse presencialmente al inicio, en la mitad y hacia el final del curso.

«La experiencia de intercambio es positiva porque te puede aportar pila de ideas y cosas y vos a su vez las aportas también» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

«A mí estaría faltando un encuentro en el medio. Porque si estás con los módulos virtuales... surgen dudas, algo para compartir o algo para socializar» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

En cuanto a la logística de los encuentros presenciales, se propone utilizar los tiempos de coordinación del centro, aunque se reconoce que el multiempleo de muchos docentes pueda dificultar su asistencia. Los participantes plantean como alternativa realizar los encuentros los sábados o si no, contar con al menos dos opciones de horarios para realizar los encuentros, para poder compatibilizarse con las agendas laborales de todos.

«Si es entre semana sí o si tenés que faltar al liceo, porque ya con que de acá sean 20 docentes, te faltan los 20 al liceo...» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

«Porque si ponés los jueves, por ejemplo, hay gente que nunca puede los jueves o tiene clase. Si es rotativo, tenés suerte de tener chance de otro día de poder aceptarlo» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

Frente a la posibilidad de realizar encuentros sincrónicos mediante videoconferencias los docentes del interior destacan experiencias previas variadas. No obstante, son valorados como una alternativa aceptable para la asistencia presencial, atenuando restricciones como los costos de traslado y la disponibilidad de tiempos. En Montevideo, los docentes se expresan en menor medida sobre el tema, aunque en general se acepta su realización.

«...Las videoconferencias son muy ricas porque el profesor abre el debate de todo lo que se generó, que dudas hay...» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

La plataforma y sus actividades

Si bien los participantes señalan conocer varias plataformas para el aprendizaje en línea (ej., Moodle, Edmodo), indican su preferencia para recibir formación a través de CREA (Plataforma virtual del Plan Ceibal), siendo la herramienta con la que están más familiarizados. Ha sido frecuente su uso en formaciones anteriores, a la vez que muchos lo manejan como herramienta para su docencia.

En cuanto a las actividades y la forma de presentar contenidos, los participantes destacan la importancia de incorporar varios medios y tipos de actividades. Los videos son considerados particularmente motivantes, siendo un recurso valorado para presentar el resumen de insumos teóricos o como puntapié para actividades asincrónicas.

«...diferentes estrategias... yo por ejemplo soy de visual y plástica, leo pero la concentración de lectura no es lo mismo que si veo un audiovisual. Está bueno... y además de pronto esa semana no te dio tiempo para leerte toda la bibliografía... bueno por lo menos tenés el audiovisual» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

«El video me parece más activo, como que te atrapa más...» (Docente, Liceo 3, Maldonado)

Varios docentes señalan igualmente la importancia de contar con material teórico-bibliográfico que aporta a la reflexión y acompaña a las actividades, pudiendo aportar a nuevas conceptualizaciones, miradas o abordajes.

«Estaría muy bueno tener bibliografía, para poder tener otra mirada que la de siempre» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

Se destaca la necesidad de recibir pautas precisas y concretas respecto a qué leer, sugiriendo una extensión máxima de aproximadamente 20 hojas para que sea una actividad viable. Se considera deseable poder contar con bibliografía obligatoria y complementaria, que permite al docente, según sus circunstancias, elegir el grado de profundización de los contenidos.

«Yo sinceramente iba al material obligatorio, te ponían el obligatorio y el opcional [...] yo iba al material obligatorio, pero tenían libros de 400 páginas. Que vos me digas 20, yo chiveo con 20...» (Docente, Liceo 4, Canelones).

En cuanto al uso de foros, la gran mayoría de los participantes indica tener experiencia con ellos. Muchos docentes valoran negativamente a los foros por diversos motivos. Las consignas suelen ser poco claras y generan respuestas amplias, diversas y a veces muy extensas. A la vez, las entradas realizadas por parte de los participantes a veces no responden a la consigna, se usa, por ejemplo, como un lugar para plantear preguntas o dudas sobre otros temas. Esas limitaciones hacen que la herramienta sea percibida como engorrosa, poco estructurada y ardua.

«Las preguntas voladas el docente las tira en el foro o por ejemplo, que cuentes de tal experiencia y está bueno, pero hay cosas, hay preguntas que hacen los docentes en el foro que son (cara de susto)» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

«Yo entiendo que la gente es muy diversa y que no todos manejan la plataforma de la mejor manera, entonces también los foros terminan siendo más dudas del uso» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

Para que sea una herramienta útil, los docentes plantean que se requiere estipular bien su uso y la participación: definir el horario de apertura, incluyendo no más de 12 participantes, controlar la cantidad de palabras o extensión de las entradas y derivando consultas fuera de la consigna a un «foro de dudas» aparte. Además, se señala la necesidad de contar con una consigna clara y acotada y la moderación continua por parte de los encargados del curso durante el uso del foro, facilitando los objetivos y reiterando su ajuste a ellos.

«Pero el foro... ta, perdón, yo lo percibo como muy útil, pero cantidad de veces yo qué sé... hay unos aportes increíbles que te abren la cabeza de una manera...» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

«Capaz que en grupos más chicos, dividir en subgrupos, capaz que si es un grupo de 20, cuando los grupos son 8...» (Docente, Liceo 4, Canelones).

Discusión

El Banco Mundial (2018), en su análisis de lo que denomina «la crisis del aprendizaje», destaca la formación continua del profesorado como uno de los elementos claves para mejorar la calidad de la educación. De la misma forma, varias agencias educativas han apelado a la necesidad de contar con sistemas sostenidos de desarrollo profesional docente, con el fin de asegurar la diversificación de sus competencias necesarias para atender a las exigencias de una sociedad de la información en rápida evolución (Hinostroza, 2017).

Este estudio, que incorpora las experiencias y opiniones de 54 docentes de educación secundaria pública de Montevideo y el interior del Uruguay, demuestra que los docentes comparten la idea de que es relevante y necesario seguir formándose para poder atender de forma más efectiva a las demandas educativas cambiantes en el aula. Tal como lo han demostrado estudios anteriores (ej., INEEd, 2019; López *et al.*, 2014; OCDE, 2019; UNESCO, 2013), la gran mayoría de los participantes coincide en que la formación inicial es insuficiente.

Pensar propuestas viables para fomentar la formación continua de docentes implica, en primer lugar, tomar en consideración las complejas realidades cotidianas de la labor docente. La variable tiempo —en alusión a la experiencia de falta de tiempo, o espacios temporales— surge como tema principal que determina la viabilidad de la participación en actividades de desarrollo profesional docente. Apela a que las propuestas de formación sean cortas y flexibles en cuanto a su formato y exigencias, tomando en cuenta situaciones de multiempleo y la alta carga laboral. De acuerdo con OCDE (2019), los docentes afirman que la formación es una inversión principalmente personal, generalmente sin incentivos económicos. Esta percepción refleja la noción de una agenda educativa que pone «el foco preferentemente sobre responsabilidades particulares [mientras que] trata de ocultar y eludir otras más profundas y poderosas, estructurales y sistémicas» (Escudero Muñoz, 2020, p. 98). No toma en cuenta mecanismos de motivación para fomentar una participación efectiva de los docentes

en propuestas de desarrollo profesional, de acuerdo con sus condiciones laborales difíciles y baja remuneración (Elacqua *et al.*, 2018; UNESCO, 2013).

Entrando en las preferencias de los docentes en cuanto al formato de las propuestas de formación continua, se destaca la noción vincular de un aprendizaje efectivo: aparecen el trabajo en equipo, el intercambio, la reflexión y la construcción colectiva como nociones centrales. También se destaca la importancia de que el aprendizaje sea activo y aplicado, y que las actividades estén vinculadas a las experiencias prácticas de los docentes, permitiendo anclar lo teórico a su práctica (Du Plessis, 2018). En el discurso de los docentes se refleja un modelo de aprendizaje que McIntosh (2005) denomina la alfabetización crítica, y que pretende desafiar, empoderar y generar autoconciencia, como vehículo para el aprendizaje constante, siguiendo la tradición de Paulo Freire. El autor destaca que es uno de los modelos vigentes en el diseño de propuestas de aprendizaje a distancia, reemplazando la presencialidad con la sincronidad virtual.

No obstante —tal como encontraron estudios anteriores—, los docentes manifiestan cierta preocupación por la producción de aprendizajes capaz de derramarse hacia entornos naturales, cuando la formación se establece principalmente en un entorno virtual (Elacqua *et al.*, 2018; Du Plessis, 2018). Posiblemente es por esa inquietud que los participantes definen a los encuentros presenciales como indispensables para lograr aprendizajes significativos y aplicados.

Consideramos llamativa la dualidad que surge en el discurso de los docentes, por un lado, apelando a conceptos y herramientas de aprendizaje más innovadoras —el trabajo en equipo, el uso de multimedia en la representación variada de los contenidos, el aprendizaje activo, la autonomía y la flexibilización— mientras que, por otra parte, recorren a formatos más clásicos del aprendizaje, destacando la importancia de lecturas, tareas entregables y la presencialidad. Según Vaillant (2016), si bien en los últimos años se observa un proceso de amplificación en la formación docente en América Latina, no se han producido cambios contundentes en las prácticas educativas —y la mente de los docentes— que, en términos generales, siguen obedeciendo a viejos paradigmas.

A pesar de cierta reticencia a la formación vía medios digitales, sobre todo en los docentes de Montevideo, los datos obtenidos afirman el efecto de la familiarización con ciertas herramientas como clave para su aceptación, tal como propone el modelo de Tondeur, Valcke & Van Braak (2008). Los participantes que estudiaron el profesorado en el interior contaron a lo largo de la carrera con experiencias de educación a distancia mediada por TIC, demostrando opiniones más favorables hacia su potencial para la formación continua docente.

Por otro lado, el modelo de Tondeur *et al.* (2008) señala como segundo componente de la aceptación digital a la percepción de su utilidad. Retomando los desafíos planteados por los docentes en cuanto a su participación en actividades de desarrollo profesional, las TIC se presentan como una herramienta provechosa: permite reducir traslados, manejar los tiempos de forma más eficiente y bajar costos de materiales poniéndolos a disposición en formato digital (UNESCO y CEPAL, 2009). A la vez, responden a gran parte de las preferencias planteadas por los docentes: una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y en la gestión del conocimiento, la construcción conjunta del conocimiento y el acceso a una diversidad de fuentes de información (López *et al.*, 2014; Snape, 2017).

Conclusión y limitaciones del estudio

El contexto educativo del siglo XXI exige de los docentes que tengan la flexibilidad y capacidad para ajustarse continuamente a demandas, contenidos y formatos educativos cambiantes para generar oportunidades de aprendizaje adecuadas para un alumnado diverso. Implica repensar la formación y el acompañamiento del profesorado, desde su tramo inicial y a través de toda su carrera. Este estudio permite extraer recomendaciones concretas para el diseño de una oferta de formación continua en línea para docentes de educación secundaria, tomando en cuenta sus preferencias en cuanto a la carga horaria y el manejo temporal de las actividades formativas, la presentación de los materiales, la regulación del uso de foros, la incorporación del trabajo en equipo y de instancias sincrónicas o presenciales en un formato que fomenta la autonomía. Como propone el modelo de Tondeur *et al.* (2008), y como afirma este estudio, el efecto de la familiarización con las TIC es clave para su aceptación. Es de esperar que la dependencia masiva de las TIC para la implementación de la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19, ha fomentado procesos de familiarización similares (Portillo *et al.*, 2020). Sería oportuno indagar sus implicancias para el desarrollo de propuestas y políticas de desarrollo profesional docente.

El estudio también da pistas para comprender los procesos que influyen en la participación de los docentes en y su adherencia a las propuestas de formación continua, contextualizándolos en el marco de los retos estructurales que atraviesa la profesión en la región. Si bien es importante armar propuestas de formación continua que responden a las necesidades y preferencias de los docentes, también es indispensable tener en cuenta las condiciones institucionales que habilitan esa formación (ej., tiempos, espacios, incentivos, reconocimiento), requiriendo de políticas coordinadas a nivel nacional, tomando en cuenta la heterogeneidad que se presenta, entre otros en términos geográficos (Vaillant, 2016).

Los resultados de este estudio deben ser interpretados tomando en cuenta sus limitaciones. Son bien conocidas las restricciones de los estudios cualitativos en cuanto a su potencial de transferencia a otros casos (Barbour, 2008). Si bien tratamos de ampliar la variabilidad de la muestra en términos geográficos, queda limitada a docentes de educación secundaria pública en ciertas zonas en Uruguay que no incluyen el medio rural. En caso de querer extrapolar los resultados a otros países de la región, es preciso tener en cuenta que el uso de las tecnologías digitales no es igual a nivel de la región. Además, se requiere tomar en cuenta variaciones dentro de los países.

Notas:

Financiamiento:

La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente publicación recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y de la Fundación Centro Ceibal para el Estudio de las Tecnologías Digitales en la Educación, bajo el código FSED_2_2018_1_150661. Se agradece los aportes de Pablo Casaretto en la preparación del manuscrito.

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico y el diseño de la investigación fue realizada por Cindy Mels. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Leticia Lagoa y Gabriela Collazzi, bajo la supervisión de Cindy Mels y con aportes de Diego Cuevasanta. La redacción del manuscrito fue realizada por Cindy Mels, Leticia Lagoa y Gabriela Collazzi, con aportes de Diego Cuevasanta. Todos los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- BÁEZ, A., BAÑULS, G., BEHRENDT, A., GARCÍA, J., LUGO, M., & TIRAMONTI, G. (2013). *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. FLACSO Uruguay.
- BANCO MUNDIAL (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank. <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- BARBOUR, R. (2008). *Introducing Qualitative Research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857029034>
- DU PLESSIS, E. (2018). *Classroom readiness of ODL student teachers. Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference, 13*, 1–16.
- ELACQUA, G., HINCAPIÉ, D., VEGAS, E., ALFONSO, M., MONTALVA, V., & PAREDES, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97–125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- HINOSTROZA, E. (2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2017). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017–2018*.
- KAZU, H., & DEMIRALP, D. (2016). Faculty members' views on the effectiveness of teacher training programs to upskill life-long learning competence. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 205–224. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.12>
- LOMBARD, M., SNYDER-DUCH, J., & BRACKEN, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human communication research*, 28(4), 587–604.
- LÓPEZ, N., LUGO, M. T., & TORANZOS, L. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2014: políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. IIEP–UNESCO, OEI, SITEAL.

- LÓPEZ-CALVO, S., & CUBEIRO RODRÍGUEZ, N. (2022). Actividades formales para el desarrollo profesional docente: estudio de caso desde las ecologías de aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 146–156. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8903>
- MANCEBO, E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005–2019). *Cuadernos de Investigación en Educación*, 10(1), 85–104. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882>
- MCINTOSH, C. (2005). Introduction. En C. McIntosh & Z. Varoglu (Eds.), *Lifelong Learning & Distance Higher Education* (pp. 1–11). UNESCO & Commonwealth of Learning.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- PILGRIM, M., HORNBY, G., & MACFARLANE, S. (2018). Enablers and barriers to developing competencies in a blended learning programme for specialist teachers in New Zealand. *Educational Review*, 70(5), 548–564. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1345860>
- PORTILLO, S., CASTELLANOS, L., REYNOSO, O., & GAVOTTO, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- RITCHIE, J., LEWIS, J., NICHOLLS, C. M., & ORMSTON, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage Publications.
- SAMKANGE, W. (2013). Training teachers at a distance: perceptions and challenges of open and distance learning (Odl) in teacher education: the Zimbabwean experience. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(4), 222–234.
- SILVA, J., USART, M., & LÁZARO-CANTABRANA, J. (2019). Teacher's digital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. *Comunicar*, 61, 33–43.
- SNAPE, P. (2017). Enduring learning: integrating 21st soft skills through technology education. *Design and Technology Education*, 22(3).
- THORPE, M. (2005). The Impact of ICT on Lifelong Learning. En C. McIntosh & Z. Varoglu (Eds.), *Lifelong Learning & Distance Higher Education* (pp. 23–32). UNESCO & Commonwealth of Learning.
- TONDEUR, J., VALCKE, M., & VAN BRAAK, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494–506. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00285.x>
- UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNICEF (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. UNICEF.

VAILLANT, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5–21. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

VAN WEERT, T. J. (2006). Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. *Education and Information Technologies*, 11, 217–237.

Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática

Teaching reading comprehension in secondary school:
a systematic review

Ensino de compreensão de textos na escola secundária:
uma revisão sistemática

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>

Juliana Tonani

CIIPME-CONICET

Argentina

jtonani@conicet.gov.ar

ORCID: [0000-0003-4822-3839](https://orcid.org/0000-0003-4822-3839)

María de los Ángeles Chimenti

CIIPME-CONICET

Argentina

mchimenti@conicet.gov.ar

ORCID: [0000-0002-5709-3696](https://orcid.org/0000-0002-5709-3696)

Recibido: 13/04/23

Aprobado: 26/06/23

Cómo citar:

Tonani, J., & Chimenti, M. A. (2023). Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>

Resumen

La comprensión de textos es una habilidad compleja que se aprende a lo largo de la vida, requiere enseñanza explícita y es central en la escuela por su potencial epistémico. En este trabajo se presenta una revisión sistemática de propuestas destinadas a enseñar y a comprender textos a estudiantes hispanohablantes de nivel secundario, en el contexto iberoamericano en el período 2012-2022. Se localizaron 14 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión y que refieren a 12 propuestas de enseñanza. Se identificaron distintas actividades y se encontró que las más frecuentes promueven las habilidades de jerarquización de la información y de generación de inferencias. Además, se observó que en la mayoría de las propuestas se combinan actividades orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, se trabaja con textos expositivos, y las secuencias didácticas se suelen estructurar en torno a la enseñanza explícita de estrategias de comprensión. Teniendo en cuenta que las propuestas revisadas tienden a implementarse al comienzo de la escolaridad secundaria, y que en solo tres casos el desarrollo de prácticas de lectura se combina con la enseñanza de contenidos curriculares, la presente revisión pone en evidencia que se requieren estudios que promuevan el abordaje de la comprensión de textos en conjunto con la enseñanza de los contenidos propios de las distintas asignaturas, en especial en los últimos años de la escuela secundaria.

Abstract

Reading comprehension is a complex skill learned throughout life, it requires explicit teaching, and it is central at school because of its epistemic potential. This paper presents a systematic review of proposals aimed at teaching reading comprehension to Spanish-speaking secondary school students in the Ibero-American context in the period 2012-2022. Fourteen studies were located that met the inclusion criteria and allowed us to identify 12 teaching proposals. Among the different activities identified, the most frequent ones are those that promote the skills of hierarchizing information and generating inferences. Additionally, most proposals combine activities aimed at developing cognitive and metacognitive skills and work with expository texts. The teaching sequences are usually structured around the explicit teaching of reading strategies. Considering that the reviewed proposals tend to be implemented at the beginning of secondary school and that the development of reading practices is embedded in the teaching of curricular contents only in three cases, this review highlights the need for studies that promote reading comprehension in conjunction with the teaching of different subjects, especially in the final years of secondary school.

Palabras clave:

comprensión de textos, escuela secundaria, intervención, estrategias de comprensión, revisión sistemática.

Keywords:

reading comprehension, secondary schools, intervention, reading strategies, systematic review.

Resumo

A compreensão de textos é uma habilidade complexa que é aprendida ao longo da vida, requer instrução explícita e é central para a escola por causa de seu potencial epistêmico. Este artigo apresenta uma revisão sistemática das propostas destinadas a ensinar a compreensão de textos aos estudantes falantes de espanhol do ensino médio no contexto ibero-americano no período de 2012 a 2022. Foram localizados 14 estudos que preenchem os critérios de inclusão e permitiram identificar 12 propostas de ensino. Foram identificadas também diferentes atividades, e constatou-se que as mais frequentes promovem a capacidade de hierarquizar informações e gerar inferências. Além disso, observou-se que a maioria das propostas combina atividades destinadas a desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas, trabalho com textos expositivos, e as sequências didáticas costumam ser estruturadas em torno do ensino explícito de estratégias de compreensão. Considerando que as propostas analisadas tendem a ser implementadas no início do ensino médio e que em somente três casos o desenvolvimento de práticas de leitura aparece junto com o ensino do conteúdo curricular, esta revisão mostra que são necessários estudos que promovam a abordagem da compreensão de texto em conjunto com o ensino do conteúdo das diferentes disciplinas, especialmente nos últimos anos do ensino médio.

Palavras-chave:

compreensão de textos, escola secundária, intervenção, estratégias de compreensão, revisão sistemática.

Introducción

Leer (y comprender) un texto es una actividad compleja que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que pone en juego múltiples procesos cognitivo-lingüísticos (Abusamra *et al.*, 2022). Al ser una práctica cultural, se despliega contextualmente situada (Cassany, 2006; Snow, 2002). De esta manera, tanto los aspectos sociales y culturales como los cognitivos son fundamentales para abordar las prácticas de lectura que tienen lugar en la escuela, en las que se imbrican diversas perspectivas (Cassany, 2006; Marder & Zabaleta, 2014; Palincsar, 2017). En la escuela secundaria, en particular, una adecuada habilidad de comprensión de textos, que progresivamente se vuelven más complejos, resulta fundamental para el abordaje de los contenidos curriculares y transversal a todas las materias debido a su potencial epistémico (Serrano, 2014; Shanahan & Shanahan, 2008). Por ser una habilidad crucial para las trayectorias estudiantiles en la escuela secundaria (Roldán, 2019) y un objetivo prioritario para todos los sistemas educativos (Abusamra *et al.*, 2022), resulta fundamental continuar reflexionando respecto de las prácticas de enseñanza cuyo fin es promover la lectura y, en particular, la comprensión de textos.

