

Cuadernos de Investigación Educativa

Comunidades profesionales de aprendizaje en la formación inicial del profesorado en Uruguay: análisis de redes sociales

Claudia Cabrera Borges, Andrea Tejera Techera y Mariela Questa-Tortero

Génesis de trayectorias académicas: itinerarios de profesores universitarios estudiantes de doctorado

Ligia García-Béjar y Sara Elvira Galbán-Lozano

Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: aprendiendo a enseñar en la práctica

Erick Zorobabel Vargas Castro

Estudio de caso: experiencia de estudiantes en formación inicial docente en simulaciones de prácticas pedagógicas en un mundo virtual

María Graciela Badilla-Quintana y Francisco Javier Sandoval-Henríquez

Motivación y apoyo organizacional como determinantes de la extensión universitaria de posgrado: hallazgos desde Chile

Sebastián Araya-Pizarro, Nando Verelst, Daniela Pallero-Castillo y Viviana Vásquez-Ángel

La movilidad geográfica docente: un análisis de las percepciones del profesorado en el marco de las políticas educativas en Uruguay

Carlos González Alemán y Eduardo Rodríguez Zidán

Percepción de estudiantes universitarios sobre un curso de matemáticas bajo la modalidad HyFlex

Erik Alexander Caseres González

Influencia de la integración de las TIC al aprendizaje de estudiantes de Secundaria

Leví Verástegui Gutiérrez y Ricardina Rodríguez Ahuanari

El *habitus* académico de los estudiantes en el sistema de bachillerato mexicano: una aproximación cuantitativa sobre su construcción

Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria, José Luis Suárez Domínguez y Silvia Jiménez García

Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos

Carolina Aranda Meyer y Leticia Elizabeth Luque

Creencias del profesorado universitario sobre tecnologías y educación: un estudio de correspondencias

Mario Alberto Benavides Lara, Víctor Jesús Rendón Cazales y Melchor Sánchez Mendiola

Reflexión pedagógica desde lo corporal del Núcleo de Corporalidad y Movimiento, Chile

Natalia Villar-Cavieres, César Faúndez-Casanova, Mariana Flores-Castañón y Lorena Garrido González

Un viaje hacia la inclusión: procesos de autoevaluación institucional participativa en una escuela municipal chilena

Ignacio Figueroa-Céspedes, Esteban Fica-Pinol, Jorge Soto-Cárcamo, Beatriz Rodríguez y Maritza Quezada

Percepción de experiencias de vida universitaria del estudiantado de educación superior con TDAH

Nelly Gromiria Lagos San Martín, Laura Espinoza Pastén, Victoria Garay Alemany y Katherine Betancourt Gallegos

Asesoría para la mejora las prácticas docentes: experiencias vividas de asesoría en educación básica en un estado del sureste de México

Norma Nélida Reséndiz Melgar

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

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

Claudia Cabrera Borges
Andrea Tejera Techera
Mariela Questa-Tortero

01

Comunidades profesionales de aprendizaje en la formación inicial del profesorado en Uruguay: análisis de redes sociales

Ligia García-Béjar
Sara Elvira Galbán-Lozano

02

Génesis de trayectorias académicas: itinerarios de profesores universitarios estudiantes de doctorado

Erick Zorobabel Vargas Castro

03

Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: aprendiendo a enseñar en la práctica

María Graciela Badilla-Quintana
Francisco Javier Sandoval-Henríquez

04

Estudio de caso: experiencia de estudiantes en formación inicial docente en simulaciones de prácticas pedagógicas en un mundo virtual

Sebastián Araya-Pizarro
Nando Verelst
Daniela Pallero-Castillo
Viviana Vásquez-Ángel

05

Motivación y apoyo organizacional como determinantes de la extensión universitaria de posgrado: hallazgos desde Chile

Carlos González Alemán
Eduardo Rodríguez Zidán

06

La movilidad geográfica docente: un análisis de las percepciones del profesorado en el marco de las políticas educativas en Uruguay

Norma Nélica Reséndiz Melgar

07

Asesoría para la mejora las prácticas docentes: experiencias vividas de asesoría en educación básica en un estado del sureste de México

Nelly Gromiria Lagos San Martín
Laura Espinoza Pastén
Victoria Garay Alemany
Katherine Betancourt Gallegos

08

Percepción de experiencias de vida universitaria del estudiantado de educación superior con TDAH

Erik Alexander Caseres González

09

Percepción de estudiantes universitarios sobre un curso de matemáticas bajo la modalidad HyFlex

Índice

Leví Verástegui Gutiérrez
Ricardina Rodríguez Ahuanari

10

Influencia de la integración de las TIC al aprendizaje de estudiantes de Secundaria

Alim Getze Mani
Eden Vasquez Feria
José Luis Suárez Domínguez
Silvia Jiménez García

11

El *habitus* académico de los estudiantes en el sistema de bachillerato mexicano: una aproximación cuantitativa sobre su construcción

Carolina Aranda Meyer
Leticia Elizabeth Luque

12

Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos

Mario Alberto Benavides Lara
Víctor Jesús Rendón Cazales
Melchor Sánchez Mendiola

13

Creencias del profesorado universitario sobre tecnologías y educación: un estudio de correspondencias

Natalia Villar-Cavieres
César Faúndez-Casanova
Mariana Flores-Castañón
Lorena Garrido González

14

Reflexión pedagógica desde lo corporal del Núcleo de Corporalidad y Movimiento, Chile

Ignacio Figueroa-Céspedes
Esteban Fica-Pinol
Jorge Soto-Cárcamo
Beatriz Rodríguez
Maritza Quezada

15

Un viaje hacia la inclusión: procesos de autoevaluación institucional participativa en una escuela municipal chilena

Contents

Claudia Cabrera Borges
Andrea Tejera Techera
Mariela Questa-Tortero

01

Professional learning communities in initial teacher education in Uruguay: social network analysis

Ligia García-Béjar
Sara Elvira Galbán-Lozano

02

Genesis of academic paths: itineraries of university professors studying for their doctorate

Erick Zorobabel Vargas Castro

03

Methodological-didactic problems of the novice teacher: learning to teach in practice

María Graciela Badilla-Quintana
Francisco Javier Sandoval-Henríquez

04

Case study: experience of students in initial teacher training in simulations of pedagogical practices in a virtual world

Sebastián Araya-Pizarro
Nando Verelst
Daniela Pallero-Castillo
Viviana Vásquez-Ángel

05

Motivation and organizational support as determinants of engagement with communities and external institution of postgraduate: findings from Chile

Carlos González Alemán
Eduardo Rodríguez Zidán

06

Geographic teacher mobility: an analysis from teachers' perceptions in the framework of educational policies

Norma Nélica Reséndiz Melgar

07

Advice for the improvement of teaching practices: lived experiences of counseling in basic education in a state in southeastern Mexico

Nelly Gromiria Lagos San Martín
Laura Espinoza Pastén
Victoria Garay Alemany
Katherine Betancourt Gallegos

08

Perception of university life experiences of higher education students with ADHD

Erik Alexander Caseres González

09

University students' perceptions of a mathematics HyFlex course

Contents

Leví Verástegui Gutiérrez
Ricardina Rodríguez Ahuanari

10

Influence of the integration of ICT to the learning of secondary school students

Alim Getze Mani
Eden Vasquez Feria
José Luis Suárez Domínguez
Silvia Jiménez García

11

The academic *habitus* of students in the Mexican high school system: a quantitative approach to its construction

Carolina Aranda Meyer
Leticia Elizabeth Luque

12

Relevance of socio-emotional skills in current educational leadership: reflections from experts

Mario Alberto Benavides Lara
Víctor Jesús Rendón Cazales
Melchor Sánchez Mendiola

13

University faculty beliefs about technologies and education: a correspondence study

Natalia Villar-Cavieres
César Faúndez-Casanova
Mariana Flores-Castañón
Lorena Garrido González

14

Pedagogical reflection from the corporal aspect of the Nucleus of Corporality and Movement, Chile

Ignacio Figueroa-Céspedes
Esteban Fica-Pinol
Jorge Soto-Cárcamo
Beatriz Rodríguez
Maritza Quezada

15

A journey towards inclusion: participatory institutional self-study processes in a Chilean municipal school

Sumário

Claudia Cabrera Borges
Andrea Tejera Techera
Mariela Questa-Tortero

01

Comunidades de aprendizagem profissional na formação inicial de professores no Uruguai: análise de redes sociais

Ligia García-Béjar
Sara Elvira Galbán-Lozano

02

Gênese das trajetórias acadêmicas: itinerários de professores universitários que cursam o doutorado

Erick Zorobabel Vargas Castro

03

Problemas metodológico-didáticos do professor novato: aprender a ensinar na prática

María Graciela Badilla-Quintana
Francisco Javier Sandoval-Henríquez

04

Estudo de caso: experiência de alunos em formação inicial de professores em simulações de práticas pedagógicas num mundo virtual

Sebastián Araya-Pizarro
Nando Verelst
Daniela Pallero-Castillo
Viviana Vásquez-Ángel

05

Motivação e do suporte organizacional como determinantes da extensão universitária de pós-graduação: descobertas do Chile

Carlos González Alemán
Eduardo Rodríguez Zidán

06

Mobilidade geográfica de professores: uma análise das percepções dos professores no âmbito das políticas educacionais

Norma Nélica Reséndiz Melgar

07

Assessoria para a melhoria das práticas de ensino: experiências vividas de aconselhamento na educação básica em um estado do sudeste do México

Nelly Gromiria Lagos San Martín
Laura Espinoza Pastén
Victoria Garay Alemany
Katherine Betancourt Gallegos

08

Percepção das experiências de vida universitária de estudantes do ensino superior com TDAH

Erik Alexander Caseres González

09

Percepção de estudantes universitários sobre um curso de matemática na modalidade HyFlex

Sumário

Leví Verástegui Gutiérrez
Ricardina Rodríguez Ahuanari

10

Influência da integração das TIC na aprendizagem dos alunos do ensino secundário

Alim Getze Mani
Eden Vasquez Feria
José Luis Suárez Domínguez
Silvia Jiménez García

11

O *habitus* acadêmico dos estudantes no sistema de ensino médio mexicano: uma aproximação quantitativa sobre a sua construção

Carolina Aranda Meyer
Leticia Elizabeth Luque

12

Relevância das habilidades socioemocionais na liderança educacional atual: reflexões de especialistas

Mario Alberto Benavides Lara
Víctor Jesús Rendón Cazales
Melchor Sánchez Mendiola

13

Crenças dos professores universitários sobre tecnologias e educação: uma pesquisa de correspondência

Natalia Villar-Cavieres
César Faúndez-Casanova
Mariana Flores-Castañón
Lorena Garrido González

14

Reflexão pedagógica desde o aspecto corporal do Núcleo de Corporalidade e Movimento, Chile

Ignacio Figueroa-Céspedes
Esteban Fica-Pinol
Jorge Soto-Cárcamo
Beatriz Rodríguez
Maritza Quezada

15

Ignacio Figueroa-Céspedes, Esteban Fica-Pinol, Jorge Soto-Cárcamo, Beatriz Rodríguez y Maritza Quezada

Professional learning communities in initial teacher education in Uruguay: social network analysis

Comunidades profesionales de aprendizaje en la formación inicial del profesorado en Uruguay: análisis de redes sociales

Comunidades de aprendizagem profissional na formação inicial de professores no Uruguai: análise de redes sociais

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3479>

Claudia Cabrera Borges

Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública
Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay
Uruguay
claudiaanahi@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1419-6791

Andrea Tejera Techera

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay
Uruguay
tejera@ort.edu.uy
ORCID: 0000-0003-1308-1375

Mariela Questa-Tortero

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay
Uruguay
questa@ort.edu.uy
ORCID: 0000-0002-4321-2340

Received: June 18, 23

Approved: July 31, 23

How to cite:

Cabrera Borges, C., Tejera Techera, A., & Questa-Tortero, M. (2024). Professional learning communities in initial teacher education in Uruguay: social network analysis. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3479>

Abstract

This research addresses a network analysis in three teacher education centers for teachers and professors in Uruguay to determine the degree to which they function in professional communities according to four aspects: innovation initiatives, information exchange, digital inclusion, and collaboration in planning. The study is based on a previous categorization regarding the level of digital inclusion for deep learning on the basis of an online survey applied to 32 principals of public teacher education centers (high, medium, and low levels). One case was identified at each level, taking into account the geographic characteristics and the type of teacher education center. In each case, information-gathering techniques were applied: in-depth interviews, surveys for the network analysis, and focus groups. Results show that in all three cases, professional learning communities lite (as defined by Dufour & Reeves, 2016). In two of the centers, those with the higher rate of digital inclusion for learning, there is a diversity in the actors who form the ties that make up the networks. Last, the innovation network is the weakest in terms of the number and variety of the ties.

Resumen

Esta investigación aborda el análisis de redes sociales en tres centros de formación inicial de maestros y profesores en Uruguay, para determinar el grado en que alcanzan un funcionamiento en comunidades profesionales de aprendizaje, en función de cuatro aspectos: iniciativas de innovación, intercambio de información, inclusión digital y colaboración en la planificación. El estudio parte de una categorización previa respecto al nivel de inclusión digital para el aprendizaje profundo, a partir de una encuesta online a los 32 directivos de centros públicos de formación docente inicial (nivel alto, medio y bajo). Se identificó un caso para cada nivel teniendo en cuenta características geográficas y modalidad de formación docente. En cada caso, se aplicaron técnicas de relevamiento de información: entrevistas en profundidad, encuestas para el análisis de redes y focus group. Los resultados permiten afirmar que en los tres centros existe una conformación de comunidades profesionales de aprendizaje ligeras. En dos de los centros, los que poseen un mayor índice de inclusión digital para el aprendizaje, existe diversidad de actores como base de los vínculos que integran las redes. Por último, la innovación es la red más débil en cuanto a cantidad y variedad de vínculos.

Keywords:

communities of practice, professional development, preservice teacher education, teacher collaboration, network analysis.

Palabras clave:

comunidades de práctica, desarrollo profesional, formación inicial docente, colaboración docente, análisis de redes.

Resumo

Esta pesquisa aborda a análise das redes sociais em três centros de formação inicial de professores do ensino fundamental y do ensino medio no Uruguai, para determinar o grau em que eles conseguem um funcionamento em comunidades de aprendizagem profissional com base em quatro aspectos: iniciativas de inovação, troca de informações, inclusão digital e colaboração em planejamento. O estudo parte de uma categorização prévia quanto ao nível de inclusão digital para deep learning, a partir de uma pesquisa online com 32 gestores de centros públicos de formação inicial de professores (nível alto, médio e baixo). Foi identificado um caso para cada nível tendo em conta as características geográficas e a modalidade de formação dos professores. Em cada caso, foram aplicadas técnicas de coleta de informações: entrevistas em profundidade, pesquisas para análise de rede e grupos focais. Os resultados permitem afirmar que nos três centros há formação de comunidades leves de aprendizagem profissional. Em dois dos polos, aqueles com maior índice de inclusão digital para aprendizagem, há uma diversidade de atores como base dos vínculos que compõem as redes. Finalmente, a inovação é a rede mais fraca em termos de quantidade e variedade de links.

Palavras-chave:

comunidades de prática, desenvolvimento profissional, formação inicial de professores, colaboração do professor, análise de rede.

Introduction

This article addresses the creation of professional learning communities as a form of interrelation among teachers, generating diverse results that impact student learning (Krichesky & Murillo, 2011). Previous studies on this topic have been carried out in educational systems of different countries (amongst the most recent ones: Brown *et al.*, 2018; Feldman, 2020; Hairon *et al.*, 2019; Prenger *et al.*, 2018; Rigney *et al.*, 2021). Even though some of these investigations focus on different aspects of professional learning communities, generally, they agree in highlighting that this level of organization among teachers favors professional development based on critical reflection and evidence-based practices, increases teachers' well-being, and improves motivation for work (Antinluoma, 2018; Cholifah & Oktaviani, 2019; Donoso, 2020; Vaillant, 2019). On the other hand, the constitution of these communities influences how organizational knowledge is created and developed (Rodríguez-Gómez, 2015). Other studies on professional learning communities in educational centers with different characteristics and levels have emphasized aspects such as the professional skills of teachers and the organizational climate, pointing them out as critical components for the constitution of communities (D'Ardenne *et al.*, 2013; Dogan *et al.*, 2015; Ning *et al.*, 2015; Owen, 2014).

Even though academics agree in highlighting some results and components of this way of organization amongst teachers, the concept of professional learning communities is multifaceted. It can refer to a small team of teachers that collaborate to produce learning among colleagues within the organization (Owen, 2014), or, to the extent collaboration goes beyond the different groups, it transforms into a work culture that involves the whole educational center (Vangrieken *et al.*, 2015).

In keeping with previous studies and regarding the development of professional learning communities (Lizcano & Hennig, 2022), it is fundamental to understand teachers' relationships, that is, to diagnose interactions that happen within the organization to visualize to what extent groups are transformed into collaborative teams (De Dios, 2020). To achieve this insight, network analysis proves to be an ideal tool. The works of Scott (1990), Wasserman & Faust (1994), and Carrington *et al.* (2005) delve into the methodology of this analysis, initially used in the field of sociology, while Morales (2011), Baker-Doyle (2014), Carolan (2014) and Froehlich *et al.* (2020) raise the relevance of its use in the educational field.

In any case, social network analysis at the educational institution level makes the interactions based on collaboration among teachers visible, allowing one to focus on the role that ties play at the individual, group, and organizational levels (Hargreaves & O'Connor, 2018).

The characteristics of the interactions among educators influence the individual, social, and professional capital and result in the constitution of professional learning communities (Hargreaves & Fullan, 2012; Questa-Tortero, 2018).

The impact of interrelations in different aspects of professional activity, such as pedagogical innovation and improvement of student learning, will partially depend on whether the type of tie developed within the networks is strong or weak (Quinn & Kim, 2018; Spillane *et al.*, 2014). Likewise, the type of tie generated influences the characteristics of the community formed by the teachers. Groups of teachers can achieve professional learning communities or remain in stages that imply lower

levels of professional involvement. These stages, systematized by Vangrieken et al. (2015), usually imply weaker or less interactions, with less incidence of collaboration for collective learning, fewer opportunities for joint reflection, and scarce knowledge management initiatives (Questa-Torterolo, 2018). Implementing a professional learning community can also remain in the teachers' collective imagination, at the discourse level, or in superficial changes in the working practices. When this happens, Dufour & Reeves (2016) call this stage a professional learning community lite.

When communities work towards collaboration and learning, social relations among teachers arise, identified by Carolan (2014) and Sun *et al.* (2014) as facilitators of access to information, change in pedagogical practices, and innovation. In the context of this research, innovation is understood as the implementation of new or improved ideas, knowledge, or pedagogical practices in education, either at the level of teaching processes or at the level of the educational organization (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2016).

As a consequence of the operation of the teachers' networks formed by individuals oriented toward formal professional development, work synergies facilitate innovation and can influence both interactions within the organization as well as their results (Hopkins *et al.*, 2013; Penuel *et al.*, 2012). In these scenarios, the inclusion of technologies provides a differentiator for the professional learning communities, facilitating relationships among colleagues, favoring knowledge creation, ensuring its dissemination, and strengthening professional learning. Therefore, teams of teachers taking advantage of technology to favor collaborative work and peer-to-peer interrelations results in the improvement of the professional capital of the organization (Hargreaves & Fullan, 2012).

As López *et al.* (2018) described, social network analysis has been used in different educational research contexts, such as higher education and pedagogical leadership. It has also been used at the primary educational level, delving into different aspects of the impact of network collaboration (Garay *et al.*, 2019; Sannen *et al.*, 2021). For instance, a recent study in schools by Sinnema *et al.* (2020) uses social network analysis to explore communities of practice based on three key concepts: leadership, experience, and networks articulated by collaboration and advice.

According to the focus of this research, the previous studies from Van Waes *et al.* (2017) on teachers' networks in higher education are relevant. On the other hand, little is delved into the teachers in the teacher education program. However, as a mirror to collaboration among teachers and the measuring of its impact, the works of Civis *et al.* (2017), Gómez *et al.* (2015), Liou *et al.* (2016), and Tomàs *et al.* (2016) are key. These studies incorporate network analysis from the student teachers' perspective. However, despite the increase in the last decades in the number of investigations that relate digital technologies with norms of social behavior that foster communities (Antoci *et al.*, 2012; Bauernschuster *et al.*, 2012; Burke *et al.*, 2011; Camacho *et al.*, 2020; Ellison *et al.*, 2007), studies that use social network analysis among teacher trainers to make the impact of these interactions visible in aspects such as innovation or digital inclusion with pedagogical aims are still scarce.

In this study, we propose to use social network analysis of teachers in three teacher education centers for teachers and professors in Uruguay to determine the articulation of the ties in four aspects: innovation initiatives, information exchange, digital inclusion, and collaboration in planning, and to determine to which extent a professional learning

community has been achieved in each case. In this context, it should be noted that despite the universal access to digital resources in education—particularly in teacher education—achieved by Plan Ceibal in Uruguay (Fundación Ceibal, 2020), different studies show that digital inclusion is scarce for the development of teachers' digital skills, while the use and impact of educational technologies in teaching is not made visible in the students' learnings (Cabrera Borges *et al.*, 2018; Morales *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2018, 2019).

Therefore, this study is justified by the need to strengthen Teacher Education Institutions to improve education and the relevant role that digital tools and platforms may have in the constitution of professional learning communities. Among the diagnostic options is the teachers' networks analysis that supports collaborative processes.

The article reports part of the results of a larger study with several stages in which teacher training centers in Uruguay and Chile participated. For this contribution, based on identifying and characterizing public educational institutions for teacher training in Uruguay, we sought to identify, characterize, and represent the different types of interactions that occur in the context of teacher training communities. These results arise from analyzing social networks between actors of the selected centers.

Methodology and development

This study had a previous quantitative data collection stage in 2019 when a self-administrated online questionnaire (Redes e Inclusión Digital, 2019) was sent to 32 principals of public educational centers of teacher education in Uruguay, and 27 answers were received. Based on the data collected, three indexes were created to measure the dimensions of the questionnaire according to the technology usage level (high, medium, low), achievement of deep learning, the constitution of professional learning communities, and a fourth general index. The latter allowed to compare centers to select three cases based on how much they incorporate the dimensions mentioned above in their teaching practices.

Based on the questionnaire, the quantitative stage constituted the basis for selecting the centers. However, representing geographically different areas of the country was also considered when choosing the case studies and avoiding location proximity among them. Once the cases were selected, in-depth interviews were conducted with key stakeholders, including informants in each center's managerial roles, teaching roles, and experts in educational technologies. The interviews sought to delve into the following dimensions of analysis: general assessment of the incorporation of ICTs into teacher education, professional learning communities, strengths and weaknesses of incorporating digital technologies for deep learning, and innovative activities. Fifteen interviews were conducted, which were mediated by video conferencing tools in the face of the COVID-19 emergency in 2020.

Then, an online survey (Redes e Inclusión Digital, 2020) was applied for the social network analysis in each of the selected centers. The main dimensions considered were the ties related to the exchange of information, teacher planning, pedagogical innovation, and activities outside the workplace. In this sense, relevant measures were taken regarding density -the proportion between possible contacts and declared contacts- and centrality -the higher number of relationships that nodes concentrate-

(del Fresno García *et al.*, 2016). The instrument was sent to all the teachers of the selected centers, from which 73 responses were obtained. Data were processed with Visone (to represent the networks in graphs) and Ucinet software (to carry out the analysis of networks properly), which facilitated the creation of graphs of the existing social networks in each center.

Finally, a focus group in each teacher education center was conducted, with a total of 19 participants. The script for the focus group incorporated the following topics: digital technologies, professional learning communities, and innovation. This technique was also conducted via video conferencing due to the suspension of in-person instruction in all educational centers and the health protocols in force in the country. The transcription of the interviews and focus groups were processed in Atlas.ti, considering the dimensions mentioned above. The strategy for data analysis presented proposes the comparison of the three chosen cases. Table 1 shows the code and techniques for each case, according to the involved stakeholders.

Table 1

Coding of cases, techniques, and participants

Cases	
Assigned Name	Coding of case
Case 1 (High index)	C1
Case 2 (Medium index)	C2
Case 3 (Low index)	C3
Techniques	
Type	Coding of techniques
Interviews	E
Focus groups	FG
Participants	
Role	Coding of role
Director	D
Technology guidance teacher	T
Student	E
Another role	O

The results presented in this article focus fundamentally on the network analysis obtained from processing the data that emerges from the questionnaire applied in each of the three selected cases in Uruguay (Redes e Inclusión Digital, 2020).

Results and Discussion

In this section, as was mentioned, the focus of the presentation will involve aspects related to social network analysis, considering the objective of the article: identify, characterize, and represent the different types of interactions that occur in the context of teacher training communities (Sannen *et al.*, 2021). Therefore, the information is organized from the broad characteristics of the considered networks to the particularities in each case and each type of interaction.

General characteristics of the networks in each of the three cases studied

One often identified aspect is that half of the contacts occur internally in the academic department's context (Consejo de Formación en Educación [CFE], 2008). One plausible interpretation is that, even though academic departments are a strong nucleator of ties in the studied centers, they are not the only context in which they happen; a substantial proportion of contacts occur among actors from different departments. It should be noted that in the teacher education centers in Uruguay, the teachers are the only actors that belong to (only) one department.

Another confirmed aspect was the stability of the center's academic staff. When considering this variable, it is assumed that the longer they have been working in the center, the higher the number of ties. In this regard, it is verified that Case 1 has a more stable academic staff than the others because the higher percentages are in the most senior groups (Table 2).

Table 2

Percentage of ties according to the seniority of the respondents

	Case 1	Case 2	Case 3
Less than 1 year	9,2	38,2	36,4
Between 1 and 2 years	9,0	26,5	0
Between 3 and 5 years	48,2	11,8	27,3
More than 6 years	33,6	23,5	36,4

Note. Case 1 shows a greater degree of permanence of teachers in the institution compared to Case 2 and Case 3, as indicated in shaded.

Closely related to the above, it is interesting to know among which stakeholders the ties happen. In order to do that, it is helpful to analyze the percentage of ties identified for each sector: Teachers, Principals, Technological Guidance Teachers (DOT as per its Spanish acronym), administrative staff, or others (Table 3).

Table 3

Percentage of ties according to the position

	Case 1 (n=73)	Case 2 (n=34)	Case 3 (n=52)
Teachers	59,8	62,6	58,7
Principals	8,4	12,6	6,5
DOT	6,19	7,6	7,5
Administrative staff	21,5	12,48	16,3
Others	4,12	4,8	11,9

From the analysis of Table 2, it can be said that teachers are those who show a higher percentage of ties at the institutional level and that there are no significant differences in this regard among the centers. These data are relevant if one considers what Carlona (2014) and Sun *et al.* (2014) mention; the authors state that ties among teachers favor access to information and innovation. In addition, ties also influence the individual, social, and professional capital of those involved (Hargreaves & Fullan, 2012).

A fact that deserves reflection is the percentage of ties attributed to the DOT; though not high, they are relevant stakeholders in managing digital technologies in the center. It is worth highlighting that this role is filled by at most three people in each institution (in the cases studied, the number ranges between one and three). The relevance of the DOT as a key stakeholder that supports other teachers in the process of incorporating digital technologies in the classroom emerges from the interviews with the principals of every center:

"DOTs are indirect teaching positions; they stay longer in the institution. There is more time for anything related to being able to think, plan that disposition, and say, 'OK, I am going to go to my colleague's classroom because I have this schedule that allows me to join their class or to join the schedule of the office hours'." (C2ED)

"...we put together our shifts and ensure that there is never a lack of a guidance teacher, who has the opportunity to be in more than one shift, (...), the DOT, who one goes in one shift, and another goes in a different one, and teachers can count [on them]." (C1ED)

"That you can count on the support of the DOT, who are those who know the devices the most, and in turn, also strengthen the ties and from there, that ties remain established, which may allow, let's say, obviously, that tomorrow these things continue and grow." (C3ED)

On the other hand, the number of ties between principals, administrative staff, and other stakeholders shows that these are centers where the networks involve actors from every level and are not restricted only to teachers. This fact becomes relevant if one considers what Vangrieken *et al.* (2015) state with regard to how collaboration goes beyond different groups, which would evidence that there is a sign of work culture at the center level.

From the network analysis, it is concluded that in the three cases, a clear decrease in the network's density can be noted when one moves from the Information network to the Planning network and finally to the Innovation one. Table 4 shows how this is a recurrent phenomenon in all three cases studied.

Table 4

Average of ties per network for each case

	Case 1	Case 2	Case 3
Information Network	4.54	3.84	4.09
Planning Network	4.08	3.01	2.9
Innovation Network	3.01	2.86	1.7

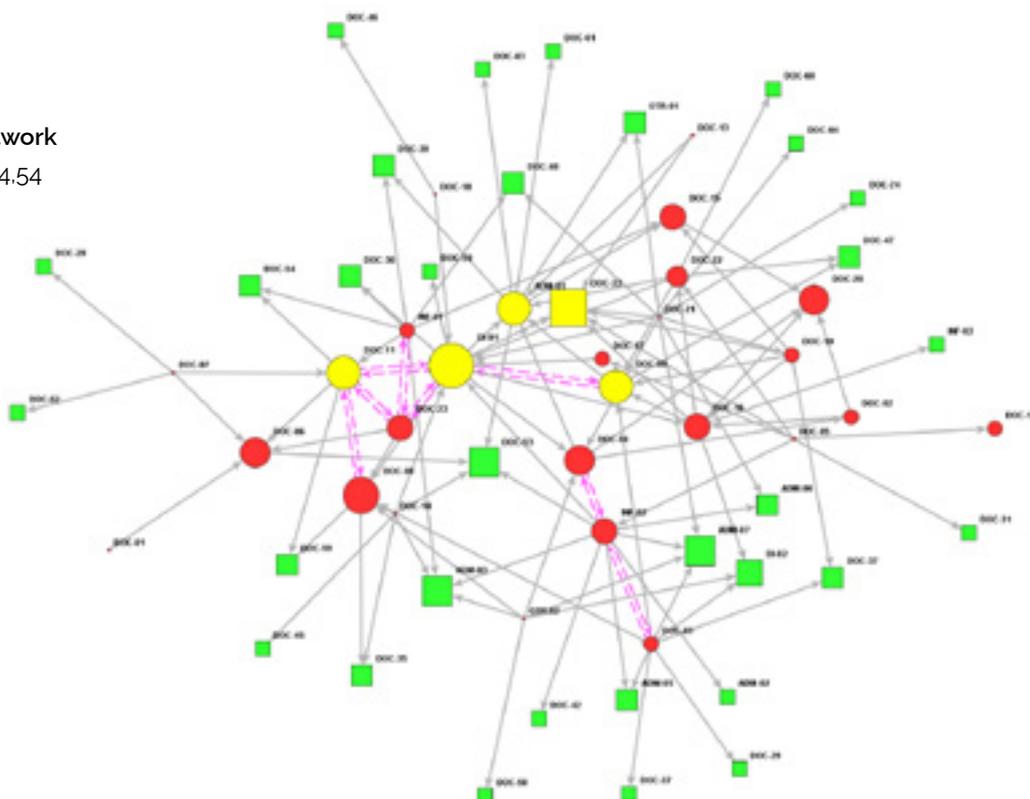
In an attempt to graphically show the representation of the low density of the networks mentioned above, Figure 1 shows how the variation for Case 1 is appreciated.

Figure 1

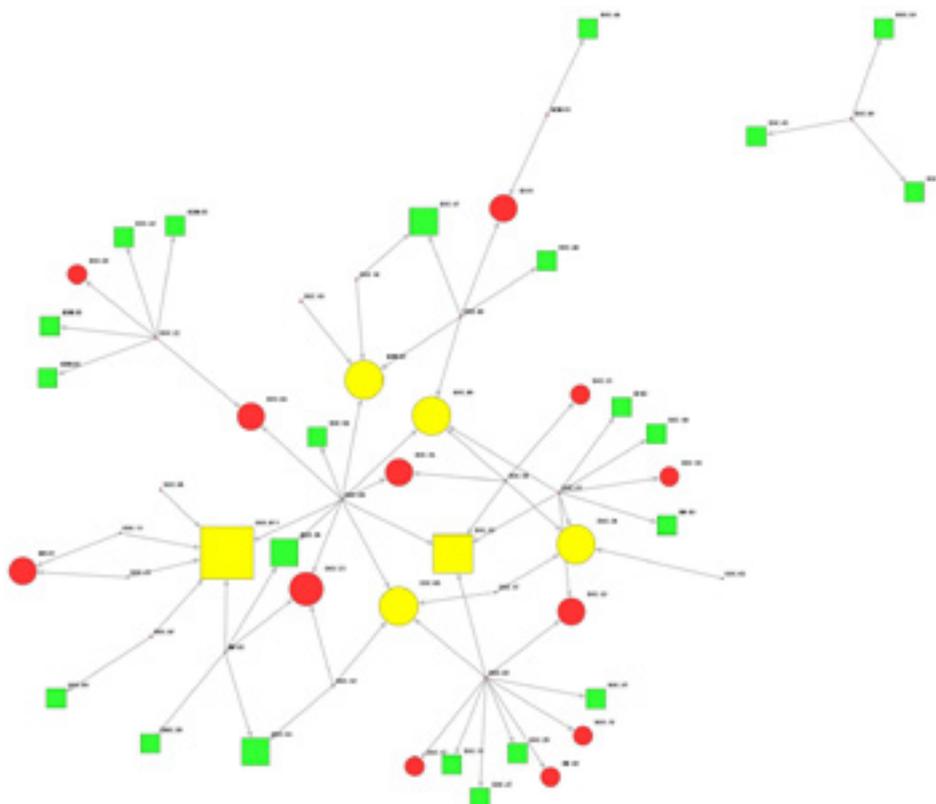
Graphic representation of the networks for Case 1

Information Network

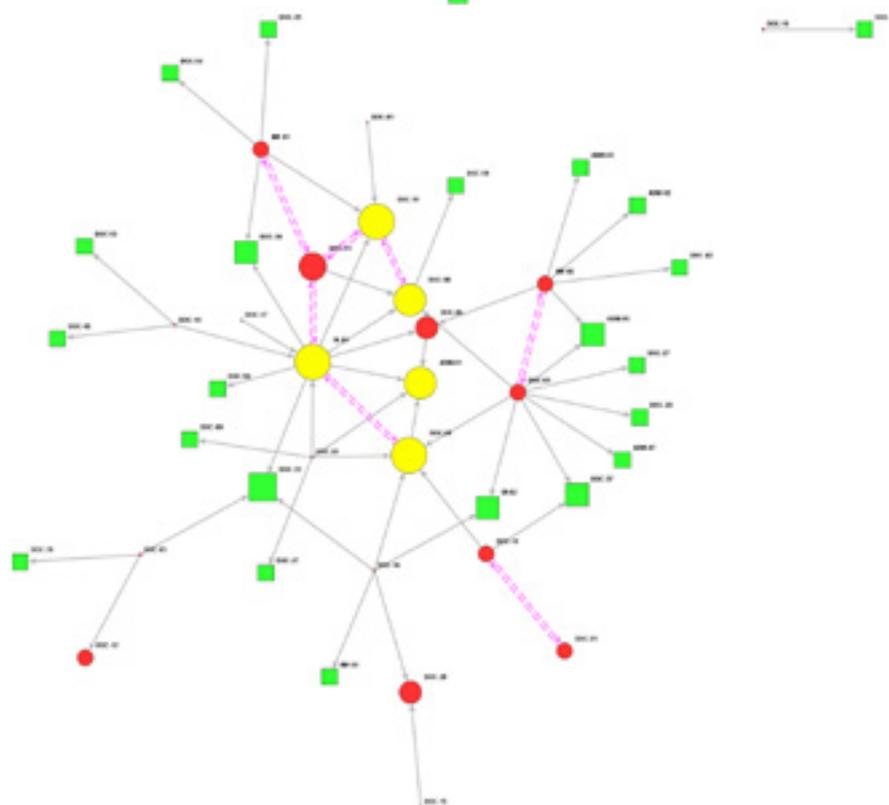
Average of ties: 4.54



Planning Network
Average of ties: 4,08



Innovation Network
Average of ties: 3,01



Note. In the color coding, red corresponds to surveyed people from which ties are represented, green is the people mentioned by the respondents, and yellow is more central to the network. The node's size identifies each actor's importance according to the indicator of centrality. That is, the more the number of ties received compared to the other network actors, the greater its value of centrality. The solid arrows represent the direction of the relation; if they are dashed, it means it is reciprocal.

Contribution of the analysis of each network

In the Information Network, it is appreciated that there are almost no differences in the average of ties when comparing the different centers (Table 4). This network shows the highest average number of contacts per actor and the highest density, which reflects a relevant level of cohesion when considering all the people who work in the center. This becomes relevant if one considers that the Information Network lays the necessary foundations for innovation to take place (Carolan, 2014; Sun *et al.*, 2014).

The central points in these networks are, in all cases, occupied by teachers and administrative staff.

In Case Studies 1 and 2, it is appreciated that principals also occupy a position of centrality. When triangulating the data that emerge from the network analysis with what comes from the interviews, it is possible to appreciate that for these cases, the role of the principal is also seen as relevant by the different stakeholders of the center:

"The school administration is really, really open. They are genuinely waiting for us to propose things. But it seems we are waiting to receive proposals to actually start working." (C1EP)

"It is an ideal place to grow professionally in this sense because first, the headmistress is great in that sense. She is always supporting the activities of all teachers." (C2ET2)

It should be noted that the principal of Case Study 3 changed several times (from the beginning until the end of the investigation, three different people in that role were identified).

In Case Studies 2 and 3, the DOT are added as roles that occupy central positions (Table 5), which could indicate that the management of digital technologies becomes instrumental in facilitating the movement of actors in the studied centers, and this, in turn, influences the constitution of professional learning communities (Van Waes *et al.*, 2017).

Table 5

Central positions in the Information Network, according to the case

Cases	1	2	3
Range	High	Medium	Low
Actors in central positions	Teachers, Administrative Staff, and Principals	Teachers, Administrative Staff, Principals and DOT	Teachers, Administrative Staff, and DOT
Average of ties	4.54	3.84	4.09

Regarding the Planning Network, it is possible to appreciate that those who occupy positions of centrality are the teachers (Table 6).

In Case Study 2, just as happened with the Information Network, the Planning Network is the one that shows more significant levels of diversity in the type of actors occupying positions of centrality. In this case, the presence of the principal is identified, as well as one of the institution's DOT. Case Study 2 was characterized as medium level based on the self-perception survey filled by the principals. However, these results show that

concerning these aspects, it could be said that it presents advantages compared to the case that occupies level 1. It is worth mentioning that the difference in the degree of appropriation verified in Case 1 was very small compared to Case 2.

Table 6

Positions of centrality in the Planning Network according to the case

Cases	1	2	3
Range	High	Medium	Low
Actors in central positions	Principals, Teachers, and Administrative Staff	Teachers, Administrative Staff, Principals, and DOT	Teachers and Administrative Staff
Average of ties	4,08	3,01	2,90

On the other hand, the Innovation Network of the centers identified in the first stage as high and medium regarding technological inclusion have central positions of the network actors from more than one level (teachers, principals, and administrative staff). However, in the case of the center that was identified as low in the index, those who occupy the central points are all teachers (Table 7). As stated by De Dios (2020) and Lizcano & Hennig (2022), to diagnose interactions tending to collaboration in the centers, visualizing and understanding the relationships between teachers is crucial to promoting individual and professional capital in the organizations.

Table 7

Positions of centrality in the Innovation Network according to the case

Cases	1	2	3
Range	High	Medium	Low
Actors in central positions	Teachers, Administrative Staff, and Principal	Teachers and Administrative Staff	Teachers
Average of ties	3,01	2,86	1,7

Data for Case Studies 1 and 2 show that, for tasks associated with innovation initiatives, other actors different from teachers emerge in positions of centrality in the networks.

After analyzing the three types of networks for each case, it is possible to appreciate that there is a relationship between the levels of the centers identified in Stage 1 (high, medium, and low) and the number of ties identified in the different networks. Even though the center classified as low-level has a high number of ties in the information network, in the planning and innovation ones, it is clearly appreciated that there is a higher number of ties in the center classified as high-level, followed by the medium-level one, and last, the low-level one (Table 4).

Conclusions

The main contribution of this research is to provide empirical evidence of the existence and characteristics of professional learning communities in three teacher education centers in Uruguay, as well as the factors that influence their development. Additionally, this study contributes to understanding the dynamics and challenges of professional learning communities in the Uruguayan context. The findings suggest that the level of digital inclusion for learning is positively associated with the diversity and strength of the networks among teachers and professors, especially in terms of information exchange and collaboration in planning. Moreover, the results indicate that innovation initiatives are not widespread or well-supported in the studied centers, which may limit the potential for improvement and change in teacher education practices.

In summary, from the data analysis, it is possible to affirm that the case studies show characteristics that, in keeping with Dufour & Reeves (2016), can be identified as professional learning communities lite.

Evidence shows that it is possible to appreciate professional communities, even incipient ones. They are present in the information networks of the three centers that show a high level of cohesion given by the number of ties per person and the network density. Another aspect is the diversity of the type of actors in the different networks since, in no case is this limited only to teachers.

On the other hand, an indicator of limited development is the decrease of the density in the networks. Though high in the circulation of information, the density is then lost in the planning and innovation. Another indicator may be that most of the ties occur within the academic department, which, although logical, could be detrimental to the community's cohesion as a whole. From the qualitative data, it is also possible to find indicators showing an incipient community development in the three cases studied.

The limitations of this research can be listed in the following. First, selecting of one case per level of digital inclusion may introduce bias or overlook variations within each level since afterward, the focus of the social network analysis discards the active use of technology regarding the innovation or the planning aspects surveyed. Second, the information-gathering techniques used for the analysis in this article (interviews and survey) may be subject to social desirability or recall bias and may not capture the actual behaviors or practices of the participants in their professional communities. Finally, the team is aware that the definition of professional learning communities lite may not be universally accepted or validated and may limit the generalizability or applicability of the findings to other contexts or settings.

Nevertheless, this study has important implications for policymakers, educational leaders, and researchers interested in promoting professional learning communities as a strategy to enhance teacher education quality and outcomes. Further studies are needed on professional learning communities in the field of education, using different methodologies and approaches to deepen the understanding of their characteristics, processes, and effects on education in general. Moreover, studying this kind of community in the context of initial teacher training is important.

Notes:

Final approval of the article:

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

Authorship contribution:

The conceptualization of the proposal was managed by Claudia Cabrera Borges and Andrea Tejera Techera. The methodology was developed by Claudia Cabrera Borges, with contributions from Mariela Questa-Tortero. In processing the research data, Claudia Cabrera Borges and Mariela Questa-Tortero were leading the strategy. In writing the original draft, the three authors participated equally, to the same extent that they contributed to the revision and editing process. The administration of the project and the management of the financing was overseen by Andrea Tejera Techera. All authors declare that they have read and accepted the published version of the manuscript.

Acknowledgments:

The authors appreciate the support in this research provided by:

- ARS Chile Consultant, a participant in the project and responsible for the network analysis (ARS), especially from the collaboration provided by Dr. José Ignacio Porras.
- Dra. Denise Vaillant, dean of the Education Institute of the Universidad ORT Uruguay, who collaborated in the early stages of the research proposal design.
- Consejo de Formación en Educación (CFE - Education Training Council) of Uruguay, which allowed the research to be carried out in the teacher training centers.
- The management teams and teachers of the selected centers who supported the study and collaborated in the execution of the fieldwork.
- Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII- National Agency for Research and Innovation) and the Fundación Ceibal (Ceibal Center Foundation) for the Study of Digital Technologies in Education that granted funding for this research, received under the code FSED_2_2018_1_150773.

References

- ANTINLUOMA, M., ILOMAKI, L., LAHTI-NUUTTILA, P., & TOOM, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- ANTOCI, A., SABATINI, F., & SODINI, M. (2012). See you on Facebook! A framework for analyzing the role of computer-mediated interaction in the evolution of social capital. *The Journal of Socio-Economics*, 41(5), 541-547.
- BAKER-DOYLE, K. (2014). Stories in networks and networks in stories: a tri-modal model for mixed-methods social network research on teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 72-82. <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2014.911838>
- BAUERNSCHUSTER, S., FALCK, O., & WOESSMANN, L. (2014). Surfing alone? The Internet and social capital: evidence from an unforeseeable technological mistake. *Journal of Public Economics*, 117, 73-89. <https://doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2014.05.007>
- BROWN, B., HORN, R., & KING, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5(August 2018), 53-59.

- BURKE, M., KRAUT, R., & MARLOW, C. (2011). Social capital on Facebook: Differentiating uses and users. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on human factors in computing systems* (pp. 571-580). <https://doi.org/10.1145/1978942.1979023>
- CABRERA BORGES, C., CABRERA BORGES, A., CARÁMBULA, S., PÉREZ, A., & PÉREZ, M. (2018). Tecnologías digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(2), 13-32. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2858>
- CAMACHO, D., PANIZO-LLEDOT, Á., BELLO-ORGAZ, G., GONZALEZ-PARDO, A., & CAMBRIA, E. (2020). The four dimensions of social network analysis: An overview of research methods, applications, and software tools. *Information Fusion*, 63, 88-120. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2020.05.009>
- CAROLAN, B. (2013). *Social network analysis and education: Theory, methods, and applications*. Sage.
- CARRINGTON, P., SCOTT, J., & WASSERMAN, S. (2005). *Models and methods in social network analysis*. Cambridge University Press.
- CHOLIFAH, P., & OKTAVIANI, H. (2019). Mapping the innovation of professional learning communities (PLC) in primary schools: A review. In E. Retnowati, Suprpto, M. Jerusalem, K. Sugiyarto & Wagiron (Eds.), *Innovative teaching and learning methods in educational systems* (pp. 184-189). Routledge. <https://doi.org/10.1201/978042928997>
- CIVÍS, M., LÓPEZ, S., & DÍAZ-GIBSON, J. (2017). El capital social dels estudiants del darrer curs de Magisteri. Una aproximació a les seves xarxes socials en el marc de la facultat [The social capital of the students of the last course of Teacher Training. An approach to their social networks within the framework of the faculty]. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 34-56.
- CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN [CFE]. (2008). *Sistema nacional de formación docente 2008. Documento final [National Teacher Training System 2008. Final document]*. http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- D'ARDENNE, C., BARNES, D., HIGHTOWER, E., LAMASON, P., MASON, M., PATTERSON, P., & ERICKSON, K. (2013). PLCs in action: Innovative teaching for struggling Grade 3-5 readers. *The Reading Teacher*, 67(2), 143-151.
- DE DIOS, T. (2020). Transformación de un modelo educativo a través de la formación y las comunidades docentes de aprendizaje [Transformation of an educational model through training and learning communities]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 61-78. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77131>
- DEL FRESNO GARCÍA, M., DALY, A., & SEGADO SÁNCHEZ-CABEZUDO, S. (2016). Identifying the new Influencers in the Internet Era: Social Media and Social Network Analysis. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 153, 23-40. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.153.23>
- DOGAN, S., PRINGLE, R., & MESA, J. (2015). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education*, 42(4), 569-588. <http://doi.org/10.1080/19415257.2015.1065899>

- DONOSO, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: una estrategia para repensar la escuela, propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua [Professional Communities of Learning: a strategy to rethink school, promote social justice and pay tribute to continuous improvement]. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58078>
- DUFOUR, R., & REEVES, D. (2016). The futility of PLC Lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69–71. <https://doi.org/10.1177/0031721716636878>
- ELLISON, N., STEINFELD, C., & LAMPE, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computed-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- FELDMAN, J. (2020). The role of professional learning communities to support teacher development: A social practice theory perspective. *South African Journal of Education*, 40(1), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1668>
- FROEHLICH, D., VAN WAES, S., & SCHÄFER, H. (2020). Linking Quantitative and Qualitative Network Approaches: A Review of Mixed Methods Social Network Analysis in Education Research. *Review of Research in Education*, 44(1), 244–268. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903311>
- FUNDACIÓN CEIBAL. (2020). Un nuevo escenario educativo: los desafíos del COVID-19 y la transición hacia una educación combinada [A new educational scenario: The challenges of COVID-19 and the transition towards a combined education]. + *Aprendizajes*, 2(4).
- GARAY, S., QUEUPIL, J., MAUREIRA, O., GARAY, C., & GUÍÑEZ, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile [Distributed leadership from the perspective of network analysis: an experience in vulnerable and effective schools in Chile]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- GÓMEZ, M., FERRER, R., & HERRÁN, A. (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docentes [Vertical social networks in formal systems of initial teacher training]. *Revista Complutense de Educación*, 26(2015), 215-232. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46330
- HAIRON, S., CHUA, K., & ABBAS, D. (2019). Professional learning communities. In B. Wong, S. Hairon & P. Tee Ng (Eds.), *School leadership and educational change in Singapore* (pp. 107-122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74746-0_7
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- HARGREAVES, A., & O'CONNOR, M. (2018). *Collaborative professionalism. When teaching together means learning for all*. Corwin.
- LIZCANO, A., & HENNIG, C. (2022). Factores, resultados y evaluación del impacto de las comunidades de práctica en el desarrollo de competencias tecnológicas en educación superior. Una revisión sistemática de literatura [Factors, outcomes, and evaluation of the impact of communities of practice on the development

of technological competencies in higher education. A systematic literature review]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 207-230. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.90739>

HOPKINS, M., SPILLANE, J., JAKOPOVIC, P., & HEATON, R. (2013). Infrastructure redesign and instructional reform in mathematics: Formal structure and teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 114(2), 200-224.

KRICHESKY, G., & MURILLO, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela [Professional learning communities. An improvement strategy for a new conception of school]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83.

LIU, Y., DALY, A., CANRINUS, E., FORBES, C., MOOLENAAR, N., CORNELISSEN, F., & HSIAO, J. (2016). Mapping the social side of pre-service teachers: connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 23(6), 1-23. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329>

LÓPEZ, S., CIVÍS, M., & MOLINA, J. (2018). La influencia del capital social en el desarrollo profesional de maestros noveles: una aproximación con métodos mixtos desde el análisis de redes sociales [The influence of social capital on the professional development of novice teachers: a mixed-methods approach from social network analysis]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 111-132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7717>

MORALES, L. (2011). Análisis de redes sociales como posibilidad teórico-metodológica para la investigación [Analysis of social networks as a theoretical-methodological possibility for research]. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.15517/AIE.V11I3.10224>

MORALES, M., RIVOIR, A., LÁZARO, J., & GISBERT, M. (2020). ¿Cuánto importa la competencia digital docente? Análisis de los programas de formación inicial docente en Uruguay [How much does digital teacher competence matter? Analysis of initial teacher training programs in Uruguay]. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(2), 128-140. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i2.5601>

NING, H., LEE, D., & LEE, W. (2015). Relationships between value orientations, collegiality, and collaboration in school professional learning communities. *Social Psychology of Education*, 18, 337-354. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9294-x>

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills*. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>

OWEN, S. (2014). Teacher professional learning communities in innovative contexts: "ah hah moments", "passion" and "making a difference" for student learning. *Professional Development in Education*, 41(1), 57-74. <http://doi.org/10.1080/19415257.2013.869504>

PENUEL, W., SUN, M., FRANK, K., & GALLAGHER, H. (2012). Using social network analysis to study how collegial interactions can augment teacher learning from external professional development. *American Journal of Education*, 119(1), 103-136.

- PRENGER, R., POORTMAN, C., & HANDELZALTS, A. (2018). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- QUESTA-TORTEROLO, M. (2018). *Colaboración docente y usos de las TIC en los centros educativos de Uruguay. Estudio de casos múltiples en el contexto del Plan Ceibal* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. <https://tdx.cat/handle/10803/664383>
- QUINN, D., & KIM, J. (2018). Experimental effects of program management approach on teachers' professional ties and social capital. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(2), 196-218. <https://doi.org/10.3102/0162373717742198>
- REDES E INCLUSIÓN DIGITAL. (2019). Encuesta a directores de centros públicos de formación docente de Uruguay y Chile [Survey of directors of public teacher training centers in Uruguay and Chile]. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/103403/1/documento-encuesta-redes-e-inclusion-digital.pdf>
- REDES E INCLUSIÓN DIGITAL. (2020). *Encuesta Redes* [Network Survey]. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/103568/1/encuesta-redes-fase-2.pdf>
- RIGNEY, J., FICHTMAN, N., & VAN DER HAUWAERT, R. (2021). Cross-country collaboration in pursuit of powerful teacher professional learning: Lessons from the European Union. *Teaching and Teacher Education*, 97(January 2021), Article 103212. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103212>
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas* [Knowledge management and improvement of educational organizations]. La Muralla.
- SANNEN, J., DE MAEYER, S., STRUYF, E., DE SCHAUWER, E., & PETRY, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103182.
- SCOTT, J. (1990). *Social network analysis*. Sage.
- SILVA, J., USART, M., & LÁZARO, J. (2019). Competencia digital docente en estudiantes de último año de Pedagogía de Chile y Uruguay [Digital teaching competence in final year students of Pedagogy from Chile and Uruguay]. *Comunicar*, 61, 33-43. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-03>
- SILVA, J., LÁZARO, J., MIRANDA, P., & CANALES, R. (2018). El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado [The development of digital teacher competence during teacher training]. *Opción*, 34(86), 423-449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>
- SINNEMA, C., DALY, A., LIOU, Y., & RODWAY, J. (2020). Exploring the communities of learning policy in New Zealand using social network analysis: A case study of leadership, expertise, and networks. *International Journal of Educational Research*, 99, Article 101492. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.10.002>
- SPELLANE, J., HOPKINS, M., & SWEET, T. (2014). Intra- and inter-school interactions about instruction: Exploring the conditions for social capital development. *American Journal of Education*, 122, 71-110. <https://doi.org/10.1086/683292>
- SUN, M., WILHELM, A., LARSON, C., & FRANK, K. (2014). Exploring colleagues' professional influence on mathematics teachers' learning. *Teachers College Record*, 116(6), 1-30.

- TOMÀS, J., NICOLAU, D., & EXPÓSITO, M. (2016). Las relaciones sociales de los estudiantes en la universidad: intensidad, interrelación y vinculación con el rendimiento académico [The social relations of students at the university: intensity, interrelation and link with academic performance]. *Cultura y Educación*, 28(4), 667-701.
- VAILLANT, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción [Teacher educators and learning communities: A field under construction]. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>
- VANGRIEKEN, K., DOCHY, P., RAES, E., & KYNDT, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15(June 2015), 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- VANGRIEKEN, K., MEREDITH, C., PACKER, T., & KYNDT, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61(January 2017), 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- VAN WAES, S., DE MAEYER, S., MOOLENAAR, N., VAN PETEGEM, P., & VAN DEN BOSSCHE, P. (2018). Strengthening networks: A social network intervention among higher education teachers. *Learning and Instruction*, 53, 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.005>
- WASSERMAN, S., & FAUST, K. (1998). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press.

Génesis de trayectorias académicas: itinerarios de profesores universitarios estudiantes de doctorado

Genesis of academic paths: itineraries of university professors studying for their doctorate

Gênese das trajetórias acadêmicas: itinerários de professores universitários que cursam o doutorado

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3501>

Ligia García-Béjar

Universidad Panamericana

México

ligarcia@up.edu.mx

ORCID: [0000-0002-2980-0314](https://orcid.org/0000-0002-2980-0314)

Sara Elvira Galbán-Lozano

Universidad Panamericana

México

sgalban@up.edu.mx

ORCID: [0000-0002-9915-0441](https://orcid.org/0000-0002-9915-0441)

Recibido: 30/06/23

Aprobado: 09/08/23

Cómo citar:

García-Béjar, L., & Galbán-Lozano, S. E. (2024). Génesis de trayectorias académicas: itinerarios de profesores universitarios estudiantes de doctorado. Cuadernos de Investigación Educativa, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3501>

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar las trayectorias académicas de profesores universitarios que estudian un doctorado y que forman parte del cuerpo docente de tiempo completo en una institución de educación superior en la República Mexicana, con miras a favorecer una mejor comprensión de los procesos de transformación de la institución universitaria. Para realizar este estudio, se optó por un enfoque cualitativo con perspectiva fenomenológica basada en la teoría fundamentada; se utilizaron narrativas escritas desarrolladas por los profesores participantes en este estudio. Dentro de los hallazgos más relevantes, se encontró diversidad en cuanto a la génesis de la vocación académica y su consecuente trayectoria, puesto que se identificaron al menos dos tendencias: las originadas en la práctica profesional específica y las nacidas en el contexto universitario, jugando un papel importante, en unas y en otras, las condiciones institucionales de la universidad a la que pertenecen los profesores estudiantes de doctorado. Resulta también llamativo que la determinación de convertirse en académico puede suceder al inicio de la vida profesional o ya una vez experimentados otros campos de trabajo, lo cual tiene relación con el campo del saber de los estudios de pregrado, determinando que profesores que estudiaron filosofía accedieron de manera más pronta y natural al ámbito académico, lo que resulta distinto en otras profesiones que requirieron antes de involucrarse en la academia de experimentar trabajos en el ámbito profesional específico.