En los últimos años se ha desarrollado un importante cúmulo de conocimientos sobre cómo y cuándo enseñar a comprender textos en la escuela (Sánchez, 2016). Uno de los aportes más relevantes en relación con la instrucción en comprensión de textos ha sido el meta-análisis realizado por el National Reading Panel de Estados Unidos (National Reading Panel, 2000), que relevó 203 estudios e identificó ocho tipos de instrucción con bases científicas sólidas para mejorar la comprensión en el aula: monitoreo de la propia comprensión, aprendizaje cooperativo, uso de organizadores gráficos, enseñanza de la estructura y el contenido de los textos narrativos, respuesta a preguntas, generación de preguntas y resumen. Asimismo, destacó la efectividad de la implementación de múltiples estrategias en el aula en lugar de focalizar en la enseñanza de una habilidad aislada.

Otros meta-análisis se han ocupado de indagar acerca de la enseñanza de la comprensión de textos en relación con distintas variables, tales como la escritura (Graham & Hebert, 2010), la interacción en el aula (Murphy *et al.*, 2009), o la presencia de curso completo a la hora de implementar una propuesta de enseñanza (Okkinga *et al.*, 2018). Aunque estas revisiones dan cuenta de la multiplicidad de evidencia sobre la eficacia de programas y marcos instruccionales para enseñar a comprender textos en la escuela, los estudios analizados fueron implementados en distintos niveles educativos y con poblaciones con lenguas distintas al español.

En el contexto hispanohablante se ha realizado a la fecha un solo meta-análisis sobre la eficacia de la mejora de la comprensión lectora en español (Ripoll, 2016). En este trabajo se revisaron 39 estudios implementados en distintos niveles educativos y se encontró que los métodos basados en estrategias de comprensión fueron los más eficaces. Las estrategias más utilizadas fueron las actividades de identificación de ideas principales y/o de progresión temática, de generación de inferencias y de elaboración de resúmenes (Ripoll & Aguado, 2014).

Recientemente se han publicado al menos tres revisiones bibliográficas relativas a la enseñanza de la comprensión de textos que incluyen estudios realizados con población hispanohablante. Por una parte, Loayza Romero *et al.* (2022) revisaron 30 estudios bajo la pregunta sobre la relación entre la comprensión de textos y las estrategias

pedagógicas en distintos niveles educativos y encontraron que las estrategias más utilizadas fueron las actividades metacognitivas y de jerarquización de la información, así como las que promovían aspectos motivacionales, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Todas ellas tienen un efecto positivo sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico de las y los estudiantes. Si bien la mayoría de los estudios revisados fueron implementados con estudiantes hispanohablantes, el trabajo de Loayza Romero *et al.* (2022) no se circunscribe a esta población.

Por otra parte, Farfán Castillo & Gutiérrez-Ríos (2022) relevaron 51 estudios, entre los que se incluyen tanto trabajos teóricos como reportes de intervención, relacionados con la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria en Colombia. Los hallazgos indican que los estudios en comprensión lectora que se focalizaron en textos expositivos planteaban actividades orientadas a la activación de conocimientos previos, la jerarquización de información y la formulación de hipótesis, mientras que cuando se trabajaba textos argumentativos o narrativos, en general se buscaba fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo.

Finalmente, Roldán & Zabaleta (2021) revisaron 26 estudios implementados tanto en el nivel primario como secundario en español y los clasificaron según la modalidad de intervención: infusiva, aditiva o intermedia (Tellez, 2005). Pese a la amplia variedad de estrategias y recursos relevados, los autores concluyeron la necesidad de intensificar la investigación con población hispanohablante en la escuela secundaria, dado el número limitado de estudios encontrados en este nivel.

Si bien estos estudios dan cuenta de importantes avances en el desarrollo de la investigación de la enseñanza de la comprensión de textos en el mundo hispanohablante y en la revisión de bibliografía en español, es posible señalar al menos tres limitaciones. En primer lugar, en algunos casos las preguntas de investigación son amplias: los criterios de inclusión no contemplan la población (Loayza Romero *et al.*, 2022) o bien el tipo de estudio, por lo que se relevan trabajos que no necesariamente incluyen intervenciones (Farfán Castillo & Gutiérrez-Ríos, 2022). Además, los estudios que indagan de forma específica sobre implementaciones en el aula (Ripoll & Aguado, 2014; Roldán & Zabaleta, 2021) toman en consideración investigaciones solo experimentales o cuasiexperimentales, por lo que se pierde el registro de aquellas que optan por un diseño cualitativo. Finalmente, en todos los casos se incluyen propuestas desarrolladas en escuela primaria y secundaria. Considerando que las prácticas de lectura en la escuela secundaria se vuelven más complejas y se encuentran cada vez más imbricadas con los contenidos de las materias (Biancarosa y Snow, 2004), resulta necesaria una aproximación que de modo específico sistematice las propuestas implementadas en este nivel y que contemple la multiplicidad de enfoques metodológicos.

El presente estudio tiene como objetivo relevar investigaciones empíricas que han implementado propuestas orientadas a enseñar a comprender textos en el ámbito de la escuela secundaria y realizadas con población hispanohablante en el contexto iberoamericano. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura disponible en el período 2012-2022. Se buscó, a través de una síntesis cualitativa (Moher *et al.*, 2009), responder a la pregunta: ¿Cuáles y cómo son las propuestas desarrolladas en español, en los últimos diez años, destinadas a enseñar a comprender textos en la escuela secundaria?

Metodología

Procedimiento de búsqueda

La revisión sistemática de la literatura se realizó siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021). La búsqueda de información se llevó a cabo durante la primera semana de septiembre de 2021 en cuatro bases de datos: ERIC, SCOPUS, SciELO y el Sistema Nacional de Repositorios Digitales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT).

La búsqueda se realizó sobre la base de combinaciones de las palabras clave, mediante los operadores AND y OR, organizadas en dos ejes: uno referente a la habilidad de comprender textos (*comprensión de textos, comprensión lectora, lectura, leer*) y otro referente a la propuesta e implementación pedagógica (*intervención, enseñanza, programa, efectos, estrategias*).

En el caso de la búsqueda en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales del MINCyT, se incluyeron también palabras clave relativas al nivel educativo (*escuela, secundaria, secundario, nivel medio*) y se utilizó el filtro por tipo de publicaciones (artículos, capítulos de libros, tesis de posgrado). En las búsquedas realizadas en las otras bases, el filtro por nivel educativo se hizo manualmente al analizar los resultados. En todos los casos, se realizó un filtro temporal en la búsqueda inicial y en Scopus se utilizó, además, el filtro por países. Finalmente, en Scopus la búsqueda se realizó en inglés a partir de las traducciones de las palabras clave (*reading, comprehension, literacy, intervention, strateg*, teach*, program, effects*) y se añadió la palabra *school*. En ERIC se utilizó su tesoro para afinar la búsqueda mediante descriptores. De este modo, las palabras buscadas fueron: *reading comprehension, literacy, reading improvement, improvement programs, instructional effectiveness, program effectiveness*. Además, se añadió el descriptor *foreign countries* y se excluyó, mediante el operador NOT, el término *English (second language)*.

Una vez realizada la búsqueda, se procedió a una primera selección por título y resumen mediante el software Rayyan (Ouzzani *et al.*, 2016). Este proceso fue realizado de modo independiente por las dos autoras, obteniéndose un grado de acuerdo sustancial, alto, medido mediante el índice Kappa de Cohen ($\kappa = 0,64$). En los casos en los que no hubo acuerdo, las diferencias de opinión se resolvieron mediante el diálogo. Luego, se procedió a la lectura por texto completo.

Con el fin de complementar los resultados obtenidos, en diciembre de 2021 se realizó una búsqueda adicional: se consultó vía mail a expertas y expertos en la temática, se rastrearon las citas de interés de los estudios previamente encontrados y se utilizaron motores de búsqueda como Google Scholar, DOAJ y DIALNET.

Finalmente, en octubre de 2022 se procedió a replicar la búsqueda con el objetivo de actualizarla. Con tal fin, se utilizó el filtro temporal en todas las bases limitando la búsqueda a los años 2021-2022.

Criterios de inclusión

Se decidió incluir trabajos empíricos que:

- i. tienen como objetivo explícito poner en práctica una estrategia previamente diseñada con el fin de enseñar a comprender textos;
- ii. reportan investigaciones en el ámbito escolar y, específicamente, en el nivel secundario;
- iii. fueron implementados con estudiantes cuya L1 es el español en el contexto iberoamericano;
- iv. tienen lugar en la escuela, con estudiantes sin dificultades en el desarrollo o en el aprendizaje;
- v. describen exhaustivamente la propuesta implementada;
- vi. se publicaron en el período 2012 - 2022.

Adicionalmente, en la última búsqueda se consideró un criterio adicional:

- vii. la novedad de la publicación, es decir, que el estudio no se haya incluido en la búsqueda anterior. Se sumó este criterio con el fin de excluir tres estudios previamente localizados, que no correspondía descartar por otros motivos.

Análisis de las propuestas

Para el análisis de los artículos identificados se construyó una matriz de datos en Excel con algunas categorías a priori (autor, tipo de publicación, año de publicación, país donde se implementó la propuesta, población de estudio, enfoque metodológico, objetivo, descripción de la propuesta y resultados). A partir de la lectura por texto completo, se añadieron otras dimensiones relevantes en relación con la pregunta de investigación que permitieron caracterizar a las propuestas en estudio, contemplando la variedad metodológica de los estudios incluidos.

De esta manera, se agruparon las propuestas de acuerdo con las habilidades cognitivas y metacognitivas ejercitadas. Para ello, se armó un cuadro de doble entrada en uno de cuyos ejes se ubicaron los estudios, y en el otro, el tipo de actividad. Para delimitar cada tipo de actividad se tuvieron en cuenta, por un lado, un modelo multicomponencial que identifica once componentes implicados en la comprensión textual (Abusamra *et al.*, 2014; De Beni *et al.*, 2003), y por el otro, la clasificación de intervenciones en función de las actividades o estrategias utilizada por Ripoll & Aguado (2016). Complementariamente, se clasificaron los estudios en función de la organización de la secuencia didáctica. Todo esto permitió sistematizar las propuestas considerando los siguientes aspectos: el abordaje teórico de la comprensión de textos, las actividades más frecuentes, su combinación según promuevan habilidades cognitivas o metacognitivas, los tipos de textos utilizados y la organización de las secuencias implementadas.

Resultados

La búsqueda realizada durante septiembre de 2021 resultó en un total de 2.429 registros, a los que se añadieron 10 más a través de la búsqueda adicional. En la Figura 1 se puede observar en detalle el procedimiento de identificación y selección de los estudios en esta instancia. En la búsqueda replicada en octubre de 2022 se encontraron 680 registros; en la búsqueda complementaria, se sumaron 16 publicaciones más. En la Figura 2 se puede observar el procedimiento de identificación y selección de los estudios de esta segunda búsqueda que, integrada con la anterior, derivó en la inclusión final de 14 publicaciones que reportan un total de 12 propuestas diseñadas e implementadas, con el fin de enseñar a comprender textos en la escuela secundaria.

Figura 1
Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos. Búsqueda 1 (2012-2021).

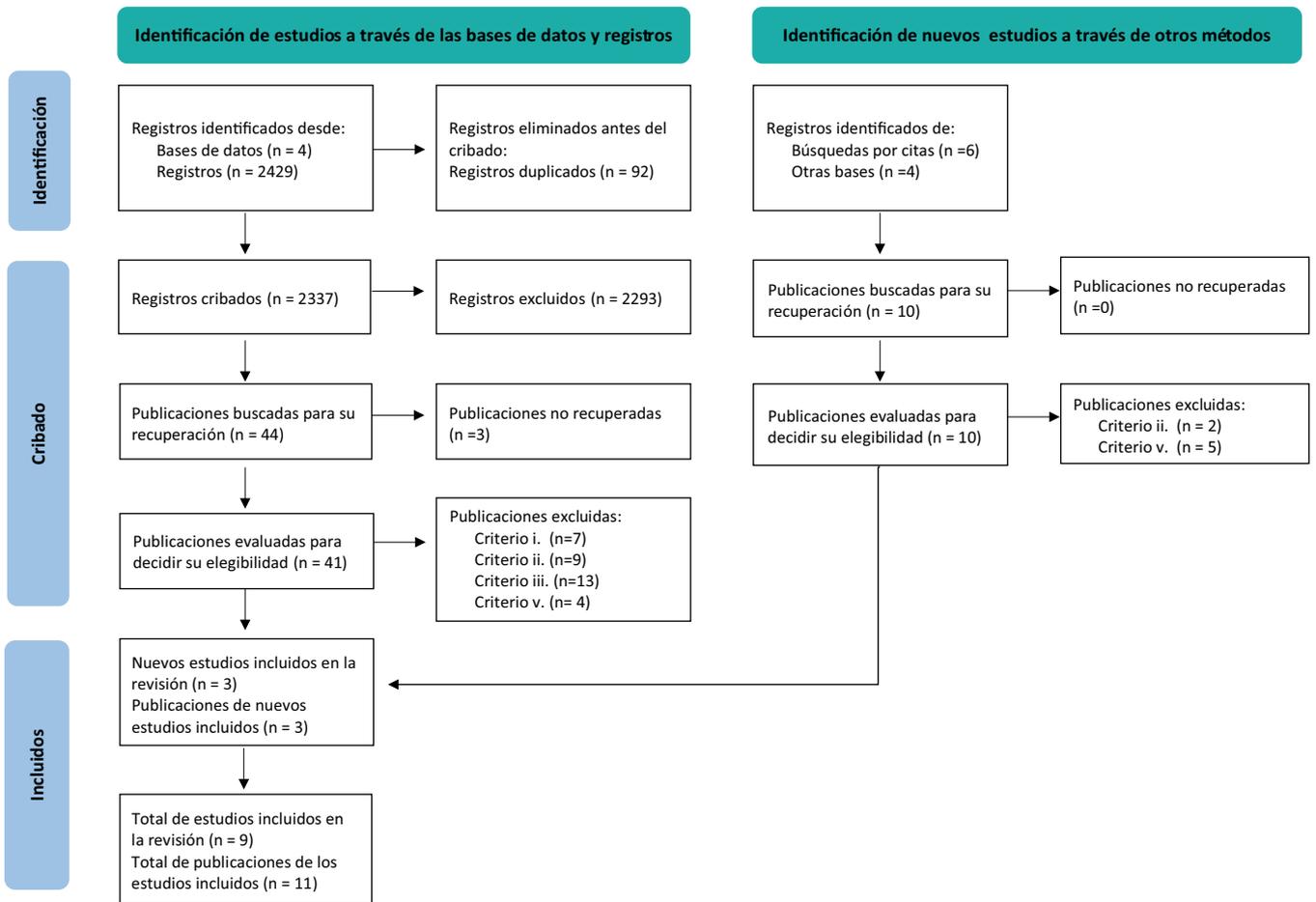
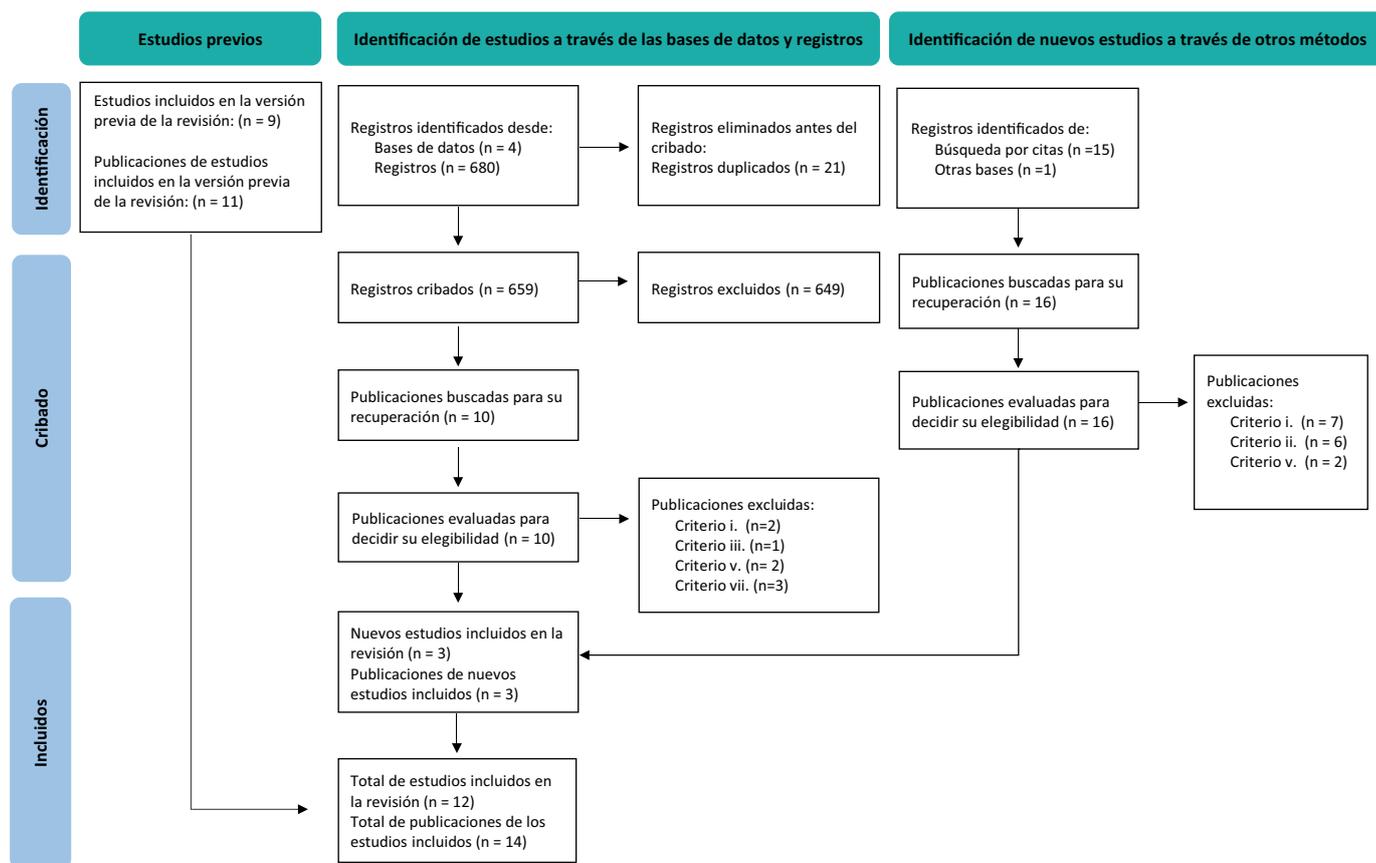


Figura 2

Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos. Búsqueda actualizada (2012-2022).



Características generales de las propuestas

La Tabla 1 ofrece un resumen de las propuestas seleccionadas para la revisión. En las 12 investigaciones analizadas, se observa una tendencia a utilizar un enfoque metodológico cuantitativo: nueve de ellas utilizaron un diseño con pre-test/post-test, con o sin grupo control, mientras que tres se ajustaron a un enfoque cualitativo.

Todos los estudios se desarrollaron con población latinoamericana: cinco se llevaron adelante en Argentina, cuatro se implementaron en Colombia y tres en Chile.

Todas las propuestas excepto dos (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Roni *et al.*, 2013¹) se implementaron en los primeros años de escolaridad secundaria. Mayoritariamente, además, se desarrollaron en talleres extracurriculares. Solo dos propuestas tuvieron lugar en el área de Lengua y Literatura (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Galeano-Sánchez & Ochoa-Angrino, 2022) y dos en el seno de otras asignaturas escolares: Construcción de la Ciudadanía (Roldán *et al.*, 2021) y Biología (Roni *et al.*, 2013).

Las secuencias didácticas tuvieron una duración que osciló entre 6 y 16 sesiones desarrolladas, en su mayoría, semanalmente. Solo en una la duración contempló un ciclo lectivo completo, con 26 sesiones (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021), y una consistió en un taller de una sola sesión de tres horas (Maturano *et al.*, 2016).

Tabla 1

Resumen de las propuestas de enseñanza incluidas en la revisión.

Propuesta	Autores/as	Año	País	Inicio/ Final de la secundaria	Enfoque metodológico	Espacio	Duración
1	Cartoceti, Abusamra, De Beni y Cornoldi	2016	Argentina	Inicio	Cuantitativo Diseño pre y post 1 GE + 1 GC	Taller extracurricular	12 semanas 12 sesiones (60 minutos c/u)
2	Castrillón Rivera, Morillo Puente y Restrepo Calderón	2020	Colombia	Final	Cuantitativo Diseño pre y post 1 GE + 1 GC	Taller extracurricular	8 semanas 16 sesiones
3	Doll Castillo y Parra Vásquez	2021	Chile	Inicio	Cuantitativo Diseño pre y post 1 GE + 1 GC	Lenguaje y Comunicación	Ciclo lectivo 26 sesiones (90 min c/u) 39 horas en total
4	Galeano-Sánchez y Ochoa-Angrino	2022	Colombia	Inicio	Cuantitativo Diseño pre y post 1 GE + 1 GC	Lenguaje	6 sesiones 2 hs c/u
5	Lagos, Yaikin, Espinoza, Alveal, Jara, Rivera y Torres	2013	Chile	Inicio	Cuantitativo Diseño pre y post 2 GE + 2 GC	Taller extracurricular	8 semanas 8 sesiones (90 minutos c/u)
6	Maturano, Soliveres, Perinez, y Álvarez Fernández	2016	Argentina	Inicio	Cualitativo descriptivo	Taller extracurricular	1 sesión 3 horas
7	McCarthy, Soto, Malbrán, Fonseca, Simian y McNamara	2018	Argentina	Inicio	Cuantitativo Diseño pre y post 1 GE + 1 GC	Formación virtual asistida por un software	7 semanas 7 sesiones (60 minutos c/u)
8	McCarthy, Soto, Gutierrez de Blume, Palma, González, y McNamara	2020	Chile	Inicio	Cuantitativo Diseño pre y post 1 GE, sin GC	Formación virtual asistida por un software	9 sesiones (45 minutos c/u)
9	Meneses Alba, Osorio y Rubio	2018	Colombia	Inicio	Cualitativo Investigación basada en el diseño	Taller extracurricular	10 sesiones (2 horas c/u) 20 horas en total
10	Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro	2017	Colombia	Inicio	Cuantitativo Diseño pre y post 1 GE, sin GC	Taller extracurricular	12 sesiones (2 o 4 horas c/u)
11	Roldán	2021	Argentina	Inicio	Cuantitativo Diseño pre y post 1 GE + 1 GC	Construcción de la Ciudadanía	14 semanas 14 sesiones (120 minutos c/u)
	Roldán, Zabaleta y Barreyro	2021					
12	Roni	2019	Argentina	Final	Cualitativo Co-diseño didáctico	Biología	7 semanas (14 horas en total)
	Roni, Alfie y Borches	2013					

Abordaje teórico de la comprensión de textos

Entre las investigaciones analizadas, se observa un acuerdo general a la hora de conceptualizar la comprensión de textos como un complejo proceso de construcción de significado, en el que el lector tiene un rol activo. Así, se establece que la comprensión implica la construcción de un modelo de situación coherente con el contenido del texto (Cartoceti *et al.*, 2016; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; McCarthy *et al.*, 2020), lo que pone en juego múltiples habilidades (Cartoceti *et al.*, 2016; Roldán *et al.*, 2021) y supone la interacción entre texto, lector y contexto (Lagos *et al.*, 2013; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017). Además de los aspectos cognitivos, se consideran aspectos socioculturales igualmente relevantes: se alude al impacto de las variables socioeconómicas en la comprensión (Cartoceti *et al.*, 2016; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Roldán *et al.*, 2021) y se la conceptualiza como medio para el acceso al conocimiento y el aprendizaje situado, en interacción con otros (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Maturano *et al.*, 2016; Roni *et al.*, 2013).

En los estudios de enfoque cuantitativo, aparece enunciada con frecuencia la preocupación por las habilidades de comprensión de las y los estudiantes de escuela secundaria medidas en pruebas estandarizadas, en tanto punto de partida para el desarrollo de propuestas de intervención. Se refiere a los resultados obtenidos en las pruebas PISA (Cartoceti *et al.*, 2016; McCarthy *et al.*, 2018, 2020) y/o en pruebas de similares características implementadas por los Ministerios de Educación de cada país (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Roldán *et al.*, 2021). En los estudios cualitativos, por su parte, se desarrollan consideraciones relativas a las características de los contenidos y textos escolares de ciencias naturales (Maturano *et al.*, 2016), la argumentación y el pensamiento crítico (Meneses Alba *et al.*, 2018), y las prácticas de lectura y escritura situadas (Roni *et al.*, 2013). En todos los casos, se subraya, como punto de partida para el diseño de propuestas de enseñanza, la relación de necesidad entre las habilidades de comprensión y el aprendizaje significativo de contenidos disciplinares más allá del área de Lengua. Consideraciones similares se encuentran también en algunos de los estudios de enfoque cuantitativo (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Lagos *et al.*, 2013; Roldán *et al.*, 2021).

Actividades más frecuentes

En todas las propuestas analizadas, a excepción de las de Cartoceti *et al.* (2016) y Castrillón Rivera *et al.* (2020), se incluyen actividades que tienen por objetivo reconocer las ideas principales del texto. De esta manera, la mayoría de las secuencias ejercitan la habilidad de jerarquizar información. Otras actividades que se realizan en menor medida y de manera complementaria para la ejercitación de esta habilidad son el reconocimiento del tema del texto (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Lagos *et al.*, 2013; Maturano *et al.*, 2016; Meneses Alba *et al.*, 2018; Roni *et al.*, 2013), la elaboración de resúmenes (Lagos *et al.*, 2013; Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Roldán *et al.*, 2021) y el trabajo con los paratextos (Maturano *et al.*, 2016; Meneses Alba *et al.*, 2018; Roldán *et al.*, 2021).

El segundo proceso involucrado en la comprensión de textos y mayoritariamente ejercitado es la habilidad de realizar inferencias (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021;

Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013; Maturano *et al.*, 2016; McCarthy *et al.*, 2018, 2020; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roldán *et al.*, 2021). La realización de hipótesis y/o predicciones sobre la información que provee el texto es la siguiente actividad más utilizada (Maturano *et al.*, 2016; McCarthy *et al.*, 2018, 2020; Meneses Alba *et al.*, 2018; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roldán *et al.*, 2021). En igual medida, se propone trabajar con la estructura del texto o el análisis del tipo textual (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013; Meneses Alba *et al.*, 2018; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roni *et al.*, 2021). También es frecuente que se realicen actividades que buscan supervisar la propia comprensión del texto (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; McCarthy *et al.*, 2018, 2020; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017).

En menor medida, se proponen otras actividades como el trabajo con el vocabulario (Lagos *et al.*, 2013; Maturano *et al.*, 2016; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roldán *et al.*, 2021), el establecimiento de objetivos de lectura (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Roni *et al.*, 2013) y la activación de conocimientos previos (Maturano *et al.*, 2016; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roldán *et al.*, 2021; Roni *et al.*, 2013).

Actividades cognitivas y metacognitivas

En 11 propuestas se utilizan actividades que promueven el ejercicio de habilidades cognitivas, mientras que 10 propuestas incluyen actividades metacognitivas. De esta manera, son nueve las propuestas que combinan ambas actividades, aun cuando el foco esté puesto en uno u otro aspecto.

De las tres propuestas restantes, dos se centran únicamente en procesos cognitivos (Galeano-Sánchez & Ochoa-Angrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013) y una trabaja específicamente la habilidad de detectar errores e incongruencias como actividad metacognitiva, lo que se explica en virtud del marco teórico y la hipótesis planteada (Cartoceti *et al.*, 2016).

En las propuestas que combinan ambos tipos de actividades, en general el foco está puesto en las habilidades cognitivas. Al priorizarse actividades como la jerarquización de información, la realización de inferencias o el trabajo con el tipo textual, la secuencia suele incluir actividades metacognitivas tales como señalar los objetivos de lectura o realizar predicciones del texto, aun cuando no se señale explícitamente el trabajo metacognitivo en la descripción de la propuesta o en el marco teórico. Cuando el foco está puesto en las actividades metacognitivas (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017), es el marco teórico sobre metacognición lo que estructura la propuesta, que se organiza en las fases de planificación, supervisión y evaluación de la propia comprensión. Es al interior de cada fase que, a su vez, se trabajan procesos cognitivos de la comprensión de textos.

Tipos de textos

En general, se trabaja con textos expositivos que pueden estar (o no) en relación con temas de una asignatura escolar en particular y que se suelen extraer de manuales

escolares. En menor medida, se reportan otros tipos de textos trabajados, como narrativos y argumentativos. Algunas propuestas, además, abordan explícitamente las características del tipo textual elegido (Galeano-Sánchez & Ochoa-Angrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013; Meneses Alba *et al.* 2018, Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roni *et al.*, 2013). Incluso, en una de las propuestas analizadas, se estructura la secuencia teniendo en cuenta la tipología textual y el trabajo con las características de cada género abordado (Castrillón Rivera *et al.*, 2020).

En general, no se reporta la extensión de los textos o información pormenorizada acerca de su elección y no se observa homogeneidad sobre qué aspectos reportar: en algunos casos se informa el tema y, en otros, el tipo de texto. Solo en algunas pocas propuestas se hace alusión al uso de otros materiales y recursos como imágenes, videos, animaciones, etc. (Cartoceti, *et al.*, 2016; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; McCarthy *et al.*, 2018, 2020; Roni *et al.*, 2013). El uso del soporte digital es particularmente relevante en las propuestas de McCarthy *et al.* (2018, 2020), puesto que se desarrollan en su totalidad en una plataforma y, además de actividades de práctica dirigida, hacen uso de estrategias de gamificación propias de entornos virtuales. Por su parte, Maturano *et al.* (2016) implementan simulaciones en computadora y Roni *et al.* (2013) también incluyen algunas actividades mediadas por la tecnología.

Organización de las secuencias

Además de considerar las tareas implementadas en función de los procesos subyacentes a la comprensión de textos, una dimensión de análisis relevante es la organización de las actividades en el aula. Si bien hay una amplia variedad, se encontró que la organización más usual distingue entre los momentos antes, durante y después de la lectura (Lagos *et al.*, 2013; Maturano *et al.*, 2016; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017; Roldán *et al.*, 2021).

Por su parte, las propuestas que se focalizan en el trabajo metacognitivo (Castrillón Rivera *et al.*, 2020; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017) suelen organizarse en función de las fases de planificación, supervisión y evaluación. Esta organización se puede replicar en cada sesión u operar como el organizador de la secuencia completa.

Finalmente, otras maneras en las que se pueden organizar las actividades son considerando el enfoque de Enseñanza Directa (Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Meneses Alba *et al.*, 2018) o el establecimiento de ciclos de práctica dirigida y práctica abierta (McCarthy *et al.*, 2018; 2020).

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue revisar sistemáticamente las propuestas de enseñanza de la comprensión de textos en escuela secundaria, que la investigación ha reportado durante los últimos diez años en el contexto iberoamericano y con población hispanohablante. El análisis de las dimensiones seleccionadas permite poner de manifiesto algunas tendencias, al mismo tiempo que abre la discusión hacia proyecciones de futuros trabajos en el área.

Las actividades más frecuentes en las propuestas incluidas en la revisión son aquellas que apuntan al desarrollo de las habilidades de jerarquización de la información y

generación de inferencias, lo que coincide con los hallazgos reportados por Ripoll & Aguado (2014) en su meta-análisis. Ambas habilidades juegan un rol clave a la hora de comprender un texto. Jerarquizar adecuadamente la información supone no solo seleccionar aquella que es relevante sino (y fundamentalmente) inhibir la irrelevante, lo que implica la puesta en marcha de un mecanismo de inhibición y supresión verbal que se ha mostrado ineficiente en malos comprendedores (Abusamra *et al.*, 2008, 2020; Borella *et al.*, 2010; Cartoceti, 2012). Generar inferencias, por su parte, es crucial para la construcción de un modelo de situación coherente con el contenido del texto (Cain, 2022; Perfetti & Helder, 2022; van den Broek & Kendeou, 2022).

Todas las propuestas revisadas, a excepción de una, promueven la ejercitación de múltiples estrategias en el aula (National Reading Panel, 2000). A su vez, la mayoría incluye tanto actividades cognitivas como metacognitivas. Ello favorece la hipótesis de que resulta beneficioso incluir la ejercitación de las habilidades metacognitivas en una intervención más amplia, en la que se trabajen estrategias de comprensión, puesto que es probable que, detectar problemas de comprensión a partir de un trabajo metacognitivo, no mejore la lectura de las y los estudiantes si no cuentan con herramientas para resolverlos (Ripoll & Aguado, 2016).

Las propuestas privilegian, en general, el abordaje de textos expositivos, lo que resulta congruente con su implementación en los primeros años de la escuela secundaria. Comprender textos expositivos (y aprender a través de ellos) conlleva demandas específicas de procesamiento respecto de otros tipos textuales, como el narrativo (Clinton *et al.*, 2020; Kraal *et al.*, 2018; McNamara *et al.*, 2011), presente desde los inicios de la escolaridad formal. A pesar del papel que juega el desarrollo de habilidades argumentativas en el desempeño escolar y el aprendizaje de contenidos disciplinares (Padilla, 2020), son escasas las propuestas en las que se aborda de modo sistemático la lectura de textos argumentativos. En una revisión sistemática de similares características a las de este estudio (Chimenti & Tonani, en evaluación), se encontró que el abordaje de la argumentación se suele priorizar en las propuestas orientadas a la enseñanza de producción de textos, implementadas generalmente hacia el final de la escolaridad secundaria.

La alfabetización y, en particular, la lectura, no puede ser considerada como una técnica que se aprende en una etapa escolar determinada y luego se replica en distintas situaciones. Por el contrario, se trata de una competencia que se continúa desarrollando en el contexto de tareas de complejidad creciente (Solé, 2018). En efecto, se pueden alcanzar progresivamente niveles más altos de alfabetización a lo largo de toda la vida, si median las oportunidades para hacerlo (Piacente, 2021). Shanahan & Shanahan (2008) postulan un modelo de progresión del desarrollo de la alfabetización que reconoce tres niveles, desde habilidades más generalizables a más específicas: alfabetización básica, intermedia y disciplinar. De acuerdo con el modelo, las habilidades intermedias se comienzan a ejercitar al final de la escolarización primaria afianzándose, mayoritariamente, durante los primeros años de la escuela secundaria, y es durante los últimos años de este nivel que se comienzan a trabajar habilidades propias de la alfabetización disciplinar.

No obstante, un enfoque alternativo señala un límite a esta propuesta en el nivel secundario, donde muchas de las prácticas de lectura y escritura no son específicas de las disciplinas sino propias del ámbito escolar: explicar, describir, resumir, organizar párrafos, sintetizar, entre otras tareas, ponen en juego competencias lingüísticas generales transversales (Navarro, 2013; Navarro & Revel Chion, 2016). Además, la

existencia de géneros que solo circulan en la escuela, tales como los libros de texto, dan cuenta de la especificidad discursiva de los textos del ámbito escolar (Tosi, 2018).

En la presente revisión, las habilidades de alfabetización intermedia, asimilables a la enseñanza explícita de estrategias de lectura para comprender y aprender textos (Solé, 2018), son las que mayormente se ven desplegadas en las secuencias didácticas. En estos casos (Cartoceti *et al.*, 2016; Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Galeano Sánchez & Ochoa Agrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013; McCarthy *et al.*, 2018, 2020; Meneses Alba *et al.*, 2018; Muñoz-Muñoz & Ocaña de Castro, 2017), las propuestas se implementan en espacios extracurriculares o en el área de Lengua y Literatura. Cuando lo que estructura la secuencia es el interés por aprender un contenido curricular específico (Maturano *et al.*, 2016; Roni *et al.*, 2013), el abordaje de la comprensión suele darse de manera implícita y/o dialógica, de modo que las y los docentes guían las discusiones relativas al texto mientras las y los estudiantes aprenden un tema (Zabaleta *et al.*, 2019; 2021). En un solo caso (Roldán *et al.*, 2021) se enseña de manera explícita y sistemática habilidades cognitivas y metacognitivas, a la vez que la secuencia de actividades se desarrolla en función de los contenidos curriculares prescriptos y al interior de una asignatura. De esta manera, los tres diseños que responden al desafío de *leer para aprender* al interior de un espacio curricular no solo son minoritarios, sino que dan cuenta de una gran variedad de recursos y difieren en los enfoques metodológicos utilizados, así como en la duración de las propuestas, el momento de la escolaridad en que tienen lugar y las estrategias desplegadas, lo que impide siquiera esbozar algunas tendencias.

Al analizar los resultados de la presente revisión, se debe atender a las siguientes cuestiones que limitan su generalización. En primer lugar, debe atenderse al momento de la escolaridad en el que se desarrollan las propuestas revisadas, puesto que la amplia mayoría se focaliza en los primeros años de la escolaridad secundaria, así como a la escasa dispersión de los estudios, en tanto se concentran en tres países latinoamericanos. Por otra parte, llama la atención la ausencia de estudios implementados en España, considerando, en particular, la tradición del país en estudios sobre la temática, y los hallazgos de otra revisión en la que, utilizando la misma metodología, se encontró que más de la mitad de las propuestas de enseñanza de producción de textos en escuela secundaria se realizaron con población española (Chimenti & Tonani, en evaluación). Finalmente, no haber extendido el criterio de inclusión de la lengua al portugués obligó a dejar de lado las propuestas de enseñanza implementadas en Brasil. Una revisión que incluya población lusófona podría contribuir tanto a ampliar el número de estudios incluidos como a enriquecer los hallazgos para la región. Los países de América Latina no solo son profundamente diversos en términos culturales, sociales y económicos, sino que, a la vez, sus sistemas educativos están organizados según distintos criterios y niveles de obligatoriedad, y con currículos propios. En consecuencia, resulta imperante continuar investigando acerca de la enseñanza de la comprensión de textos en la región y a lo largo de todos los años de la escolaridad secundaria.

Por cuanto permite vislumbrar algunos de los desafíos a los que es necesario atender en futuras investigaciones, la presente revisión constituye un aporte relevante a los estudios de intervención en comprensión. En primer término, teniendo en cuenta las características de la escolaridad secundaria y el escaso número de estudios empíricos localizados en el período temporal delimitado, es particularmente relevante atender a la pregunta sobre las características que adquiere el abordaje de la comprensión

de textos, en conjunto con la enseñanza de los contenidos curriculares propios de las distintas asignaturas. Leer para aprender implica leer de modo estratégico y autorregulado (Solé, 2021), por lo que es necesario indagar de qué modo, en cada una de las asignaturas, las prácticas de lectura se incluyen en los procesos de enseñanza y, específicamente, si operan como tareas periféricas o, por el contrario, como prácticas entramadas y, por consiguiente, centrales para la construcción de conocimiento (Carlino *et al.*, 2013; Roni, 2019).

En este punto, dado que la lectura es una práctica situada, cobra especial relevancia la centralidad del rol docente en los procesos de enseñanza. Si bien las asignaturas no son mero reflejo de las disciplinas, se referencian en ellas, por lo que la experticia de las y los docentes en la temática adquiere una gran importancia tanto para la construcción de sentido disciplinar (Fitzgerald & Palincsar, 2019) como para poder guiar las lecturas y las discusiones en el aula a través de los textos (Biancarosa y Snow, 2004; Kosanovich *et al.*, 2010; Zabaleta *et al.*, 2021). En consecuencia, considerar el conocimiento especializado de las y los docentes deviene un prerrequisito indispensable a la hora de explorar las prácticas de lectura que, efectivamente, tienen lugar en las aulas de diversas asignaturas de escuela secundaria y de promover estrategias de intervención específicamente orientadas a los últimos años de este nivel.

En tanto sistematización de los principales aspectos de las propuestas de enseñanza que se han implementado en los últimos años en nuestra región, la presente revisión puede contribuir al desarrollo de nuevas propuestas teóricamente fundamentadas destinadas a enseñar a leer para comprender y aprender en la escuela secundaria. Esto, a su vez, puede constituir una posibilidad de avanzar en el desafío de tender puentes entre la investigación y las prácticas escolares.

Notas:

1 Para referirse a las propuestas que cuentan con más de una publicación, se incluye en el cuerpo del texto la cita del artículo por sobre otro tipo de publicación como tesis de doctorado.

* En las referencias, se detalla con un asterisco (*) aquellos estudios que son objeto de revisión en el presente artículo.

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

Las autoras de este artículo han trabajado en igualdad de condiciones de manera horizontal y colaborativa para su producción. Ambas autoras fueron responsables de la concepción del trabajo, del diseño de la investigación, de la recolección de datos, del procesamiento y análisis de la información, así como de la elaboración y corrección del documento. Las autoras agradecen especialmente a la Dra. Valeria Abusamra por su lectura del borrador y sus valiosas sugerencias.

Financiamiento:

Este trabajo fue financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), a través de las Becas de Doctorado de las autoras de este artículo.