Abstract

This paper aims to show the academic trajectories of Ph. doctoral candidates who are part of the full-time faculty of a higher education institution in the Mexican Republic, with a view to favoring a better understanding of the transformation processes of the university institution. In order to carry out this study, we opted for a qualitative approach with a phenomenological perspective based on grounded theory and the use of written narratives developed by the participating professors in this study. The most relevant findings included diversity in the genesis of academic vocation and its consequent trajectory since at least two tendencies were identified: those originating in the specific professional practice and those born in the university context, with the institutional conditions of the university, to which the doctoral student teachers belong, playing an important role in both. It is also striking that the determination to become an academic can occur at the beginning of professional life or once they have already experienced other fields of work, which is related to the field of knowledge of undergraduate studies, determining that professors who are doctoral students are more likely to become academics than those who are not; determining that professors who studied philosophy, accessed more quickly and naturally way to the academic field, which is different in other professions, that required before involved in the academy, to experience work in the specific professional field.

Palabras clave:

estudiantes de doctorado, educación superior, universidad privada, investigación cualitativa, profesor universitario, trayectorias académicas.

Keywords:

graduate students, higher education, private education, qualitative research, college professor, scholar academic paths.

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar as trajetórias acadêmicas de professores universitários que cursam o doutorado e fazem parte do corpo docente de tempo integral de uma instituição de ensino superior da República Mexicana, com o intuito de favorecer uma melhor compreensão dos processos de transformação da instituição universitária. Para realizar este estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa com uma perspectiva fenomenológica baseada na teoria fundamentada, e foram utilizadas narrativas escritas desenvolvidas pelos professores participantes deste estudo. Entre os achados mais relevantes, encontramos a diversidade em termos da gênese da vocação acadêmica e sua conseqüente trajetória, pois foram identificadas pelo menos duas tendências: as originadas na prática profissional específica e as nascidas no contexto universitário, sendo que as condições institucionais da universidade à qual pertencem os professores doutorandos desempenham um papel importante em ambas. Também chama a atenção o fato de que a determinação de se tornar um acadêmico pode ocorrer no início da vida profissional ou depois de ter experimentado outros campos de trabalho, o que está relacionado ao campo de conhecimento da graduação, determinando que os professores que estudaram filosofia entraram mais rápida e naturalmente no campo acadêmico, o que é diferente de outras profissões que exigiram, antes de se envolverem na academia, a experiência de trabalho no campo profissional específico.

Palavras-chave:

estudantes de pós-graduação, ensino superior, ensino privado, pesquisa qualitativa, professor universitário, carreiras acadêmicas.

Introducción

En los últimos cien años en la mayoría de las regiones del mundo se ha observado una evolución de actividades relacionadas con la investigación, la innovación y los avances tecnológicos (Miranda, 2016; Auriol & Freeman, 2013). Estos cambios han promovido no solo la expansión de la educación superior, sino una evolución en términos de calidad y especialización para dar respuesta a las necesidades del entorno.

Es así que a medida que avanzó la industrialización en el siglo XX, las universidades en Estados Unidos y otros países desarrollados, dejaron de satisfacer las necesidades de la población, pues muchos estudiantes se mostraban interesados en materias que las universidades no cubrían, como el comercio, además de buscar estudios especializados en áreas como la química y la economía. Al tratar de subsanar estas deficiencias, las instituciones de educación superior, ampliaron los planes de estudio y comenzaron a ofrecer instrucción especializada, lo que promovió la contratación de profesores, no solo con experiencia en el campo profesional específico, sino además con capacidad para la investigación (Macleod & Urquiola, 2021).

Para dar respuesta a esta transformación del contexto universitario, entre la década de los cincuenta y los setenta, se dio la proliferación de los estudios de posgrado, principalmente de especialidades y maestrías, como lo hacen patente Schofer y Meyer (2005), en el estudio cross-cultural sobre la expansión de la educación superior en el siglo XX.

Esta evolución de las universidades en países desarrollados poco a poco fue permeando a las instituciones de educación superior en países en vías de desarrollo, como México, en donde la población que accede a la educación superior ha aumentado un 48 % entre el 2000 y el 2021 (OCDE, 2022).

Esta ampliación de acceso, ha involucrado los diferentes niveles educativos ofertados por universidades públicas y privadas. En particular, los estudios de posgrado, han pasado de 32,169 alumnos matriculados en 1982 (Godínez, 2018) a 421,668 inscritos en el 2022 (ANUIES, 2022).

En este mismo sentido, las instituciones de educación superior en América Latina han tratado de dar respuesta a estos acontecimientos, adaptando estrategias semejantes a las de universidades de referencia en otros contextos, dando paso a la especialización, ampliación y diversificación de estudios de posgrado. Este fenómeno ha propiciado también que la innovación y producción científica en Latinoamérica haya aumentado progresivamente (Muga, 2018).

Hablando específicamente de México, y de la universidad privada, sus antecedentes se remontan a 1933 con la fundación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, sin embargo, "desde finales de la década de los cuarenta hasta mediados de 1980 la presencia de las instituciones de educación superior privadas fue discreta" (Cuevas, 2015, p. 49), centrándose en la atención a la creciente demanda de la población para realizar estudios universitarios y una incapacidad del ámbito público por atender dichas demandas, incluida la inserción de mujeres que buscaban estudiar una carrera universitaria (Gama, 2017; Miller & De Garay, 2015; Buendía, 2011).

Otro hecho fue la reformulación de políticas públicas que disminuyó la inversión gubernamental en educación superior, fenómeno que sigue presente hasta nuestros días (Vargas, 2021). Además de la disposición de distintos grupos de

interés: empresariales, religiosos y de élite, por empujar instituciones educativas que pudieran satisfacer necesidades productivas, culturales y sociales que excedían las capacidades y propósitos de la universidad pública (Cuevas, 2015).

Este cambio en el papel de la universidad y en la formación profesional ha impactado las trayectorias académicas de los profesores universitarios pues estos han tenido que ir dando respuesta a diferentes exigencias, siendo en un principio suficiente la licenciatura y luego la maestría para impartir una formación orientada a la profesionalización de los estudiantes y la atención a la demanda de los empleadores (Arias *et al.*, 2018), y posteriormente, además de lo anterior, ser necesario prepararse para hacer investigación con miras a la producción de nuevo conocimiento orientado a la resolución de problemas contextuales específicos (Montenegro, 2020).

Es así que el objetivo de esta investigación es mostrar las trayectorias académicas de profesores universitarios que estudian un doctorado con miras a favorecer una mejor comprensión de los procesos de transformación de la institución universitaria, poniendo el foco en el talento humano y en cómo asimilan y adaptan a su realidad estos retos. El abordaje de este tema se considera oportuno pues como comentan Limaymanta y Turpo (2021) en la universidad la implementación de nuevas políticas afecta principalmente a los docentes, pues genera una percepción de aumento de la demanda de trabajo e inversión de tiempo principalmente asociados a la adopción de más exigencias académicas, las cuáles no necesariamente se ven reflejadas en más equidad salarial, desde su perspectiva.

Aunado a lo anterior, la literatura en América Latina y en México sobre trayectorias académicas se ha concentrado en procesos de trabajo como la inserción laboral o la deserción (Méndez *et al.*, 2021; García y Cárdenas, 2018; Marquina *et al.*, 2017; Miller, 2015; Claverie, 2013) más que estudiar las formas en las que las personas han experimentado esos procesos formativos, laborales o institucionales (Park & Ramos, 2018).

Con lo expuesto hasta aquí, el hablar de trayectorias laborales, y en particular, de las académicas, es relevante porque las características individuales y la dimensión psicológica impactan en la planeación de una carrera profesional, en especial, una académica (Miller, 2015). Además, de que la historia de vida y la trayectoria de los académicos incide estratégicamente en el desarrollo de la misma institución y, desde luego, de los estudiantes. Además de lo anterior, la investigación sobre el personal docente y sus trayectorias es un tema emergente en la investigación sobre la educación superior (Méndez *et al.*, 2021).

Sobre la trayectoria académica

El concepto de trayectoria ha sido ampliamente estudiado en el campo educativo y, particularmente universitario (Toscano *et al.*, 2015), por lo que se ha convertido en una categoría significativa para explicar aspectos relacionados a la escolarización, la movilidad y el acceso al mundo del trabajo de estudiantes y profesores.

La trayectoria explica el complejo entramado de la vida profesional de los sujetos que participan en un recorrido académico (Muñiz, 2012). Mendivil y Rodríguez (2019) explican las trayectorias escolares como el recorrido que se sigue en grados de educación formal, añadiendo también la idea de trayectoria real, que incluye los

itinerarios singulares que los estudiantes efectivamente realizan de acuerdo a su circunstancia individual, en los que las competencias académicas, la continuidad de los estudios y la situación laboral, juegan un papel muy relevante.

Es así que, las trayectorias académicas son una forma de trayectorias escolares, que implican la elección de una carrera profesional dentro del ámbito universitario y todas las decisiones que se toman para ese propósito. En la gestación y consolidación de carreras académicas, la dimensión subjetiva es fundamental, pues el perfil individual de quienes quieren ser académicos requiere de mayores atributos de responsabilidad sobre su formación profesional, sus valores, creencias y una visión holística de lo que quieren para sus carreras profesionales (Sherif *et al.*, 2020).

En investigaciones recientes sobre las trayectorias académicas de los profesores universitarios, se hace énfasis en aspectos macro que repercuten en la movilidad y la internacionalización, así como la influencia de la desigualdad y la situación política de un país para facilitar o dificultar la consolidación de una carrera académica (Hamann & Kosmützky, 2021). Pero también en cómo los criterios de evaluación (Finkelstein & Jones, 2019; Angermuller, 2017) y los sistemas de educación superior (Laudel, 2017) determinan y estructuran estas trayectorias, además de las motivaciones específicas de cada país para que los académicos accedan a la profesión (Berthoin & Rogge, 2020). Otros estudios de gran escala sobre las carreras académicas hacen referencia a las diferencias nacionales y las condiciones institucionales de los académicos (Fumasoli *et al.*, 2015) y el cómo se consolida la identidad profesional de estos (Kehm & Teichler, 2013).

En otro tipo de investigación sobre las trayectorias académicas, Sánchez (2020), establece que los profesores universitarios construyen su trayecto profesional a lo largo de sus años de servicio, en cinco ciclos de vida, en los que intervienen factores personales, profesionales, institucionales, psicológicos y fisiológicos.

Lo anterior, lleva a considerar que en los profesores universitarios que estudian un doctorado, la comprensión de la trayectoria profesional es un poderoso medio para profundizar en los procesos constantes de toma de decisión que se hacen, como la selección de sus instituciones y programas de doctorado (Samuel, 2014), puesto que el estudio de las trayectorias de los académicos supone entender condiciones institucionales y recorridos profesionales que hacen posible el cumplimiento de las tareas sustantivas de los docentes universitarios (Buendía *et al.*, 2019). Y es que el desempeño académico de personas en formación en una universidad está determinado por:

la carencia o existencia de soporte financiero, las creencias y actitudes de los profesores, su compromiso con sus metas y con las de la institución, su desempeño escolar previo, su edad, género y contexto, el nivel educativo en sus hogares, su dedicación al estudio, el manejo del estrés, la dedicación, habilidades y hábitos de estudio y la satisfacción sobre sus estudios. (García & Barrón, 2011, p. 98)

Sobre los estudios de doctorado

La proyección de una trayectoria profesional en la academia es una forma de consolidación vocacional con características particulares. Ser un profesional en el ámbito de la educación superior implica, como en otras actividades, responder a los requerimientos de un puesto de trabajo y a procesos normativos institucionales, pero también supone comprender la naturaleza del servicio educativo (Whitchurch, 2018) y desarrollar, preferentemente, una vocación a la investigación y a la generación de conocimiento, además del compromiso por la formación continua y especializada (Finkelstein *et al.*, 2017).

Más que tener un talento especial, la vocación por la investigación requiere del desarrollo y de la ejecución de habilidades de investigación, redes de colaboración, gestión del conocimiento, competencias para cumplir con procesos para la producción científica y hacer equipo con la comunidad académica (Finkelstein *et al.*, 2015).

Un elemento indispensable para la consolidación de un perfil académico es el estudio del doctorado, pues la educación doctoral tiene una asociación directa con la conformación de una trayectoria académica, aunque actualmente los profesionistas con doctorado pueden traspasar otras fronteras disciplinarias. "Los estudios doctorales facilitan el desarrollo de habilidades necesarias para la reflexividad profesional y establecer los pasos que hay que seguir en el fortalecimiento de la carrera académica" (Streitwieser & Ogden, 2016, p. 320).

Respecto a investigaciones sobre los estudiantes de doctorado, se han desarrollado estudios recientes enfocados a la oferta y la demanda de doctores (OCDE, 2021; Pedersen, 2016) y a la formación doctoral en áreas del conocimiento diversas (Mouton *et al.*, 2021), sin embargo, hay una carencia de estudios sobre las trayectorias profesionales de los doctorandos, de cuándo y cómo transitan al mundo laboral, de por qué se quedan o se van de las instituciones universitarias y de la utilidad de su formación doctoral para servir a los propósitos y requerimientos de su trabajo (Sarrico, 2022).

En el contexto latinoamericano y mexicano, las trayectorias académicas y laborales de las personas que estudian un doctorado dependen de un conjunto de factores externos como "el gasto público en investigación y desarrollo; el desarrollo institucional y la oferta asociada de formación de posgrado; la disponibilidad de becas y apoyos para solventar los estudios en el país y en el exterior; y las políticas de atracción de talento a nivel regional y global" (Méndez *et al.*, 2021, p. 1089), entre los más importantes. En este ámbito profesional existen perfiles laborales como el becario académico, que hace alusión a personas que, desde muy temprano en la gestación de su trayectoria, se comprometen con la docencia y la investigación para ganar experiencia, al mismo tiempo que se está formando (Streitwieser & Ogden, 2016).

Para autores como Kumar *et al.*, (2011) es esencial profundizar sobre el estudio de la formación doctoral de presentes y futuros académicos en cualquier contexto, para conocer de una forma más precisa la pertinencia de su preparación como futuros investigadores, docentes e incluso gestores; y para comprender si se les provee de herramientas para la mejora de sus habilidades interpersonales, así como hábitos y actitudes profesionales; en función de que las universidades y los centros de investigación requieren de académicos con perfiles más integrales.

Prepararse para ser doctor es al mismo un proceso de proyecto de vida individual e institucional (Taylor & Adams, 2020), que involucra decisiones que se toman en el seno de una historia personal, familiar y laboral.

Por tanto, siendo el estudio del doctorado una experiencia compleja y variada, en la que convergen facetas experienciales e institucionales como lo mencionan Galbán y García (2022), que cobra una configuración irregular y desordenada (Boncori & Smith, 2020), al ser distinta para cada caso, pues como dice Gravett (2021) no hay estudiante de doctorado igual a otro, es conveniente desde la perspectiva de la investigación y de la práctica, el estudio de las trayectorias académicas de estudiantes de doctorado, como una oportunidad para encontrar más explicaciones sobre los procesos que viven los docentes en formación, en los que convergen, como ya se ha mencionado, situaciones, intenciones y acciones mediadas por el entorno personal y laboral (Sun & Trent, 2022).

Metodología

Considerando que el objetivo de esta investigación es mostrar las trayectorias académicas de profesores universitarios que estudian un doctorado, se optó por un enfoque cualitativo con perspectiva fenomenológica basada en la teoría fundamentada, pues como afirma Patton (2015), la fenomenología busca comprender cómo las personas describen e interpretan las experiencias, favoreciendo un conocimiento sobre las vivencias de los demás.

Por su parte, la teoría fundamentada enfatiza la inducción o emergencia de información para establecer una teoría (De la Espriella & Gómez, 2020), derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación (Strauss & Corbin, 2016), en donde desde el desarrollo investigativo se organizan para ser analizados, usando un tratamiento sistemático (Estrada *et al.*, 2021). La teoría fundamentada se identifica con el enfoque cualitativo pues "enfatisa que el conocimiento de los fenómenos es un proceso que construye el individuo cuando interactúa con su entorno" (Vivar *et al.*, 2010), lo que permite descubrir y explicar, inductivamente, la interpretación de significados desde la realidad social de los individuos, con el fin último de crear postulados teóricos que expliquen el fenómeno estudiado, en este caso, las trayectorias académicas de profesores universitarios estudiantes de doctorado.

Contexto de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en una universidad privada de la República Mexicana fundada en 1967, que cuenta con tres campus en el país: Ciudad de México, Guadalajara y Aguascalientes. Nacida bajo un modelo educativo centrado en la persona, cuenta actualmente con once Escuelas y Facultades que ofrecen programas de pregrado y posgrado en diferentes áreas del conocimiento: ciencias de la salud, filosofía, empresariales, ingeniería, pedagogía, derecho, gobierno, economía, bellas artes, comunicación y hospitalidad. En el ciclo escolar 2022-2023 cuenta con: más de 11000 alumnos de licenciatura, alrededor de 4200 alumnos de posgrado, 640 profesores de tiempo completo y más de 2000 profesores de asignatura.

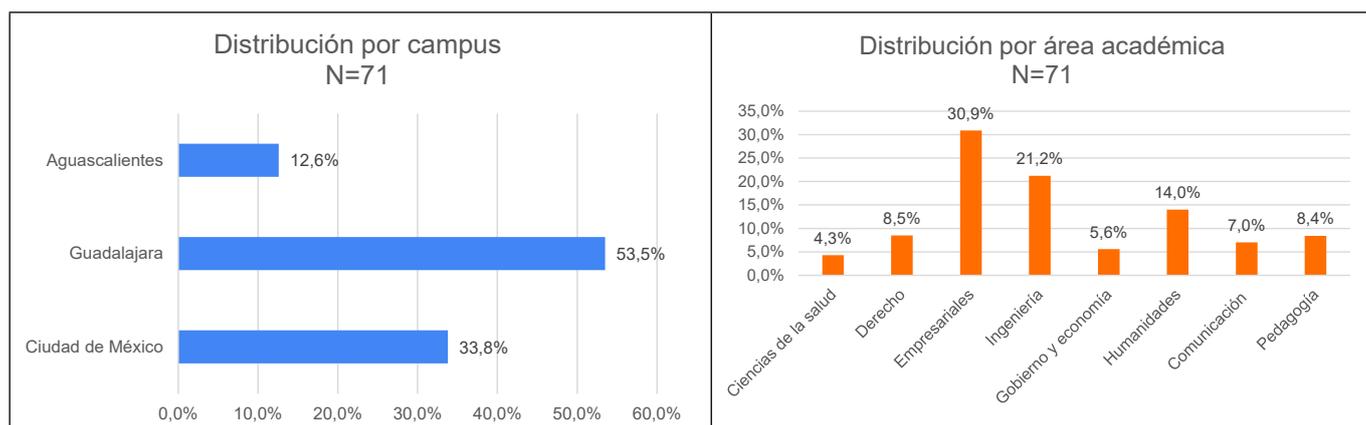
Después de un proceso de madurez institucional de cerca de 50 años, se decidió migrar de manera formal y estratégica hacia una universidad orientada a la investigación en donde sin perder de vista la docencia y la formación de profesionales, se considera a la investigación como medio para competir en los rankings mundiales y consolidarse como una institución de influencia.

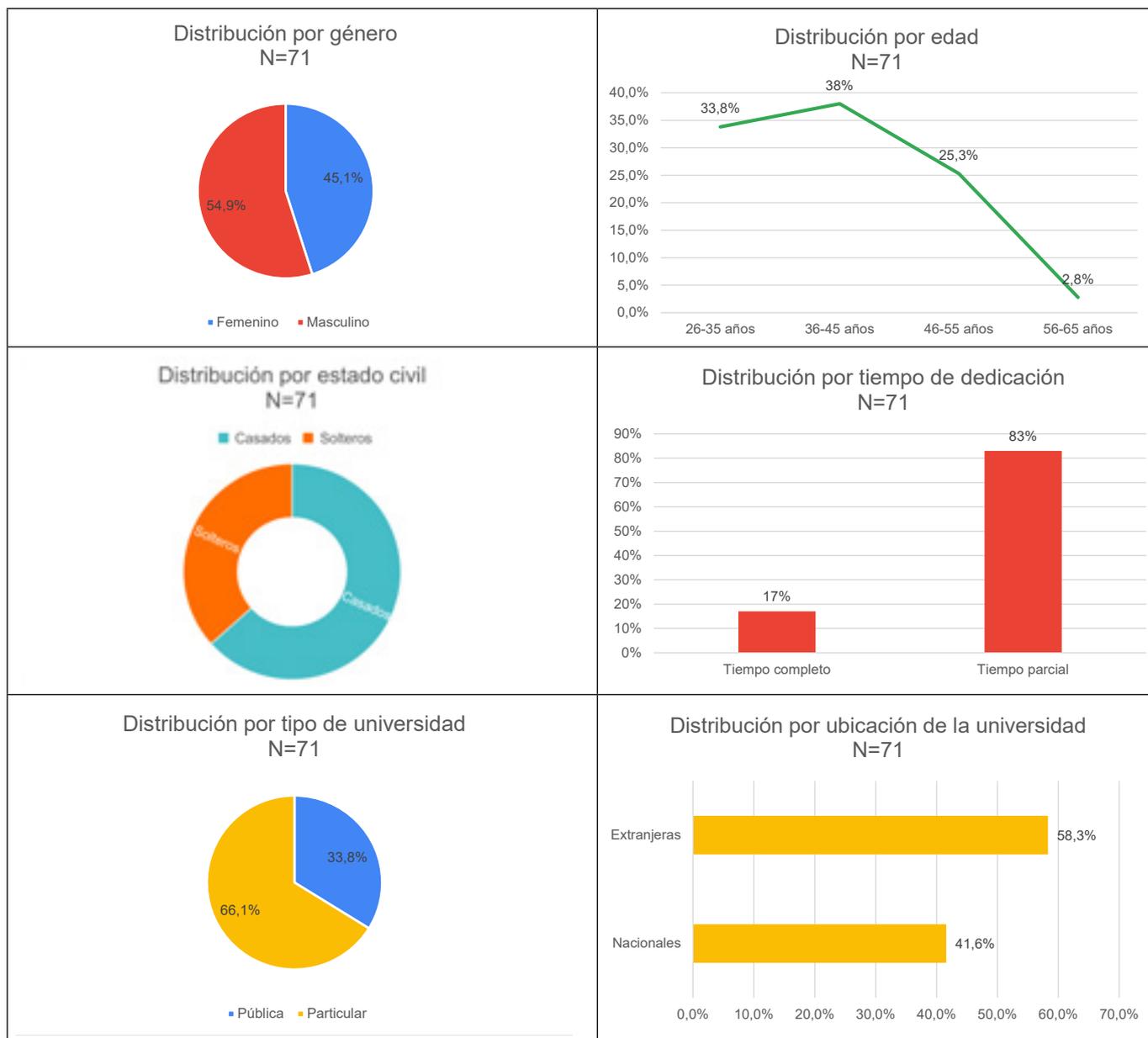
Para lograr robustecerse como universidad de investigación ha habido, al menos, dos fases, la primera que empezó hace aproximadamente 20 años, en donde paulatinamente se fueron incorporando asignaturas de investigación en las mallas curriculares de pregrado y posgrado, además de empezar con la formación de profesores-investigadores mediante el estudio de posgrados y cursos especializados.

La segunda fase más orientada a convertirse en universidad de influencia, empezó en el 2015 cuando el consejo de rectoría se dio a la tarea de impulsar la investigación de manera transversal mediante diversas estrategias entre las que se encuentran: políticas de incentivos a la producción científica indexada, convocatorias para un fondo de investigación anual y para el apoyo de estudios de doctorado, un modelo de categorización de profesores con énfasis en la investigación y una estructura de gestión con direcciones de investigación en cada campus y secretarías de investigación en cada Escuela o Facultad. Lo anterior, ha permitido un gran avance en el ámbito de la investigación contando en junio de 2023 con más de 2200 publicaciones indexadas en Scopus y Web of Science, 159 profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y 75 profesores con énfasis en la investigación categorizados. Además de tener actualmente a 71 profesores de tiempo completo estudiando un doctorado, de los cuales a continuación se muestra una caracterización (Figura 1), sobre datos demográficos recopilados mediante una encuesta por las investigadoras de este artículo.

Figura 1

Datos demográficos de los participantes en el estudio (N=71)





Del profesorado que estudia un doctorado el 53.5% pertenecen al campus Guadalajara, el 33.8 % al de Ciudad de México y solo el 12.6 % a Aguascalientes. El 52.1 % a las facultades de empresariales e ingeniería y 47.9 % a las demás áreas académicas que conforman la universidad. El 54.9 % son de género masculino y el 45.1 % de género femenino; el 33.8 % se encuentran entre los 26 y los 35 años de edad, el 38.0 % entre los 36 y los 45, el 25.3 % entre los 46 y 55 y solo un 2.8 % entre los 56 y los 65 años. En cuanto al estado civil el 63.3 % viven en pareja y el 36.6 % solteros. Pasando a los datos sobre el doctorado que estudian: solo el 17 % cursan programas de tiempo completo mientras que el 83 % tienen un tiempo de dedicación parcial al doctorado. El 66.1 % estudian en universidades privadas mientras que el 33.8 % lo hace en instituciones públicas. Finalmente, el 58.3 % cursan programas de doctorado en el extranjero y el 41.6 % en universidades mexicanas.

Participantes

De los 71 profesores estudiantes de doctorado, participaron en esta investigación 18 que fueron elegidos por conveniencia, considerando ciertos atributos distintivos con la finalidad de obtener una visión más integral sobre las trayectorias académicas. Como se observa en la Tabla 1, se cuidó la variedad de perfiles, de tal manera que se contó con participantes idóneos y pertinentes para mostrar la gran diversidad que se puede encontrar en las trayectorias de los académicos (Pérez *et al.*, 2017). Los atributos de selección fueron: representatividad proporcionada de profesores de los tres campus, de diferentes áreas académicas, número similar de hombres y mujeres, distribuidos en diferentes edades, diversos estados civiles, variedad en cuanto al tiempo de dedicación al doctorado y al tipo de universidad donde están estudiando. A continuación, se muestra la Tabla 1 con el perfil de los profesores participantes.

Tabla 1

Perfil de los profesores

ID	Campus	Área académica	Género	Edad	Estado civil	Tiempo de dedicación	Tipo de universidad
D1	Ciudad de México	Ingeniería	F	40	Casada	Tiempo completo	Nacional
D2	Ciudad de México	Gobierno y Economía	M	42	Casado	Parcial	Nacional
D3	Ciudad de México	Pedagogía	M	30	Soltero	Parcial	Nacional
D4	Ciudad de México	Humanidades	F	36	Casada	Parcial	Nacional
D5	Aguascalientes	Humanidades	M	41	Casado	Tiempo completo	Nacional
D6	Ciudad de México	Empresariales	F	31	Casada	Parcial	Extranjera
D7	Ciudad de México	Empresariales	M	54	Casado	Parcial	Nacional
D8	Aguascalientes	Ingeniería	M	32	Casado	Tiempo completo	Extranjera
D9	Guadalajara	Empresariales	F	41	Soltera	Parcial	Extranjera
D10	Guadalajara	Ingeniería	F	44	Soltera	Parcial	Nacional
D11	Guadalajara	Empresariales	M	45	Casado	Parcial	Nacional
D12	Guadalajara	Pedagogía	F	41	Casada	Parcial	Nacional
D13	Guadalajara	Comunicación	M	51	Casado	Parcial	Extranjera
D14	Guadalajara	Empresariales	F	34	Soltera	Parcial	Nacional
D15	Guadalajara	Comunicación	M	40	Casado	Parcial	Extranjera
D16	Guadalajara	Empresariales	M	34	Casado	Parcial	Nacional
D17	Guadalajara	Humanidades	F	42	Casada	Tiempo completo	Nacional
D18	Guadalajara	Humanidades	F	50	Soltera	Parcial	Extranjera

En la investigación participaron nueve mujeres y nueve hombres, con una media de edad de 40 años. El 72.2 % viven en pareja y el 27.7 % solteros. El 77.7 % dedican tiempo parcial al doctorado y el 22.2 % tiempo completo. El 66.6 % estudian en universidades de la República Mexicana y el 33.3 % en universidades fuera del país.

La información sobre la población seleccionada para el estudio, muestra una variedad de perfiles. Se buscó integrar una muestra diversa dentro de esa población (Hernández & Mendoza, 2020) en términos de campus, sexo, contexto personal, área de estudio del doctorado, dedicación a los estudios de doctorado y tipo de universidad. Este tipo de muestreo permite desarrollar diversas perspectivas para comprender el fenómeno que se estudia.

Recopilación de la información

Para cumplir con el objetivo de esta investigación se optó por la narrativa para la recopilación de la información pues como comentan Arias y Alvarado (2015) "Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, [...] que responden a un entramado lógico y subjetivo" (p. 172), lo anterior según estos mismos autores da cuenta de la configuración personal y compleja frente a los hechos vividos.