Referencias

- ABUSAMRA, V., CARTOCETI, R., FERRERES, A., RAITER, A., DE BENI, R., & CORNOLDI, C. (2014). *Test Leer para Comprender II: evaluación de la comprensión de textos para 1er, 2° y 3er curso de la escuela secundaria*. Paidós.
- ABUSAMRA, V., CARTOCETI, R., RAITER, A., & FERRERES, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39, 352-361.
- ABUSAMRA, V., DIFALCIS, M., MARTÍNEZ, G., LOW, D., & FORMOSO, J. (2020). Cognitive skills involved in reading comprehension of adolescents with low educational opportunities. *Languages*, 5(3), 34.
- ABUSAMRA, V., FERRERES, A., DIFALCIS, M., & PIACENTE, T. (2022). *Leer y comprender: tejidos con hilos de palabras*. AZ Editora.
- BIANCAROSA, G., & SNOW, C. (2004). *Reading Next - A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- BORELLA, E., CARRETTI, B., & PELEGRINA, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- CAIN, K. (2022). Children's reading comprehension difficulties. En M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Eds.), *The Science of Reading* (pp. 298-322). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch14>
- CARLINO, P., IGLESIA, P., & LAXALT, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- CARTOCETI, R. (2012). Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de dominio específico verbal. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 65-85.
- *CARTOCETI, R., ABUSAMRA, V., DE BENI, R., & CORNOLDI, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- *CASTRILLÓN RIVERA, E. M., MORILLO PUENTE, S., & RESTREPO CALDERÓN, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- CHIMENTI, M. A., & TONANI, J. (en evaluación). Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. Enviado a la revista académica *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación* el 22 de noviembre de 2022.
- CLINTON, V., TAYLOR, T., BAJPAYEE, S., DAVISON, M. L., CARLSON, S. E., & SEIPEL, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33(9), 2223-2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>

- DE BENI, R., CORNOLDI, C., CARRETTI, B., & MENEGHETTI, C. (2003). *Nuova Guida Alla Comprensione Del Testo*. Edizioni Erickson.
- *DOLL CASTILLO, I., & PARRA VÁSQUEZ, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- FARFÁN CASTILLO, C. P., & GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. (2022). Enseñar a leer en las asignaturas: revisión sistemática de la comprensión crítica en la educación media colombiana. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(18), 146-167. <https://doi.org/10.48162/rev.5.074>
- FITZGERALD, M. S., & PALINCSAR, A. S. (2019). Teaching practices that support student sensemaking across grades and disciplines: A conceptual review. *Review of Research in Education*, 43(1), 227-248. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821115>
- *GALEANO-SÁNCHEZ, N., & OCHOA-ANGRINO, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 504-526. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>
- GRAHAM, S., & HEBERT, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- KOSANOVICH, M. L., REED, D. K., & MILLER, D. H. (2010). *Bringing Literacy Strategies into Content Instruction: Professional Learning for Secondary-Level Teachers*. RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- KRAAL, A., KOORNNEEF, A. W., SAAB, N., & VAN DEN BROEK, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low-and high-comprehending children. *Reading and Writing*, 31(9), 2017-2040. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2>
- *LAGOS, I., YAIKIN, J., ESPINOZA, C., ALVEAL, N., JARA, D., RIVERA, S., & TORRES, C. (2013). El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 103-122.
- LOAYZA ROMERO, M., GALLARDAY MORALES, S. A., & ARANA LOAYZA, P. K. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1355-1366. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.417>
- MARDER, S., & ZABALETA, V. (2014). La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Novedades educativas*, 279, 6-12.
- *MATURANO, C. I., SOLIVERES, M. A., PERINEZ, C., & ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, I. (2016). Enseñar ciencias naturales es también ocuparse de la lectura y del uso de nuevas tecnologías. *Ciencia, docencia y tecnología*, (53), 103-117.
- *MCCARTHY, K. S., SOTO, C. M., DE BLUME, A. P. G., PALMA, D., GONZÁLEZ, J. I., & MCNAMARA, D. S. (2020). Improving reading comprehension in Spanish using iSTART-E: a pilot study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 10(4), 66-82. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020100105>

- *MCCARTHY, K. S., SOTO, C., MALBRÁN, C., FONSECA, L., SIMIAN, M., & MCNAMARA, D. S. (2018). Istart-e: Reading comprehension strategy training for Spanish speakers. En *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 215-219). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93846-2_39
- MCNAMARA, D. S., OZURU, Y., & FLOYD, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and reader's prior knowledge. *International electronic journal of elementary education*, 4(1), 229-257.
- *MENESES ALBA, J. X., OSORIO CASTAÑEDA, K., & RUBIO QUINTERO, A. M. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades pedagógicas*, 72, 29-47. <https://doi.org/10.19052/ap.4336>
- MOHER, D., LIBERATI, A., TETZLAFF, J. & ALTMAN, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
- *MUÑOZ-MUÑOZ, Á. E., & OCAÑA DE CASTRO, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223-244. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- MURPHY, P. K., WILKINSON, I. A. G., SOTER, A. O., HENNESSEY, M. N., & ALEXANDER, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015576>
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- NAVARRO, F. (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 18-34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.471>
- NAVARRO, F., & REVEL CHION, A. (2016). Programa de escritura en la escuela. Aportes para instalar la escritura en las disciplinas. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura en el nivel medio*. Cátedra UNESCO. <http://hdl.handle.net/11086/2308>
- OKKINGA, M., VAN STEENSEL, R., VAN GELDEREN, A. J., VAN SCHOOTEN, E., SLEEGERS, P. J., & ARENDS, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215-1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- OUZZANI, M. HAMMADY, H. FEDOROWICZ, Z., & ELMAGARMID, A. (2016). Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- PADILLA, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: Desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de argumentación*, (20), 7-29. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.001>
- PAGE, M. J., MCKENZIE, J. E., BOSSUYT, P. M., BOUTRON, I., HOFFMANN, T. C., MULROW, C. D., SHAMSEER, L., TETZLAFF, J. M., AKL, E. A., BRENNAN, S.

- E., CHOU, R., GLANVILLE, J., GRIMSHAW, J. M., HRÓBJARTSSON, A., LALU, M. M., LI, T., LODER, E. W., MAYO-WILSON, E., MCDONALD, S., ... MOHER, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- PALINCSAR, A. S. (2017). Using reciprocal teaching to support strategy instruction and language use among second language learners. *Contact Fall*, 43(3), 44-52.
- PERFETTI, C., & HELDER, A. (2022). Progress in reading science: Word identification, comprehension, and universal perspectives. En M. J. Snowling, Ch. Hulme & K. Nation (Eds.), *The Science of Reading* (pp. 5-35). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch1>
- PIACENTE, T. (2021). Entre la oralidad y la escritura: alfabetización temprana y contexto alfabetizador. En V. Abusamra, A. Chimenti & S. Tiscornia (Eds.), *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 17-43). Tilde Editora.
- RIPOLL, J. C. (2016). ¿Sabemos cómo mejorar la comprensión lectora? *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 36, 101-102. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.06.001>
- RIPOLL, J. C., & AGUADO, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- RIPOLL, J. C., & AGUADO, G. (2016). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. EOS.
- ROLDÁN, L. Á. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicología USP*, 30, e180126. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e20180126>
- *ROLDÁN, L. Á. (2021). *Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- ROLDÁN, L. Á., & ZABALETA, V. (2021). Modalidades de intervención para mejorar la comprensión de textos: una síntesis de la literatura. *Orientación y Sociedad*, 21(1), e030-e030.
- *ROLDÁN, L. Á., ZABALETA, V., & BARREYRO, J. P. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 575-594.
- *RONI, C. (2019). *Acciones docentes durante situaciones didácticas con lectura y escritura en Biología del nivel secundario* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- *RONI, C., ALFIE, L. D., & BORCHES, E. (2013). ¡Leer, escribir y... YouTube?! Una secuencia didáctica sobre síntesis de proteínas. *Revista de Educación en Biología*, 16(1), 15-27.
- SÁNCHEZ, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 13. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>

- SERRANO, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- SHANAHAN, T., & SHANAHAN, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- SNOW, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. RAND.
- SOLE, I. (2018). Aprender a partir de textos: preguntas para fomentar el aprendizaje. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, (49), 3-15.
- SOLE, I. (2021). Aprender a través de los textos: leer para aprender contenidos curriculares. En I. Solé, N. Castells, M. Miras, E. Lordán & E. Nadal (Eds.), *Leer, comprender y aprender: propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 15-40). Neuroaprendizaje infantil.
- TELLEZ, J. A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Dykinson.
- TOSI, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.
- VAN DEN BROEK, P., & KENDEOU, P. (2022). Reading Comprehension I: Discourse. En M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Eds.), *The Science of Reading* (pp. 239-260). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch11>
- ZABALETA, V., ROLDÁN, L. A., & SIMIELE, M. E. (2019). El desarrollo de la comprensión de textos a través de la lectura guiada en clase. En S. Vernucci, S. & E. Zamora (Comp.), *La ciencia de enseñar: aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (pp. 8-20). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ZABALETA, V., ROLDÁN, L. A., & SIMIELE, M. E. (2021). Las prácticas de lectura en clase: consideraciones acerca de un sistema de análisis posible. *Revista de Psicología*. <https://dx.doi.org/10.24215/2422572Xe129>

Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado

Students' representations of writing and its assessment at the postgraduate level

Representações discentes sobre a escrita e sua avaliação na pós-graduação

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3462>

María Isabel Pozzo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional
Argentina
pozzo@irice-conicet.gov.ar
ORCID: 0000-0003-0186-0910

Florencia Rosso

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional
Argentina
rosso@irice-conicet.gov.ar
ORCID: 0000-0002-9183-1541

Recibido: 26/05/23

Aprobado: 21/07/23

Cómo citar:

Pozzo, M. I., & Rosso, F. (2023). Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3462>

Resumen

Las representaciones de los estudiantes sobre la escritura y su evaluación pueden favorecer u obstaculizar la producción de textos en el posgrado; y, por tanto, influir en su aprendizaje en este nivel educativo. En este artículo nos proponemos relevar representaciones sociales de la escritura y su evaluación e identificar características de las trayectorias estudiantiles que las condicionan. A tales efectos, realizamos un estudio de caso en una Maestría en Docencia Universitaria (MDU) en una universidad pública de Argentina, en la que entrevistamos a una cohorte de cursantes provenientes de distintas disciplinas e instituciones, con un diseño de análisis con base en la Teoría Fundamentada. Los resultados demuestran representaciones sociales que conciben, en mayor medida, la escritura como un acto mecánico y asocian su evaluación a la calificación. Así también las características de una trayectoria no se relacionan únicamente con su disciplina de origen, sino también por patrones sociales y profesionales que dotan de sentido la experiencia en el posgrado y favorecen u obstaculizan la percepción de cada estudiante como miembro de una comunidad discursiva. Dado que condicionan su recorrido académico, concluimos que conocerlas permite al cuerpo docente identificar divergencias y ajustar expectativas mutuas para incentivar la producción de conocimiento que el posgrado requiere.

Abstract

Students' representations of writing and its evaluation may foster or hinder the production of texts in university graduate studies, influencing their learning at that educational level. In this article, we aim to elicit these representations and identify characteristics of the students' paths that influence them. To fulfill this purpose, a case study was conducted in a Master Program in University Teaching (MDU) at a public university in Argentina. There, a cohort of students from different disciplines and institutions were interviewed. The interviews' analysis was based on Grounded Theory. The results show social representations that conceive, to a greater extent, writing as a mechanical act and associate its assessment to grading. Likewise, a career's characteristics are related to its discipline of origin and social and professional patterns that give meaning to the postgraduate experience and foster or hinder the student's perception as a member of a discursive community. These representations condition the students' academic path. Therefore, it can be concluded that knowing them will allow the teaching staff to acknowledge divergences and adjust mutual expectations to encourage the production of knowledge required at this educational level.

Palabras clave:

representaciones, estudiantes, escritura, enseñanza, evaluación, posgrado.

Keywords:

representations, students, writing, teaching, assessment, postgraduate courses.

Resumo

As representações dos alunos sobre a escrita e sua avaliação podem favorecer ou dificultar a produção de textos em estudos de pós-graduação; e, portanto, influenciar sua aprendizagem nessa comunidade discursiva. Neste artigo, propusemo-nos a pesquisar as representações sociais da escrita, bem como sua avaliação, e a identificar as características das trajetórias dos alunos que as condicionam. Para isso, realizamos um estudo de caso em um Mestrado em Docência Universitária (MDU) em uma universidade pública da Argentina, no qual entrevistamos um grupo de alunos de diferentes disciplinas e instituições, com um desenho analítico baseado na Grounded Theory. Os resultados mostram representações sociais que vinculam, em maior medida, a escrita a um ato mecânico e sua avaliação à marcação. Da mesma forma, as características de uma carreira não estão relacionadas apenas à sua disciplina de origem, mas também com padrões sociais e profissionais que dão sentido à sua experiência de pós-graduação e favorecem ou dificultam sua percepção como membro de uma comunidade discursiva. Dado que condicionam o seu percurso acadêmico, concluímos que o conhecimento dessas representações permite que o corpo docente identifique divergências e ajuste as expectativas mútuas a fim de incentivar a produção de conhecimento que o programa de pós-graduação exige.

Palavras-chave:

representações, alunos, escrita, ensino, avaliação, pós-graduação.

Introducción

Fundamentación

Debido a su carácter situacional, existen dimensiones sociales, culturales e institucionales que atraviesan la escritura (Navarro, 2019). Esta práctica depende de las relaciones de identificación de quien escribe y la comunidad discursiva en la que se circunscribe. Aun así, en esta red de significados compartidos con otros miembros de la comunidad, la práctica discursiva recupera expectativas y conocimientos previos del autor. Es por ello central la trayectoria del sujeto escritor y sus percepciones al respecto (Ardini, 2018; Pozzo, 2019a). Las percepciones conforman un proceso central de la actividad mental, cuya organización involucra otras actividades, como el aprendizaje, la memoria o el pensamiento. Este tipo de procesamiento organiza el mundo externo a partir de juicios categoriales que cualifican un objeto, por lo que la actividad psíquica trasciende el dato material y construye una entidad mental que permite al sujeto concebir el objeto según su estado representacional (Oviedo, 2004). En concordancia con esto último, las representaciones constituyen una forma específica de conocimiento socialmente construido y compartido (Jodelet, 2011). De aquí que las creencias previas, los significados lingüísticos y socio-cognitivos, inherentes a las representaciones sociales en un grupo, puedan condicionar las percepciones de los sujetos (Pozzo *et al.*, 2018) y, por tanto, influir en su participación y aprendizaje en una comunidad discursiva (Navarro *et al.*, 2019).

Ahora bien, este tema se complejiza en posgrados argentinos que reciben a estudiantes con diferentes procedencias institucionales y disciplinares (Pozzo, 2019b). La interdisciplinariedad instala un punto de partida diverso respecto a las finalidades escriturarias y representaciones sociales en torno a la cultura académica dominante en el posgrado, que pocas veces coincide con aquella transitada en el grado. La producción escrita en este nivel involucra procesos cognitivos y un posicionamiento enunciativo que demanda la construcción de un *ethos* productor de conocimiento (Nothstein & Valente, 2016). En efecto, no solo inician la construcción del propio espacio en el campo intelectual, también deben desplazar sus autopercepciones de un rol profesional a otro de investigador. Este aspecto subjetivo constituye un desafío mayor ante cuestiones léxicas, gramaticales, normativas y temáticas en la escritura de un texto (Navarro *et al.*, 2019).

Vinculado con lo antedicho, existen aproximaciones pedagógicas desde abordajes socio-discursivos y glotopolíticos en los cuales se pone en juego la noción de *habitus* de escritura, que expresa el vínculo entre el *habitus* dominante con el que prima en otros espacios sociales donde participa un estudiante. Los miembros de una comunidad discursiva, legitimados o no, portan este *habitus* e involucran sus propósitos y autopercepciones. Como resultado, se producen nuevas configuraciones en la práctica que transforman la herencia cultural (Di Stefano, 2018). Esa transformación no está exenta de obstáculos si pensamos en la complejidad inherente a las trayectorias que habitan la comunidad discursiva del posgrado. En principio, la convergencia disciplinar al interior de un posgrado instala un punto de diferencia con relación a la escritura, aunque en ese vínculo entre escritura y disciplina median otros factores —sociales, culturales, profesionales, entre otros— que complejizan aún más las trayectorias en el posgrado (Pozzo, 2019a; Kaufhold & McGrath, 2019).

Al mismo tiempo, las exigencias y finalidades escriturarias en el campo académico resultan particulares. Antes bien, se ha hecho alusión a expectativas docentes implícitas en torno a la obtención de un escrito final creativo y sólido, en las que se omiten dificultades de escritura en la evaluación (Marinkovich Ravena *et al.*, 2016). Abordar la práctica evaluativa supone considerar los problemas fundamentales de la pedagogía, dado que constituye un componente didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, coexisten en las aulas representaciones sobre la evaluación como actividad reguladora y vía para el aprendizaje estudiantil, tanto como la medida de conocimiento estudiantil en términos de su calificación o valoración sumativa (Maldonado & Sandoval, 2020). En consecuencia, es importante conocer las representaciones de estudiantes en relación con la escritura y su evaluación en la formación de posgrado, en donde conviven diferentes recorridos formativos previos y, por tanto, expectativas en cuanto a un texto escrito.

Revisión de la literatura

En relación con el tema de este estudio, trabajos recientes (Solís Sánchez, 2022; López-Gil & Fernández-López, 2019; González Hernández, 2022) han estudiado las representaciones sociales, percepciones de autoeficacia y rendimiento estudiantil desde un enfoque educativo en la escuela media. También Bustamante & Rivero (2018) abordaron las representaciones de docentes y estudiantes respecto al ingreso a la cultura universitaria y describieron aquellas relacionadas con el docente universitario y su enseñanza.

Resulta significativo, a su vez, el trabajo de Navarro *et al.* (2019) porque relevó representaciones sociales sobre la escritura académica y su enseñanza desde la perspectiva de estudiantes en seis áreas de conocimiento diferentes en el grado universitario. Su aporte radica en los factores que influyen en las representaciones estudiantiles, como: las dificultades de escritura, las formas de enseñanza y aprendizaje y los géneros discursivos en las disciplinas. Ávila Reyes *et al.* (2020) indagaron las expectativas, aspiraciones, rol de la familia y experiencias de escritura para comprender la identidad del estudiante universitario y su agencia en el discurso. Respecto al nivel de posgrado, la investigación de Colombo & Zambrano (2013) introdujo la perspectiva de estudiantes internacionales de maestría y doctorado y relevaron la relación entre los tipos de textos en los cursos de posgrado y las instituciones en las que se implementaron.

Sin embargo, no se hallaron investigaciones enfocadas en las representaciones sobre la escritura y su evaluación en posgrados interdisciplinarios en vinculación con las trayectorias socioculturales y disciplinares de los cursantes. De acuerdo con nuestros supuestos iniciales, las representaciones de un estudiante sobre la escritura y su evaluación varían según sus percepciones y experiencias de aprendizaje. En función de esto último, existen múltiples dimensiones en las trayectorias (vinculadas con la disciplina en el grado, el ambiente sociofamiliar o las experiencias profesionales y laborales, entre otras) que pueden condicionar tales representaciones. En este sentido, la práctica de escritura se complejiza aún más frente a la diversidad de trayectorias disciplinares y socioculturales de quienes cursan posgrados interdisciplinarios. Allí convergen significados retóricos, sociales y lingüísticos construidos por un sujeto a lo largo de su historia, que un docente debe conocer al momento de evaluar la escritura.

Objetivos de la investigación

En función de lo planteado en las secciones anteriores, esta investigación se propone:

- Objetivo 1: relevar representaciones sociales sobre la escritura académica y sus prácticas de enseñanza en las carreras de posgrado.
- Objetivo 2: identificar características de las trayectorias de estudiantes que condicionan las representaciones sobre la escritura y su evaluación.

La perspectiva de estudiantes resulta relevante dado que sus representaciones permiten tender puentes hacia interpretaciones sobre las prácticas docentes, principalmente aquellas que naturalizan la ausencia de dificultades de escritura. De esa forma, será posible contribuir con el diseño de dispositivos de acompañamiento y apoyo al aprendizaje que ajusten expectativas mutuas y eviten el desgranamiento que ha sufrido la matrícula en el posgrado (Secretaría de Políticas Universitarias, 2018).

Metodología

Debido a la naturaleza social de nuestro objeto, este estudio se respalda en un diseño fenomenológico-hermenéutico, cuyo enfoque metodológico concierne a la corriente de investigación cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006). Con el fin de indagar los significados que los estudiantes construyeron en torno a la escritura y su enseñanza en el posgrado, llevamos a cabo un estudio de caso instrumental (Stake, 1995) en una Maestría en Docencia Universitaria (MDU) de una universidad pública argentina, que ha sido objeto de estudios previos (Pozzo & Rosso, 2023; Pozzo, 2019a; Pozzo, 2019b; Rosso, 2021) por nuestro equipo.

El caso depara interés por la interdisciplinariedad de la MDU, con cursantes provenientes de distintas disciplinas e instituciones. La heterogeneidad inherente al grupo-clase adoptado como caso enriquece el análisis de fenómenos educativos *in situ*. Sin embargo, nuestros estudios previos (Pozzo & Rosso, 2023) constatan que su potencial se resiente si el estudiantado se enfrenta a desafíos de escritura con criterios de evaluación que no atienden a dicha heterogeneidad. En este contexto, esta práctica es asumida como un requisito; muchos estudiantes demuestran conciencia de su potencial cognitivo, pero otros la perciben con desmotivación y frustración (Rosso, 2021). Para comprender e interpretar las representaciones sociales en esas percepciones, implementamos doce entrevistas semiestructuradas, según se detalla más adelante.

Población y muestra

De la población en estudio se adoptó como muestra no probabilística una cohorte de dicha MDU. Como es propio de este programa, se trata de profesionales especializados en distintos campos de conocimiento: Medicina (M1/M2), Veterinaria (V1/V2), Psicología (P1), Ingeniería (I1/I2), Enfermería (E1/E2/E3) y Terapia Ocupacional (TO1/TO2). Al corresponder todos a una misma cohorte, no se menciona el año con el fin de preservar el anonimato. Este grupo es heterogéneo en términos de edad, estatus social, antigüedad en la docencia y en la investigación, cargos y dedicaciones, tipo de

formación disciplinar y pertenencia institucional previa. Cabe aclarar, no obstante, que el criterio de inclusión de la muestra en este estudio fueron las disciplinas de origen de los cursantes. Por lo tanto, desde el punto de vista metodológico, constituye una muestra teórica no probabilística y por conveniencia, dada la cercanía de los cursantes con la directora de la carrera.

Instrumento

Como se anticipó previamente, se implementaron entrevistas semiestructuradas. El instrumento de recolección de datos fue construido con base en los objetivos de este estudio. Las preguntas de la entrevista se orientaron, por un lado, a identificar representaciones sociales de la escritura y su evaluación: la influencia del cursado de la maestría en el propio discurso, las razones por las cuales la escritura favorece (o no) el pensamiento y el aprendizaje y las formas en que es posible hacerlo (Propiedades A y B: objetivo 1); por otro lado, indagaron las prácticas de escritura en las carreras de grado, cambios escriturarios en el paso del grado al posgrado, experiencias de escritura en la maestría y como docente en el grado, y experiencia social en el ejercicio de la escritura (objetivo 2).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La administración de las entrevistas fue posible gracias a la colaboración de las autoridades académicas de la facultad, que habilitaron el acceso y facilitaron datos para contactar a los participantes. El diseño de análisis fue elaborado con base en la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), dado que el proceso de conceptualización procede de los datos resultantes en la investigación. Luego de identificar y relacionar categorías centrales en la información relevada, aplicamos el método de comparación constante, de la teoría con los resultados tanto como al interior de estos últimos. La Tabla 1 sistematiza los datos empíricos en categorías, propiedades y dimensiones. Las categorías conforman conceptos derivados de los datos que representan el fenómeno. Las propiedades constituyen atributos de esa categoría y las dimensiones representan la localización de cada propiedad durante un continuo, cuyo rango de variación permitió aumentar el conocimiento en torno a las representaciones sociales sobre la escritura y su evaluación.

Tabla 1

Las representaciones sociales sobre la escritura y su evaluación: propiedades y dimensiones

Categoría	Propiedades	Dimensiones	Cód.
Representaciones sociales sobre la escritura y su enseñanza en el posgrado	Escritura en el posgrado (A)	Epistémica	A1
		Instrumentalista	A2
		Aplicacionista	A3
		Mecanicista	A4
		Identitaria	A5
	Evaluación de la escritura en el posgrado (B)	Evaluación ligada a la calificación	B1
		Evaluación ligada al aprendizaje	B2
		Evaluación idealista	B3

En la Tabla 2 se sistematizan las definiciones operacionales de las dimensiones presentes en la Tabla 1.

Tabla 2

Definiciones operacionales de las dimensiones de estudio

Dimensiones	Cód.	Definición operacional
Epistémica	A1	Se considera a la escritura como proceso de aprendizaje.
Instrumentalista	A2	Se considera a la escritura como un medio de transmisión.
Aplicacionista	A3	Se considera a la escritura con fines utilitarios.
Mecanicista	A4	Se considera a la escritura como un acto de transcripción.
Identitaria	A5	Se considera a la escritura como forma de pertenecer al ámbito académico.
Evaluación ligada a la calificación	B1	Escritura como producto final a ser evaluado y calificado.
Evaluación ligada al aprendizaje	B2	Evaluación como proceso de interacción a través de la retroalimentación de lo escrito.
Evaluación idealista	B3	Las expectativas docentes en la evaluación contrastan con lo que los estudiantes pueden lograr.

Las representaciones sociales sobre la escritura y su evaluación, respectivamente consignadas en las propiedades A y B en la Tabla 1 y definidas operacionalmente en la Tabla 2, atravesaron un proceso de codificación abierta en las Tablas 3 y 4. En cuanto al objetivo 2, sistematizamos representaciones de estudiantes sobre sus experiencias de escritura en función de tres propiedades emergentes de sus trayectorias: disciplina (C1), profesión (C2) y contexto social (C3).

Las Unidades de Codificación (UC) fueron las respuestas de los participantes; cada una de estas podía fragmentarse y referir a diferentes dimensiones de análisis. Por tanto, las Frecuencias (F) en las Tablas 3, 4 y 5 no dependen de la muestra, sino de las UC recabadas en las entrevistas. Los objetivos de este estudio tanto como las definiciones operacionales de cada dimensión funcionaron como criterios de clasificación de las UC en las respuestas correspondientes a las propiedades A y B. En cuanto a estas propiedades, obtuvimos un total de 29 respuestas, 18 pertenecientes a A y 11 a B. Específicamente, se desagregaron según sus dimensiones: A1, A2, A3, A4 y A5 refiriendo estas a representaciones sobre la escritura, B1, B2 y B3, concernientes a representaciones sobre la evaluación de esta práctica. De los datos emergieron, a su vez, propiedades de las trayectorias (C) de estudiantes en 18 ocurrencias.

Resultados

Tal como anticipamos, los objetivos cumplimentados en nuestro estudio fueron:

- 1) relevar las representaciones sociales sobre la escritura académica (Propiedad A) y su evaluación (Propiedad B) en las carreras de posgrado.
- 2) identificar características de las trayectorias de los estudiantes que condicionan sus representaciones sobre la escritura y su evaluación.

A fin de relevar una visión más acabada de la Propiedad A en el objetivo 1, la Tabla 3 presenta ejemplos de sus dimensiones —cuyas definiciones operacionales constan en la Tabla 2— y delimita su Frecuencia en el discurso de los cursantes entrevistados. La mayor parte de las respuestas de los estudiantes (33 %) apunta a una representación mecanicista de la escritura (A4). A esto le siguen representaciones aplicacionistas (A3), instrumentalistas (A2) y epistémicas (A1), respectivamente con un 22 %, 17 % y 17 % de las respuestas. Solo un 11 % apunta a una representación identitaria de la escritura (A5).

Tabla 3

Dimensiones de la propiedad percepciones de la escritura (A)

Dimensiones	Cód.	Ejemplo	F	
			N	%
Epistémica	A1	"Es un proceso, como siempre, inacabado; todo el tiempo se está tratando como de perfeccionar" (T01).	3	17
Instrumentalista	A2	"Conozco mis limitaciones para escribir, por eso intento evitarlo (...) me tiene que servir porque tengo que hacer ahora la tesis" (I2).	3	17
Aplicacionista	A3	"Yo quiero aplicarlo le digo: hacía para aplicarlo, le digo... no para cumplir... Por eso me esforzaba..." (E3).	4	22
Mecanicista	A4	"La tengo tan clara que creo que van a ser tres renglones de cada uno de los temas (...)" (I2).	6	33
Identitaria	A5	"Como este tema de escribir bien, digamos... como te saca de algunos lugares" (V2).	2	11
Total			18	100

Respecto a las representaciones sociales sobre la evaluación de la escritura (B) —cuyas definiciones operacionales constan en la Tabla 2—, la mayor parte de las respuestas (45 %), sistematizadas en la Tabla 4, considera a la evaluación ligada a la acreditación (B1). Seguido a ello, el 36 % hace referencia a sus dificultades para comprender las propuestas docentes en educación, así como también construyen una representación de evaluación ligada a un ideal (B3). El 18 % asume a la evaluación de la escritura como un proceso interactivo de aprendizaje (B2).

Tabla 4*Dimensiones de la propiedad percepciones de la enseñanza de la escritura (B)*

Dimensiones	Cód.	Ejemplo	F	
			N	%
Evaluación ligada a la calificación	B1	"Como estudiante, sentís que te falta, que no sabes si está bien (...) No es que te da lo mismo que te vaya bien o mal" (TO2).	5	45
Evaluación ligada al aprendizaje	B2	"(...) es superminuciosa en las correcciones (...) el trabajo venía con mucho detalle. Entonces, bueno, esa retroalimentación va puliendo la forma de escribir por ahí..." (TO1).	2	18
Evaluación idealista	B3	"Nos toman como docentes y no como estudiantes; nosotros estamos haciendo una carrera para aprender, por más que ya somos profesionales y somos docentes desde hace muchos años" (E1).	4	36
Total			11	100

Con respecto al objetivo 2 de este trabajo, relativo a las características de las trayectorias en el posgrado (Tabla 5), observamos que sus representaciones sobre la escritura varían de acuerdo con sus experiencias en torno a esta práctica. Estas últimas no solamente se vinculan con la disciplina (medicina, enfermería, terapia ocupacional, veterinaria, psicología e ingeniería), sino también con la profesión que ejercen y el contexto social en donde se circunscriben. De un total de 18 ocurrencias, 7 respuestas (38.88 %) asociaron la escritura con la disciplina en sus carreras de grado (C1). A su vez, 9 respuestas (50 %) otorgan relevancia al ejercicio profesional de la escritura (laboral, docente, investigativo) luego de graduarse (C2). Por último, en dos ocasiones (11.11 %) se aludió al contexto social en que se circunscriben y/o lo hicieron en el pasado.

Tabla 5*Características de las trayectorias en el posgrado*

Representaciones	Cód.	Ejemplo	F	
			N	%
Escritura y disciplina	C1	"(...) era más una apreciación personal con un fundamento que era la observación del lugar... Entonces, no... O sea, la forma de escritura era, qué es lo que yo veo y analizo... Está bien que, bueno... dependía mucho del enfoque... un enfoque psicoanalítico... que es un enfoque en donde se interpreta más la realidad que otra cosa" (P1).	7	38.88
Escritura y profesión	C2	"una de las actividades de la profesión es el testing... El testing implica encontrar huecos, falencias, relaciones entre cosas que no funcionan y deberían funcionar... Entonces, eso no me cuesta nada, pero, cuando se habla de lo social; como te decía, que no es sólo uno más uno... Ahí ya me entra a complejizar la historia (...)" (E3).	9	50
Escritura y contexto social	C3	"La lectura me parece a mí que fomenta un montón eso, y, además, sí, mi formación desde el hogar (...)" (M1).	2	11.11
Total			18	100

Discusión

Representaciones sociales sobre la escritura académica en el posgrado

Las respuestas a los interrogantes en torno a las herramientas de escritura obtenidas en el grado, así como sus prácticas discursivas en calidad de docentes en sus respectivas carreras y de cursantes en la maestría, revelan diferentes expectativas y representaciones (Objetivo 1). A su vez, las características de las trayectorias de estudiantes presentaron diferencias según ponderen prácticas en su quehacer profesional, como académicos en sus disciplinas o en el contexto social en que se han circunscripto o se circunscriben (Objetivo 2).

El uso habitual de distintos géneros discursivos en las disciplinas conlleva niveles de procesamiento cognitivo, cristalizados en representaciones que requieren inferencias de naturaleza diferente: "Conozco mis limitaciones para escribir, por eso intento evitarlo (...) me tiene que servir porque tengo que hacer ahora la tesis" (I2). Esta concepción instrumentalista de la escritura (A2, Tabla 3) se manifiesta reiteradas veces en el discurso del ingeniero: "Yo no escribo mucho, yo no soy de escribir, soy de pensar mucho... A veces, sí... para aclarar una idea hago algunos gráficos, líneas, vínculo" (I2).

Ahora bien, este comentario evidencia que las representaciones sobre la escritura en las disciplinas no siempre se desarrollan solidariamente. Su representación como práctica epistémica en las ciencias exactas se divide al considerar a esta acción como actividad mecánica, posterior al aprendizaje, según indica que sucede en ciencias sociales (A1 y A4, Tabla 3). En cuanto a la escritura en esta área, I2 afirma: "me resulta complejo... O sea, yo la tengo clara en la cabeza, el pasaje a los papeles me resulta...". No obstante, su metáfora ilustra representaciones propias de la escritura en la ingeniería civil:

Vostenés idea lo que es una casa, bueno, vos la llevás... en papel la vas dibujando y después le vas dando... le vas dando el peso a los materiales, le vas dando materialidad, cómo la vas a construir, qué material, qué va a resultar, cuánto tiempo, cuánta gente, cuánto el costo (I2).

El modo procesual con el que aclara sus ideas al diagramar mentalmente la construcción de una casa contrasta con el proceso de escritura de su tesis en la maestría, en el que contempla bases estructurales nítidas, pero posibilidades difusas de expresión. Estas contradicciones, inherentes al discurso del ingeniero, indican una doble representación del lenguaje escrito: como proceso de aprendizaje en las ciencias exactas e instrumento de transmisión en las ciencias sociales y humanas (A1 y A2, Tabla 3). Por ende, interpretamos que la disciplina (Tabla 5, C1) de procedencia otorga sentido a la construcción del discurso en el estudiante, delimitando un *habitus* de escritura según su disciplina de origen (Di Stefano, 2018).

En el campo de la terapia ocupacional, en cambio, más que el peso de la trayectoria disciplinar emergieron otras propiedades para su análisis. Según TO1, el ejercicio de escribir su tesina en su disciplina (Tabla 5, C1) le ayudó en su ingreso al posgrado. Por su parte, a pesar de haber escrito este trabajo final, TO2 no lo percibe como facilitador en la MDU. Por el contrario, afirma: "me dio una base muy... muy pobre (...) muy pocas [materias] tenían la posibilidad de reflexionar, de escribir, más que en el estudio para

los parciales". Estas afirmaciones se vinculan con autopercepciones propias de su campo de acción profesional (Tabla 5, C2).

A diferencia de TO2, TO1 otorga relevancia a la práctica docente en su carrera de grado, tanto como directora de tesis como parte del jurado evaluador: "ahora estoy en el otro lugar de tener que leerlo y corregirlo. Entonces, la escritura de otros, la corrijo todo el tiempo; por eso, creo que eso también me ha ayudado a que me sea un poquito más simple". Así también, a pesar de ser docente, TO2 no se percibe como tal: "No fue que dije: 'Ay quiero ser profe, y estoy acá... No, me cuestioné mucho'. Antes bien, plantea que la maestría aportó a su labor administrativa en la universidad: "lo que tiene que ver con escritura y los textos de educación... me permitieron entender muchas más cosas, más por lo de gestión que por la parte de docencia" (Tabla 5, C2). Estas percepciones se relacionan con el significado que cada una otorga a la escritura y la forma en que es posible hacerlo con parámetros académicos, lo cual varía según el recorrido de sus trayectorias profesionales (Pozzo, 2019a).

A pesar de compartir su profesión y recibirse en la misma institución, M1 y M2 no incursionan en las mismas prácticas laborales. Además de médica, M1 es docente e investigadora, por ende, no solo considera relevante la escritura de trabajos para eventos académicos, sino también la producción de material de cátedra. Su autopercepción como docente universitaria fue un factor motivante en su escritura: "conforme yo me fui perfilando como docente era una exigencia mayor... Como docente no podés escribir cualquier cosa ni de cualquier forma". En cambio, en el discurso de M2 prevalecen las recetas como género discursivo frecuente, por lo cual inferimos percepciones que asocian a la escritura con su profesión: "Lo que escribimos son recetas, no escribís, no está el ejercicio ese a lo largo de toda la carrera" (Tabla 5, C1).

En cuanto a las herramientas de escritura en la carrera de medicina, M1 tanto como M2 resaltan la lectura que demanda, aunque esa afirmación presenta diferentes representaciones. Al no formularlo como una crítica u obstaculizador, M1 implícitamente evidencia autorregulación en el manejo de herramientas lingüísticas; señala que no le enseñaron a escribir de una forma 'directa', pero el cúmulo bibliográfico y lecturas exhaustivas favorecieron su escritura en la carrera de medicina.

Tal como afirma, obtuvo estas herramientas de forma 'indirecta'; es decir, con el bagaje cultural al que su carrera (y familia) le permitió acceder: "La lectura me parece a mí que fomenta un montón eso, y, además, sí, mi formación desde el hogar... Eso sí. Pero la carrera universitaria, no en el sentido de la escritura, sino... sí de la lectura" (M1) (Tabla 5, C3). Por el contrario, M2 asegura que la carrera de medicina no le dio las herramientas para aprender a escribir en su profesión: "El ejercicio de hacer recetas tampoco, la aprendí después (...) No, no... Mi plan: poca práctica, mucha teoría" (Tabla 5, C2).

Dicho esto, podemos plantear que en las percepciones de la escritura no solo influyen representaciones sociales de las culturas disciplinarias, también aquellas intrínsecas a la trayectoria social de cada estudiante. Esto mismo revela el discurso de V1:

No es lo mismo un hijo de un profesional, cualquiera sea el campo disciplinar en que se desempeñen esos papás, digamos, a otros que, en el caso mío, vengo hija de un obrero, ¡imagínate! Donde... por ahí las preocupaciones, no porque sea menos, pero las preocupaciones y el entorno son diferentes (Tabla 5, C3).

La trayectoria universitaria de V2, en cambio, dista de ser igual. Como estudiante de veterinaria, se insertó tempranamente en proyectos de investigación y extensión. Estas funciones universitarias habilitaron su participación en diversos eventos académicos y lo impulsaron a producir conocimiento a temprana edad. No obstante, reconoce la excepcionalidad de su experiencia en relación con la escritura académica: "la fui adquiriendo en la participación en la cátedra, en el tema de investigación... pero, bueno... somos menos los que nos dedicamos... o por ahí un poco más temprano buscamos ya como ese... como ese espacio".

Ambos (V2 y V1), por tanto, explicitan la falta de herramientas discursivas en sus carreras de grado: "No estarían las herramientas, de hecho, lo vemos muy seguido con los alumnos (...) la carrera no apunta demasiado, o no está muy bien puesto el foco en que los alumnos escriban, escriban bien" (Tabla 5, C1).

Los ingenieros, I1 y I2, también sostienen que su carrera de grado no les dio herramientas para escribir en la maestría: "el tema de la escritura no es un fuerte que nosotros trabajamos... Sí, no, lo nuestro es más escribir de forma técnica" (I1) (Tabla 5, C1). Si bien coinciden en este aspecto, existen diferentes perspectivas en cuanto a la escritura. Mientras I1 plantea: "me parece que me falta un recorrido todavía", I2 insiste: "no es algo que después lo vaya a utilizar en... No es que pienso ser un investigador (...) lo que me gusta no es tanto la parte de investigación, sino la parte de gestión" (Tabla 5, C2). Estas diferencias también existen en la escritura como profesionales y docentes en sus disciplinas.

Mientras I1 asegura haber redactado y fundamentado materiales didácticos —"hice el primer manual, el primer tutorial, el primer ejercicio, la primera clase, eh... La primera organización, la primera planificación"—, I2 refirió a su cargo como secretario académico, por ende, a la escritura de notas a miembros institucionales: "buscaba hacerlo lo más concreto; renglones... no buscaba, pero sí sé que lo importante es la forma, eh... que la idea quede bien clara" (Tabla 5, C2). Sus representaciones sociales homologan la síntesis a la claridad conceptual, por ende, la escritura a un instrumento de transmisión (Tabla 3, A2).

Esto mismo sucede con sus prácticas docentes: I2 antepone el propósito de enseñar a 'pensar' y 'aplicar' a través del análisis de gráficos, esquemas, soluciones de problemas, reduciendo la escritura a: "dos o tres ideas importantes y punto: esto es lo que tienen que saber". En el mismo sentido, más que producir conocimientos, la motivación de escribir la tesis de maestría en I2 se relaciona con la posibilidad de aplicar sus resultados y resolver un problema de investigación; específicamente saber "qué medidas implementar" (A3, Tabla 3).

Esta lógica aplicacionista en el *habitus* ingenieril también subyace en las representaciones de cursantes de enfermería. Los discursos de E3, refiriéndose a la intencionalidad práctica de su escritura, las evidencian: "Yo quiero aplicarlo le digo: hacía para aplicarlo, le digo... no para cumplir... Por eso me esforzaba... Entonces, me gustaría hacer (...) hay tres materias en esa instancia de integración... Y qué sería lo más práctico que puedan usar" (A3, Tabla 3).

En consonancia con los resultados obtenidos por Llauro-Serra *et al.* (2018) en su investigación, E3 considera relevante el trabajo empírico, aunque percibe a la investigación como actividad ajena a su profesión: "la investigación era un área hasta las mismas docentes que están: 'Ay, las investigadoras' (tono irónico)". Esta lógica de producción en la investigación se contradice con la representación analógica entre

escritura y reproducción en E1, quien reduce esta práctica a la adhesión a requisitos institucionales y repetición de las teorías de otros autores. "Tenés dos opciones, o tomar lo que está hecho o te sentás a hacer lo que te parece que hay que hacer para modificar".

Su apelación a los verbos 'hacer' y 'modificar' se traducen en el rechazo de 'repetir' otras teorías. Es decir, E1 asimila la paráfrasis a la transcripción o reproducción (A4, Tabla 3): "A mí me gusta leer y escribir lo que me queda. ¿Entendés? Entonces, transcribir es algo que... siento que me opaca la creatividad". De tal forma, desestima la posibilidad de invención a través de la escritura: "Llega un momento en que vos decís: 'uuuufa, che'... Eh, no veo creatividad, realmente". La palabra 'creatividad' en este caso adquiere un significado particular, sobre todo si la relacionamos al concepto de 'volcar', también presente en el discurso de E1, ubicado en las antípodas de la noción de producir, inventar y crear: "Volcar todo ese contenido que yo tenía para hacer".

La idea de volcar presupone un recipiente y contenido que se vierte; representación que remite a una acción mecánica y lineal (Alvarado & Cortés, 2001). La noción de volcar y repetir en la escritura académica de E1 en contraste a la 'originalidad' en la narrativa poética revela una representación social, en la que el aprendizaje formal de la escritura en una institución resulta banal en cuanto a sus posibilidades de invención: "Para mí escribir es pasional; entonces... Pero cuando tengo que escribir así, libremente, es mi pasión".