La narración de hechos promueve una reflexión sobre la experiencia, lo que permite al investigador comprender el mundo de los interlocutores, por lo que es una técnica de carácter cualitativo, que implica contar de manera espontánea o promovida por preguntas detonadoras vivencias personales, educativas, sociales o culturales (Silva, 2017).

En esta investigación se optó por la narración espontánea por lo que se solicitó, vía electrónica, a los profesores universitarios estudiantes de doctorado que describieran detalladamente su trayectoria académica, desde los primeros pasos en la vida profesional hasta el momento en que decidieron hacer un doctorado. Una vez que se tuvieron todas las narrativas se unificaron en un mismo archivo para su análisis. Estos archivos están bajo resguardo digital de las investigadoras y nadie más tiene acceso a ellas.

Análisis de la información

En el proceso de análisis de la información se partió de un corpus construido por los participantes, las narrativas, que se interpretaron mediante la categorización de las declaraciones explícitas y la interpretación de lo representado en el material, a partir del método de las comparaciones constantes (Strauss & Corbin, 2016).

Para analizar las narrativas, se inició con una codificación abierta en donde se trabajó etiquetando unidades de significado. Después de esto, se inició con la codificación axial en donde se hizo una comparación entre las etiquetas generadas, emergiendo las categorías. Una vez que se encontraron las similitudes y diferencias se pasó a la codificación selectiva en donde se configuraron subcategorías (Bonilla y López, 2016).

Para atender al rigor científico de la investigación cualitativa en este trabajo se aplicaron como criterios de validez en el proceso de análisis la revisión por pares (Patton, 2015), la reflexividad y la representatividad de voces en la muestra (Hernández & Mendoza, 2020). El trabajo de pares consistió en la discusión que se llevó a cabo entre los investigadores participantes en este estudio sobre el corpus narrativo, con la finalidad de identificar posibles subjetividades en los criterios de categorización y así, favorecer, mediante la reflexividad, la autocrítica y el auto cuestionamiento, para así evitar juicios previos que interfirieran en el análisis de la información. Lo anterior, debido a que, gracias al criterio de reflexividad, el investigador se vuelve sobre sí mismo para examinar críticamente el efecto que tiene sobre el estudio y el impacto de las interacciones con los participantes (De la Cuesta, 2011).

Durante el proceso de análisis, cada unidad de significado fue identificada con un número consecutivo y un identificador del profesor estudiante de doctorado, así D1 representa al primer participante, D2 al segundo, hasta D18 al último.

Resultados

Por ser una investigación de corte cualitativo, los resultados se basan en un análisis inductivo, por lo que las categorías y subcategorías surgieron del trabajo empírico y no del marco teórico. En el análisis de las narrativas emergieron dos categorías, dentro de las cuales se generaron subcategorías que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Originadas en la práctica profesional específica.	Reinventando la vocación profesional.
	De la industria a la academia.
	De la administración pública a la academia.
Nacidas en el contexto universitario.	Vocación natural.
	Influidos por el contexto institucional.
	Motivados por un mentor.

Los resultados se muestran de acuerdo a las categorías surgidas del análisis que son: originadas en la práctica profesional específica y nacidas en el contexto universitario.

Originadas en la práctica profesional específica

En esta categoría se integran aquellas trayectorias académicas que surgieron en el ejercicio de la práctica profesional específica, a la par que se fueron vinculando a la universidad como profesores de asignatura. En este sentido se encuentran al menos tres perfiles: el primero, en donde los participantes muestran una transición profesional al verse seducidos por la vida universitaria, reconduciendo de esta forma su trayecto de vida. Un segundo perfil, lo integran aquellos profesores vinculados originariamente a la industria, que descubrieron que en su práctica cotidiana hacían investigación y naturalmente lo relacionaron con la academia. En un tercer escenario,

aparecen quienes empezaron su carrera profesional en la administración pública, hicieron carrera política y por diversos motivos después migraron a la academia.

Dentro de los estudiantes de doctorado, que han reinventado su vocación profesional al contacto con la vida académica, están aquellos que han llegado a la universidad ejerciendo su profesión inicial y que poco a poco se vincularon a la docencia.

Yo inicié trabajando en el sector privado, en una empresa multinacional de consumo masivo y después de que estuve trabajando allí tuve la oportunidad de ingresar a la universidad, pero desde la parte administrativa, hasta que me invitaron a ser profesora de ingeniería. (D1)

Sin dejar de lado una relación con el sector productivo y de servicios, mediante el ejercicio de la consultoría que necesariamente requiere de investigación, reconduciendo no solo su vida profesional, sino también la trayectoria formativa.

Ya trabajando en la universidad, hubo oportunidad no solo de ser docente, sino también de hacer consultoría e investigación aplicada. Ahí trabajé un poco más de ocho años y después entré a hacer mi maestría. (D13)

Buscando el estudiar primero una maestría y luego un doctorado.

Después de hacer la maestría, regresé a la universidad como líder en un centro de investigación y entonces definitivamente veo que me quiero dedicar a la docencia y a la investigación, por lo que empecé el doctorado. (D14).

Ejercí un tiempo el periodismo, luego hice una maestría, empecé a dar clases en la universidad como profesor de asignatura, pasó el tiempo y me incorporé como profesor de tiempo completo, entonces me empecé a dedicar de lleno a lo académico y se me hizo indispensable hacer un doctorado. (D5)

En otro orden de ideas, se encuentran aquellos participantes que habiendo desarrollado una carrera profesional exitosa y ascendente en el sector productivo, se percibían insatisfechos y se acercaron a la universidad.

Mi carrera profesional empezó en una empresa refresquera en marketing, llegué a ser gerente junior, pero empecé a ver que algo no me llenaba y me fui a trabajar a la universidad al área de compromiso social. (D6)

Pero también aquellos que no habiendo tenido éxito en el ejercicio profesional se acercaron a la universidad para reconducir su trayectoria sin haber podido construir una carrera académica sólida.

Yo empecé poniendo junto con mi familia una empresa, pero no nos fue bien y pedí trabajo en la universidad, he trabajado en varias cuestiones administrativas y como profesor, al doctorado la verdad es que me metí exactamente no sabiendo qué era y no me he podido titular. (D7)

En una segunda subcategoría, se encuentran perfiles que, habiendo demostrado competencias investigativas en su práctica profesional específica, se acercaron al ámbito académico, donde descubrieron la vinculación necesaria entre el trabajo productivo y la investigación.

He navegado por varias aguas. En un momento me gustó el emprendimiento, luego trabajé en la industria y finalmente llegué a la academia y me enamoró la investigación, para acortar la brecha que existe muchas veces entre la industria y la academia. (D8)

Yo había desarrollado toda mi carrera en la industria de manera paralela a la docencia, sin embargo, tenía muchas herramientas de investigación porque me he dedicado a los estudios de mercado, entonces, al ingresar como profesora de tiempo completo me decidí a hacer el doctorado. (D9)

La tercera subcategoría integra a aquellas personas que hicieron carrera política de alto nivel y una vez concluidos los períodos de su función transitaron a la academia para dar cuenta de su experiencia y formalizarla con el estudio de un doctorado.

Una vez que concluí la licenciatura, entré a trabajar al gobierno, estuve dos años y me fui a España a hacer una maestría. Posteriormente, participé en un proceso electoral municipal, ahí empezó mi carrera política hasta llegar a ser secretario de estado, sin embargo, por cambios en el partido en el poder me incorporé a la universidad y se me da la oportunidad de hacer un doctorado. (D2)

Nacidas en el contexto universitario

Muy distintas a las trayectorias antes descritas están las originadas al interior de la universidad, en donde también se encuentran diversidad de perfiles y trayectorias, entre los que se encuentran aquellos con una vocación natural a la docencia y a la investigación, descubierta desde que eran estudiantes de pregrado, lo cual les ha permitido construir y consolidar una trayectoria académica temprana.

Desde que inicié la licenciatura, sabía que quería doctorarme, poco después de graduarme empecé a dar clases en la universidad como profesor de asignatura e hice una maestría, después se dio la oportunidad de ser profesor de tiempo completo y empecé el doctorado. (D3)

Llama la atención que los casos que se ubican en este perfil estudiaron filosofía, que es una profesión de naturaleza académica que prepara para el ejercicio del quehacer universitario.

Desde que terminé la licenciatura en filosofía empecé a dar clases en la universidad, tenía muy claro que mi proyecto profesional era la docencia y la investigación entonces inmediatamente terminando la licenciatura empecé el proceso para hacer la maestría y acabando la maestría el doctorado. (D4)

Pero también forma personas con un pensamiento crítico y con una visión a largo plazo.

Cuando terminé la licenciatura inmediatamente me dieron clases primero como profesora de asignatura y al siguiente año de tiempo completo, me interesaba seguir profundizando en el tema que trabajé en la tesis de licenciatura y por eso me animé a la maestría y posteriormente al doctorado. (D17)

En esta misma categoría, están los profesores que motivados por un contexto institucional orientado a la investigación se han visto interpelados y se decidieron hacer el doctorado.

Cuando elegí la maestría no sabía que quería hacer un doctorado, pero sí que quería saber más acerca de lo que hacen los que se dedican a la investigación, entonces el estar rodeada de investigadores me hizo a eso, junto con el ambiente de la universidad donde trabajo. (D10)

En este mismo tenor, están los que teniendo vocación académica la fueron descubriendo y refinando en el ejercicio de la docencia o en la gestión universitaria.

Hablando de mi trayectoria, gran parte del tiempo ha sido en el escritorio, en coordinación educativa, pero tenía mucha inquietud por mejorar en mis clases y hacer carrera académica en la universidad, entonces ese fue un primer elemento para decidir hacer un doctorado. (D12)

Finalmente, se encuentran los participantes que dentro de un entorno de diálogo académico encontraron de manera natural mentoría y estuvieron dispuestos a seguir por el camino que les propusieron.

Después me cambié a un área académica y me entró la curiosidad intelectual por estudiar e investigar, entonces me acerqué a un profesor-investigador, quien me empezó a compartir lecturas, él me animó a hacer una maestría en investigación y posteriormente el doctorado. (D6)

Sin que inicialmente estuvieran buscando estudiar un programa de doctorado, pero que confiaron en la experiencia y en la percepción de otros.

Yo cuando empecé a buscar opciones de hacer un posgrado, no estaba directamente buscando un doctorado, sino algún tipo de especialización para realizar mejor mi trabajo, pero un colega me animó a hacer un doctorado. (D15)

Pero también aquellos que sin tener claridad sobre lo que es la vida académica se van viendo empujados a estudiar un doctorado para cumplir con las expectativas institucionales transmitidas por las autoridades académicas.

Empecé a dar más clases y cada vez me gustaba más la parte académica y eso me fue llevando a prepararme y estudiar más, el director de la facultad me animó a hacer un doctorado. (D16)

Discusión y consideraciones finales

En el desarrollo de las trayectorias académicas, las condiciones institucionales juegan un papel destacado al ser el marco en donde se gestan y se consolidan las decisiones de las personas que se van vinculando a la universidad en diferentes momentos de su vida profesional. Pues como lo afirma, Buendía *et al.* (2019) la formación profesional de los académicos está influida por el apoyo institucional. En este sentido, vale la pena mencionar que la institución objeto de estudio de esta investigación, motivada por convertirse en una universidad de influencia, ha favorecido un ecosistema de investigación mediante la consolidación de políticas y la inversión en la formación de trayectorias académicas.

De manera estratégica se ha dado a la tarea de perfilar las trayectorias de los profesores de tiempo completo ofreciendo apoyos para el estudio de programas de doctorado, favoreciendo lo que Taylor y Adams (2020) mencionan en cuanto a que la formación doctoral es un modelo para la consolidación del talento académico.

En este proceso de consolidación, se observan al menos dos tendencias: las trayectorias tempranas que se han iniciado y fortalecido en el ámbito universitario; junto con aquellas más tardías que por diferentes motivos han reinventado su trayectoria profesional hacia la carrera académica. Lo anterior, concuerda con lo que Gravett (2021) sostiene en torno a la configuración irregular y única de las vocaciones académicas, por lo que no necesariamente se tiene que empezar la trayectoria académica como becario de investigación (Streitwieser & Ogden, 2016) y en este

estudio queda patente, pues ninguno de los estudiantes de doctorado ha transitado por esta figura, lo cual, por otro lado, es característico de un contexto latinoamericano.

Independientemente del momento de inserción a la vida universitaria se considera que un ecosistema de investigación que promueve el diálogo académico, beneficia, por un lado, la formación de investigadores, pero por el otro, puede desmotivar a aquellas personas que carecen de interés y competencias investigativas, reorientándolas en el mejor de los casos hacia la docencia o la gestión universitaria, como lo comentan Kumar *et al.* (2011).

Como en esta investigación se ha querido poner el foco en las personas y no en los procesos de formación, resaltan las decisiones que han ido marcando el camino profesional de los profesores universitarios participantes en este estudio. En el caso de las trayectorias nacidas en la práctica profesional específica resaltan: la toma de conciencia sobre la insatisfacción laboral aun con una carrera exitosa y la migración hacia la vida universitaria; aquellos que no lograron sobresalir como emprendedores y eligen la academia como alternativa profesional o los que al concluir una carrera política tienen que reinventarse y se esfuerzan por construir una carrera académica. En este mismo tenor, se encuentran otros que por la vinculación con la industria han descubierto su disposición para la investigación y han dado el salto a la vida universitaria.

En el caso de las trayectorias nacidas en el contexto universitario, se conjugan las decisiones para ir dando pasos en la vida académica aun desde el pregrado con las propicias circunstancias institucionales. Independientemente de las historias individuales, sobresale el compromiso y esfuerzo que unos y otros han hecho durante los estudios doctorales y que tendrán que seguir haciendo para robustecer su potencial académico afrontando así los retos que supone convertirse en investigador.

Los hallazgos de este artículo sobre la diversidad en las trayectorias académicas de los profesores universitarios pueden servir como una referencia a la gestión universitaria para tener una mirada más abierta para la atracción y formación de talento originado en diferentes ámbitos; pero también, para establecer mecanismos de seguimiento y orientación a las personas que emprenden el camino académico.

En otro orden de ideas, la presente investigación, centrada en el talento humano, abre un panorama poco explorado en Latinoamérica y especialmente en México, sobre las trayectorias académicas y las experiencias personales de los estudiantes de doctorado, particularmente de aquellos que buscan insertarse en la universidad.

Por las características cualitativas de esta investigación, valdría la pena en otros estudios explorar a poblaciones más amplias de instituciones públicas y privadas, además de llevar a cabo trabajos centrados en los diferentes momentos de la vida profesional de un académico, como lo son: las carreras en consolidación y las consolidadas.

Notas:

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

Ligia García-Béjar y Sara Elvira Galbán-Lozano pensaron y propusieron la investigación y el diseño de investigación. Las dos investigadoras se dividieron en partes iguales la recolección de datos. Cada una

analizó la información de la recolección realizada y, posteriormente, se reunieron a trabajar en un análisis general de la información, así como en la elaboración y corrección del documento.

Referencias

- ANGERMULLER, J. (2017). Academic Careers and the Valuation of Academics. A Discursive Perspective on Status Categories and Academic Salaries in France as Compared to the U.S., *Germany and Great Britain. Higher Education*, 73(6), 963–980. <https://doi.org/10.2307/2644873>
- ARIAS, A., & ALVARADO, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171–181.
- ARIAS, M., ARIAS, E., ARIAS, J., ORTIZ, M., & GARZA, M. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 25, 1–21.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES). (2022). Anuarios Estadísticos de Educación Superior 2021–2022.
- AURIOL, L., & FREEMAN, R. (2013). Careers of doctorate holders: Analysis of labour market and mobility indicators. OECD science, technology and industry working papers, No. 2013/4, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-en>
- BERTHOIN, A., & ROGGE, C. (2020). Does Academia Still Call? Experiences of Academics in Germany and the United States. *Minerva*, 58(2), 187–210. <https://www.econstor.eu/handle/10419/227116>
- BONCORI, I., & SMITH, C. (2020). Negotiating the doctorate as an academic professional: Identity work and sensemaking through autoethnographic methods. *Teaching in Higher Education*, 25(3), 271–285. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1561436>
- BONILLA, M., & LÓPEZ, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio*, 57, 305–315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- BUENDÍA, A., GARCÍA, S., LANDESMANN, M., RODRÍGUEZ, R., RONDERO, N., RUEDA, M., & VERA, H. (2019). A debate la educación superior y la ciencia en México: recuperar preguntas clave. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 21(02), 1–4.
- BUENDÍA, M. (2011). Análisis institucional y educación superior: Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles educativos*, 33(134), 8–33. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.134.27938>
- CLAVERIE, J. (2013). Trayectorias académicas: mecanismos de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente: un estudio de caso en la UBA. *Propuesta educativa*, 40, 135–137.
- CUEVAS, Y. (2015). La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 46–66. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.04.002>

- DE LA CUESTA, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico de la investigación cualitativa. *Revista Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- DE LA ESPRIELLA, R., & GÓMEZ, C. (2020). Research methodology and critical Reading of studies grounded theory. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 126-132. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- ESTRADA, R., ARZUAGA, M., GIRALDO, C., & CRUZ, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la teoría fundamentada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 51, 185-229.
- FINKELSTEIN, M., & JONES, A. (2019). *Professorial Pathways. Academic Careers in a Global Perspective*. John Hopkins University Press.
- FINKELSTEIN, M., CONLEY, V., & SCHUSTER, J. (2017). Wither the faculty? Change: The *Magazine of Higher Learning*, 49(4), 43-51.
- FINKELSTEIN, M., IGLESIAS, K., PANOVA, A., & YUDKEVICH, M. (2015). Future Prospects for Young Faculty Across the Academic World (pp.321-350). In M. Yudkevitch, P. Altbach and L. Rumbley (Eds). *Young Faculty in the Twenty-First Century: International Perspectives*. Suny Press.
- FUMASOLI, T., GOASTELLECC, G., & KEHM, B. (2015). *Academic Work and Careers in Europe*. Springer.
- GALBÁN, S., & GARCÍA-BÉJAR, L. (2022). Experiences of university professors studying for a doctoral degree in the Mexican context. *International Journal of Doctoral Studies*, 17, 459-477. <https://doi.org/10.28945/5028>
- GAMA, F. (2017). *Mercadización de la educación superior. Marcos de análisis para la educación superior privada en México*. ANUIES.
- GARCÍA, M., & CÁRDENAS, E. (2018). La inserción laboral en la educación superior: la perspectiva latinoamericana. *Educación XXI*, 21(2), 323-347.
- GARCÍA, O., & BARRÓN, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33(131), 94-113.
- GODÍNEZ, A. (2018). *El posgrado en México: crecimiento de la matrícula en los sectores público y privado y algunas características de empleo de los posgraduados*. UAM.
- GRAVETT, K. (2021). Disrupting the doctoral journey: Re-imagining doctoral pedagogies and temporal practices in higher education. *Teaching in Higher Education*, 26(3), 293-305. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1853694>
- HAMANN, J., & KOSMÜTZKY, H. (2021) Does higher education research have a theory deficit? Explorations on theory work. *European Journal of Higher Education*, 11(1), 468-488. [10.1080/21568235.2021.2003715](https://doi.org/10.1080/21568235.2021.2003715)
- HERNÁNDEZ, R., & MENDOZA, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- KEHM, B., & TEICHLER, U. (2013). *The Academic Profession in Europe. New Tasks and Challenges*. Springer.
- KUMAR, V., LEE, A., ALEXANDER, P., AUSTIN, A., & BASTALISCH, W. (2011). *Doctoral education in international context: connecting local, regional and global*

perspectives. Serdang Malaysia.

- LAUDEL, G. (2017). How do National Career Systems Promote or Hinder the Emergence of New Research Lines? *Minerva*, 55(3), 341-369. <https://doi.org/10.1007/s11024-017-9314-4>
- LIMAYMANTA, C., & TURPO, O. (2021). Factores asociados a la satisfacción laboral del profesorado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 116-140. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42494>
- MACLEOD, W., & URQUIOLA, M. (2021). Why does the U.S. have the best research universities? *Journal of Economic Perspectives*, 35(1), 185-206. doi: 10.1257/jep.35.1.185
- MARQUINA, M., YUNI, J., & FERREIRO, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-23.
- MÉNDEZ, L., PELLEGRINO, A., ROBAINA, S., & VIGORITO, A. (2021). Trayectorias académicas y laborales de personas doctoradas en ciencias sociales y humanidades. Evidencia para Uruguay. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1087-1121.
- MENDÍVIL, B., & RODRÍGUEZ, E. (2019). Sistema de información de apoyo a la medición de indicadores de trayectoria escolar en educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 58-75. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.006>
- MILLER, D. (2015). Exploración del vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos en la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(17), 21-37.
- MILLER, D., & DE GARAY, A. (2015). Dos temas cruciales para la agenda mexicana de Educación Superior: Educación Privada y Equidad e Inclusión. *Propuesta educativa*, 43, 75-87.
- MIRANDA, C. (2016). Acreditación de programa de postgrado mixto (académico-profesional) en Chile: impresiones académicas para un debate pendiente. *Revista da FAEEDBA. Educação e Contemporaneidade*, 25(47), 51-62. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n47.p51-62>
- MONTENEGRO, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.006>
- MOUTON, J., VAN LILL, M., PROZESKY, H., BAILEY, T., DUNCAN, M., BOSHOFF, N., ALBERTYN, C., & TREPTOW, R. (2021). *A national tracer study of doctoral graduates in South Africa*. Report to the Water Research Commission. DSI-NRF Centre of Excellence in Scientometrics and Science, Technology and Innovation Policy. Project No. 2019/2020-00288.
- MUGA, A. (2018). Desafíos para el aseguramiento de la calidad en programas doctorales. *En Comisión Nacional de Acreditación (2018). Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: desafíos y convergencias para Iberoamérica*. Seminario Internacional. Serie Estudios sobre Acreditación (pp. 10-15).

- MUÑIZ, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista latinoamericana de metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). (2022). Informe Educación Superior, Competitividad y Productividad de la OEI.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2021). Reducing the precarity of academic research careers. *OECD science, technology and industry policy papers 113*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/of8bd468-en>
- PARK, C., & RAMOS, H. (2018). The Level of Job Satisfaction as Indicator of Work Value-Fulfillment Trend in Higher Education Systems. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 112(2018), 43-56. <https://doi.org/10.14257/ijast.2018.112.05>
- PATTON, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- PEDERSEN, H. (2016). Are PhDs winners or losers? Wage premiums for doctoral degrees in private sector employment. *Higher Education*, 71, 269–287. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9901-y>
- PÉREZ, R., LAGOS, L., MARDONES, R., & SÁEZ, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39. <http://hdl.handle.net/11441/68886>
- SAMUEL, M. (2014). Doctoral career path studies: exchanging paradigms across international borders: leading article. *South African Journal of Higher Education*, 28(5), 1469-1484. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC166119>
- SÁNCHEZ, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de Educación Superior*, 196(49), 39-56. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1406>
- SARRICO, C. (2022). The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate. *High Educ*, 84, 1299–1315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00946-1>
- SCHOFER, E., & MEYER, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American sociological review*, 70(6), 898-920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>
- SHERIF, K., NAN, N., & BRICE, J. (2020). Career success in academia. *Career Development International*, 25(6), 597-616.
- SILVA, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 41(91), 124- 142.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- STREITWIESER, B., & OGDEN, A. (2016). *International Higher Education's Scholar Practitioners: Bridging Research and Practice*. Symposium Books. <https://doi.org/10.15730/books.96>

- SUN, X., & TRENT, J. (2022). Shaping a sustainable doctoral pathway: a critical analysis of reflexive mediation between structure and agency in the PhD experience. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2073979>
- TAYLOR, C., & ADAMS, G. (2020). Reconceptualizing doctoral students' journeyings: Possibilities for profound happiness? *International Journal of Educational Research*, 99, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.04.003>
- TOSCANO, A., BRISCIOLI, B., & MORRONE, A. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- VARGAS, A. (2021). Las condiciones actuales de las universidades públicas en México. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(2), 169-180. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i2.47>
- VIVAR, C., ARANTZAMENDI, M., LÓPEZ, O., & GORDO, C. (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288.
- WHITCHURCH, C. (2018). Being a Higher Education Professional Today: Working in a Third Space (pp.11-21). In C. Bossu and N. Brown (eds), *Professional and Support Staff in Higher Education*. University Development and Administration. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6858-4_31

Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: aprendiendo a enseñar en la práctica

Methodological-didactic problems of the novice teacher: learning to teach in practice

Problemas metodológico-didáticos do professor novato: aprender a ensinar na prática

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3540>

Erick Zorobabel Vargas Castro

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
México

erick.vargas@upes.edu.mx

ORCID: 0000-0002-1994-1076

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo compilar los problemas metodológico-didácticos confrontados por el profesorado novel de Primaria, ante su preponderancia en el proceso de Aprender a enseñar. Más allá de considerarlos eventualidades endémicas del sujeto que inicia su ejercicio profesional, involucran la confluencia del "choque con la realidad" escolar, inexperiencia, vacíos formativos y la falta de una inserción profesional oportuna in situ. El estudio adoptó un enfoque mixto, soporte de un diseño analítico-explicativo, desde el cual se definió una muestra no probabilística de caso ideal-tipo con 70 profesores noveles que trabajaban en escuelas primarias del estado de Sinaloa, México. Los datos fueron recopilados mediante dos técnicas. La primera, Incidentes Críticos, registró las situaciones conflictivas imprevistas en diferentes momentos didácticos de la clase. La segunda, Cuestionario, representó un análisis de validación empírica bajo una Escala Likert con ítems de comprobación contradictoria. Los resultados exponen diversos indicadores y valores de la práctica docente, vinculados con la resolución de problemas, mediante un recurso ensayo-error, que son regulados espacial y temporalmente hasta poder transferirlos a situaciones similares para sobrevivir una realidad caótica, proyectada en cuatro dimensiones: 1) Estructura de clase, 2) Interacción didáctica, 3) Secuencia didáctica, 4) Autorregulación profesional. Se concluye que la atención de los diferentes problemas acontecidos en el inicio de su enseñanza profesional, aportan experiencias que diversifican la apropiación de saberes prácticos entre lo estratégico y procedimental.

Palabras clave: maestros principiantes, métodos de enseñanza, didáctica, experiencia en la enseñanza, práctica.

Recibido: 13/07/23

Aprobado: 22/08/23

Cómo citar:

Vargas Castro, E. Z. (2024). Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: aprendiendo a enseñar en la práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3540>

Abstract

This research aimed to compile the methodological-didactic problems faced by novice primary school teachers, given their prevalence in the process of learning to teach. Beyond considering them as endemic eventualities for individuals starting their professional practice, these challenges involve the convergence of the "collision with reality" in the school environment, lack of experience, educational gaps, and the absence of timely on-site professional integration. The study adopted a mixed approach, supported by an analytical-explanatory design, from which a non-probabilistic sample of an ideal-type case sample was defined with seventy novice teachers working in primary schools in the state of Sinaloa, Mexico. Data were collected by means of two techniques. The first, Critical Incidents, recorded unforeseen conflicting situations at different didactic moments in the class. The second, a Questionnaire, represented an empirical validation analysis using a Likert Scale with contradictory check items. The results expose several indicators and values of teaching practice linked to problem-solving through a trial-error approach, which are spatially and temporally regulated until they can be transferred to similar situations to navigate a chaotic reality projected in four dimensions: 1) Class structure, 2) Didactic interaction, 3) Didactic sequence, 4) Professional self-regulation. It is concluded that addressing the different problems encountered at the beginning of their professional teaching contributes to experiences that diversify the acquisition of practical knowledge between the strategic and procedural.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compilar os problemas metodológico-didáticos enfrentados pelos professores iniciantes do ensino fundamental, dada a sua preponderância no processo de Aprender a Ensinar. Além de considerá-los como eventualidades endêmicas ao sujeito que inicia sua prática profissional, eles envolvem a confluência do "choque com a realidade escolar", a inexperiência, as lacunas de formação e a falta de uma inserção profissional oportuna in loco. O estudo adotou um enfoque misto, apoiado em um projeto analítico-explicativo, a partir do qual foi definida uma amostra não probabilística de Caso Tipo Ideal de 70 novos professores que trabalham em escolas primárias no estado de Sinaloa, México. Os dados foram coletados por meio de duas técnicas. A primeira, Incidentes Críticos, registrou situações de conflito imprevistas em diferentes momentos didáticos da aula. A segunda, Questionário, representou uma análise de validação empírica em uma Escala Likert com itens de verificação contraditórios. Os resultados expõem vários indicadores e valores da prática docente, vinculados à solução de problemas, por meio de um recurso de tentativa e erro, que são regulados espacial e temporalmente até que possam ser transferidos para situações semelhantes, a fim de sobreviver a uma realidade caótica projetada em quatro dimensões: 1) Estrutura da aula, 2) Interação didática, 3) Sequência didática, 4) Autorregulação profissional. Conclui-se que a atenção aos diferentes problemas encontrados no início de sua formação profissional proporciona experiências que diversificam a apropriação do conhecimento prático entre o estratégico e o processual.

Keywords:

beginning teachers, teaching methods, didactics, teaching experience, practice.

Palavras-chave:

professores iniciantes, métodos de ensino, didática, experiência de ensino, prática.

Introducción

Los problemas, preocupaciones, carencias y necesidades a los que se enfrenta el profesorado novel de Educación Primaria, cuando accede por primera vez a un espacio áulico, manifiestan el corolario de un incipiente ejercicio profesional trastocado por las condiciones subyacentes del contexto escolar y social, que suscita una transformación que va alejándolo, progresivamente, del rol de estudiante en formación hasta asumir el rol de profesor titular de grupo. Lo anterior circunscribe una etapa más de la formación docente, con características propias, que encauza el aprendizaje de la enseñanza desde la formación en la práctica (Britton *et al.*, 2002).

Dicha formación concierne a la etapa de Inserción Profesional a la Enseñanza, enunciada como un puente que pone al profesor novel en contacto con la realidad escolar y, a la vez, articula la Formación Inicial con el Desarrollo Profesional (Marcelo, 2008). Su recorrido es relevante, por circunscribir el *ritual* provisor de rudimentos culturales (docentes, escolares o sociales), destinados a preparar su integración con el entorno donde interactúa, en el entendido que adquirir el estatus de novel puede extenderse desde el primer año de docencia, una vez egresado de la Formación Inicial, hasta el segundo y tercer año impelido en buscar su propia identidad personal y profesional (Esteve, 2006).

Bajo este contexto, lo personal y profesional se interconectan por el cambio que vivencia el profesorado novel (Vaillant & Cuba, 2007; Calvo, 2008; Allen & Allegroni, 2009), conforme irrumpen y confrontan problemas y preocupaciones en su práctica diaria, sean de naturaleza formativa, metodológica, didáctica, disciplinar, relacional, entre otros (Berliner, 2000; Marcelo, 2007). Lo personal impone superar un *duelo* al verse asaltado por la soledad, inseguridad y falta de confianza en sí mismo (Vaillant, 2019). Lo profesional remite al encadenamiento de un doble proceso: enseñar y aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001). De tal suerte que su confluencia ejerce un efecto sustantivo en la forma en que interioriza habilidades de la enseñanza, a la vez de condicionarse ante la emergencia de incidentes intra e interáulicos.

La atención de dichos incidentes o situaciones problemáticas moviliza recursos reflexivos y racionales para valorarlos y emitir juicios con apego a creencias que procesan la información, apoyados en sus antecedentes internos y externos, hasta *robustecer* rutinas aprovechables al paso del tiempo (Marcelo, 2006). Si bien el profesor novel reconoce y evalúa cada situación singular, reconstruyendo la problemática, también confecciona nuevas respuestas desde su conocimiento profesional (Sanjurjo, 2009), según comprende el significado de sus acciones dentro de un contexto al percibir la inteligibilidad que poseen (Perrenoud, 2007), sintetizadas en decisiones pedagógicas intrínsecas al ajuste de la intervención aplicada en la enseñanza (Gallardo, 2003).

Cada decisión pedagógica, guía de la planeación y aplicación de las actividades propuestas por el profesor novel (Marcelo, 2009), requiere la amalgama de una metodología docente por ser el conjunto coherente de técnicas y acciones que coordinan y orientan el aprendizaje de los alumnos hacia determinados objetivos. Empero, el dominio de uno o varios métodos de enseñanza es considerada una competencia de sujetos más experimentados, quienes las *fortalecen* hasta alcanzar una destreza *madurada* de la planificación, dosificación, seguimiento y evaluación de contenidos en interacciones áulicas (Fernández, 2006), ya no como elementos

aislados de la práctica, sino conexos a componentes básicos, es decir: a) organización de los espacios, b) suministro de la información, c) selección del método, d) orientación y gestión de las actividades de aprendizaje, e) relaciones interpersonales (Zabalza, 2003).

Ante este escenario, la propuesta metodológica del profesorado novel puede verse *desbordada* por la realidad escolar cuando intenta convertir actividades de aprendizaje y contenidos seleccionados en experiencias educativas, al adolecer de recursos limitados con dificultad para discernir lo urgente de lo relevante, además de sustraerse por la falta de experiencia y formación didáctica (Han & Tulgar, 2019). Así pues, el peso sustantivo que tiene la didáctica en la enseñanza envuelve su estudio e intervención con sustento en una propuesta metodológica que responda: ¿Cómo enseñar?, ¿Cuáles son las técnicas más novedosas o entretenidas que ofrece el pensamiento educativo actual? (Díaz-Barriga, 2009; 2012), a fin de encaminar la formación intelectual del educando, con base en un acto dinámico cuya aplicabilidad permea el aula si logra convertirla en un espacio vivo alimentado del trabajo cotidiano (Mallart, 2001).

Ahora bien, la investigación sobre el profesorado novel compila un historial durante los últimos 50 años, decantado en diversas líneas, que permiten advertir la relevancia formativa de los primeros años de ejercicio profesional al asumir la titularidad de un grupo. En este sentido, se circunscriben los trabajos considerados hoy día clásicos por sentar las bases del presente campo problemático. Entre ellos, Veenman (1984) analizó la relevancia de sus problemas y preocupaciones en el proceso de *Aprender a enseñar*, además de acuñar el constructo teórico "choque con la realidad", que puntualiza el desgaste de los ideales misioneros, erigidos en la Formación Inicial, una vez *sumergido* en la incierta, ríspida y agreste vida dentro del aula.

Paralelamente, Vonk (1983) orientó su investigación hacia los problemas subyacentes del ámbito social y contextual en la primera práctica, resaltando la diferenciación de dos momentos determinantes en el proceso de socialización profesional. El primero, umbral o antesala, abarca los primeros cinco o seis meses en contacto con una realidad escolar desconocida. El segundo, maduración o crecimiento, se extiende los meses siguientes, correlacionando las experiencias sobrevenidas que aportan conocimientos y saberes incipientes. Ambos momentos enmarcan situaciones problemáticas con diversos niveles de intensidad, cuyo acceso permite interiorizar aprendizajes complejos, diversos e inciertos.

La presencia de elementos socializadores cobró mayor relevancia con Marcelo (1999), quien distingue tres tipos de influencias al inicio de la vida profesional docente, a saber, personal, clase e institucional, supeditados a confrontar problemas de control de la disciplina, dominio de conocimientos disciplinares, motivación y planificación. Por otro lado, Schempp *et al.* (1993) advirtieron la relevancia del factor cultural en la interiorización y aprendizaje de normas, valores y conductas, pertenecientes a la escuela donde se inserta el profesor novel, como referentes cardinales que posibilitan adaptarse en un entorno desconocido, cambiante e incierto.

Una línea más desarrollada en el nuevo milenio por Allen y Allegroni (2009) incorporó los programas oficiales de inserción con acompañamiento de tutores, mentores o formadores. El objeto de estudio atendía los procesos resultantes bajo la supervisión de un docente experimentado en escuelas lejanas, problemáticas o con carencias, a sabiendas de que este tipo de destinos no son aceptados por los profesores con más

antigüedad. Finalmente, Vaillant (2009), erigida una de las máximas exponentes de la investigación en este campo, examinó los parámetros internos de las políticas de inserción a la docencia en América Latina para atender los primeros años de ejercicio profesional, la realidad donde se desarrolla y el distanciamiento teoría-práctica, causantes del deterioro en la capacidad de enseñar, sentimientos de frustración, falta de motivación y aislamiento.

Se comprende, entonces, que la travesía del profesorado novel al permanecer hostigada por múltiples emergencias propias de la realidad escolar moviliza procesos recursivos en su resolución, lo que origina una reflexión *en y sobre* la práctica que estructura conocimientos formales e informales de la vida en el aula con distintos niveles de aplicabilidad. En este sentido, el inicio de la práctica docente se desvela *antagonista* de la Formación Inicial mientras pone a prueba el temple y la capacidad del profesorado novel desde el primer día de clases, viéndose de pronto frente a sus alumnos con la responsabilidad de dosificar contenidos, asegurar el seguimiento de las actividades y aplicar medidas disciplinarias funcionales entre dificultades que *aceleran el tiempo lectivo, pero ralentizan los momentos de interacción*. Por ende, dicho lapso abrumador y lleno de dudas anhela transitarse lo más pronto posible, a fin de superar una condición desventajosa *alimentada* por la inexperiencia.

Este lapso incierto transfigura el trabajo diario del profesor novel en un reto multirreferencial para definir un estilo propio de enseñanza y dominar el diseño de planeaciones, articulando la dosificación, seguimiento y evaluación de los contenidos curriculares (la gran mayoría todavía *desconocidos*), junto con las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos, sin descartar un nivel de flexibilidad suficiente que facilite aplicar adecuaciones. No obstante, la falta de experticia hace resentir sus vacíos formativos, proyectados en una práctica *accidentada* con múltiples dudas y pocas oportunidades de ser auxiliado por colegas o el mismo centro escolar si no cuenta con programas de inserción oficiales, mientras trata de subsanarla con los aprendizajes obtenidos en su vida como estudiante y la reproducción de modelos de enseñanza observados en sus propios profesores.

Consecuentemente, es relevante analizar el recorrido del profesorado novel según descubre e interioriza la práctica profesional armonizada con los problemas que confronta, más aún cuando la impronta generada sobre el proceso de *Aprender a enseñar* tiene resonancia en el futuro ejercicio docente. En este sentido, se llevó a cabo una investigación que documentó los problemas metodológico-didácticos (PDM) lindantes de la actividad áulica, punto medular del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que todavía pasan inadvertidos e incluso se consideran endémicos de la ineludible curva de aprendizaje adyacente, convirtiéndose en objeto de estudio sus necesidades formativas más apremiantes.

Así pues, la asunción personal del rol de profesor, los métodos de enseñanza, la clasificación, dosificación y evaluación de las actividades didácticas versus los diversos problemas emergentes en una cultura que lo ubica frente a una realidad escolar específica, permitieron cuestionar cuáles son los factores que inciden en los problemas metodológico-didácticos del profesor novel de Primaria para *Aprender a enseñar*.

Metodología

La investigación se inscribe en el enfoque mixto, proyectado hacia un estudio analítico-explicativo (Creswell, 2007; Merriam, 2009), con perspectiva socioconstructiva. El trabajo de campo atendió la coyuntura procedimental de los Incidentes Críticos (IC), orientada en recuperar sucesos imprevistos, temporal y espacialmente, causantes de crisis en el profesorado —conforme sus límites emocionales son rebasados, desestabilizan la identidad profesional e incluso logran fisurar sus creencias—, no obstante, llegan a convertirse en oportunidades de cambio (Monereo, 2011).

Los IC requirieron de un Registro de Clase (RC), donde se asentaron las eventualidades, perturbaciones o dificultades causantes de incertidumbre pedagógica al desarrollar las actividades, así como la intensidad de sus secuelas bajo la premisa de situarlos en contexto (Bilbao & Monereo, 2011). El análisis de cada IC sostuvo un ejercicio heurístico aplicado en las dimensiones integrantes del objeto de estudio, conciliando práctica docente, tipos de problemas sobrevenidos, forma en que los afrontaron, regulación o adecuación aplicada, efecto emocional resultante, errores cometidos, causas de las equivocaciones, dilemas y aprendizajes.

Formato para el registro de IC

Antes de acceder a las aulas, se definió el formato de los RC en aras de puntualizar los elementos básicos de su estructura, unificar criterios en todas las observaciones y posibilitar un proceso de análisis pormenorizado. Cada uno de los campos integrantes del RC recopiló datos específicos, organizados en tres apartados principales:

1. Datos generales:
 - a. Nombre del observador,
 - b. Centro escolar, Fecha,
 - c. Número de registro,
 - d. Incidente.
2. Elementos situacionales:
 - a. Contexto,
 - b. Narración del incidente,
 - c. Descripción.
3. Elementos aclaratorios:
 - a. Situaciones relevantes,
 - b. Explicaciones/causas.

Instrumento de validación empírica

Complementariamente, se recuperó la experiencia subjetiva del profesorado novel por medio de un Cuestionario diseñado con las dimensiones, indicadores y valores de una matriz descriptiva (Tabla 2). Cada indicador integró enunciados por valores identificados. En un inicio contenía 75 ítems; empero, el pilotaje con sujetos de prueba condujo a reducirlos en número y contenido, basados en los resultados de comprensión, eliminando aquellos confusos o ambiguos hasta obtener una redacción lo más clara posible y expresiones inteligibles.

El análisis de los datos se basó en una Escala Tipo Likert, por ser un procedimiento simple e intuitivo, cuyo esquema de reacción y fácil aplicación permite al sujeto aprender rápidamente el sistema de respuestas. Una de sus principales ventajas es que todos coinciden y comparten el orden de las expresiones (Likert, 1932). Es una escala ordinal de tipo aditiva que mide parámetros actitudinales hacia determinados fenómenos o situaciones (Matas, 2018). En este caso, los sujetos indicaban si estaban de acuerdo o en desacuerdo con un conjunto de ítems en forma de afirmaciones, jerarquizadas con números ordinales, acorde con la siguiente tabla:

Tabla 1

Escala de respuestas

Respuestas	Abreviaturas	Valores
Totalmente de acuerdo	TA	5
De acuerdo	A	4
Indiferente	I	3
En desacuerdo	D	2
Totalmente en desacuerdo	TD	1

Nota. Corbeta, 2007.

La aplicación de la escala prototipo viabilizó el ajuste de los ítems originales hasta obtener un total de 37, con un grado de coherencia aceptable, a su vez, una estructura de opción múltiple por cada dimensión e indicador propuestos:

Tabla 2

Matriz base del Cuestionario

Dimensión	Indicador	Valores
Estructura de clase	Planeación	Contenidos/Alumnos
	Régimen de trabajo	Improvisado/Rígido/Flexible
	Organización del aula	Expositiva/Participativa
	Materiales y recursos	Desatendidos/Oportunos
Interacción didáctica	Clima de clase	Constreñido/Independiente
	Desarrollo pedagógico	Horizontal/Vertical
	Turnos de participación	Docente/Alumnos

Dimensión	Indicador	Valores
Secuencia didáctica	Trabajo áulico	Mono/Multi-Procedimental
	Condiciones iniciales	Limitada/Detallada
	Exploración de conocimientos previos	Superficial/Exhaustivo
	Experiencia de aprendizaje	Guiada/Autónoma
	Conciliación conceptual	Fragmentaria/Integral
	Evaluación	Producto/Proceso
	Reforzamiento	Repetitivo/Reflexivo
Autorregulación profesional	Proceso	Antes/Durante/Después
	Tarea	Trabajo de clase/Aprendizajes
	Diagnosis	Capacidades/Necesidades

El diseño de la matriz epistémica se basa en la propuesta instrumental de Miranda (2007), ante la necesidad de especificar dimensiones, indicadores y valores que describan con mayor precisión el problema, además de garantizar el control de los valores y la situación concreta, tornándose en ejes de orientación y seguimiento de los resultados. Las Dimensiones son el ámbito de concreción y análisis de los PMD, afectados o limitados total o parcialmente durante la jornada escolar, acorde con su repercusión en el aprendizaje de la enseñanza. Los Indicadores concentran factores de la práctica docente con el efecto de dos o más valores, relativos a la interiorización de hábitos, actitudes, aptitudes, competencias y habilidades aprendidos en la práctica, permitiendo la comprensión del progreso adquirido de la enseñanza.

El Cuestionario, remitido online autoadministrado, contenía instrucciones sobre su contenido, esto es, una serie de enunciados orientados a diversos aspectos de la práctica profesional docente, aclarando que no existían respuestas correctas o incorrectas ni se trataba de un ejercicio con fines de evaluación. Conviene precisar que, una vez recibidas las respuestas, fueron analizadas mediante el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), a fin de asegurar la consistencia interna de los ítems, en correspondencia con la medición estándar del coeficiente Alfa de Cronbach, que arrojó un estadístico aceptable al correr los datos de todo el instrumento y cada uno de los elementos individuales, por su covarianza y correlación, presentados en las siguientes tablas:

Tabla 3
Estadístico de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Núm. de elementos
.810	.794	37

Nota. SPSS.

Tabla 4*Estadísticos de resumen de los elementos*

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	Núm. de elementos
Medias de los elementos	3,644	1,583	4,833	3,250	3,053	.559	37
Varianza de los elementos	1,303	.152	2,992	2,841	19,750	.405	37
Covarianzas inter elementos	.135	-1,053	2,667	3,720	-2,532	.214	37
Correlaciones inter elementos	.094	-.834	.932	1,766	-1,116	.115	37

Nota. SPSS.

La medida obtenida del constructo de la escala, correlacionando sus ítems, arrojó un resultado de 810 en la consistencia interna, lo que significa haber alcanzado un rango porcentual *Bueno* del instrumento. En lo que respecta a la varianza y covarianza, la medida de dispersión conjunta de variables permaneció en los límites estadísticos aceptados. Con base en lo anterior, se estuvo en condiciones de establecer la concordancia de respuestas con los problemas metodológico-didácticos registrados en los IC y alcanzar un suficiente nivel de certidumbre.

Participantes

La población de estudio, integró una muestra No Probabilística De Caso Ideal-Tipo (Hernández *et al.*, 2014), con 70 profesores noveles frente a grupo en centros escolares públicos de Educación Primaria (federales y estatales), ubicados en municipios del estado de Sinaloa (México), entre El Fuerte, Choix, Ahome, Culiacán, Badiraguato, La Cruz de Elota, Mazatlán y Concordia. Su localización resultó de consultar una base de datos generada por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.¹ Los criterios de inclusión delimitaron lo siguiente:

- Ser egresado de alguna Institución Formadora o Actualizadora de Docentes, reconocida por el gobierno del estado de Sinaloa.²
- Tener un perfil profesional de licenciatura dirigido a la enseñanza en el nivel de Primaria.
- Ejercer la titularidad de un grupo por primera vez, posterior al egreso de su Formación Inicial, entre uno y tres años.

Acorde con lo anterior, se registró que de los 70 docentes, 48 eran egresados de escuelas normales y 22 de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Asimismo, el tiempo de ejercicio tuvo una media de dos años. En lo que respecta a la participación por género, se dividió entre 59 mujeres y 11 hombres.

Procedimiento

El trabajo de campo implicó un ejercicio de contraste en dos etapas. La primera, Observación, tuvo un diseño No Experimental/Longitudinal (Hernández *et al.*, 2014), con el registro de los cambios sucedidos en cada dimensión e indicadores para determinar sus valores en diferentes periodos de tiempo, esto es, se observó a cada participante durante todo un ciclo escolar con cohortes en inicio, intermedio y final. Al respecto, se optó por el tipo de diseño De tendencia para organizar los 70 participantes en dos grupos de enfoque (recién egresados, tres años de servicio) y diferenciar la progresión en el aprendizaje de la enseñanza profesional. En total, se visitaron 23 escuelas: 12 de contexto rural y 11 de urbano, ya que el nombramiento del profesorado novel define la asignación del centro escolar al ingresar al Servicio Profesional Docente cuando obtienen su plaza. La mayoría, atendía primer y segundo grado, y solo cinco casos, tercer grado. Las observaciones abarcaron diferentes horas de la jornada escolar, diversificando momentos, asignaturas y contenidos, entre: a) primera hora de clase, b) clase después del recreo, c) última hora de clase.

La sistematización de los IC siguió un procedimiento riguroso de análisis inductivo con base en una segmentación de acciones (Monereo, 2011), es decir: a) Situación crítica, b) Emociones despertadas, c) Actuación profesional, d) Resultado de actuación, e) Dilemas, f) Enseñanzas. La información obtenida ofreció un referente para definir los valores de cada indicador y la formulación de enunciados tendientes a la reflexión y análisis de la práctica, sustento del Cuestionario, representando la segunda etapa, integrado con cuatro dimensiones, 16 indicadores y 37 enunciados, siendo remitido vía online como instrumento autoadministrado que permitía responderlo sin presiones y devolverlo por la misma vía. El contraste final de ambos tipos de datos sustentó la redacción de resultados.

Resultados

El registro de los incidentes que afectaron el seguimiento de las actividades, propuestas al interior del aula, *encarnan* situaciones conflictivas experimentadas por el profesorado novel durante sus primeros contactos con el ejercicio autónomo de la enseñanza profesional. Compilan vivenciar esta súbita transición profesional, ya sin acompañamiento de un docente, asesor o tutor que personificaba una suerte de *red de seguridad* accesible para aclarar dudas o emitir sugerencias durante los periodos de prácticas, siendo estudiantes en formación. En concreto, se delimitaron diez tipos principales de IC:

Ajustes dosificadores-temporales. Involucran la desorganización de las actividades establecidas previamente, articuladas con dos factores. El primero, *Programático*, ante la preocupación de cubrir los programas de estudio bajo planeaciones con una multiplicidad de contenidos que saturan la misma jornada escolar, al no saber cómo dosificarlos en la totalidad de la semana. El segundo, *Temporal*, representa la diferencia entre el tiempo asignado en planeación y su atención efectiva en la práctica, debido a lapsos extensos de inactividad o demasiado precipitados, conforme tratan de alcanzar los objetivos de aprendizaje trazados en el tiempo lectivo.

Atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Remiten a la presencia de uno o varios alumnos en sus grupos, padeciendo una condición física, psicológica, cognitiva, entre otros, sin saber cómo atenderlos ante una Formación Inicial o Continua insuficiente. Resulta en desánimo e incertidumbre por no sentirse preparados y la imposibilidad de integrarlos a las actividades desarrolladas en el aula, sean individuales o colaborativas, en vista de la dificultad que implica cubrir sus necesidades con pertinencia al pasar los momentos didácticos de la clase.

Interacción con alumnos participativos. Expone las constantes intervenciones espontáneas de los alumnos (relacionadas o no con las asignaturas, temas y contenidos). Dichas interacciones se encadenan con la falta de habilidad para canalizarlas y al mismo tiempo mantener el trabajo docente, hasta el punto de preferir ignorarlos e incluso llegar a reprenderlos por percibirlos como distracciones intencionadas.

Interrupciones interáulicas. Constituyen el intermitente acceso al espacio áulico por parte de diversos profesores responsables de asignaturas de apoyo (Educación Física, Inglés, Computación, Educación Artística) u otro actor escolar (director, conserje, secretarías), quienes de manera deliberada o espontánea, interrumpen el trabajo docente que se encuentran llevando a cabo por motivos laborales, administrativos e incluso personales.

Problemas metodológico-didácticos. Representan los conflictos que obstaculizan orientar el seguimiento de las actividades curriculares hacia un trabajo escalonado, derivando en la ramificación de un sinnúmero de situaciones conflictivas que, por lo general, rompen el desarrollo continuo de las clases, a causa de la inexperiencia en el manejo de contingencias.

Corrección de alumnos. Incluye los señalamientos directos que emiten uno o varios alumnos al notar alguna equivocación u omisión de las actividades señaladas al inicio de la clase, principalmente escritas en el pizarrón, siendo evidenciado ante el grupo.

Ambiente conflictivo. Envuelve el accionar dentro del contexto áulico bajo condiciones percibidas en suma caóticas. Acrecentado por el comportamiento de los alumnos con gritos al faltarles material didáctico, preguntas insistentes sobre el trabajo a realizar, repetición de instrucciones, permisos constantes para salir del salón, exponiendo una indisciplina exponencial que se agrava ante la falta de medidas correctivas e intentar seguir trabajando bajo constante interrupción.

Desatención de actividades. Encierra la omisión de alguna actividad o dinámica instruida previamente. Su descuido, torna en una situación conflictiva cuando los alumnos la exhiben, por lo cual, impone tomar conciencia el hecho de no haber respetado el orden establecido con anterioridad y concibe un trabajo áulico inconsistente, obligando sumar trabajo complementario.

Indisciplina focalizada. Demarca las actitudes de rebeldía o indiferencia de alumnos específicos, mismas que, al no lograr resolverse con habilidad y tolerancia resultan en múltiples llamados de atención hasta detener las clases, en un intento por resolver el conflicto, a fin de remitirlos con la autoridad escolar (dirección), viéndose incapaces de corregirlas y sentir que su autoridad ha sido rebasada.

Permisibilidad áulica. Señala actitudes laxas con los alumnos en un intento por mostrarse accesibles y cercanos a ellos. Lo anterior, si bien pueden mantener un trabajo áulico aceptable, conlleva situaciones que extralimitan la indisciplina desde

lapsos breves hasta la totalidad de la clase; en vista de la permisibilidad mostrada hacia sus actos sin adoptar alguna medida de control preventiva o correctiva.

Problemas metodológico-didácticos

La segmentación de los IC, junto con las respuestas del Cuestionario, posibilitaron confrontar la práctica autónoma de cada participante entre el grupo de recién egresados y aquellos con tres años de egreso. Derivado de las Observaciones, se registró el primer ejercicio docente como punto de partida para definir los valores iniciales, de ahí, el progreso de cada docente aportó un nuevo valor si exponía una actitud, habilidad o competencia diferente al previamente demostrado. El Cuestionario involucró un ejercicio de autopercepción con relación a su desempeño en clase, articulando los valores enunciados. La información obtenida constituyó la supracategoría Problemas Metodológico-Didácticos, atendiendo el seguimiento gradual del proceso de aprender a enseñar. Así pues, la matriz descriptiva sustenta la conceptualización de los valores e indicadores articulados en cuatro dimensiones:

- 1) Estructura de la clase,
- 2) Interacción didáctica,
- 3) Secuencia didáctica,
- 4) Autorregulación profesional.

Estructura de clase

El estilo personal que implementa el profesorado novel para establecer un marco general de trabajo va tomando forma progresivamente en contacto con la realidad escolar (Marcelo, 2008), al acceder de súbito en un escenario recorrido innumerables veces en calidad de alumno; no así con todo el peso de enfilarse el proceso enseñanza-aprendizaje, ahora siendo el único responsable en definir una propuesta metodológica-didáctica, sustentada en la transferencia de su planeación hacia un régimen de trabajo que organice el aula, aproveche materiales y dosifique recursos en cada uno de los momentos didácticos de la clase.

Tabla 5

Matriz descriptiva: Estructura de clase

Dimensión	Indicadores	Valores
Estructura de clase	Planeación	Contenidos
		Alumnos
	Régimen de trabajo	Improvisado
		Rígido
		Flexible
	Organización del aula	Expositiva
		Participativa
	Materiales y recursos	Desatendidos
		Oportunos

Planeación

Instancia germinal de la práctica docente, su diseño comienza siendo un ejercicio pragmático donde se prioriza la dosificación de las actividades y momentos didácticos de la clase basados en los *Contenidos*, dado que el apremio por cubrir su totalidad en el tiempo lectivo, deja en segundo término las necesidades, ritmos o estilos de aprendizaje de los *Alumnos*; empero, una vez que logran distinguir la relevancia de estos factores se convierten en los reguladores de avances o pausas y se convierten en el referente primordial de la planeación, de tal suerte que pasa de ser un documento irrestricto a uno suficientemente flexible para adecuar, modificar o descartar algún contenido.

Régimen de trabajo

Expresa el talante particular que organiza y dirige cada una de las actividades en clase. Abarcan el conjunto de normas personales aplicadas al desarrollar sus planeaciones, inicialmente, siguiendo un porte *Rígido* en su conducción a pesar de las dificultades de progresión y sin facilitar el ajuste de las actividades programadas. Tornándose, en algunos casos, más *Flexible* conforme la experiencia demuestra que la realidad en el aula es cambiante y la incertidumbre se comprende elemento sustantivo del día a día; no obstante, el limitado bagaje pedagógico con que cuentan remite valerse de un trabajo *Improvisado*, recurso de supervivencia, ante la ineficacia en la resolución de dificultades emergentes de la práctica.

Organización del aula

Simboliza la distribución espacial de los alumnos para encauzar el trabajo escolar, que principia con sustento en la reproducción de clase tradicional *Expositiva*, colocándolos sentados en filas ordenadas con el docente al frente quien mantiene el contacto visual, sin posibilidad de modificarla, tratando de asegurar que interactúen lo menos posible o permanezcan en silencio. Por el contrario, la necesidad de obtener un espacio áulico donde se fomenta la colaboración mediante una clase *Participativa* incluye animarse a reubicar las bancas o pupitres para constituir equipos y potenciar el aprendizaje entre pares.