También en E3, la representación social de la escritura como actividad de reproducción se vincula con dificultades para construir el yo en sus trabajos escritos: "Parecía que venía bien en un avión y que ahí nomás me frenaron mal con... 'plagio'... O sea, ahí es como que dije... 'Ya está'... Te juro que iba a dejar [la maestría]". Aquí observamos que las representaciones mecanicistas de la escritura ligadas con la copia textual impactan en la seguridad de las estudiantes al adoptar una voz e identidad y asumir un rol en la comunidad discursiva académica (A4, Tabla 3).

Respecto a la escritura en el grado, E1 y E2 reconocen escasas orientaciones, "Estamos acostumbrados a leer lo que nos dan los docentes; esa famosa recopilación, de corte y pegue o de libros fotocopiados o las clases magistrales y nada más" (E2). No obstante, E3 agrega que la carrera de enfermería le dio las herramientas para escribir en el posgrado; seguidamente, refiere a un ejercicio de escritura frecuente: "Son charlitas [para madres primerizas]: qué necesita, hacer la rehidratación, todo eso se escribía...".

Esta práctica de escritura encarna el espectro de significados profesionales que su identidad cultural trae consigo (Tabla 5, C2). Ahora bien, según E2, esos discursos difieren a los del posgrado, comunidad con acceso restringido a personas 'voluntarias' —o autónomas—: "Fue más por voluntad propia, porque me gusta escribir". La concepción de escritura como 'acto voluntario' en E2 revela un sentido de pertenencia no casual, sino ligado a intereses, expectativas y autopercepciones como miembro de la comunidad: "Me interesa muchísimo la docencia, se encuentra con esta nueva forma de aprender, sería: donde se lee mucho, se escribe mucho sobre todo" (Tabla 3, A5).

Los estudiantes ingresan al posgrado con una identidad cultural inherente a las disciplinas en sus carreras de grado, aunque también a sus trayectorias profesionales. Esta dimensión, independiente en nuestro estudio, condiciona la escritura en el posgrado y, a la vez, habilita o impide a cada cursante autoperibirse como miembro

de la comunidad académica autorizada. Frente a esto, escribir se relaciona con la acción de entrar a una conversación, cuyos modos de ingreso varían de acuerdo con el recorrido estudiantil y sus representaciones.

Existe un vínculo entre disciplina y escritura (Kuteeva & Negretti, 2016; Omidian & Siyanova-Chanturia, 2021; Benítez-Castro, 2021) que introduce un *habitus de escritura* (Di Stefano, 2018) y percepciones afines entre docentes de una misma disciplina. No obstante, los resultados de este estudio se alejan de discursos que simplifican esta compleja relación y reducen las dificultades al escindirlas ante un criterio disciplinar.

Portanto, se alinean con investigaciones (Flores, 2014; Pozzo, 2019a; Kaufhold & McGrath, 2019) que, desde diseños metodológicos etnográficos, documentan la complejidad de las trayectorias. Más que un individuo que procesa sus ideas mecánicamente, el escritor es un sujeto social e ideológico, cuyas condiciones materiales de existencia y recorridos culturales influyen en sus percepciones sobre la escritura. Esto significa que tiene acceso (o no) a la comunidad discursiva académica y, a la vez, decide (o no) usar lenguajes ajenos a los de su disciplina de origen (Hernández Zamora, 2016; Ávila Reyes *et al.*, 2020).

Representaciones sociales sobre la evaluación de la escritura académica en el posgrado

Frente a una actividad de entrega del borrador de un escrito, la percepción de los trabajos como productos a lograr sin metas intermedias evidencia representaciones instrumentalistas de la escritura y una evaluación sumativa: "No deja de ser una responsabilidad para uno tener que entregar un trabajo con lo que se requiere", "Yo no quiero caer en la chabacanería de decir: 'Bueno, sí, lo hacemos, ya está... me siento, escribo'... Ponele cualquier cosa y se lo mandás, y bueno, no... Y no..." (E1). Según M2, "te da vergüenza lo de uno, como borrador, de hecho es un borrador y estoy trabajando... le dije que tengo que hacer correcciones" (A2, Tabla 3).

Esas percepciones derivan de representaciones hegemónicas en torno a la evaluación (B1, Tabla 4): "Escribis mucho para que alguno te diga que está bien... y... (risas)" (E1). "Como estudiante, sentís que te falta, que no sabés si está bien; a la vez de que uno tiene la vergüenza, o sea, más seriedad... No es que te da lo mismo que te vaya bien o mal" (M2). "Siempre que hay un otro leyéndote con otros ojos de... o sea, mirando tu redacción... es otro aprendizaje (...) Es un poco volver a sentirse evaluado, también tiene otra connotación, es otro peso" (TO2). Las representaciones subyacentes aquí, escribir para ser aprobadas, expresan una agencia en el discurso y comprenden la escritura como un producto final para ser calificado.

Al mismo tiempo, adoptar la voz para asumir un rol dentro de una comunidad discursiva requiere el poder de ganarse la autoridad para hablar y ser escuchados (Hernández Zamora, 2016). Un cursante hace visible este punto, en el que —implícitamente— el sentido de pertenencia al campo académico conforma un requisito en el ingreso a una comunidad discursiva: "Escribir bien, digamos... cómo te saca de algunos lugares" (V2).

Para lograr un control voluntario de la lengua escrita, el estudiantado debe construir una voz autorizada y ligarse identitariamente en un diálogo con la comunidad discursiva (A5, Tabla 3). El problema surge cuando los mismos cursantes se sienten

fuera de la conversación: "Me encontraba con eso, ¿no? Con temas nivel maestría para alguien que... que no traía los conocimientos previos para poder interpretar del todo eso" (V2). Otros plantearon: "Necesitas un recorrido previo como para llegar a la clase y no perderte en el tintero y poder aprovechar toda la información que brinda; entonces, y poder estar a ese tipo de situaciones y contextos" (I1).

Estas representaciones presentan desfasajes entre perspectivas docentes idealistas y las trayectorias reales en el posgrado: "Nos toman como docentes y no como estudiantes; nosotros estamos haciendo una carrera para aprender, por más que ya somos profesionales y somos docentes desde hace muchos años" (E1) (B3, Tabla 4).

En tal sentido, el ingreso a una comunidad discursiva requiere orientaciones que tiendan puentes entre el saber docente y las interpretaciones de sus estudiantes: "Uno tiene que adaptarse y para esa adaptación necesita contenido, trayecto, experimentar, reinventarse y tratar de entender... y mucho esfuerzo por parte de uno para poder entender ese otro idioma" (I1).

Esta búsqueda revela una representación de evaluación ligada al aprendizaje, en donde la escritura se aprende cuando se valora el error e introduce la propia voz en esa construcción (B2, Tabla 4). Este margen de agencia influye significativamente en el desarrollo de las capacidades intelectuales, aunque requiere de prácticas pedagógicas que autoricen, habilitando esa voz a expresarse con confianza.

Por tanto, esto demanda docentes dispuestos a regular la escritura mediante la evaluación e interacción recíproca, aunque también estudiantes que valoren positivamente esta práctica: "Desde el grado hasta este momento, creo que hubo un avance (...) [una docente] es superminuciosa en las correcciones (...) el trabajo venía con mucho detalle. Entonces, bueno, esa retroalimentación va puliendo la forma de escribir por ahí..." (M1) (A1 y B2, Tabla 3 y 4).

Es por eso que ayudar a construir identidad discursiva requiere valorar el proceso del propio estudiante y, en ese recorrido, identificar sus representaciones acerca de la escritura. Esta tarea no está exenta de dificultades porque el imaginario social es heterogéneo por naturaleza. Mientras en algunos cursantes persiste una idea procesual —que guarda consigo una concepción epistémica de la escritura— ("es un proceso, como siempre, inacabado; todo el tiempo se está tratando como de perfeccionar") (TO1) (A1, Tabla 3), en otros aparece una idea mecanicista: "la tengo tan clara que creo que van a ser tres renglones de cada uno de los temas. Entonces, cuando presente mi tesis van a ser cinco, va, el Plan de Tesis fueron doce hojas, y yo la tesis... treinta (risas)" (I2) (A4, Tabla 3).

En tanto lo denotativo es inseparable de lo connotativo, el discurso literal del estudiante está marcado por representaciones instituidas respecto al trabajo escrito y su evaluación. Será por ello necesario identificar los sentidos construidos en el marco de una comunidad, sabiendo que varían de acuerdo con el sujeto que los porta y que, por tanto, una evaluación idealista puede generar dificultades (Bustamante & Rivero, 2018). De esta forma, deconstruir la noción sesgada del texto escrito como producto escindido de la realidad (disciplinar, profesional y social) en que se nutre. Y es aquí donde la evaluación cumple un rol esencial. Aunque Alvarado (2013) lo aborda en la escuela media y Cornejo Sosa (2018) en el grado universitario, coincidimos con ambas en que hacer de la recursividad una oportunidad para mejorar la escritura en el posgrado permite convertirla en instrumento para elaborar y organizar el conocimiento en el devenir de su producción.

Al igual que Ardini (2018) consideramos que, en tanto proceso recursivo y epistémico, la escritura constituye una herramienta de cultura y pensamiento. Es por ello necesario repensar las formas de evaluar en la universidad, porque más que decir el conocimiento, es preciso crear prácticas que habiliten a transformarlo.

Conclusiones

En esta investigación relevamos representaciones sociales de la escritura académica y su enseñanza en una MDU, e identificamos dimensiones en las trayectorias estudiantiles que las condicionan. Partimos del supuesto de que las representaciones sociales sobre la escritura y su enseñanza condicionan el paso del estudiante en el posgrado y, a su vez, se construyen en el amplio espectro de significados que las trayectorias les otorgan. La diversidad académica convergente en los programas de maestría complejiza la evaluación de la escritura. En el caso estudiado, los maestrandos se enfrentaron a un doble desafío: asumir un *ethos* productor de conocimientos e ingresar a una disciplina con lógicas discursivas diferentes a sus formaciones iniciales.

En respuesta al objetivo 1, las representaciones sociales de la escritura varían en un *continuum* dimensional en el que predominan concepciones mecanicistas y aplicacionistas. A esto se suman representaciones rígidas de su enseñanza y evaluación que impiden al estudiante asumir el error como instancia de aprendizaje y establecer acuerdos para ajustar expectativas con el cuerpo docente. De aquí la relevancia de este trabajo. Estudiar conceptos hegemónicos sobre la escritura y su evaluación en el posgrado compromete en la búsqueda de estrategias para superar representaciones sociales que incrementen las dificultades y conduzcan al abandono en este nivel.

En cuanto al objetivo 2, las trayectorias ingresan al posgrado con una identidad cultural inherente a las disciplinas en sus carreras de grado, aunque también a sus recorridos socioculturales y familiares. Es decir, si bien persisten *habitus* de escritura vinculados con estereotipos vigentes en las disciplinas, existen relaciones entre escritura y trayectoria social y profesional. Los patrones socioculturales dotan de significado a las trayectorias académicas y ponen en cuestión la uniformidad del vínculo entre disciplina y escritura.

Esto introdujo otras variables en el abordaje cognitivo-discursivo, de las cuales se desprenden autopercepciones ligadas a experiencias profesionales, docentes o investigativas que autorizan u obstaculizan la asunción de un *ethos* discursivo en la comunidad académica. En este sentido, además de la interdisciplinariedad, la heterogeneidad deriva de las relaciones de identificación (constitutivas del imaginario social) y repertorios personales que dan sentido a la propia práctica. De aquí que el desempeño estudiantil en la escritura en la maestría no solo se enlaza al campo de conocimiento del cual provienen, sino también a sus representaciones sociales sobre esta práctica vinculadas con la profesión que ejercen, los cargos que ocupan y el contexto social en que se circunscriben.

Debido al tipo y tamaño muestral de este trabajo, se requieren estudios que amplíen el número de participantes y profundicen el abordaje de las categorías, junto con el grado de variabilidad de sus propiedades y dimensiones según las trayectorias. Pese a

estas limitaciones, los resultados de este estudio contribuyen con la enseñanza de la escritura en dos sentidos. Por un lado, para que las instituciones consignen tendencias en las concepciones de escritura y las aprovechen en instancias de formación a través del currículum. Por otro lado, conocer las representaciones del estudiante permitirá al docente identificar aquellas que no coinciden con las exigencias que plantea el campo y ajustar expectativas con sus estudiantes. Explicitar las expectativas respecto a un texto escrito adecuado en las ciencias de la educación ayudará a resignificar la evaluación para crear sentidos de pertenencia institucional y aprovechar la riqueza que las singularidades pueden aportar en el marco de propósitos de escritura compartidos, colaborativos e interactivos.

Notas:

Financiamiento:

Este trabajo ha sido financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, como parte del proyecto de investigación Prácticas de enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado: estudio comparativo de experiencias en entornos presenciales y virtuales (PIP CONICET 112 201701 00122 CO). Asimismo, los datos de este estudio tienen origen en una tesis de licenciatura denominada: Prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado: un estudio de caso en la Maestría en docencia universitaria en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario (UTN-FRRo), en la que las autoras de este artículo se desempeñaron respectivamente como directora y tesista.

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 María Isabel Pozzo. El diseño de la investigación la llevaron a cabo María Isabel Pozzo y Florencia Rosso. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Florencia Rosso. La redacción del manuscrito fue realizada por Florencia Rosso. Ambas autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ALVARADO, M. (2013). Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento. En M. Alvarado (Ed.), *Escritura e invención en la escuela* (pp. 123-141). Fondo de Cultura Económica.
- ALVARADO, M., & CORTÉS, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. *Lulú coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*.
- ARDINI, C. (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. En R. Bein, J. E. Bonnin, M. Di Stefano & D. Lauria, (Coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (tomo III, pp. 51-64). Facultad de Filosofía y Letras.
- ÁVILA REYES, N., NAVARRO, F., & TAPIA-LADINO, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- BENÍTEZ-CASTRO, M. A. (2021). Shell-noun use in disciplinary student writing: A multifaceted analysis of problem and way in third-year undergraduate writing across three disciplines. *English for Specific Purposes*, (61), 132-149.

- BUSTAMANTE, C., & RIVERO TORANZOS, N. B. (2018). El ingreso a la cultura académica y su aprendizaje. Implicancias, consecuencias y desafíos en la Universidad. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología II Congreso Internacional de Psicología. V Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión"*, 3(3), 319-333.
- COLOMBO, L., & ZAMBRANO, J. (2013). ¿Qué escriben los estudiantes de posgrado? Tipos de textos solicitados en seminarios. *Forma y Función*, 26(2).
- CORNEJO SOSA, M. (2018). ¿Podemos evaluar la escritura como aprendizaje en el grado de educación? Propuesta para un diseño de evaluación autorregulada. En E. García (Coord.), *CUICIID 2018: Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la universidad de hoy. Contenidos investigación, innovación y docencia* (pp. 1141-1159).
- DI STEFANO, M. (2018). Representaciones sobre el proceso de escritura en tesis de maestría. En A. Aldestein (Ed.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (tomo III). Facultad de Filosofía y Letras.
- FLORES, M. A. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65), 44-59.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, M. (2022). *Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios: una revisión narrativa* [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad "Marta Abreu" de las Villas, Santa Clara].
- HERNÁNDEZ ZAMORA, G. (2016). *Literacidad académica*. UAM.
- KAUFHOLD, K., & MCGRATH, L. (2019). Revisiting the role of 'discipline' in writing for publication in two social sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 40, 115-128. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.06.006>
- KUTEEVA, M., & NEGRETTI, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49.
- LÓPEZ-GIL, K. S., & FERNÁNDEZ-LÓPEZ, M. C. (2019). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 119-134.
- MALDONADO, A. C., & SANDOVAL RUBILAR, P. R. (2020). Representaciones sobre la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, 2(15), 119-130.
- MARINKOVICH RAVENA, J., VELÁSQUEZ RIVERA, M., & CÓRDOVA JIMÉNEZ, A. (2016). *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Universidad Católica de Valparaíso.
- NAVARRO, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Revista DELTA*, 35(2), 1-32.
- NAVARRO, F., URIBE GAJARDO, F., LOVERA FALCÓN, P., & SOLOGUREN INSÚA, E. (2019). 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.

- NOTHSTEIN, S., & VALENTE, E. (2016). La producción de escritos en postgrados internacionales. La incidencia de las tradiciones académicas en la apropiación y producción de saberes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(1), 127-148.
- OMIDIAN, T., & SIYANOVA-CHANTURIA, A. (2021). Parameters of variation in the use of words in empirical research writing. *English for Specific Purposes*, (62), 15-29.
- OVIEDO, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96.
- POZZO, M. I. (2019a). Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Linguagem & Ensino*, 22(3), 809-834. <http://dx.doi.org/10.15210/rle.v22i3.16676>
- POZZO, M. I. (2019b). Formación docente de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. *Actas del III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*.
- POZZO, M. I., & ROSSO, F. (2023). Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado. *Folios*, (58), 56-74.
- POZZO, M. I., BORGABELLO, A., & PIERELLA, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- ROSSO, F. (2021). *Prácticas de enseñanza de la escritura académica en posgrados interdisciplinarios: de la reproducción a la producción de conocimientos*. XXVIII Jornada de Jóvenes Investigadores, Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2018). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. Departamento de Información Universitaria, Ministerio de Educación Argentina.
- SOLÍS SÁNCHEZ, L. G. (2022). Representaciones sociales de profesores de educación media superior en la expresión escrita del idioma inglés. *Revista Varela*, 22(61), 8-17.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Autopercepción de estudiantes de bachillerato como lectores y escritores

Self perceptions of high school students as readers and writers

Auto-percepção dos estudantes do ensino médio como leitores e escritores

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3456>

Yolanda González de la Torre
Universidad de Guadalajara
México
ygtorre@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-0110-0030

José Jiménez Mora
Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios No.
10
Secretaría de Educación Pública
México
pepe_dw@hotmail.com
ORCID:0000-0003-4120-8724

Recibido: 12/05/23
Aprobado: 25/07/23

Cómo citar:
González de la Torre, Y., & Jiménez Mora, J. (2023). Autopercepción de estudiantes de bachillerato como lectores y escritores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3456>

Resumen

El objetivo central de este trabajo fue explorar la percepción que tienen de sí mismos como lectores y escritores los estudiantes de bachillerato, desde la premisa de que, para indagar sobre su desempeño en estas tareas, se requiere una comprensión más precisa de la forma en que la actividad escolar moldea sus nociones sobre lo que es ser lectores y escritores competentes. Se aplicó un cuestionario sobre autopercepción lectora y escritora a una muestra de 224 estudiantes de dos bachilleratos ofrecidos en escuelas públicas de Guadalajara, México. El análisis de los datos se concentró en tres bloques: autopercepción de los estudiantes para la lectura y la escritura, demandas de lectura y escritura presentes en su entorno escolar, y causas atribuidas a un buen desempeño lector y escritor. Los resultados muestran que las/los estudiantes consideran que son mejores lectores que escritores, sin embargo, reconocen dificultades para la comprensión lectora y redacción de textos, mientras que atribuyen las diferencias en su desempeño a causas como la motivación hacia el estudio y la intervención de las/los docentes. Se concluye señalando la necesidad de que, durante la actividad escolar, sean promovidas estrategias para mejorar la lectura y escritura, independientemente de la asignatura o disciplina que se estudie.

Abstract

The main objective of this work was to explore how high school students perceive themselves as readers and writers, from the premise that to inquire about their performance in these tasks requires a more accurate understanding of how school activity shapes their notions about what it is to be a competent reader and writer. A questionnaire on reading and writing self-perception was applied to a sample of 224 students from two public high schools in Guadalajara, Mexico. Data analysis was carried out in three categories: students' self-perception on reading and writing, reading and writing requirements in their school environment, and causes attributed to a good reading and writing performance. The results show that the students consider they are better readers than writers. However, they recognize difficulties in reading comprehension and text writing while attributing differences in performance to causes such as the motivation to study and teachers' involvement. It is concluded that there is a need to promote strategies to improve reading and writing during school activities, regardless of subject or discipline.

Palabras clave:

lectura, escritura, estudiantes de bachillerato, demandas de lectura y escritura escolar.

Keywords:

reading, writing, high school students, reading and writing school requirements.

Resumo

O objetivo central deste trabalho foi explorar as percepções que os alunos do ensino médio têm de si mesmos como leitores e escritores, com base na premissa de que a investigação de seu desempenho nessas tarefas exige uma compreensão mais precisa de como a atividade escolar molda suas noções do que é ser um leitor e escritor competente. Um questionário sobre as autopercepções de leitura e escrita foi aplicado a uma amostra de 224 alunos de duas escolas de ensino médio oferecidas em escolas públicas de Guadalajara, México. A análise dos dados concentrou-se em três blocos: a autopercepção dos alunos sobre leitura e escrita, as demandas de leitura e escrita presentes em seu ambiente escolar e as causas atribuídas ao bom desempenho em leitura e escrita. Os resultados mostram que os alunos consideram que são melhores leitores do que escritores, mas reconhecem dificuldades na compreensão da leitura e na escrita, ao mesmo tempo, em que atribuem as diferenças em seu desempenho a causas como motivação para estudar e intervenção do professor. Concluímos apontando a necessidade de promover estratégias para melhorar as habilidades de leitura e escrita durante as atividades escolares, independentemente da matéria ou disciplina que esteja sendo estudada.

Palavras-chave:

leitura, escrita, alunos do ensino médio, demandas escolares de leitura e escrita.