Materiales y recursos

Los materiales y recursos ubicados dentro del aula, el entorno o elaborados (impresos, interactivos, lúdicos, electrónicos, audiovisuales) constituyen un apoyo según se comprende que son una extensión de la clase; empero, su presencia ignota, no aplicable, deriva en ser *Desatendidos*, a pesar de tenerlos a la vista o hayan sido solicitados. Posteriormente, la obtención de mejores resultados con el apoyo de material concreto para el aprendizaje motiva no solo recuperar aquellos considerados didácticos, sino visualizar el potencial de diversos objetos *Oportunos*, que fortalecen las actividades en momentos y espacios específicos, asimismo, contribuyen en la elaboración de productos como apoyo de la evaluación del desempeño.

Interacción didáctica

El acceso al espacio áulico representa un momento sustantivo del tránsito profesional por la convergencia de múltiples emociones, pensamientos, dudas e incertidumbres, asociado con el temperamento o carácter del profesorado novel, todo ello, intermediario de la forma como inicia la regulación del trabajo en clase (Han & Tulgar, 2019). Así, los distintos niveles de diálogo y convivencia áulica con sus alumnos, individual o en conjunto, tienen efecto en este espacio simbólico del ejercicio docente donde sentimientos de soledad y vacíos formativos se encuentran, más aún, cuando llegan a permanecer "sumergidos" en ambientes críticos o situaciones conflictivas (Vaillant, 2019), necesitando mantener el contexto didáctico regulado con medidas que ciñen el clima de clase, orientan el desarrollo pedagógico y turnos de participación.

Tabla 6

Matriz descriptiva: Interacción didáctica

Dimensión	Indicadores	Valores
Interacción didáctica	Clima de clase	Constreñido
		Independiente
	Desarrollo pedagógico	Predominantemente horizontal
		Predominantemente vertical
	Turnos de participación	Mayoría docente
		Mayoría alumnos

Clima de clase

El ambiente generado por la intervención docente, pivote del clima al interior del aula, inserto en una realidad escolar con situaciones problemáticas, emprende un sistema interactivo *Constreñido* que limita las participaciones de los alumnos ante las dudas en la propia capacidad y el temor de no tener respuestas, desarrollando una didáctica apoyada en el trabajo regulado asiduamente. Sin embargo, un efecto de la soledad profesional que experimenta el profesorado novel involucra retraerse hacia el aula y sus alumnos, concebidos única compañía, por tanto, las condiciones interactivas dan paso a un ambiente más *Independiente* (flexible pero todavía regulado) con participación responsable, autonomía, creatividad, comunicación y reflexión, siendo un elemento socializador que aprende sin convertir el aula en un espacio descontrolado.

Desarrollo pedagógico

El trabajo progresivo, durante los primeros meses de ejercicio profesional, va definiendo una intencionalidad en cada momento didáctico de la clase paralelo a la progresión de conflictos cada vez más acentuada, desde la cual se toma la

decisión de intervenir apoyados en una orientación *Predominantemente horizontal* con una enseñanza cercana a monólogos vertidos por el profesorado novel en un intento de mostrarse con suficiente autoridad frente a sus alumnos, aunque inhiba la reflexión. Seguido de un periodo ulterior, articulando la diversidad del grupo con el establecimiento de compromisos que nutren la calidad de la relación grupal, siendo *Predominantemente vertical*, respaldada en un clima de confianza potenciador de las capacidades de sus alumnos.

Turnos de participación

La interacción didáctica, acorde con el intercambio recíproco de comentarios o explicaciones que acompañan las preguntas y posibilitan la apropiación de conocimientos por cada contenido curricular, provoca el agotamiento de recursos dialógicos, discursivos y físicos cuando son de *Mayoría docente*, sosteniendo disertaciones durante un lapso de tiempo extendido sin regular el paso de una materia a otra. Progresivamente, adquieren habilidades dialógicas, conforme sienten mayor seguridad, enfiladas hacia una participación con *Mayoría de alumnos* que logra hacer menos extenuante y más dinámica la sucesión del proceso enseñanza-aprendizaje, asimismo, agiliza las actividades e incluso evitan desgastar la motivación o interés en la clase.

Secuencia didáctica

El contacto con la realidad escolar, siendo titular de grupo, concentra múltiples conflictos del profesorado novel, vinculados a su desarrollo procedimental didáctico, ante la falta o indeterminación de los momentos didácticos de la clase, las funciones didácticas predominantes que establecen, además de su especificidad y grado de amplitud (Berliner, 2000). En ella, comienzan a probar estrategias de enseñanza bajo condiciones diversas que requieren un punto de partida del conocimiento previo, a fin de entretener actividades y experiencias de aprendizaje hasta obtener una evaluación.

Tabla 7

Matriz descriptiva: Secuencia didáctica

Dimensión	Indicadores	Valores
Secuencia didáctica	Trabajo áulico	Monoprocedimental
		Multiprocedimental
	Condiciones iniciales del aprendizaje	Limitada
		Detallada
	Exploración de conocimientos previos	Superficial
		Exhaustiva
	Experiencia de aprendizaje	Guiada
		Autónoma
	Conciliación conceptual	Fragmentaria
		Integral

Dimensión	Indicadores	Valores
Secuencia didáctica	Evaluación	Producto
		Proceso/Conocimiento
	Reforzamiento	Repetitivo
		Reflexivo

Trabajo áulico

La falta de experiencia constriñe la habilidad de diagnosticar, dosificar y evaluar los momentos didácticos de la clase (inicio, desarrollo, cierre), reflejo de un trabajo áulico rebasado ante el desconocimiento y/o dominio de una gama de actividades armónicas con su progresión, remitiendo a la utilización de una secuencia *Monoprocedimental* estática y sin cambios que dificulta mantener un trabajo equilibrado. Sin embargo, la capacidad adaptativa del profesorado novel anima utilizar estrategias recuperadas de diversas fuentes, en forma de amalgama híbrida, base de un pensamiento pedagógico *Multiprocedimental* con mayores posibilidades de desarrollar una visión concéntrica que logra distinguir los múltiples factores endógenos de la práctica diaria.

Condiciones iniciales de aprendizaje

El comienzo de las clases simboliza más un momento de proximidad que de enseñanza, su trascendencia conduce a establecer condiciones óptimas desde el primer contacto con los alumnos. El primer día de clases (incluso el primer mes), se mantiene una interacción *Limitada* (indiferente, sin ofrecer un saludo inicial) que expone un contrato pedagógico fragmentado con instrucciones inexactas o poco claras sin clarificar el trabajo posterior; no obstante, la socialización diaria accede a la dimensión emocional de los alumnos, suscitando la apropiación progresiva de una rutina preliminar *Detallada* en la búsqueda de un ambiente de aprendizaje que modula apertura y empatía al interior del grupo con la descripción detallada o repetitiva de instrucciones, punto de acceso entre conocimientos previos y nuevos contenidos a enseñar.

Exploración de conocimientos previos

El diagnóstico de los conocimientos previos con que cuentan los alumnos, momento embrionario del aprendizaje sobre un tema determinado, comprende una actividad conocida pero inconsistente por el profesorado novel impelido en asegurar este punto de partida, su indagación adquiere un tratamiento *Superficial* derivado de una búsqueda imprecisa que volverá a indagar varias veces. Aquí, el tratamiento de ensayo-error modula integrar un sondeo *Exhaustivo* sin perder de vista el factor tiempo, dada la imposibilidad de conocerlos a detalle, aun así, este equilibrio cognitivo suministra la evaluación diagnóstica de dichos saberes y una panorámica grupal de las necesidades de los alumnos.

Experiencia de aprendizaje

El recorrido pedagógico, entendido como el trabajo efectuado por el profesorado novel al acompañar a sus alumnos durante el tiempo lectivo, permanece instaurado (en un inicio) bajo una modalidad *Guiada* con actividades memorísticas, enfatizando lo que debe efectuarse y cómo aprender, además de la interiorización paulatina del conocimiento utilizable en el aula, pero sin aprovechar la espontaneidad de los alumnos, lo cual va evolucionando hacia una experiencia *Autónoma* más significativa con el asentimiento de emplear diferentes espacios, medios o materiales según se familiarizan con el entorno; dicha mediación tratará de vincular el aprendizaje más allá del espacio áulico, a fin de poder transferirlos a la vida cotidiana.

Conciliación conceptual

Las regulaciones que acompañan el seguimiento de las actividades requieren asegurar un nivel aceptable de los aprendizajes obtenidos durante la transición de los momentos didácticos de desarrollo y cierre, situación que no resulta sencilla con grupos numerosos por derivar en un ejercicio *Fragmentario* al no saber encadenar conocimientos, habilidades y valores para retroalimentarlos, ampliarlos o enriquecerlos. Con el transcurrir del primer año de práctica, valoran este punto coyuntural con sustento en el dominio de una visión *Integral* del aprendizaje, reflexionando valorar los procesos y productos del grupo no solo para detectar errores, sino asegurar la transformación de saberes previos en nuevos aprendizajes centrados en una evaluación formativa.

Evaluación

Epílogo formativo de los momentos didácticos de la clase, delimita un factor de emergencias problemáticas si es relacionada con una concepción asociacionista y memorística que solo verifica la reproducción del contenido enseñado, proyectado en *Productos* (observables, medibles), dado que facilitan una valoración cuantitativa pero sujeta a múltiples ejercicios, dejando en segundo y tercer plano el *Proceso* y *Conocimiento*, es decir, el complemento de factores relacionados con la capacidad de análisis, reflexión y desempeño alcanzado por sus alumnos, cada uno partes de un todo formativo.

Reforzamiento

La interacción del profesorado novel durante la totalidad de la clase expresa limitaciones didácticas cuando se remite a una ejercitación, memorización o ejemplificación de trabajo *Repetitivo*, según alcance para verificar la exposición del conocimiento nuevo (verbal o escrito); no obstante, confirmar la coexistencia de un proceso *Reflexivo* que concilie enseñanza y proceso individual de aprendizaje, se convierte en una parte central de su enseñanza por dotar de mayor autonomía a los alumnos y apropiarse de contenidos que constituyan saberes específicos.

Autorregulación profesional

Consiste en el ejercicio reflexivo aplicado en, sobre y para la práctica del profesorado novel, permitiéndole movilizar pensamientos, emociones y acciones para confrontar los distintos retos o eventualidades emergentes del trabajo diario (Sanjurjo, 2009). Apremian procesos cognitivos permanentes con intensos momentos de dudas e incertidumbres, conjugando motivación y autoconocimiento, en solitario, cuya heurística viabiliza interiorizar saberes docentes que favorecen el proceso de aprender a enseñar en la práctica (Han & Tulgar, 2019). Se trata, entonces, de una actividad que dinamiza aprender los pormenores implícitos e intrínsecos de la enseñanza profesional autónoma al cubrir vacíos o necesidades formativas y posibilita valerse de experiencias transformadas en patrones de conducta.

Tabla 8

Matriz descriptiva: Autorregulación profesional

Dimensión	Indicadores	Valores
Autorregulación Profesional	Proceso	Antes
		Durante
		Después
	Tarea	Organizar el trabajo de clase
		Generar aprendizajes
		Alcanzar resultados
	Diagnos	Capacidades
		Necesidades
		Motivación

Proceso

Correlaciona nociones didácticas y saberes docentes utilizados por el profesorado novel al confrontar una realidad escolar caótica. La reflexión tiene un carácter preparativo *Antes* de la práctica para visualizar el seguimiento de la clase y anticipar el uso de recursos (actitudinales y/o materiales) más adecuados a las características del grupo. Por otro lado, el trabajo áulico promueve la reflexión *in situ Durante* las clases, actividad permanente que impulsa tomar decisiones ante un evento inesperado o conflictivo para resolverlo. Finalmente, los periodos *Después* de clases se convierten en momentos de profunda reflexión sobre los incidentes e interacciones ocurridos, siendo dispositivos episódicos reguladores de la práctica que advierten si la intervención fue equivocada o exitosa. Así pues, la práctica en contexto forma parte de un entramado que articula aprendizajes interrelacionados e interdependientes del cómo enseñar, aportando insumos indelebles a su bagaje pedagógico y experiencial.

Tarea

Adquiere una considerable relevancia, al representar actividades de automonitoreo y autoevaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en todo el tiempo lectivo. Tienen

una primera fijación en la asunción progresiva del rol de profesor titular, responsable de lo que ocurre al interior del aula y las consecuencias de sus decisiones. Focaliza *Organizar el trabajo de clase* desde una perspectiva de la realidad escolar cada vez más holística, multifactorial y cambiante ante la injerencia de elementos propios o ajenos al ambiente áulico, esto es, disciplina áulica, tiempo perdido, falta de material didáctico, estrategias didácticas falibles o improvisación planificada. Asimismo, tamiza su visión en aspectos más específicos para *Generar aprendizajes*, ya no solo por estar señalados en los programas de estudio sino constituir la razón de que los alumnos asistan a clases, por ende, *Alcanzar resultados* implica racionalizar el alcance efectivo de su accionar si logran obtener un mínimo diario, a pesar de las dificultades diarias que los trastocan, sin que esto exprese una postura indolente, conformista o autocomplaciente.

Diagnosis

El proceso autorreflexivo difiere en la habilidad del profesorado novel para diagnosticar sus propias *Capacidades* en un momento formativo donde la práctica solitaria obliga al retraimiento hacia el aula, la ayuda del centro escolar es bastante restringida y las dificultades provocan decepciones de su destreza al atender PMD. Por ello, la cobertura de *Necesidades* se torna en actividad sucinta durante los primeros meses de ejercicio autónomo, conformándose una identidad profesional extendida hacia un estilo de enseñanza con la posibilidad de adecuarse a las diferentes situaciones, problemas o conflictos que la realidad educativa va presentando; empero, su desatención deriva en conflictos emocionales por el desconocimiento de la práctica contextualizada que requieren fuertes dosis de *Motivación* aportadas por los docentes en este lapso de incertidumbre y soledad rampante, logrando alentarse en proseguir con la confrontación de problemas y dificultades.

Conclusiones

Los diversos PMD registrados en el ejercicio profesional del profesorado novel exhiben la convergencia del doble proceso, señalado por Marcelo (2007), sobre enseñar mientras se aprende a enseñar, en un espacio (el aula) donde se encuentran frente a frente el alumno recién egresado de la Formación Inicial y profesor novel recién ingresado a un centro escolar. Dicha dicotomía condiciona asumir la titularidad de un grupo sin experiencia en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje y la práctica docente autónoma ante el desconocimiento de los rasgos socioculturales del centro escolar donde se inserta por primera vez. Todo ello, factores que redimensionan las dificultades emergentes percibidas en el día a día por evidenciar sus vacíos formativos e intensificar las incertidumbres pedagógicas, detonando una metamorfosis docente al intentar resolverlas con saberes docentes aprehendidos previamente, desordenados y caóticos, debido a su necesidad de supervivencia.

En este sentido, las dimensiones que integran el análisis relacionan dos tipos de aprendizajes cuya progresión abarca transitar desde recién egresado hasta rebasados los tres años de práctica en contacto con problemas áulicos. El primero, *Estratégico*, constituye el proceso evolutivo de su habilidad perceptiva para observar el escenario completo, donde se articulan los factores internos y externos de enseñanza-

aprendizaje inmersos en la práctica diaria, derivado de agudizar los sentidos docentes y el efecto que cada eventualidad provoca. A diferencia de los primeros encuentros con los alumnos, cuando se atiende por separado cada momento, situación o ámbito de la enseñanza sin poder cohesionarlos hacia las actividades de aprendizaje.

El segundo, Procedimental, concibe el aumento en la capacidad de decisión áulica con sustento en discernir lo urgente de lo relevante según van autorregulando su enseñanza. En función de los resultados alcanzados y el aprendizaje de los alumnos, se va confeccionando una mayor destreza en el dominio de los tiempos, recursos y momentos didácticos de la clase, convertidos en referentes primordiales para corregir errores en la práctica. De ahí que la posibilidad de hacer cambios sin plan o preparación deja de significar un elemento problemático para transformarse en cursos de acción con adecuaciones interactivas de la enseñanza *in situ*, ya no como respuesta a una reacción forzada por situaciones problemáticas, sino fortaleciendo la automotivación del ejercicio propio.

Si bien el tránsito por la etapa de inserción se experimenta, regularmente, áspero o accidentado e incluso provoca dudar de la destreza que se tenga en planear, dosificar y evaluar las actividades o contenidos ante un limitado abanico de recursos metodológico-didácticos, existe un *punto de quiebre intelectual* cuando logran advertir la causalidad entre factores problemáticos intra e interáulicos, por ejemplo, el impacto que generan los vínculos afectivos en la conducta de sus alumnos si se convierten en obstáculos de aprendizaje. Su registro permite superar el simple acto de sobrellevar la práctica y en su lugar promueve un quehacer docente más propositivo, regulado e intencionado que trata de generar conocimientos y consolidar habilidades, acorde con las necesidades del grupo, su contexto, necesidades, ritmos o estilos de aprendizaje.

De tal suerte que el elemento clave de este inaugural ejercicio constituye la capacidad de Autorregulación en las tres dimensiones especificadas (Estructura de clase, Interacción didáctica, Secuencia didáctica). Muestra de una característica personal que pone de manifiesto el papel activo del profesorado novel protagonista de su propio aprendizaje en diferentes niveles: cognitivo, motivacional y conductual, en tanto, necesitan mantener una permanente actividad de autodirección, automonitoreo y autoevaluación. En suma, expresa la vía que suscribe transformarse en un profesional de la enseñanza con mayor autonomía, adecuación a los cambios surgidos en su entorno y vínculo de la reflexión en, sobre y para la práctica desde múltiples ángulos, sustancialmente, encadenados a los ámbitos metodológico-didácticos.

Notas:

¹ USICAMM: Órgano administrativo desconcentrado, adscrito a la Secretaría de Educación Pública en México, responsable del proceso de ingreso y permanencia al Servicio Profesional Docente.

² En el estado de Sinaloa se reconocen la Escuela Normal de Sinaloa, Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa, Escuela Normal Experimental del Fuerte, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (Unidades Culiacán, Mazatlán y Los Mochis).

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

El único autor fue responsable de la concepción del trabajo, del diseño de la investigación, de la recolección de datos, del procesamiento y análisis de la información, de la elaboración y corrección del documento.

Referencias

- ALLEN, B., & ALLEGRONI, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Ministerio de Educación.
- BERLINER, D. (2000). A personal response to those who blast teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- BILBAO, G., & MONEREO, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuesta para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.
- BRITTON, E., PAINE, L., PIMM, D., & RAIZEN, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Kluwer Academic Press.
- CALVO, O. (2008, junio 27). *Problemas Actuales en la Profesionalización de la tarea Docente* [Ponencia]. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, España.
- CRESWELL, J. (2007). *Diseño de investigación. Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Sage Publications.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2012). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- ESTEVE, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la enseñanza. *Teoría de la educación*, (18), 85-107.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- FERNÁNDEZ, A. (2006). Metodologías activas para la formación en competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- GALLARDO, B. (2003). La Teoría de la educación. Objetos, enfoques y contenidos. *Teoría de la Educación*, (14), 19-46.
- HAN, T., & TULGAR, A. (2019). An analysis of the Pre-service Teachers' Teaching Anxiety and Coping Strategies: A Turkish Elementary School Context. *Gist-Education and Learning Research Journal* (19), 49-83. <https://doi.org/10.26817/16925777.802>
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- LIKERT, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology* (140), 5-55.
- MALLART, J. (2001). Didáctica: concepto, objetivo y finalidad. En F. Sepúlveda & N. Rajadell. (Coord.), *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.
- MARCELO, C. (1999). Estudios sobre Estrategias de Inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 101-144.

- MARCELO, C. (2006, noviembre 23). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente* [Taller]. Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Bogotá, Colombia.
- MARCELO, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, (33), 27-38.
- MARCELO, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- MARCELO, C. (2009). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista Universitaria de Didáctica*, 4, 31-47.
- MATAS, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- MERRIAM, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- MIRANDA, F. (2007). *Guía para la elaboración del proyecto de intervención sobre gestión del conocimiento e innovación*. FLACSO.
- MONEREO, C. (2011). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178.
- PERRENOUD, P. (2007). La división del trabajo entre formadores del profesorado: desafíos emergentes. En M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* (pp. 221-246). Díada Editora.
- SANJURJO, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- SCHEMPP, P., SPARKES, A., & TEMPLIN, T. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 3(3), 447-472.
- VAILLANT, D., & CUBA, S. (2007). *Profesión Docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. GTD-PREAL.
- VAILLANT, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 27-41.
- VAILLANT, D. (2019). Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en América Latina-dilemas y desafíos. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Education Research*, 54(2), 143-178.
- VONK, J. (1983). Problems of the beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.
- ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

Estudio de caso: experiencia de estudiantes en formación inicial docente en simulaciones de prácticas pedagógicas en un mundo virtual

Case study: experience of students in initial teacher training in simulations of pedagogical practices in a virtual world

Estudo de caso: experiência de alunos em formação inicial de professores em simulações de práticas pedagógicas num mundo virtual

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3554>

María Graciela Badilla-Quintana

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile
mgbadilla@ucsc.cl
ORCID: 0000-0002-1317-9228

Francisco Javier Sandoval-Henríquez

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile
fjsandoval@ucsc.cl
ORCID: 0000-0001-5974-6227

Recibido: 27/07/23

Aprobado: 05/09/23

Cómo citar:

Badilla-Quintana, M. G., & Sandoval-Henríquez, F. J. (2024). Estudio de caso: experiencia de estudiantes en formación inicial docente en simulaciones de prácticas pedagógicas en un mundo virtual. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3554>

Resumen

Las tecnologías inmersivas brindan una oportunidad única para que los estudiantes en Formación Inicial Docente (FID) enriquezcan su proceso formativo, ampliando las alternativas de práctica docente más allá del ámbito presencial en los centros educativos. El propósito de este estudio fue explorar la experiencia de los estudiantes en FID en simulaciones de prácticas pedagógicas en un Mundo Virtual (MV). Utilizando un método de estudio de caso, se diseñó una intervención educativa basada en retos de simulación de prácticas en un entorno de código abierto que representa una escuela. El estudio involucró a nueve estudiantes inscritos en programas de pedagogía en una universidad de la región del Biobío, Chile. A lo largo del estudio, los estudiantes se enfrentaron a seis retos con niveles de complejidad ascendente, utilizando la técnica de juego de rol. Durante estos retos, demostraron competencias pedagógicas y tecnológicas para la enseñanza en su disciplina, alineadas con los objetivos del currículo nacional. Para recopilar datos, se empleó una bitácora en la cual los participantes registraban sus fortalezas y debilidades tras cada reto. Mediante un análisis temático de estos registros, los resultados destacan el valor tanto pedagógico como tecnológico de las simulaciones en el entorno virtual. Se concluye que las simulaciones de prácticas pedagógicas en un MV pueden enriquecer la formación de futuros docentes, al ofrecer una plataforma que integra eficazmente la pedagogía y la tecnología.

Abstract

Immersive technologies supply a unique opportunity for students in Initial Teacher Training (ITT) to enrich their training process, expanding the alternatives for teaching practice beyond the classroom environment in schools. The purpose of this study was to explore the experience of ITT students in simulations of pedagogical practices in a Virtual World (VM). Using a case study approach, an educational intervention was designed based on simulated practice challenges in an open-source environment representing a school. The study involved nine students enrolled in pedagogy programs at a university in the Biobío region, Chile. Throughout the study, the students faced six challenges with ascending levels of complexity, using role-playing techniques. During these challenges, they proved pedagogical and technological competencies for teaching in their discipline, aligned with the goals of the national curriculum. A logbook was used to collect data in which participants recorded their strengths and weaknesses after each challenge. Through a thematic analysis of these logs, the results highlight both the pedagogical and technological value of simulations in the virtual environment. It is concluded that simulations of pedagogical practices in a VM can enrich future teachers' training by offering a platform that effectively integrates pedagogy and technology.

Palabras clave:

formación inicial, prácticas pedagógicas, mundo virtual, simulaciones, estudio de caso.

Keywords:

initial teacher training, pedagogical practices, virtual world, simulations, case study.

Resumo

As tecnologias imersivas constituem uma oportunidade única para os alunos da Formação Inicial de Professores (FIP) enriquecerem seu processo de formação, ampliando as alternativas para a prática docente para além do ambiente presencial nas escolas. O objetivo deste estudo foi explorar a experiência de alunos da FIP em simulações de práticas pedagógicas num Mundo Virtual (MV). Utilizando um método de estudo de caso, foi concebida uma intervenção educativa baseada em desafios de simulação de práticas num ambiente de código aberto que representa uma escola. O estudo envolveu nove estudantes inscritos em programas de pedagogia numa universidade da região de Biobío, no Chile. Ao longo do estudo, os alunos enfrentaram seis desafios com níveis de complexidade crescentes, utilizando a técnica de role-playing. Durante estes desafios, demonstraram competências pedagógicas e tecnológicas para o ensino na sua disciplina, alinhadas com os objetivos do currículo nacional. Para a recolha de dados, foi utilizado um diário de bordo no qual os participantes registaram os seus pontos fortes e fracos após cada desafio. Através de uma análise temática destes registos, os resultados evidenciam o valor pedagógico e tecnológico das simulações em ambiente virtual. Conclui-se que as simulações de práticas pedagógicas em un MV têm o potencial de enriquecer a formação de futuros professores, oferecendo uma plataforma que integra eficazmente o valor pedagógico e tecnológico das simulações em ambiente virtual.

Palavras-chave:

formação inicial, práticas pedagógicas, mundo virtual, simulações, estudo de caso.

Introducción

La crisis sanitaria acarreó profundas transformaciones en el contexto educativo, una de ellas fue la restricción de contacto directo entre los integrantes de comunidades educativas y la posibilidad de estar físicamente en las escuelas (Islam & Abiona, 2023). Por consiguiente, la necesidad de instruir a los futuros docentes a través de formas novedosas, seguras y respaldadas por tecnologías surgió de manera apremiante. Un Mundo Virtual (MV) puede proyectar la continuidad del proceso formativo de estudiantes de pedagogía, a través de simulaciones altamente interactivas y realistas, incluso desde antes de la llegada del COVID-19 (Badilla-Quintana & Sandoval-Henríquez, 2021).

Un MV es un entorno en línea multimedia, inspirado en la realidad donde los usuarios pueden interactuar entre sí a través de representaciones digitales *avatares* (Badilla & Meza, 2015). De acuerdo con Girvan (2018) un entorno simulado posee las siguientes características:

- i. proporciona al usuario un avatar con determinada apariencia y habilidades para mediar las interacciones con los demás;
- ii. permite que varios usuarios inicien sesión al mismo tiempo para respaldar la sensación de estar presentes en un espacio compartido;
- iii. facilita la interacción a través de medios basados en voz y texto;
- iv. proporciona una representación gráfica del espacio;
- v. registra las acciones de los usuarios, sus ubicaciones y la propiedad de los objetos creados.

La literatura da cuenta de las ventajas educativas de un MV en la Formación Inicial Docente (FID). Por ejemplo, en la revisión sistemática de Ade-Ojo *et al.* (2022) se indica que las simulaciones mediadas por tecnologías permiten, a los estudiantes en FID, reflexionar sobre su práctica y observar las acciones y comportamientos de los demás. Los autores concluyen que las simulaciones podrían utilizarse como una herramienta para aumentar la confianza, la autoeficacia y las habilidades de gestión de aula. En el trabajo de Ledger *et al.* (2022) se evidencia que un MV permite el cumplimiento de objetivos específicos de la FID, como la colaboración, el desarrollo de habilidades y la práctica reflexiva. Los autores concluyen que un MV facilita la representación, aproximación y descomposición de la práctica docente. Asimismo, reconocen que la integración de plataformas de simulación también se ve limitada por las expectativas individuales del proceso de enseñanza y aprendizaje, las dificultades asociadas con la interfaz y los problemas técnicos y de hardware.

Las simulaciones de prácticas pedagógicas constituyen una estrategia comúnmente utilizada en educación, que en la última década ha encontrado un creciente interés en las posibilidades de la tecnología. En sí misma, la simulación tiene diferentes ventajas:

- i. permite que los estudiantes aprendan en un entorno seguro y controlado (Billingsley *et al.*, 2019);
- ii. permite que los errores no tengan consecuencias negativas, más bien que sean una oportunidad para mejorar el propio aprendizaje (Kaufman & Irlanda, 2019);

- iii. facilita que la experiencia sea más motivadora y transferible a la realidad (Cohen *et al.*, 2020);
- iv. otorga mayor confianza a aquellos estudiantes que se sienten cohibidos en situaciones que impliquen interacción cara a cara (Ledger *et al.*, 2022).