Introducción

Conocer y entender algunas percepciones de estudiantes de bachillerato acerca de sus características de desempeño en lectura y escritura, a partir de las tareas más recurrentes realizadas en el contexto escolar, resulta un aspecto de interés para los autores de este trabajo, en particular porque permite proyectar ajustes durante la actividad del aula, útiles para que las/los estudiantes consoliden habilidades de lectura y escritura como las requeridas en el nivel universitario, como sostienen diversos estudios (Tejedor, 2003; Soria & Zúñiga, 2014; Alvarado *et al.*, 2021; Orozco, 2021; Herrera & Dapelo, 2022).

Este documento presenta resultados de una indagación cuyo objetivo fue analizar percepciones de estudiantes de bachillerato sobre sí mismos como lectores y escritores. A partir de la aplicación del cuestionario de autopercepción de las/los estudiantes como lectores y escritores, se encontró que en general tienen una percepción positiva de sí mismos(as) e identifican como factores que afectan su desempeño, entre otros, la motivación hacia el estudio y las explicaciones de las/los docentes. En lo que se refiere a las tareas de lectura y escritura solicitadas de manera recurrente a las/los estudiantes en la escuela, se observó que prevalecen las de traslado y exposición de información, tales como el resumen, sobre las de elaboración y reflexión, como el ensayo.

Aspectos que intervienen en la autopercepción como lectores y escritores. Una mirada desde estudios sobre prácticas en escenarios escolares.

Algunos autores reconocen entre las funciones esenciales de la lectura y la escritura en la educación media superior, propiciar en el/la estudiante algunas competencias comunicativas necesarias, tanto para continuar su educación a nivel universitario, como para su actuación ciudadana (Sánchez & Brito, 2015; Álvarez *et al.*, 2022). De acuerdo con esta premisa, llevar a cabo con cierta destreza la lectura y la escritura siempre ha sido uno de los temas de estudio relevantes en la formación escolar en todos los niveles. En el bachillerato, en particular, resultados de investigaciones previas coinciden en mostrar bajos desempeños lectores y escritores entre estudiantes de distintos niveles educativos (González & Vega, 2010; García *et al.*, 2018), asunto que se complejiza frente a condiciones como los usos habituales de dispositivos tecnológicos de información y comunicación a nivel personal y social que se dan en la actualidad, básicamente porque esto ha provocado una especie de mutación de las formas de leer y escribir tradicionales, no siempre a favor de una mejor ejecución (Cordón & Jarvio, 2015).

Otros estudios han identificado cómo en las aulas de bachillerato no se llevan a cabo actividades de lectura y escritura que capaciten para lo demandado en estos términos en el nivel universitario. En el bachillerato predomina, por ejemplo, la lectura de textos breves guiada por el/la docente con base en preguntas dirigidas a recuperar información puntual del contenido, a partir de prácticas como dictado, copia o resumen. Asimismo, en los productos generados por las/los estudiantes se valoran preponderantemente aspectos de forma, como la "buena presentación", que consiste básicamente en entregar un texto limpio y sin faltas de ortografía (Fernández & Carlino, 2010; González *et al.*, 2015).

En lo referente a la evaluación del desempeño de las/los estudiantes en la lectura y la escritura, algunos resultados destacan dificultades en la comprensión de textos

—sobre todo académicos— y en la producción escrita de textos propios, en el sentido de no copiados (Hernández, 2015; Jiménez *et al.*, 2016; García *et al.*, 2018; Gómez, 2020; Vargas *et al.*, 2021). Por otro lado, hace falta aún más información para distinguir cómo influyen en esas insuficiencias las consignas o actividades que son asignadas a las/los estudiantes por sus docentes, las cuales influyen en el tratamiento que se da a la lectura y escritura en el aula.

Las interacciones o experiencias ocurridas al interior de ese espacio también son un factor relevante para arribar a determinados niveles de desempeño, así como para dotar a las/los estudiantes de cierta percepción acerca de sus logros y los rasgos con que realizan la lectura y la escritura con fines académicos. Conviene recordar en este sentido cómo la cantidad de estudiantes que un(a) docente tiene a cargo complica la posibilidad de una retroalimentación relevante para apoyar desempeños lectores y escritores competentes. En contraste, al tener que revisar muchos textos producidos por las/los estudiantes, un(a) docente tiende a usar estrategias como centrarse en la forma del texto y focaliza en eso su aportación.

Este tipo de aspectos se vinculan con la autopercepción que cada estudiante de bachillerato tiene de su desempeño lector y escritor, considerando que, como se ha mencionado, se trata de un espacio propedéutico en el que se le prepara para continuar con su educación universitaria y su formación para la vida. En este orden, la categoría autopercepción adquiere relevancia porque hace referencia particular a la idea que una persona tiene de sí misma respecto a su actuación en el mundo y a las capacidades de las cuales dispone o carece para conducirse en ciertas situaciones, representadas en este trabajo por tareas de lectura y escritura. En el caso del contexto escolar, la autopercepción como lector(a) y escritor(a) refiere además a la valoración que hace la persona de sus habilidades, que puede modificarse a partir del juicio que sobre ellas emiten otros actores, como las/los docentes y figuras evaluadoras externas (Salvador, 2005; Roldán & Zabaleta, 2016).

La autopercepción en una persona implica, asimismo, la comparación de su desempeño con el de otras, así como la construcción de un ideal, asociado con ciertos valores culturales y de otro tipo vigentes. Con referencia a las actividades que se realizan en la escuela, lo anterior supone la asimilación de estos elementos por cada estudiante hasta tomar conciencia de aspectos como la necesidad de plantearse metas y recursos para alcanzar un nivel de desempeño lector y escritor adecuado a su contexto.

Estudios acerca de esto último realizados con población de primer ingreso a la universidad han puesto énfasis en identificar las posibilidades percibidas por las/los estudiantes acerca de su desempeño lector y escritor (Maglio & Luque, 2011; Luque, 2012; Maglio & Luque, 2013; Felipe & Barrios, 2016; Roldán & Zabaleta, 2016, 2017). Con relación a la lectura, los trabajos citados encontraron factores a los cuales las/los estudiantes asignan un primer nivel de relevancia, como la motivación personal y la explicación de los profesores; en un segundo nivel ubican, factores como la inteligencia individual, los conocimientos previos sobre un tema y el dominio de estructuras textuales, mientras entre los factores menos relevantes aparece la posibilidad de estudio con compañeros(as). Respecto a la escritura, la asignación de relevancia sigue un patrón similar.

De los resultados mostrados en esos estudios llama la atención cómo la posibilidad de leer o escribir junto con compañeros es considerada irrelevante por las/los

estudiantes para alcanzar un buen desempeño tanto lector como escritor, lo cual sugiere una percepción de que ambas tareas implican sobre todo el esfuerzo individual. Acerca de esto último, conviene señalar que en este trabajo se reconoce a la lectura y a la escritura como actividades individuales, pero también sociales.

Como justificación del primer enfoque, como actividad individual, se tiene que tanto en la lectura como en la escritura se ponen en juego una serie de procesos cognitivos (memoria, atención, reconocimiento de palabras, entre otros) que permiten tratar la información obtenida del texto para discernirla y usarla con ciertos fines, de tal modo que cada persona pone en juego una serie de habilidades y estrategias para comprender lo que lee y para producir textos escritos (Cuetos, 2010; Cuetos, 2009).

En cuanto a la postura de concebir a la lectura y a la escritura como actividades sociales, esta se basa en el hecho de que ambas ocurren dentro de interacciones que se desarrollan a lo largo la vida, de las cuales se desprenden significados. Desde esta visión se considera que, en torno a las personas que leen y escriben, existen condiciones que moldean la manera en que lo hacen. De modo específico, los contextos y las instituciones donde tienen lugar prácticas de lectura y escritura delimitan formas de usar, producir y valorar los textos (Barton & Hamilton, 2000; Hamilton, 2000). En suma, una mirada de este tipo sobre la lectura y la escritura incorpora de manera integrada la actuación individual y el sentido que adquiere al estar dispuesta en un contexto social y cultural.

En el caso del contexto escolar —y es un hallazgo que se confirma en la presente investigación, según se mostrará más adelante— trabajos como el de Boillos (2018) añaden cómo en ocasiones *las/los estudiantes no son conscientes de sus deficiencias en la escritura de documentos académicos* y en principio declaran una percepción positiva de su desempeño. No obstante, después de ser instruidos al respecto y de enfrentar tareas de escritura comienzan a reconocer sus carencias. El recorrido por este tipo de estudios permite apreciar la pertinencia de explorar la percepción que tienen estudiantes de bachillerato como lectores y escritores a la luz de las demandas de lectura y escritura comunes en los espacios escolares, cuestión que se plantea en la pregunta central de este trabajo:

¿Cómo se perciben estudiantes de bachillerato de dos instituciones públicas del Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) con relación a su desempeño en tareas de lectura y escritura?

Metodología

Para recopilar los datos en este estudio se adaptó y aplicó el *cuestionario de autopercepción de los alumnos como lectores y escritores*, basado en los trabajos de Maglio y Luque (2011), Luque, (2012) y Maglio y Luque (2013). Este instrumento consta en su primera parte de 14 preguntas, la mitad de ellas referida a la percepción sobre la actividad personal de lectura y la otra mitad a la escritura, además de otras 6 preguntas de opción múltiple con respuestas no excluyentes, mediante las cuales se identifican problemáticas en ambas tareas, y una última sección de 8 preguntas en formato de escala de Likert para determinar la frecuencia con que se llevan a cabo ciertas actividades de lectura y escritura en el contexto del trabajo escolar. El análisis de los datos se enfoca en tres categorías: la autopercepción como lectores(as) y

escritores(as); las tareas de lectura y de escritura más solicitadas en la escuela y finalmente las causas asignadas al buen desempeño en lectura y escritura por las/los estudiantes que participaron en esta investigación.

Universo de estudio

Los dos contextos escolares de donde se tomó la muestra para este estudio corresponden a instituciones públicas que ofrecen educación media superior. La primera, donde se ofrece un bachillerato general (BG), agrupa más de 185 mil estudiantes de este nivel con una red de 31 preparatorias en el Estado (Coordinación General de Control Escolar, 2023). La segunda institución ofrece un bachillerato tecnológico (BT), y cuenta con casi 24 mil estudiantes distribuidos en 14 planteles. La diferencia principal entre estas modalidades de bachillerato es que el tecnológico tiene en su plan de estudios asignaturas que en su conjunto aportan formación técnica en áreas de conocimiento como Contabilidad o Electrónica, u oficios como la preparación de alimentos y bebidas o el cuidado de los niños (Puericultura). La muestra, obtenida por conveniencia, comprendió 224 estudiantes (145 del BG y 79 del BT), en un rango de edad entre 15 y 19 años; 64 % mujeres y 36 % hombres.

Resultados

Las/los estudiantes frente a prácticas de lectura y escritura escolares

Uno de los rasgos que es posible observar en estos tiempos, que sin duda influyen en las formas de leer y escribir de las personas, es el uso de teléfonos móviles y otros dispositivos digitales que en el caso de las/los estudiantes son utilizados no solo con el fin de allegarse información para realizar tareas, sino también para obtenerla o registrarla durante el desarrollo de la clase en el aula. Este tipo de características de las prácticas de lectura y escritura se vuelven un marco de referencia para entender datos como los que se presentan enseguida, relativos al concepto que tienen los/las estudiantes acerca de su desempeño lector y escritor.

Señalado lo anterior, se presentan enseguida datos de las/los estudiantes de la muestra sobre el objeto del estudio. Las tablas donde se concentran estos datos presentan particularidades como estar organizadas por institución y por género, a efecto de identificar diferencias desde estos criterios. El análisis se estructura en tres bloques de contenido: autopercepción de los estudiantes para la lectura y la escritura, demandas de lectura y escritura impuestas por su entorno escolar, y causas que atribuyen al buen desempeño lector y escritor.

Autopercepción como lectores y escritores

Al inicio del instrumento se hizo la pregunta general "¿Tienes dificultades para comprender lo que lees?", a la cual más de la mitad de la muestra respondió negativamente. Sin embargo, este dato no resultó concluyente, posiblemente

porque la pregunta fue interpretada en términos generales, esto es, casi en forma equivalente a “¿sabes leer?”. Las proporciones de respuesta cambian radicalmente en las preguntas posteriores, en las cuales, por un lado, se solicitó a las/los estudiantes de la muestra señalar si comprenden todo lo que leen, y por otro, en qué áreas específicas experimentan dificultades de comprensión. En ambos casos se obtuvo, como se detalla más adelante, que la mayoría de la muestra reconoce ciertas carencias. Esto coincide con resultados de otros estudios (Sánchez & Brito, 2015; Manzano *et al.*, 2019; Álvarez *et al.*, 2022; Guerra *et al.*, 2022), en tanto provee indicios de que las/los estudiantes no perciben con precisión su nivel de dominio como lectores(as) de los textos escolares que prevalecen en su práctica. La Tabla 1 precisa parte de esta información.

Tabla 1

Percepción de niveles de comprensión lectora de textos escolares

Conglomerado	Comprendo todo adecuadamente	Comprendo en algunas circunstancias, en otras no	Habitualmente tengo dificultades de comprensión
Total de la muestra	20.5 %	71.9 %	7.6 %
BG	24.8 %	69.7 %	4.4 %
BT	11.4 %	75.9 %	11.4 %
Mujeres	19.4 %	75.3 %	6.5 %
Hombres	34.0 %	62.0 %	3.8 %

Como se aprecia, una proporción muy baja de estudiantes de la muestra reconoce comprender todo adecuadamente, situación que se acentúa en el bachillerato tecnológico. Estos datos, referidos a la autopercepción de estudiantes mexicanos del nivel educativo señalado, son consistentes con lo encontrado en otros trabajos acerca del desempeño lector de población con características similares, como el de Gómez (2020), donde las/los estudiantes de bachillerato tecnológico obtienen puntajes por debajo de lo que logran sus pares del bachillerato general. Sin embargo, con relación al género, mientras la tabla anterior indica que los hombres tienen mejor percepción sobre su comprensión lectora respecto a las mujeres, esto no resulta consistente con lo encontrado en otros estudios respecto al desempeño (Errázuriz *et al.*, 2020; Andrade & Utria, 2021; Artola *et al.*, 2021), donde las mujeres obtienen mejores puntuaciones que los hombres.

Con referencia al área en la que radican esas dificultades, el instrumento contempla algunas categorías que habitualmente son señaladas por las/los estudiantes como cuestiones que limitan su comprensión de lectura, pero también otras con cuyo significado posiblemente no se encuentren familiarizados(as). Tal es el caso de las dificultades para realizar inferencias lectoras o para monitorear la comprensión. La posibilidad de que no distingan con precisión a qué se refieren tales tareas de lectura —por ende, las dificultades para llevarlas a cabo— no solo puede radicar en que entiendan a qué se refiere el concepto (qué significa inferencia o monitorear) sino también en la cuestión de que esas acciones formen parte de sus estrategias habituales de lectura. Cabe considerar, en este sentido, que la última de estas

acciones implica un desempeño lector experto, el cual no se garantiza en todos los casos (Cassany *et al.*, 2003).

La Tabla 2 agrupa los datos acerca de la percepción de las/los estudiantes de la muestra sobre aspectos puntuales en los cuales experimentan dificultades para entender lo que leen.

Tabla 2

Áreas en que perciben dificultades de comprensión lectora las/los estudiantes

Conglomerado	Comprender palabras	Identificar ideas principales	Hacer inferencias	Monitorear la comprensión
Total de la muestra	62.9 %	19.2 %	25.0 %	24.6 %
BG	57.2 %	19.4 %	29.0 %	26.2 %
BT	74.7 %	19.0 %	17.8 %	21.5 %
Mujeres	60.2 %	17.2 %	35.5 %	26.9 %
Hombres	52.0 %	24.0 %	18.0 %	32.0 %

Nota. Esta tabla y la siguiente concentran datos de respuestas a preguntas no excluyentes. Los porcentajes en ningún caso suman 100, dado que un(a) mismo(a) estudiante pudo haber respondido afirmativamente a más de alguna de las áreas de dificultad consideradas en las columnas, o bien no haber ubicado su respuesta en otras.

De acuerdo con lo que se distingue en la tabla, una gran parte de la muestra señala tener *dificultades para comprender el significado de algunas palabras*. Esto, aparte de reflejar lo limitado que puede estar su vocabulario, fenómeno asociado con factores como una memoria limitada, a su vez, afectada por prácticas vernáculas (por ejemplo, leer textos atomizados tipo mensaje de red social), provee información sobre las otras áreas de dificultad, aunque en la percepción de la muestra no esté declarado. Por ejemplo, si no se conoce el significado de palabras en un texto, seguramente se ve también afectada la capacidad para identificar ideas principales.

En cuanto a las otras áreas, según los datos aportados por la muestra, entre una cuarta y una tercera parte declara tener dificultades, aunque no se tiene evidencia de su desempeño real en términos de efectivamente identificar con precisión las ideas principales de un texto. Por otro lado, como ha sido mencionado previamente, tampoco existe evidencia de que cuenten con una idea clara de lo que representa hacer inferencias o monitorear la comprensión de lo leído. A las explicaciones plausibles sobre esto último dadas en párrafos anteriores hay que añadir la de que en el instrumento no se preguntó si como parte de su práctica lectora han recibido instrucción sobre estos aspectos.

La Tabla 3, donde se agrupan los datos referidos a la percepción general como escritores, permite apreciar cómo casi la mitad de las/los estudiantes del BG declara tener dificultades, mientras en el caso del BT esta proporción es superior al 60 %. Cabe suponer que la concepción de la escritura que tienen estos(as) estudiantes es básicamente la de agrupar información en un texto, por encima de comunicar ideas

y organizarlas en este. Igualmente, parece prevalecer la idea de que la redacción refiere más al cuidado de aspectos de forma que de construcción y comunicación de ideas.

Tabla 3

Áreas en que perciben dificultades de escritura las/los estudiantes

Conglomerado	Aspectos formales de la escritura			Aspectos de la escritura como pensamiento elaborado		
	Ortografía	Vocabulario adecuado	Sintaxis y otras reglas gramaticales	Exposición de ideas clara y precisa	Desconoce estructura del texto que le piden producir	Adecuar escritura a destinatario del texto
Total de la muestra	50.4 %	29.9 %	17.8 %	30.4 %	13.4 %	8.9 %
BG	44.1 %	28.3 %	17.9 %	30.3 %	13.1 %	9.7 %
BT	62.0 %	32.9 %	17.7 %	30.4 %	13.9 %	7.6 %
Mujeres	41.9 %	31.2 %	16.1 %	35.5 %	11.8 %	8.6 %
Hombres	48.0 %	24.0 %	20.0 %	22.0 %	16.0 %	12.0 %

Con relación al tipo de dificultad¹ que señalan tener, las proporciones mayores se ubican en aspectos como la ortografía y el vocabulario, consideradas en este trabajo cuestiones de forma, mientras en los aspectos que refieren a la escritura como construcción y comunicación de pensamiento, la mayor proporción reconoce dificultades para exponer de manera clara y precisa las ideas. Esta tendencia a considerar la escritura encaminada a un producto formal, al cual se imponen requisitos, por encima de concebirla como proceso de pensamiento que se materializa en un texto, es común entre estudiantes y docentes de este nivel educativo. Las/los docentes centran la enseñanza de la escritura en la elaboración de textos con buena ortografía, según muestran trabajos como el de Paz *et al.* (2011).

Respecto a las diferencias entre instituciones en la percepción de sus estudiantes en la escritura, destacan las áreas de ortografía, donde más del 60 % de estudiantes del BT reconoce dificultades, frente a menos del 50 % en el caso del BG, lo cual puede ser un indicio de que en el bachillerato tecnológico hay una orientación al uso de la información en la que ese aspecto es menos tomado en cuenta respecto al bachillerato general. Por su parte, en atención al género, destaca una diferencia en la cual los hombres de la muestra declaran en menor proporción que las mujeres tener dificultades para exponer de manera clara y precisa sus ideas al escribir, un dato que arroja bastantes dudas, pero que justifica la necesidad de mayor investigación acerca del desempeño en la escritura, por ejemplo, a través del análisis de textos producidos por estudiantes de este nivel. A lo anterior se puede añadir que, aunque las/los estudiantes de bachillerato reconocen en la escritura un aprendizaje complejo, principalmente en términos de lograr coherencia en sus escritos, un problema subyacente es que cuando escriben algo no reconocen el tipo de texto producido (Álvarez *et al.*, 2022).

Demandas de lectura y escritura escolares

Con relación a los tipos de documentos escritos² que se pide elaborar a las/los estudiantes dentro de las asignaturas que cursan, esta parte de los datos fue obtenida mediante preguntas en escala de Likert, con las categorías de respuesta "Frecuentemente", "Con muy poca frecuencia" y "Nunca", para contar con una idea acerca de la predominancia de determinados textos. Una primera mirada a los datos que se exponen en la Tabla 4 permite notar que el texto preferido por las/los docentes es el resumen, pedido con alta frecuencia a más del 85 % de los estudiantes de la muestra, seguido de los informes escritos, con un 62.5 %. En menor proporción se encontraron la presentación en Power Point, con poco más del 40 %, y los ensayos, con poco más del 30 %. Asimismo, dado que implica elaboración de texto, los exámenes con preguntas "abiertas" son una demanda de escritura a la cual está expuesta más de la mitad de la muestra.

Lo anterior puede sugerir que por lo general la actividad de escritura que se realiza en este nivel corresponde a textos breves, tipo resumen o respuestas a preguntas en las que se recupera información puntual, referida a cuestiones como fechas, títulos de obras, significado de términos, entre otras.

Tabla 4

Demandas de lectura y escritura³ escolares

Conglomerado	Informe escrito		Ensayo		PowerPoint		Resumen		Evaluación escrita	
	Frecuencia*		Frecuencia		Frecuencia		Frecuencia		Frecuencia	
	A	B/N	A	B/N	A	B/N	A	B/N	A	B/N
Total de la muestra	62.5 %	37.4 %	31.7 %	65.7 %	43.3 %	54.0 %	86.2 %	11.6 %	50.0 %	47.7 %
BG	65.5 %	34.4 %	36.6 %	59.3 %	24.1 %	74.5 %	84.8 %	14.5 %	40.7 %	58.7 %
BT	57.0 %	43.0 %	22.8 %	77.2 %	78.5 %	21.5 %	88.6 %	6.4 %	67.1 %	30.8 %

Nota. Frecuencia con que es solicitado el producto: A= Alta; B/N = Baja o nula.

Con relación al producto llamado aquí "informe escrito", las respuestas de las/los estudiantes quizá contemplen textos como monografías, proyectos o incluso prácticas de laboratorio cuyo reporte es solicitado por algunos(as) docentes. Por la proporción que responde la categoría más alta en este tipo de texto, se nota que es una práctica mucho más habitual que, por ejemplo, la del ensayo, como se corrobora en la columna respectiva. Esto es un indicio de que también de parte de las/los docentes pueden predominar demandas de un tipo de escritura más reproductiva que productiva, en el sentido de que contenga y traslade información, con menor presencia de reflexión y elaboración personal de ideas.

En el caso de los ensayos, como se mencionó previamente, los datos corroboran que es una práctica poco solicitada por las/los docentes, aún menos entre los del BT. Un factor que puede explicar esta diferencia es el enfoque y tipo de contenidos que forman parte del plan de estudios en una y otra modalidades de bachillerato. En contraste con los otros textos, el uso de diapositivas aparece como una práctica muy habitual en el caso de los estudiantes del BT, mientras en el del BG se declara una tendencia prácticamente opuesta (aproximadamente tres cuartas partes en el caso del BT señalan que se les pide hacer presentaciones en Power Point, mientras en el BG esa misma proporción indica que se les solicita poco o nada). Aquí se nota una diferencia de fondo no solo en cuanto al tipo de texto solicitado, sino al *formato o soporte* en que se escribe (con predominancia del formato digital, en el caso del BT).

En cuanto a la evaluación escrita, es mucho mayor la frecuencia con que se solicita entre estudiantes del BG, con una diferencia de más de 20 puntos porcentuales respecto al BT. Sin precisar el tipo de evaluaciones que se llevan a cabo ni sus características, este solo dato aporta la idea de una diferencia sustancial en las prácticas con que se valora lo aprendido por las/los estudiantes en cada contexto. Respecto a este punto, al señalarse el tipo de texto como "evaluaciones escritas", los datos permiten afirmar que en el caso del BG se impone una mayor actividad de lectura y escritura con esta práctica, dado que para responder un examen, por ejemplo, se tiene que leer una diversidad de informaciones (instrucciones, tipo de respuesta —si se trata de relacionar concepto con definición, opción múltiple, abierta—, fragmentos de texto que se incluyen como fórmulas o textos breves...) y generar una respuesta escrita, ya sea producto de la asociación de ideas, la exposición de un procedimiento o algoritmo matemático o algún ejercicio a partir de cierto texto breve, como la paráfrasis o la explicación, por ejemplo.

Una mirada de conjunto a estos datos permite distinguir, como se afirmaba al principio de este apartado, cómo el resumen es el tipo de texto que se solicita escribir más frecuentemente a las/los estudiantes de esta muestra. Este producto comprende una vinculación particular entre la lectura y la escritura, pues para hacer un resumen se debe haber leído un texto previamente, sobre el cual se ejecutan acciones como subrayar, separar ideas, añadir notas, marcadores textuales y otros recursos de orden lingüístico. El predominio de esta práctica de escritura sugiere que docentes de bachillerato promueven habilidades como la síntesis entre las/los estudiantes, y dan relevancia a la recuperación de información como evidencia de aprendizaje.

De lo anterior se deriva la necesidad de abordar la participación de las/los docentes en la formación de lectores y escritores. Preguntas como ¿qué tipo de guía ofrecen a sus estudiantes en actividades de lectura y de escritura? ¿Qué modalidades de revisión y retroalimentación ofrecen a una tarea solicitada? ¿Proporcionan al (a la) estudiante estrategias que le ayuden a mejorar su desempeño lector y su desempeño en la escritura? A partir de datos en torno a preguntas como las anteriores es posible proponer prácticas de acompañamiento al estudiantado en la lectura y la escritura que propicien mejores desempeños, tanto en el bachillerato como en la formación universitaria.

Causas de buen desempeño lector y escritor según las/los estudiantes

Por otra parte, este último bloque del análisis de los datos, agrupados en la Tabla 5, se centra en los aspectos considerados relevantes para ser un buen lector desde la percepción de las/los estudiantes de la muestra. Para una mejor apreciación, se presentan solamente las causas que fueron consideradas con alto nivel de relevancia, organizadas desde el criterio de la institución, en el cual se encontraron diferencias más notables.

Tabla 5

Causas atribuidas al buen desempeño lector y escritor por institución

Lectura				Escritura			
Rubro	Total muestra	BG	BT	Rubro	Total muestra	BG	BT
Esfuerzo	96.7 %	98.2 %	93.6 %	Esfuerzo	97.2 %	98.1 %	96.1 %
Inteligencia	87.5 %	84.8 %	89.9 %	Inteligencia	92.9 %	92.2 %	93.6 %
Conocimientos previos sobre el tema	85.5 %	80.7 %	91.7 %	Conocimientos previos sobre el tema	92.0 %	91.7 %	92.3 %
Posibilidad de hacer inferencias	82.6 %	95.5 %	77.1 %	Conocimientos de estructuras textuales	93.7 %	96.5 %	91.6 %
Conocimientos de estructuras textuales	86.1 %	88.3 %	82.3 %	Motivaciones para estudiar	94.2 %	95.2 %	93.7 %
Motivaciones para estudiar	92.9 %	94.2 %	92.4 %	Propósitos que se persiguen para escribir	94.6 %	94.4 %	94.9 %
Propósitos que se persiguen al leer	93.3 %	94.4 %	91.1 %	Estado de ánimo	84.3 %	84.8 %	83.3 %
Estado de ánimo	87.5 %	89.0 %	84.8 %	Dificultad del texto	84.8 %	83.2 %	86.1 %
Dificultad del texto	79.4 %	77.2 %	83.5 %	Disponibilidad de materiales de consulta	87.1 %	88.0 %	86.2 %
Disponibilidad de materiales para leer y lugar	83.0 %	84.8 %	77.7 %	Explicación de los profesores	86.2 %	86.2 %	86.2 %
Explicación de los profesores	85.7 %	82.1 %	92.4 %	Posibilidad de estudiar con compañeros	58.0 %	55.3 %	62.7 %

La tabla anterior concentra cerca de una docena de aspectos que dentro de su actividad escolar cotidiana son atribuidos desde la percepción de las/los estudiantes a un buen desempeño lector y escritor. Esta tabla incluye factores de diverso orden, de acuerdo con lo que se demanda a la persona: *cognitivo-lingüístico*, en tanto refiere a conocimientos previos sobre un tema o a identificar estructuras textuales, por ejemplo; *emocional-actitudinal*, en atributos como el esfuerzo o el estado de ánimo, y *situacional-social*, entre los que destaca la disponibilidad de materiales para leer y la posibilidad de hacerlo como parte de la actividad de estudiar junto a otros compañeros.

Según reflejan los datos de la Tabla 5, prácticamente existe unanimidad en la percepción de las/los estudiantes de ambas instituciones en que el factor principal para ser buen lector es el esfuerzo individual. Otros factores atribuidos al buen desempeño lector por proporciones superiores al 90 % de la muestra, como la motivación y propósitos de lectura, tienen también esta orientación centrada en la actuación individual.

En lo relacionado con factores cognitivos, destaca la inteligencia, asignada así por cerca del 90 % de la muestra, tanto para desempeñarse bien en lectura como en escritura. Este factor, junto con los conocimientos previos sobre un tema y el conocimiento específico de estructuras textuales, representan una ventaja de desempeño en el caso de la escritura desde la percepción del estudiantado de ambas instituciones. Nuevamente, la cuestión individual prevalece sobre las posibilidades colectivas, en una especie de significado de tales factores como un capital personal que determina mejores desempeños.

Sin embargo, en lo referido a la posibilidad de hacer inferencias hay una notable diferencia entre la proporción de estudiantes que asigna relevancia para un mejor desempeño lector si se compara el BT (menos de 80 %) con el BG (casi 100 %). Señalamientos como estos conducen a la posibilidad de que en el BG hay algunas ideas acerca de la comprensión lectora que incluyen el conocimiento del papel de las inferencias, así como una probable mayor exposición a textos académicos respecto de quienes estudian el BT.

Otra de las diferencias entre instituciones en esta atribución de causas se da en lo referente a la atribución de relevancia a la labor del (de la) docente. Para la parte de la muestra proveniente del BT las explicaciones de sus profesores(as) resultan más importantes en relación con los del BG. Esta diferencia sugiere, entre otras cosas, que la lectura puede tener algún respaldo en la enseñanza sensiblemente distinto a lo que tiene lugar en el BG.

Esto sienta un precedente de explicación a una problemática que se observa en el posgrado, relacionada con las dificultades que experimentan estudiantes de ese nivel al momento de escribir, sobre todo porque se ve implicado el dominio de diversos recursos de orden cognitivo, social y lingüístico que no son incorporados durante etapas previas, entre otras razones, por la falta de práctica en la escritura hasta que el estudiantado adquiere cierto nivel de autonomía en esa tarea (Arnoux *et al.*, 2004; Zanotto, 2020). Tal problemática hace necesario consolidar —o iniciar, según el caso— el aprendizaje de estrategias de uso de lectura y escritura, como parte de “nuevas alfabetizaciones” (González & Jiménez, 2021).

En este sentido, la misma atribución de causas se comparó en búsqueda de algunas diferencias notables entre géneros. Sin embargo, estas solo se hallaron en lo referente

a la causa "dificultad del texto", señalada como causa importante para el buen desempeño lector por parte de las mujeres en una proporción mucho mayor que los hombres (casi 12 puntos porcentuales de diferencia). Lo anterior llama la atención, porque puede reflejar una percepción compartida entre las y los estudiantes, en cada caso, sobre la base de una experiencia distinta de relación con los textos, lo que en esta muestra sugiere que las mujeres los leen con mayor atención y cuidado.

La última parte de los datos recopilados en esta investigación contempla la percepción de la muestra en torno a lo motivadores o interesantes que les parecen los textos que se les solicita leer en la escuela. Dos terceras partes de la muestra los considera así, aunque con una diferencia muy marcada por categorías: 55.2 % del BG, en contraste con 88.6 % del BT. Este dato sugiere, en consonancia con algunos de los anteriores —sobre todo el que apunta a que en el BT se solicita poco el ensayo y mucho la presentación en Power Point, cuando lo opuesto sucede en el BG— que la población del BT, justamente ante la poca frecuencia de prácticas de lectura y de una escritura donde se permite la expresión de ideas, encuentra los textos más interesantes y su lectura más motivadora que en el caso del BG, donde posiblemente tenga un carácter más rutinario.

En cuanto al género, 65.6 % de las mujeres considera los textos que lee como parte de su actividad escolar interesantes, mientras 44.4 % de los hombres tiene esa misma percepción. Esto da una idea acerca de la predisposición desfavorable, mayor en población masculina, hacia la lectura de textos de tipo académico, la cual resulta poco motivante para ellos si se compara con otros textos a los cuales acceden con fines prácticos (por ejemplo, información para obtener becas). Lo anterior coincide con lo encontrado por Ávila (2018), al encontrar entre estudiantes de bachillerato un pobre interés por la lectura, básicamente porque se trata de una actividad que no les provee recreación.

Conclusiones

Este trabajo presentó un análisis de datos en torno a la autopercepción de estudiantes de educación media superior sobre su desempeño lector y escritor, en concordancia con la pregunta de investigación planteada. En general, se encontró que las/los estudiantes que formaron parte de este trabajo *se consideran mejores lectores que escritores*. Sin embargo, esta percepción se tiene que sujetar a dos filtros de validación, de los cuales se desprende lo relativo que es el juicio que dan sobre sí mismos(as) en términos de su desempeño lector y escritor:

- El nivel de demanda de competencia lectora y escritora puesto a prueba con las tareas y actividades escolares en este nivel educativo, menor a lo que se exige en los niveles posteriores.
- Cierta superficialidad en las respuestas, la cual se pone en contraste cuando aprecian aspectos específicos de dificultad para la comprensión lectora y la escritura. Ante eso, la valoración de su propio desempeño lector pasa de "bueno" a "regular" y hasta "malo" en el caso del desempeño escritor.

El análisis logrado de los datos puede conducir a la idea de que el buen desempeño lector implica una combinación de circunstancias favorables de naturaleza individual, como la motivación y la puesta en juego de capacidades como la inteligencia, otras

que pueden ser adquiridas mediante la instrucción o enseñanza, como el conocimiento de las estructuras de los textos, y de modo particular las que se van constituyendo en estrategias, como la posibilidad de hacer inferencias y la práctica de plantearse propósitos de lectura específicos.

Por otra parte, resalta la discrepancia que existe entre lo que piensan de sí mismos(as) las y los estudiantes como lectores y escritores con relación a lo que algunos estudios señalan y lo comentado entre docentes respecto al desempeño mostrado. Una posible explicación al respecto podría estar orientada por las nociones que tienen estas/os estudiantes con relación a lo demandado de la lectura y la escritura como actividades académicas, en un espacio como el bachillerato, donde representan aprendizajes en proceso de maduración, y el cambio que supone demostrar su dominio o competencia en los estudios de nivel superior.

En términos de las prácticas de enseñanza, este trabajo mostró la importancia de que las/los docentes tomen distancia de algunas formas tradicionales en que llevan a cabo sus clases en el aula, donde centran su interés en el abordaje de contenidos que representan el material básico para evaluar a sus estudiantes, pero atienden en menor medida otras necesidades de aprendizaje, en particular, de estrategias de lectura y escritura para la construcción de conocimiento.

Algunas de las acciones de enseñanza que se pueden incorporar en esta línea son, por ejemplo:

- Integrar en las actividades escolares diversos tipos de textos, tanto en lo que refiere a su temática como a su estructura.
- Procurar la lectura de textos completos y no solamente parte de ellos, dando tiempo para explicar sus características y funciones.
- Retroalimentar los avances individuales y de grupo obtenidos a lo largo de un curso en cuanto a tareas de lectura y escritura.
- Con relación a la escritura, favorecer la elaboración y comunicación de ideas propias, aunque los párrafos logrados sean precarios e incompletos, y desalentar el copiado de textos.

Los resultados aquí presentados evidencian la necesidad de que las/los profesores participen de manera más significativa respecto a la preparación de estas actividades y su exposición a las/los estudiantes de tal forma que para ellos(as) sean claras y asequibles, sobre todo porque una de las causas de sus problemáticas señaladas con mayor énfasis corresponde justamente a las explicaciones de las/los docentes. Como consecuencia, cada docente debe entender que independientemente del nivel en el que realiza su labor, *es un formador de lectores y escritores*, y como tal debe tutelar a sus estudiantes.

Notas:

1 Una proporción cercana al 15 % de la muestra (en todos sus conglomerados) declaró "no tener problemas de redacción", aunque los datos analizados sugieren que privilegian en su precepción los aspectos de forma.

2 Se considera que para escribir un texto escolar —salvo el ensayo en algunos casos— es imprescindible haber leído alguna clase de información, por ello el apartado refiere también a demandas de lectura, aunque las tablas que se incluyen exploran la frecuencia con que se pide a los estudiantes determinado texto a escribir.

3 En el caso de la tabla 4, al tratarse de una variable que no incide en el tipo de tarea de escritura solicitada, no se añaden los porcentajes por género.

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 Yolanda González de la Torre y José Jiménez Mora. El diseño de la investigación la llevó a cabo Yolanda González de la Torre. La recolección de los datos la desarrolló Yolanda González de la Torre. La interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Yolanda González de la Torre y José Jiménez Mora. La redacción del manuscrito fue realizada por Yolanda González de la Torre y José Jiménez Mora. Ambos autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ALVARADO, I., CEPEDA, M., DEL BOSQUE, A., RODRÍGUEZ, M., & VEGA, Z. (2021). Bachillerato de origen y habilidades de español en el desempeño universitario. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(2), 719-742.
- ÁLVAREZ, L., GUAÑA, E., & ARTEAGA, Y. (2022). Prácticas de lectura y escritura en el bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 2172-2186.
- ANDRADE, L., & UTRIA, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palobra*, 21(1), 80-95.
- ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STEFANO, M., PEREIRA, C., & SILVESTRI, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- ARTOLA, T., SASTRE, S., JIMÉNEZ-BLANCO, A., & ALVARADO, J. (2021). Evaluación de las actitudes, motivación e intereses lectores en preadolescentes y adolescentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(55), 651-670. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.3923>
- ÁVILA, E. C. M. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*. VI (1), 1-28.
- BARTON, D., & HAMILTON, M. (2000) Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- BOILLOS, M. (2018). La autopercepción de las habilidades escritoras en el inicio de la etapa universitaria. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2).
- CASSANY, D., LUNA, M., & ZANS, G. (2003). *Enseñar la lengua*. Graó.
- COORDINACIÓN GENERAL DE CONTROL ESCOLAR (2023). *Informe de Matrícula. Inicio de curso 911 SEP, (2022 - 2023)*. Universidad de Guadalajara.
- CORDÓN, J., & JARVIO, A. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145.
- CUETOS, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8.ª ed.). Wolters Kluwer España.
- CUETOS, F. (2010). *Psicología de la lectura* (8.ª ed.). Wolters Kluwer España.

- ERRÁZURIZ, M., FUENTES, L., COCIO, A., DAVISON, O., BECERRA, R., & AGUILAR, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20, 549-589. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015350>
- FELIPE, A., & BARRIOS, E. (2016). Futuros docentes ante la lectura: hábitos, experiencias y autopercepciones. En N. Ibarra, J. Ballester & F. Romero (Eds.), *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas* (pp. 53-68). Universitat Politècnica de València.
- FERNÁNDEZ, G., & CARLINO, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(3), 6.
- GARCÍA, M., ARÉVALO, M., & HERNÁNDEZ, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (32), 155-174.
- GÓMEZ, M. (2020). Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).
- GONZÁLEZ, B., & VEGA, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad Sergio Arboleda. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116.
- GONZÁLEZ, B., SALAZAR, A., & PEÑA, L. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- GONZÁLEZ, Y., & JIMÉNEZ, J. (2021). Lectura, escritura, matemáticas y habilidades digitales en la escuela. Hacia la necesidad de alfabetizaciones académicas continuas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 480-502.
- GUERRA, J., GUEVARA, Y., & PÉREZ, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95-115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- HAMILTON, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies. Using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). Routledge.
- HERNÁNDEZ, E. (2015). Prácticas y concepciones de alumnos bachilleres al escribir comentarios de textos narrativos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 232-253.
- HERRERA Y., & DAPELO, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32).
- JIMÉNEZ, L., BARIDON, D., & MANZANAL, A. (2016). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 285-307. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45749
- LUQUE, A. (2012). *Desempeño en lectura en alumnos universitarios* [Ponencia]. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina.

- MAGLIO, N. & LUQUE, A. (2011). *Definiéndome como estudiante: Cuestionario de autopercepción* [Ponencia]. 3er Congreso Internacional de Investigación, La Plata, Argentina.
- MAGLIO, N., & LUQUE, A. (2013). *Cuestionario de autopercepción: variables intervinientes en el desempeño en lectura y escritura* [Ponencia]. IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- MANZANO, M., IBARRA, M., & BRAVO, N. (2019). Evaluación de las competencias de lectura y escritura como potencial del desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 2(2), 90-99.
- OROZCO, E. (2021). *Lectoescritura en el bachillerato y la universidad. Una propuesta didáctica*. Universidad Veracruzana.
- PAZ, A., ROCHA, O., GONZÁLES, G., & ALVÉSTEGUI, M. (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad*. Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- ROLDÁN, L., & ZABALETA, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>
- ROLDÁN, L., & ZABALETA, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(42), 27-38. https://doi.org/10.21865/RIDEP42_27
- SALVADOR, F. (2005). Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos de educación primaria. *Enseñanza*, 23, 349-366.
- SÁNCHEZ, J. M., & BRITO, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13(1), 117-141. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
- SORIA, K., & ZÚÑIGA, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50.
- TEJEDOR, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 5-32.
- VARGAS, L., GAMBOA, A., & PRADA, R. (2021). Competencias lecto-escritoras en educación media: Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación de la práctica Pedagógica. *Revista Boletín REDIPE*, 10(6), 356-365.
- ZANOTTO, M. (2020). El desarrollo de la lectura y la escritura académicas en la dirección de tesis doctorales. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(7), 2.