En la literatura existe un modelo pedagógico y tecnológico que se centra en la construcción de situaciones de prácticas pedagógicas denominadas *retos*, que consisten en desafíos que implican la preparación y desarrollo de una clase en un MV, por parte de estudiantes en FID (Badilla & Meza, 2015). El modelo se organiza en tres categorías:

- i. escenario, que corresponde al contexto que debe enfrentar el estudiante y que se define por elementos como objetivos de aprendizaje, tipo y características de alumnos del sistema escolar, tiempo de instrucción y actividad pedagógica a desarrollar;
- ii. herramientas, entendidas como el material digital (videos, guías y lecturas complementarias) que se proporciona a los estudiantes para que se desplieguen en el escenario;
- iii. interacciones, definidas como los roles que se deben adoptar en el desarrollo del reto para lograr una simulación ajustada a las aulas reales.

Los retos diseñados de menor a mayor complejidad llevan a los estudiantes en FID a vivir experiencias inmersivas y construir diferentes tipos de soluciones como planificación de sesiones, elaboración de material didáctico e implementación de estrategias, entre otras.

En general, aunque el potencial de las plataformas de simulación ha sido ampliamente documentado en la literatura, en la práctica, la adopción en FID ha sido inconsistente y esporádica (Battal & Taşdelen, 2023; Frei-Landau & Levin, 2022; Hamilton *et al.*, 2021; Kelleci & Aksoy, 2020; Ledger *et al.*, 2022). Por consiguiente, este estudio busca explorar la experiencia de estudiantes en FID en simulaciones de prácticas pedagógicas en un mundo virtual.

Método

Es necesario contextualizar que este estudio de caso se sitúa en un proyecto de tres años denominado *TYMMI: Tecnologías y Modelos Pedagógicos en Mundos Inmersivos*, donde se desarrolló una intervención educativa para fortalecer las competencias pedagógicas y tecnológicas de estudiantes en FID. En el proyecto participaron 197 estudiantes de pedagogía de cinco países: El Salvador, Honduras, Brasil, Colombia y Chile; así como cuatro profesores de práctica encargados de retroalimentar el desempeño pedagógico y cuatro monitores encargados de guiar la ejecución de retos.

Diseño de estudio y participantes

Se utilizó un diseño de investigación cualitativa; en particular, se seleccionó el método estudio de caso para explorar la utilidad y valoración de las experiencias vividas por estudiantes en FID a partir de la simulación de prácticas pedagógicas en un mundo virtual.

Dada la naturaleza cualitativa de este estudio, se optó por seleccionar una submuestra constituida por nueve estudiantes pertenecientes a carreras de pedagogía de una universidad ubicada en la región del Biobío, Chile. Específicamente, cinco de los participantes cursaban la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación; tres, la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales y uno, la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. Todos se encontraban cursando el tercer año del plan de estudios, cuya duración teórica es de cinco años.

En relación con las consideraciones éticas, este estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la institución a la cual se adscriben los investigadores. Los estudiantes manifestaron su intención de participar, lo que se concretó con un consentimiento informado, documento que especificaba el objetivo de estudio, las condiciones tecnológicas necesarias para ingresar a un mundo virtual (disponibilidad de computador y conexión a internet) y la confidencialidad del tratamiento de la información proporcionada.

Diseño del Mundo Virtual

El mundo virtual TYMMI representa un establecimiento educativo con las instalaciones necesarias para efectuar el proceso de instrucción, utilizando el servidor de código abierto OpenSimulator. Las instalaciones seleccionadas para la ejecución de la experiencia correspondieron a: aulas, auditorios, laboratorios de computación y sala de docentes. Cada una de las instalaciones mencionadas contaban con el equipamiento respectivo: sillas, mesas, pizarras, proyectores y computadores, entre otros.

Para ingresar al mundo virtual, se proporcionaron cuentas de usuario y contraseñas de acceso a los participantes, como también se habilitó la opción de escoger libremente accesorios de vestuario para que los estudiantes personalizarán sus avatares, la representación de sus yo virtuales. La Figura 1 muestra las instalaciones utilizadas para desarrollar las simulaciones pedagógicas.

Figura 1

Instalaciones del mundo virtual



Nota. Arriba: edificio (izquierda) y auditorio (derecha). Abajo: sala de clases (izquierda) y sala de profesores (derecha).

Intervención educativa

La intervención tuvo por objetivo fortalecer la formación inicial docente, a través de las ventajas educativas del mundo virtual TYMMI. La intervención consistió en seis retos pedagógicos desarrollados en 90 minutos cada uno, durante un período de seis semanas (uno semanal). Los retos fueron guiados por un moderador que, con anterioridad a su ejecución, hacía envío de las instrucciones y recursos didácticos como lecturas complementarias y videos. Con estas herramientas, el participante debía diseñar la actividad educativa específica. Dependiendo del reto, el participante planificaba una clase o exposición, considerando un objetivo de aprendizaje de su área disciplinar o seleccionar datos de interés para la comunidad educativa, un nivel educativo a elección y un tiempo de instrucción de siete minutos.

Cada reto estuvo fundamentado en la técnica de juego de roles. El participante debía simular determinados roles: docente al ejecutar su clase, y estudiante/apoderado(tutor)/codocente al participar de las actividades propuestas por sus pares. Al finalizar cada reto, el estudiante en FID recibió retroalimentación verbal y escrita sobre su desempeño, por parte de un profesor de práctica de la universidad. En la Tabla 1 se indican los objetivos que perseguía cada reto pedagógico.

Tabla 1

Objetivos de cada reto pedagógico

Nº sesión	Reto	Objetivo del reto
1	Conociendo el MV (apresto)	Conocer las herramientas tecnológicas del mundo virtual.
2	Preguntas generadoras	Presentar una estrategia para activar conocimientos previos.

Nº sesión	Reto	Objetivo del reto
3	Organizadores gráficos	Explicar un organizador gráfico como herramienta de síntesis de información.
4	Técnicas de evaluación	Desarrollar una técnica de evaluación formativa para el aprendizaje de sus estudiantes.
5	Reunión de apoderados/tutores	Ejecutar una reunión de apoderados presentando aspectos relevantes del Proyecto Educativo de una escuela.
6	Adecuaciones curriculares	Aplicar una propuesta de adecuaciones curriculares de acceso para un curso previamente determinado.

En la Figura 2 se observa a los participantes ejecutando la clase en el rol de docente y a sus pares contribuyendo a una simulación más realista, al asumir características y conductas de alumnos del sistema escolar.

Figura 2

Ejecución de un reto pedagógico



Instrumento de recopilación de información

Como instrumento de recopilación de datos se utilizó la bitácora, entendida como una narración escrita en la que los participantes manifiestan sus apreciaciones respecto a la experiencia de simulación pedagógica. Tras la finalización de cada reto, se solicitó a los participantes que registraran en su bitácora aspectos como: desarrollo general de la actividad, rol desempeñado en el reto, estrategias pedagógicas detectadas, recursos tecnológicos disponibles, así como el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente. El diseño del instrumento fue de elaboración propia, sometido a validación a través de juicio de expertos. Concretamente, participaron de la validación cuatro doctores en educación con experiencia en tecnologías para la innovación y el aprendizaje, quienes se manifestaron respecto de la pertinencia y claridad en las preguntas.

Análisis de información

Se realizó un análisis temático utilizando el procedimiento descrito por Flores (2009). Concretamente, el proceso de análisis se desarrolló en tres fases:

- i. fase de análisis exploratorio,
- ii. descripción y reducción de datos,
- iii. interpretación.

En la fase 1 se desarrolla la codificación de primer orden, donde se identifican las unidades de significados, generando códigos con sus respectivas definiciones. En la fase 2 se desarrolla la codificación de segundo orden, en la que se levantan categorías de análisis a partir de la teoría y la frecuencia de códigos hallados en las unidades de significado. Finalmente, en la fase 3, se ejecuta la codificación de tercer orden, donde se desarrolla la narrativa de análisis del contenido, se verifica la plausibilidad de relaciones entre categorías y subcategorías, como también se obtienen resultados y conclusiones. El análisis temático se realizó utilizando el software Nvivo versión 12.

La definición de categorías y subcategorías resultó consistente con la propuesta desarrollada por Henríquez (2022) que exploró las experiencias inmersivas de estudiantes de pedagogía en Educación Diferencial, en el marco del proyecto TYMMI. Estas categorías son: valor pedagógico y valor tecnológico. En la Tabla 2 se indican las categorías y subcategorías junto a sus respectivas definiciones.

Tabla 2

Categorías y subcategorías

Categorías/Subcategorías	Definición
Valor pedagógico	Cualidades pedagógicas de la experiencia inmersiva que tributan a la FID
Conocimiento de estrategias	Conocimiento adquirido y valoración respecto a las estrategias pedagógicas tras la ejecución de retos
Práctica de la docencia	Valor pedagógico de las simulaciones para practicar y reflexionar acerca del propio desempeño
Valor tecnológico	Cualidades tecnológicas del servidor y su funcionamiento para las simulaciones pedagógicas
Positivo	Cualidades tecnológicas del servidor y su funcionamiento que facilitan las simulaciones
Negativo	Cualidades tecnológicas del servidor y su funcionamiento que obstaculizan las simulaciones

Resultados

Los resultados se exponen en función a las categorías y subcategorías.

Categoría: Valor pedagógico

Los participantes valoraron favorablemente la experiencia inmersiva puesto que, a través de los retos, lograron simular prácticas pedagógicas y dar continuidad a su proceso formativo, ante el cierre masivo de establecimientos educacionales por el contexto sanitario.

"Actualmente, debido a la contingencia, no tenemos la posibilidad de realizar prácticas pedagógicas, por lo que estas instancias son muy significativas, permiten sentirse más cerca del sistema escolar y poner en práctica nuestros conocimientos", comentó el participante 7. Mientras tanto, el participante 9 dijo: "Dentro del contexto de pandemia mi práctica pedagógica fue suspendida, por lo que participar de los desafíos me brindó, en cierta parte, la experiencia del trabajo docente".

Subcategoría: Conocimiento de estrategias

En primer lugar, el reto **Preguntas Generadoras** consistió en que los participantes debían iniciar una clase presentando un contenido a través de un video, imagen o texto breve. Enseguida, debían formular tres preguntas para indagar en el conocimiento previo de sus estudiantes.

Frente a este reto, los participantes resaltaron la necesidad de recabar los conocimientos ya existentes para la construcción de nuevos aprendizajes. El participante 2 sostuvo: "Las preguntas generadoras juegan un rol importante debido a que introducen este nuevo tema a partir de un conocimiento previo que poseen los estudiantes, de los cuales puedan asociar y, por ende, aprender de una manera más eficaz".

Si bien a la hora de comenzar una nueva unidad o clase se retoman contenidos previos, no había tomado la real importancia de incorporar estas preguntas dentro de la planificación o guía que se confecciona a la hora de ejecutar una clase. (Participante 5)

Las preguntas generadoras se pueden utilizar para activar conocimientos previos al inicio de una unidad didáctica. Para ser sincera, nunca había escuchado esa estrategia con el nombre de "generadoras" o simplemente no las recordaba, pero me gusta mucho la forma en cómo estas preguntas nos ayudan a identificar los conocimientos que poseen los estudiantes antes de enseñar un contenido a fondo, pues es importante saber qué es lo que saben y qué no saben para que su aprendizaje sea significativo. (Participante 8)

Sin dudas los aprendizajes reforzados el día hoy los seguiré aplicando en mi práctica pedagógica, pero ahora prestando mayor atención a las preguntas, ya que estas son las que permiten crear esta conexión entre lo que se sabe y lo que se va a aprender. (Participante 9)

En segundo lugar, el reto **Organizadores Gráficos** consistió en que los participantes debían dar a conocer un contenido disciplinar acotado, utilizando un recurso didáctico. Luego, instruían a sus estudiantes respecto a la elaboración de un determinado organizador para sintetizar el contenido inicialmente abordado. Frente a este reto, los participantes reconocieron, a través del trabajo de sus pares, el aprendizaje de distintos organizadores para comparar datos, ordenar acontecimientos y/o estructurar información. Además, coincidieron en que su aplicación en el aula mejoraría la comprensión del contenido explicado. El participante 4 indicó que la actividad le gustó mucho, "ya que cada participante tuvo la oportunidad de desempeñar el rol de profesor, mediante la explicación de su presentación Power Point: pudimos socializar distintos organizadores gráficos que no conocíamos".

Este reto me pareció muy interesante ya que a veces, como docentes, dejamos un poco de lado si todos los estudiantes lograron comprender la teoría y si podría poner en práctica lo aprendido; por eso enseñar y hacer organizadores gráficos en conjunto nos permite despejar dudas y, a la vez, terminar de entender la información dada durante toda la unidad. (Participante 6)

Respecto a los organizadores gráficos, me pareció que todos eligieron organizadores muy acordes al tema que trataban. Considero que realizar este tipo de actividades con alumnos reales es muy importante para que estos puedan desarrollar habilidades como sintetizar información y esquematizar. El aprender a organizar la información así es un método muy efectivo para aprender conceptos de todo tipo, y como se vio, es aplicable a muchas disciplinas. (Participante 7)

En tercer lugar, en el reto **Técnicas de Evaluación**, los participantes debían presentar un contenido utilizando un recurso didáctico y enseguida aplicar una técnica de evaluación formativa para retroalimentar el aprendizaje. Los participantes evidenciaron su desconocimiento de las técnicas de evaluación y las valoraron positivamente, considerándolas como rápidas, dinámicas y efectivas. Asimismo, rescataron la utilidad del material de estudio entregado, para posteriormente utilizarlo en las aulas reales.

En relación con la actividad de hoy, puedo hacer mención que fue muy valiosa para mi formación como profesor, pues me permitió recordar algunas técnicas de evaluación y aprender otras que, aunque conocía por nombre (como el ticket de salida) no había tenido la posibilidad de estudiar en mayor profundidad. De esta manera, dispongo del material y del conocimiento para evaluar al final de las clases de manera rápida y certera, pues, es sabido que, dentro de las partes de una clase, suele ser esta la que, en muchos casos, no concreta el objetivo de evaluar o retroalimentar. (Participante 5)

Las técnicas de evaluación formativa me parecieron interesantes y son una muy buena forma de saber cómo el estudiante está comprendiendo la temática de la clase y si nosotros como docentes debemos cambiar metodologías para que ellos logren obtener un aprendizaje significativo. (Participante 6)

Me llamó la atención particularmente la que yo utilicé el "Ticket de Salida", ya que es una forma de monitorear los aprendizajes de los estudiantes y, también, las cosas que no han quedado tan claras para seguir reforzándolas. Me gusta que sea en formato de ticket, ya que hace la experiencia real en aula mucho más dinámica. En cierto modo "obliga" al estudiante a mostrarnos sus aprendizajes y, también, a retroalimentar al profesor, y todo esto de una forma muy dinámica y entretenida para el alumno. (Participante 7)

En cuarto lugar, en el reto **Reunión de Apoderados**, los estudiantes en FID asumieron el rol de docente para presentar, en una reunión de tutores y apoderados, el Proyecto Educativo de un determinado establecimiento. Los participantes indicaron que la universidad escasamente los prepara para esta instancia y expusieron su desconocimiento acerca de la sinergia y estructura de este tipo de interacción, por ende, valoraron positivamente el tener un acercamiento simulado.

La actividad de hoy me gustó mucho, ya que cada participante tuvo la oportunidad de desenvolverse en su rol de profesor/a jefe de un curso y establecimiento respectivo, lo cual nos sirve para practicar ciertas habilidades que debemos tener para relacionarnos con los apoderados, además de conocer distintas realidades educativas. (Participante 4)

Por lo general, instancias como estas y otras más (como las labores administrativas de llenado del libro de clases) no son enseñadas dentro de las facultades a los futuros profesores y solo se aprenden por medio de las prácticas bajo el alero de un profesor guía. Fue interesante ver una representación de lo que verdaderamente ahí ocurre, es decir, apoderados consultando por aspectos que uno pensaría ya están resueltos a la hora de matricular a un estudiante, como la orientación del establecimiento, laico o de una religión. (Participante 5)

El presenciar una gran variedad de roles dentro de la reunión fue bastante bueno, ya que se asemeja a la realidad dentro de la comunidad educativa, y el prepararse para responder y saber trabajar con la diversidad de apoderados que existen fue provechoso. (Participante 9)

Finalmente, en el reto **Adecuaciones Curriculares** los participantes debían exponer ante un consejo de profesores, una propuesta de adecuaciones de acceso para un curso ficticio con determinadas características. Los participantes coincidieron en que el docente debe ser un agente de cambio y contar con valores, conocimientos y actitudes para que todos los estudiantes tengan éxito.

Durante el reto de hoy aprendimos a presentar frente a un consejo de curso las distintas adecuaciones que se deben realizar de acuerdo con las diferentes necesidades que pudieran tener los estudiantes en un aula. En lo personal, no sabía que esto existía, o sea, no sabía que había un documento oficial que guiara estos aspectos, pues siempre pensé que el docente lo hacía de acuerdo con las distintas necesidades y a su propio conocimiento. (Participante 1)

Considero que el reto nos sirve para tomar consciencia de la importancia del trabajo colaborativo, además de conocer y analizar las distintas adecuaciones curriculares que podemos realizar en cada contexto educativo particular, dado a que, quedó en evidencia que este trabajo prácticamente no se realiza en la universidad y es una competencia que como docentes debemos manejar muy bien. (Participante 4)

Resultó atractivo ver la forma de adecuar ciertos aprendizajes a las capacidades de estudiantes que, por ejemplo, poseen Trastorno de Espectro Autista o que han tenido intentos suicidas, hechos que no se pueden obviar, que hay que adaptar y esto únicamente se logra por medio del trabajo del profesor, los distintos departamentos de un establecimiento y naturalmente de los estudiantes. También fue interesante aprender que estas adecuaciones se pueden implementar a la hora de lograr un aprendizaje o cambio significativo, como lo fue plantear la idea de unir más a un curso que es más bien individualista y que tampoco tiene sentido del orden o la limpieza. (Participante 5)

Las adecuaciones curriculares surgen de las necesidades y problemas que podemos encontrar en un aula, los docentes deben conocer tanto las dificultades y fortalezas cognitivas de sus estudiantes y también las de la infraestructura; no es fácil trabajar solo en estas adecuaciones, tenemos que trabajar en sinergia tanto docentes como especialistas en educación especial y psicólogos ya que de esta forma será más fácil encontrar soluciones pertinentes. (Participante 6)

Subcategoría: Practicar la docencia

La experiencia inmersiva permitió a los participantes practicar y reflexionar sobre el desempeño pedagógico, detectando aspectos a mejorar en torno a la preparación de la enseñanza, la convivencia en el aula y la ansiedad al exponer un contenido.

El participante 1 sostuvo que, en relación con su presentación: "No sabía muy bien cómo presentar y organizar la información; además, el manejo de grupo es algo que debo mejorar para el siguiente reto, tuve estudiantes muy exigentes".

Cuando me tocó desempeñar el rol de docente estaba un poco preocupada, ya que no sabía si sería capaz de controlar la situación del desorden (rol de mis compañeros). Traté de hacerlo de la mejor manera posible, y por los posteriores comentarios que hicieron en el grupo parece que logré manejar la situación bastante bien. Me sentí muy aliviada con eso, sin embargo, sé que aún tengo mucho que mejorar. (Participante 7)

Me puse nerviosa cuando presenté mi clase, es algo que me suele pasar también en las exposiciones que he realizado en la universidad, y no es por poca preparación o porque dude de mis conocimientos, sino porque me produce ansiedad antes y durante la realización de actividades de este tipo, pero es algo en lo que estoy trabajando. (Participante 8)

Considero que esta semana mi presentación fue más débil que la semana anterior y me quedé con la incertidumbre de si pasé bien el contenido o al estar más enfocada en el comportamiento de los demás perdí tiempo, porque no pude explicar los aspectos claves de mi organizador gráfico como a mí me hubiese gustado. (...) El poder dialogar y realizar trabajo colaborativo fue significativo para mí, ya que desde las distintas especialidades tuvimos que trabajar en conjunto, llegar a acuerdos y por sobre todo crear instancias de reflexión y de diálogo, lo cual será clave para mi labor como futura docente. (Participante 9)

Categoría: Valor tecnológico

Los estudiantes en FID, a partir las experiencias vivenciadas en el mundo inmersivo, reflexionaron acerca de la aplicabilidad de esta herramienta tecnológica en el contexto educacional actual, rescatando cualidades como la innovación, inmersión, motivación y entretención. Además, dieron mención a posibles actividades a realizar en su futuro rol docente.

Sería muy grata en el sentido del uso y puesta en práctica con mis estudiantes, pues es algo llamativo y que puede lograr grandes aprendizajes relacionadas a las TIC (...) Me gustaría seguir utilizando las herramientas, especialmente, utilizarlo con estudiantes de colegio, ya que creo que sería muy enriquecedor para ellos y para mí como futuro docente. Aprender haciendo es la mejor forma. (Participante 1)

Es una excelente herramienta para generar actividades con estudiantes en un contexto de aprendizaje real, sobre todo para dar instrucciones y complementar temas por medio de los enlaces de YouTube (...) Considero que les motivaría bastante el hecho de tener su propio avatar, con vestimenta y características físicas. (Participante 4)

Pienso que la idea de realizar clases con este tipo de plataformas puede ser bastante positiva ya que es mucho más interactiva que las clases online en formato de videoconferencia (Zoom, Google Meets, etc.). Es una forma de mantener a los estudiantes pendientes y a la vez es una forma divertida de realizar las clases, ya que tiene mucha similitud con un videojuego. Me gustaría poder aplicar esta tecnología en el futuro, cuando sea docente. (Participante 7)

Por su parte, el participante 8 expresó: "Sirve mucho para la realización de actividades sincrónicas, para cuando uno quiera cambiar un poco la metodología, dado que en este siglo la tecnología es muy importante y motivadora para la enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes". En tanto que el participante 9 dijo: "Como futura docente puedo utilizar la tecnología para facilitar el aprendizaje y que esta también sea un factor motivante para los alumnos".

Subcategoría: Positivo

Los participantes destacan que el mundo virtual permite dialogar y comunicar en tiempo real con otros, a través del chat de texto y de voz, interactuar con los distintos objetos virtuales que se encuentran a su alrededor y personalizar el avatar referenciando sus propias características físicas.

La modalidad me interesó bastante, sobre todo por la capacidad de interacción y accesibilidad que existe dentro de esta isla, refiriéndome a la posibilidad de ver videos de la plataforma de YouTube, poder acceder a Twitter y poder ver documentos con la información de los retos, como si fuese un afiche que estuviese pegado en algún lugar de la universidad. (Participante 1)

La plataforma me permitió realizar muchas acciones. Aprendí a moverme con mi avatar por la isla caminando, corriendo y también volando. Aprendí a modificar la apariencia de mi avatar, y después de la clase me dediqué a perfeccionarla para que fuera lo más parecida a mí. En la clase aprendí también a hacer amigos dentro de la plataforma, como también a comunicarme con ellos mediante chat privado y llamada. (Participante 7)

El moderador me enseñó a cómo vestir mi avatar, cómo hacer diferentes gestos dentro del reto y a cómo guardar estas acciones. Aprendí a hablar por el chat tanto de manera general como personal con algunos participantes, pude agregar contactos y llamarlos por la aplicación y también pude hablar en voz alta. Aprendí a ver videos dentro de una pantalla que es muy similar a la vida real, a utilizar un computador virtual para abrir vínculos dentro de mi propio notebook, me enseñó cómo sentarme en una silla y, al mismo tiempo, cómo pararme de esta; todas las actividades fueron muy interesantes y enriquecedoras. (Participante 8)

Subcategoría: Negativo

En cuanto a las valoraciones negativas los participantes señalaron que el mundo virtual requiere de una buena conexión a internet, de lo contrario la interacción con otros ocurre con lentitud e intermitencia. Sin embargo, esta dificultad se presentó solo en el reto inicial. Esta situación no impidió la continuidad del estudio y el desenvolvimiento como docente por parte de los participantes dentro del mundo virtual.

"El único problema que veo en este tipo de plataforma es que requiere de una buena conexión a internet", comentó el participante 7.

Cabe mencionar que me coloqué un poco ansiosa cuando las cosas no resultan como espero, por ejemplo, cuando mi conexión estaba inestable me pude percatar de que me desesperé un poco debido a que no podía escuchar bien las instrucciones y explicaciones del moderador y, por lo mismo, no pude participar de todas las actividades como quería y esperaba. Pese a todo, me gustaron todas las actividades realizadas. (Participante 8)

Finalmente, los participantes describieron dificultades relacionadas con la instalación y manejo de las funciones del avatar (caracterización, desplazamiento y manipulación). Esto fue resuelto con el apoyo del equipo técnico. Adicionalmente, se entregaron manuales con videos tutoriales para la instalación del visor y el uso del avatar. Cabe señalar que, tras entregar las cuentas (usuario y contraseña) a los participantes, estos pudieron practicar sus habilidades sin restricción de tiempo.

Instalar el programa vía internet me resultó un poco complejo ya que no me dejó ingresar de manera correcta. Tuve que actualizar la versión. Debido a eso, considero que podría resultar complejo para alguien que instale el programa de manera individual, pero me gustaría resaltar la ayuda y disposición que existió por parte del equipo, sumado a los videos explicativos que existían. (Participante 2)

Considero que me falta manejo en la plataforma, ya que es un mundo nuevo para mí, por lo tanto, si se presentan algunas dificultades, puede que me cueste solucionarlas por mi cuenta, al menos por el momento, sin embargo, creo que me he ido desenvolviendo bien. (Participante 4)

El participante 6 aportó: "Me gustaría que se mejorara la apariencia de los avatares ya que no se les puede hacer muchos cambios, como el color de piel, el cabello es difícil de arreglar al igual que la ropa".

Discusión

Las simulaciones de prácticas pedagógicas en el mundo virtual TYMMI muestran un potencial prometedor en la formación de futuros docentes, con beneficios pedagógicos y tecnológicos. Por una parte, proporciona oportunidades para la adquisición de conocimientos, la reflexión y la mejora continua de competencias. Los estudiantes en FID tienen la posibilidad de experimentar entornos de aula simulados, interactuar con situaciones de enseñanza realistas y perfeccionar sus enfoques didácticos en un ambiente seguro y controlado.

Por otra parte, los beneficios tecnológicos son notables. Las simulaciones en TYMMI facilitan la identificación y la participación activa de los estudiantes mediante la caracterización del avatar, los efectos sonoros, la disposición de los objetos tridimensionales y los sistemas de comunicación. Sin embargo, es crucial abordar los desafíos técnicos y las disparidades en el acceso a la tecnología para garantizar una educación equitativa y efectiva.

Las categorías obtenidas en el análisis temático hacen referencia al valor pedagógico y tecnológico. A continuación, se contrastan los hallazgos a la luz de los antecedentes existentes.

Respecto al valor pedagógico, los resultados son consistentes con investigaciones previas sobre uso de mundos virtuales para la simulación de prácticas pedagógicas, donde los estudiantes en FID reconocen la contribución de las simulaciones para la adquisición de conocimientos didácticos y la práctica de la docencia (Arvola *et al.*, 2018; Badilla-Quintana & Sandoval-Henríquez, 2021; Frei-Landau & Levin, 2022; Seufert *et al.*, 2022). Concretamente, en la investigación de Badilla *et al.* (2017) los estudiantes en FID destacaron que la experiencia inmersiva les permitió profundizar su conocimiento didáctico y disciplinar, como también, reflexionar sobre el propio desempeño docente. En el trabajo de Kelleci & Aksoy (2020) los estudiantes en FID consideraron que el mundo virtual era una plataforma efectiva para proporcionar una retroalimentación oportuna, adecuada y útil respecto al desempeño docente. Al mismo tiempo, valoraron positivamente las simulaciones, puesto que les permitían aprender del error y mejorar sus habilidades.

En este estudio, los participantes pudieron conocer y practicar estrategias y recursos como preguntas generadoras, organizadores gráficos, técnicas de evaluación y adecuaciones curriculares. Además, pudieron reflexionar sobre el desempeño, detectando aspectos a mejorar. En general las ventajas educativas de este soporte tecnológico se encuentran ampliamente documentadas, con investigaciones que destacan su potencial para facilitar una gama de habilidades, conocimientos y entendimientos requeridos por los futuros docentes (Billingsley *et al.*, 2019; Hamilton *et al.*, 2021; Ledger *et al.*, 2022; Theelen *et al.*, 2019).

Ahora bien, el estudio se realizó durante un tiempo específico en crisis sanitaria. Los participantes manifestaron que, a través de las simulaciones de prácticas pedagógicas, lograron dar continuidad a su proceso formativo ante el cierre masivo de establecimientos educacionales. Bajo esta lógica, el estudio está en sintonía con investigaciones que enfatizan que los entornos simulados pueden complementar y apoyar la experiencia práctica de la FID en contextos de pandemia y postpandemia (Badilla-Quintana & Sandoval-Henríquez, 2021; Ball *et al.*, 2021; Sasaki *et al.*, 2020).

Respecto al valor tecnológico, los resultados obtenidos evidencian que el mundo virtual permite la interacción verbal y no verbal con otros, y personalizar el avatar a las características individuales. Investigaciones anteriores coinciden en destacar estos elementos centrales, como también identifican otros aspectos no reportados por los participantes de este estudio de caso. Por ejemplo, en el trabajo de Frei-Landau & Levin (2022) los estudiantes en FID resaltaron que el soporte tecnológico les permitió participar en simulaciones desde su zona de confort pese a la distancia geográfica en la que se ubicaban. En Delamarre *et al.* (2021) los participantes evaluaron las instalaciones y animaciones de un mundo virtual como realistas y auténticas.

El estudio también revela algunas dificultades en las simulaciones. Entre ellos, la interferencia del audio atribuible a la conectividad y el manejo de las funciones de avatares (caracterización, desplazamiento y manipulación) atribuible a la experiencia previa de los usuarios. Lo anterior es consistente con antecedentes empíricos. Por ejemplo, en el trabajo de Badilla *et al.* (2017) los participantes señalaron problemas técnicos con el audio, lo cual obstaculizaba la interacción con sus pares. Por otra parte, en la investigación de Dogan *et al.* (2019) los estudiantes en FID experimentaron la ralentización durante las simulaciones por temas de conectividad.

En este estudio las dificultades de audio se presentaron solo en el reto inicial, mientras que el dominio de las funciones de avatares fue mejorando con la práctica sostenida. Ambas situaciones no impidieron la continuidad en la participación ni el desenvolvimiento como docentes dentro de cada reto. Los participantes contaron con apoyo técnico permanente, manuales para la configuración del mundo virtual y video tutoriales para la instalación del visor y usabilidad del avatar. Aunque en el estudio se tomaron estos resguardos, las tecnologías pueden convertirse en una barrera para una educación equitativa, por las brechas entre estudiantes de niveles socioeconómicos ventajosos y desfavorecidos, donde solo algunos acceden a computadores e internet. Esta brecha es alarmante considerando el contexto de educación a distancia que se ha debido implementar ante la crisis sanitaria (Acevedo *et al.*, 2020; CEM, 2021; Grewenig *et al.*, 2021).

Conclusiones

La formación práctica de la docencia se ha desarrollado tradicionalmente en establecimientos educativos. Asimismo, en algunos planes de estudio las prácticas pedagógicas se realizan tardíamente, lo cual obstaculiza la inmersión a la realidad escolar y el acercamiento al futuro ejercicio profesional docente. Pese a los reiterados llamados, persiste una desconexión entre el conocimiento académico y los saberes adquiridos desde las aulas.

Las simulaciones de prácticas pedagógicas a través de mundos virtuales ofrecen oportunidades de aprendizaje previas al servicio y acordes a la realidad educativa de las escuelas. Sin embargo, para que los estudiantes en FID dominen la enseñanza, las prácticas o retos (como se han denominado en este estudio) deben ser consistentes en el itinerario formativo, ofertando un repertorio de actividades y tareas desde el comienzo de la carrera de pedagogía. En el estudio los participantes reportaron desconocimiento de varios contenidos y habilidades, enfatizando que la universidad escasamente los prepara en instancias como dirigir una reunión de apoderados, aplicar adecuaciones curriculares y mantener el dominio del curso.

Es necesario que los formadores de profesores diseñen retos auténticos que acerquen al futuro docente al mundo profesional. En el estudio se elaboraron e implementaron seis retos, en base al modelo pedagógico propuesto por Badilla & Meza (2015), que pueden ser perfectamente replicados en diferentes soportes de mundos virtuales: SecondLife, Decentraland, Active Worlds, There y Minecraft. Ahora bien, los formadores deben brindar retroalimentación oportuna sobre el actuar docente tras cada reto. En el estudio, esto fue realizado por un académico que entregaba comentarios en forma verbal y escrita, así los participantes

lograban analizar su rendimiento y mejorar sus habilidades para enfrentar con mayor dominio el siguiente reto.

Este estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas al reportar los resultados. En primer lugar, se centró en las experiencias de nueve participantes provenientes de una misma institución con diferente distribución respecto al área disciplinar. Futuras investigaciones deben buscar la representatividad de la muestra y sus respectivas áreas del conocimiento. En segundo lugar, los estudiantes en FID participaron de simulaciones de prácticas pedagógicas durante cinco retos (excluyendo el reto de apresto). Futuras investigaciones deben centrarse en los beneficios de las simulaciones en una práctica de retos sostenida en el tiempo. En tercer lugar, la intervención basada en el modelo pedagógico se efectuó durante un periodo de tiempo específico: en pandemia. Los próximos estudios deben examinar el uso del modelo en circunstancias ordinarias. Por último, la recogida de datos se realizó mediante la aplicación de un único instrumento (al finalizar cada reto) con el propósito de valorar las experiencias de estudiantes en FID a partir de la simulación de prácticas pedagógicas en un mundo virtual. Futuras investigaciones deben incorporar mediciones tanto directas como indirectas para determinar el efecto de las simulaciones sobre el desempeño docente. A pesar de estas limitaciones, creemos que, como estudio de caso, puede servir de guía para la implementación de simulaciones en la formación inicial docente.

Notas:

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

María Graciela Badilla-Quintana: concepción del trabajo, diseño de la investigación, recolección de datos, procesamiento y análisis de la información, elaboración y corrección del documento.

Francisco Javier Sandoval-Henríquez: recolección de datos, procesamiento y análisis de la información, elaboración y corrección del documento.

Financiamiento:

Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt Regular), [Folio: 1231136].

Referencias

- ACEVEDO, I., CASTRO, E., FERNÁNDEZ, R., FLORES, I., PÉREZ, M., SZEKELY, M. & ZOIDO, P. (2020). *Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*. División de Educación Sector Social. <http://dx.doi.org/10.18235/0002838>
- ADE-OJO, G. O., MARKOWSKI, M., ESSEX, R., STIELL, M., & JAMESON, J. (2022). A systematic scoping review and textual narrative synthesis of physical and mixed-reality simulation in pre-service teacher training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 861-874. <https://doi.org/10.1111/jcal.12653>
- ARVOLA, M., SAMUELSSON, M., NORDVALL, M., & RAGNEMALM, E. L. (2018). Simulated Provocations: A Hypermedia Radio Theatre for Reflection on

- Classroom Management. *Simulation & Gaming*, 49(2), 98–114. <https://doi.org/10.1177/1046878118765594>
- BADILLA, M. G., & MEZA, S. (2015). A pedagogical model to develop teaching skills. The collaborative learning experience in the Immersive Virtual World TYMMI. *Computers in Human Behavior*, 51(2015), 594–603. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.016>
- BADILLA, M. G., VERA, A., & LYTRAS, M. D. (2017). Pre-service teachers' skills and perceptions about the use of virtual learning environments to improve teaching and learning. *Behaviour & Information Technology*, 36(6), 575–588. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1266388>
- BADILLA-QUINTANA, M. G., & SANDOVAL-HENRÍQUEZ, F. J. (2021). Students' Immersive Experience in Initial Teacher Training in a Virtual World to Promote Sustainable Education: Interactivity, Presence, and Flow. *Sustainability*, 13(22), 12780. <https://doi.org/10.3390/su132212780>
- BALL, C., HUANG, K., & FRANCIS, J. (2021). Virtual reality adoption during the COVID-19 pandemic: A uses and gratifications perspective. *Telematics and Informatics*, 65, 101728. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101728>
- BATTAL, A. & TAŞDELEN, A. (2023). The Use of Virtual Worlds in the Field of Education: A Bibliometric Study. *Participatory Educational Research*, 10(1), 408–423. <https://doi.org/10.17275/per.23.22.10.1>
- BILLINGSLEY, G., SMITH, S., SMITH, S., & MERITT, J. (2019). A systematic literature review of using immersive virtual reality technology in teacher education. *Journal of Interactive Learning Research*, 30(1), 65–90.
- CEM (2021). *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19*. Centro de Estudios MINEDUC.
- COHEN, J., WONG, V., KRISHNAMACHARI, A., & BERLIN, R. (2020). Teacher coaching in a simulated environment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 208–231. <https://doi.org/10.3102/0162373720906217>
- DELAMARRE, A., SHERNOFF, E., BUCHE, C., FRAZIER, S., GABBARD, J., & LISETTI, C. (2021). The interactive virtual training for teachers (IVT-T) to practice classroom behavior management. *International Journal of Human-Computer Studies*, 152, 102646. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102646>
- DOGAN, D., YIGİT, M. F., ALIR, A., FIDAN, A., ÖZBAY, Ö., & TUZUN, H. (2019). Examining pre-service teacher opinions on using a teacher training simulation. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 150–174. <http://doi.org/10.9779/pauefd.450501>
- FLORES, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.
- FREI-LANDAU, R., & LEVIN, O. (2022). The virtual Sim (HU) lation model: Conceptualization and implementation in the context of distant learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103798>
- GIRVAN, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9577-y>

- GREWENIG, E., LERGETPORER, P., WERNER, K., WOESSMANN, L., & ZIEROW, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low-and high-achieving students. *European economic review*, *140*, 103920. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103920>
- HAMILTON, D., MCKECHNIE, J., EDGERTON, E., & WILSON, C. (2021). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, *8*, 1–32. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2>
- HENRÍQUEZ, A. (2022). *Experiencias de estudiantes en formación inicial docente sobre simulación de prácticas pedagógicas en mundos virtuales inmersivos y su aporte a la inclusión educativa* [Tesis de magíster, Universidad Católica de la Santísima Concepción].
- ISLAM, R., & ABIONA, O. (2023). Impact of Remote Learning on Student Performance and Grade: A Virtual World of Education in the COVID-19 Era. *International Journal of Communications, Network and System Sciences*, *16*, 115-129. <https://doi.org/10.4236/ijcns.2023.166009>
- KAUFMAN, D., & IRELAND, A. (2019). Simulation as a strategy in teacher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.478>
- KELLECI, O., & AKSOY, N.C. (2020). Using Game-Based Virtual Classroom Simulation in Teacher Training: User Experience Research. *Simulation & Gaming*, *52*(2), 204-225. <https://doi.org/10.1177/1046878120962152>
- LEDGER, S., BURGESS, M., RAPPA, N., POWER, B., WONG, K., TEO, T., & HILLIARD, B. (2022). Simulation platforms in initial teacher education: Past practice informing future potentiality. *Computers & Education*, *178*, 104385. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104385>
- SASAKI, R., GOFF, W., DOWSETT, A., PAROISSIEN, D., MATTHIES, J., DI IORIO, C., MONTEY, S., ROWE, S., & PUDDY, G. (2020). The practicum experience during Covid-19 – Supporting pre-service teachers practicum experience through a simulated classroom. *Journal of Technology and Teacher Education*, *28*(2), 329-339. <http://hdl.handle.net/1959.3/455926>
- SEUFERT, C., OBERDÖRFER, S., ROTH, A., GRAFE, S., LUGRIN, J. L., & ERICH, M. (2022). Classroom management competency enhancement for student teachers using a fully immersive virtual classroom. *Computers & Education*, *179*, 104410. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410>
- THEELEN, H., VAN DEN BEEMT, A., & DEN BROK, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*, *129*, 14-26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>

Motivación y apoyo organizacional como determinantes de la extensión universitaria de posgrado: hallazgos desde Chile

Motivation and organizational support as determinants of engagement with communities and external institution of postgraduate: findings from Chile

Motivação e apoio organizacional como determinantes da extensão universitária de pós-graduação: descobertas do Chile

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3584>

Sebastián Araya-Pizarro
Universidad de La Serena
Chile
saraya@userena.cl
ORCID: 0000-0002-5857-8441

Nando Verelst
Universidad de La Serena
Chile
nando.verelst@userena.cl
ORCID: 0000-0002-0957-767X

Daniela Pallero-Castillo
Universidad de La Serena
Chile
daniela.pallero@userena.cl
ORCID: 0009-0009-8480-8771

Viviana Vásquez-Ángel
Universidad de La Serena
Chile
vvasquez@userena.cl
ORCID: 0009-0004-5566-8232

Recibido: 17/08/23
Aprobado: 02/10/23

Cómo citar:
Araya-Pizarro, S., Verelst, N., Pallero-Castillo, D., & Vásquez-Ángel, V. (2024). Motivación y apoyo organizacional como determinantes de la extensión universitaria de posgrado: hallazgos desde Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3584>

Resumen

En el contexto actual, es especialmente importante que las universidades se vinculen con la comunidad e instituciones externas. La sociedad demanda que las instituciones académicas se comprometan verdaderamente con el desarrollo de soluciones a los problemas prioritarios del entorno, para lograr una transformación social y económica real. Esta investigación tiene como objetivo analizar la influencia de la motivación y el apoyo organizacional en los resultados de extensión universitaria de docentes y estudiantes de posgrado. Se realizó una encuesta a 50 participantes de programas de doctorado en ciencias e ingeniería de una universidad pública de Chile, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Los datos obtenidos fueron analizados a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales con Mínimos Cuadrados Parciales (PLS-SEM). Los hallazgos muestran que los factores motivacionales tienen una influencia directa, fuerte y significativa en los resultados individuales de extensión y, también, actúan como una variable mediadora del apoyo organizacional. Las motivaciones más relevantes están relacionadas con el deseo de fortalecer el campo disciplinario, investigar colaborativamente y generar conocimiento con impacto en la sociedad y el territorio. En conclusión, el estudio proporciona resultados exploratorios valiosos sobre la relación entre la motivación y el apoyo organizacional, así como la efectividad de las acciones de extensión universitaria. Estos hallazgos ofrecen información clave para que las instituciones de educación superior desarrollen políticas y estrategias destinadas a mejorar su vinculación con sus grupos de interés externos.

Abstract

Universities' engagement with the community and external institutions is particularly important in the current context. Society demands from academic institutions a real commitment to developing solutions to prioritize environmental problems to achieve a genuine social and economic transformation. This research aims to analyze the influence of motivation and organizational support on the results of engagement with the community and external institutions of teachers and students of postgraduate programs. A survey was carried out on 50 participants from doctoral programs in science and engineering at a public university in Chile, selected through intentional non-probabilistic sampling. The data obtained were analyzed through a Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) approach. The findings show that motivational factors directly, strongly, and significantly influence individual engagement results with the community and external institutions and act as mediator variables for organizational support. The most relevant motivations are related to the desire to strengthen the disciplinary field, collaborate in research, and generate knowledge with an impact on society and the territory. In conclusion, the study provides valuable exploratory findings on the relationship between motivation and organizational support, as well as the effectiveness of engagement actions with the community and external institutions. These findings provide key information for higher education institutions to develop policies and strategies aimed at improving their engagement with external stakeholders.

Palabras clave:

motivación, apoyo organizacional, extensión universitaria, posgrado, análisis multivariado.

Keywords:

motivation, organizational support, community engagement, postgraduate, multivariate analysis.

Resumo

No contexto atual, o envolvimento das universidades com a comunidade e instituições externas é particularmente importante. A sociedade exige que as instituições acadêmicas se comprometam verdadeiramente no desenvolvimento de soluções para os problemas prioritários da comunidade, visando alcançar uma transformação social e econômica real. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a influência da motivação e do suporte organizacional nos resultados da Extensão universitária de professores e estudantes de programas de pós-graduação. Foi realizado um levantamento com 50 participantes de programas de doutorado em ciências e engenharia de uma universidade pública no Chile, selecionados por amostragem não probabilística intencional. Os dados obtidos foram analisados por meio de um Modelo de Equações Estruturais de Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM). Os resultados mostram que os fatores motivacionais têm uma influência direta, forte e significativa nos resultados individuais de extensão, e também atuam como uma variável mediadora do suporte organizacional. As motivações mais relevantes estão relacionadas ao desejo de fortalecer o campo disciplinar, colaborar em pesquisas e gerar conhecimento com impacto na sociedade e no território. Em conclusão, o estudo fornece descobertas exploratórias valiosas sobre a relação entre motivação e suporte organizacional, bem como a eficácia das ações de extensão universitária. Essas descobertas fornecem informações importantes para as instituições de ensino superior desenvolverem políticas e estratégias destinadas a melhorar seu envolvimento com seus grupos de interesse externos.

Palavras-chave:

motivação, suporte organizacional, extensão universitária, pós-graduação, análise multivariada.

Introducción

Las universidades son Instituciones de Educación Superior (IES) cuyo objetivo fundamental es formar profesionales, académicos y científicos altamente capacitados. Para cumplir con este propósito, las IES desarrollan diversas funciones, que incluyen la docencia, la investigación y la extensión o proyección social. La docencia implica la formación de capital humano en diferentes niveles de educación superior (pregrado y posgrado), mientras que la investigación implica la generación de nuevo conocimiento y la solución de problemas en distintas disciplinas. La extensión, por otro lado, tiene como fin la transferencia del conocimiento generado en la IES a la sociedad. Es precisamente la función de extensión o proyección social la que ha evolucionado, generando un cambio significativo en la forma en que las IES definen su relación con el entorno (Dougnaç, 2016).

Esta labor se entiende como el conjunto de acciones que las instituciones de educación superior realizan en asociación y cooperación con su entorno externo, con el objetivo de generar impacto tanto para la institución como para la sociedad, fomentando relaciones bidireccionales de colaboración y apoyo mutuo (Music & Venegas, 2020). Es importante destacar que esta función implica un compromiso profundo con las comunidades e instituciones, con el fin de construir relaciones duraderas en el tiempo (Sheila *et al.*, 2021). Para lograrlo, se requiere llevar a cabo investigaciones sistemáticas pertinentes a las necesidades del territorio (Machimana *et al.*, 2021), promover prácticas de desarrollo sostenible e inclusivo (Mbah *et al.*, 2021) y formar profesionales y académicos enfocados en las demandas locales para fomentar la educación ciudadana (Bidandi *et al.*, 2021).

Existen varios estudios que examinan múltiples aspectos de la vinculación o compromiso con la comunidad, encontrándose propuestas enfocadas en las políticas de vinculación y su institucionalización (Bhagwan, 2020; Correa *et al.*, 2012), proyectos de investigación de base comunitaria (Brush *et al.*, 2020; Chen *et al.*, 2020; Harrington *et al.*, 2019; Turin *et al.*, 2021), estudios sobre resultados de Aprendizaje-Servicio (Gerstenblatt & Gilbert, 2014; Smith *et al.*, 2017), entre otros. No obstante, existe una falta de literatura que aborde los factores motivacionales que inciden en una mayor disposición para llevar a cabo estas actividades. Por lo tanto, se torna fundamental establecer cuáles son los elementos motivacionales que impulsan el desarrollo de actividades con el medio para asegurar su efectividad.

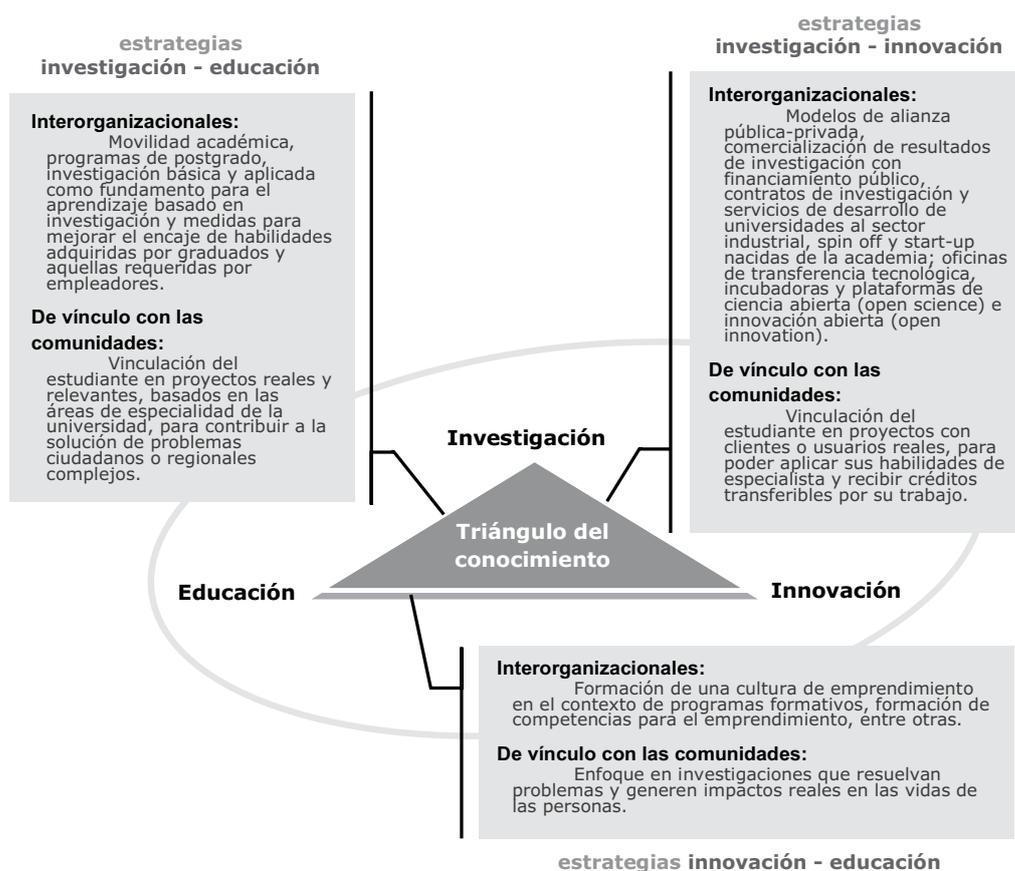
En este contexto, la presente investigación se plantea como objetivo analizar la influencia de la motivación y el apoyo organizacional en los resultados de extensión universitaria de docentes y estudiantes de posgrado, una temática poco explorada en la literatura existente. En particular, el estudio se aplica en programas de doctorado en ciencias e ingeniería de una universidad pública de Chile. Se espera que los hallazgos permitan identificar los factores motivacionales más relevantes que impulsan el desarrollo de actividades de extensión y el efecto que dichas variables tienen en los resultados (autopercebidos) de las acciones colaborativas con entidades públicas, privadas, comunidades y otras IES. Esta información puede ser clave para el desarrollo de políticas y estrategias orientadas a mejorar la vinculación de la universidad con sus grupos de interés externos.

Antecedentes teóricos del modelo

Entre los distintos modelos que se utilizan para implementar la función de extensión, destaca la propuesta de Unger & Polt (2017) conocida como el Triángulo del Conocimiento. Este modelo establece diversas estrategias centradas en la vinculación de las IES con la institucionalidad pública, privada y la comunidad, a través de la integración e interacción de tres dimensiones constitutivas: educación, investigación e innovación (ver Figura 1).

Figura 1

Modelo de triángulo de conocimiento basado en Unger & Polt (2017)



El planteamiento presentado por Unger & Polt (2017) proporciona una perspectiva complementaria del modelo tradicional de la Triple Hélice de Etzkowitz & Leydesdorff (1997) que describe cómo las universidades, la industria y el sector público colaboran y se entrelazan, en un proceso llamado hibridación, para fomentar la innovación para el desarrollo socioeconómico. Junto a esto, el modelo de Cuádruple Hélice propuesto por Kolehmainen *et al.* (2016) amplía las responsabilidades de las universidades en sus comunidades involucrando a estudiantes, personal investigador y civiles en proyectos e iniciativas con impacto local. Por lo tanto, se advierte la necesidad de contar con el respaldo de la dirección de los programas de posgrado para impulsar equipos de innovación y extensión (Ferreira, 2020), así como relevar el rol del apoyo organizacional como un factor crítico para fomentar la colaboración de las universidades con su entorno.

Los factores motivacionales también juegan un papel importante en mejorar el desempeño en actividades de formación e investigación (Peng & Gao, 2019; Wahyudi, 2022). Sin embargo, existe una escasez de estudios sobre la influencia de los factores motivacionales en la realización de actividades de vinculación con la comunidad. En esta línea, destaca la investigación realizada por Ortiz (2019), que examina las motivaciones estudiantiles para participar en actividades de vinculación social universitaria. Sus resultados revelan que el estudiantado aspira a expresar sus valores, mayor conocimiento y desarrollo profesional, y realización personal. Por otro lado, Ho *et al.* (2020) investigaron las motivaciones y obstáculos que los científicos enfrentan al intentar comunicar sus hallazgos. Descubrieron que los motivos más importantes son de carácter implícito (contribuir al bienestar de la sociedad), mientras que los factores extrínsecos (limitaciones organizacionales y falta de tiempo) se perciben como barreras para el desempeño de la extensión de los resultados académicos. Awasthy *et al.* (2020) realizaron una revisión del estado del arte existente sobre la colaboración industria-universidad con el fin de proponer medidas para mejorar dicha colaboración. Los autores concluyen que es importante determinar las motivaciones institucionales antes de llevar a cabo cualquier trabajo de coconstrucción. Así, resulta relevante que tanto el personal docente como el estudiantado tengan motivaciones que estén alineadas con el propósito de la institución de educación superior.

En la literatura existe amplia evidencia respecto del efecto positivo que tiene el apoyo organizacional (en términos de capacitaciones, mecanismos de reconocimiento, entre otros) en el desempeño de los colaboradores (Hussain *et al.*, 2019; Na-Nan & Sanamthong, 2020). Este concepto se extiende a la gestión universitaria y es respaldado por investigaciones como la de Mirza *et al.* (2020) que concluye que el apoyo y compromiso organizacional inciden tanto en el capital intelectual como en el desempeño laboral del profesorado. Otros estudios, como los de Carrell *et al.* (2022), Umamy (2021) y Novitasari (2020), produjeron resultados similares. Considerando la información previa se desprende la hipótesis:

H₁: El apoyo organizacional incide positivamente en los resultados individuales de extensión universitaria.

Por lo demás, a priori, parece razonable afirmar que la percepción del apoyo organizacional puede influir en el tipo de factores motivacionales que condicionan al colaborador, toda vez que resulta clave el apoyo en términos de capacitación, provisión de espacios de desarrollo y alineación con la misión y visión institucional, entre otros elementos relevantes. De hecho, varios estudios han establecido conexiones entre ambas variables en el contexto organizacional (Oamen, 2022; Wu *et al.*, 2023; Xu & Sun, 2022) y de la educación superior (Alwi *et al.*, 2022; Kukreja, 2019). Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea como segunda hipótesis:

H₂: el apoyo organizacional incide positivamente en los factores motivacionales impulsores de la extensión universitaria.

La importancia de los factores motivacionales en el desempeño académico en la educación superior está respaldada por numerosos estudios. Por ejemplo, Peng & Gao (2019) destacan cómo los impulsores motivacionales impactan en una mayor

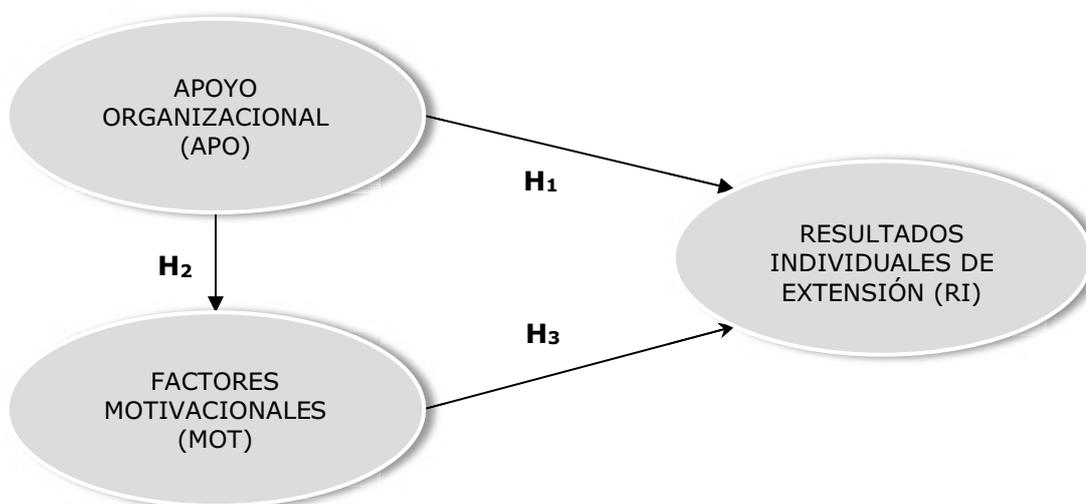
productividad académica, mientras que Mustafa *et al.* (2021) señalan que distintos factores motivacionales afectan al desempeño del personal administrativo y académico en el contexto universitario. Otros estudios, como los de Khan *et al.* (2019) y Biricik (2020), también han encontrado resultados similares en diferentes instituciones de educación superior. Por lo tanto, se propone como tercera hipótesis:

H₃: los factores motivacionales inciden positivamente en los resultados individuales de extensión universitaria.

Finalmente, la síntesis de las hipótesis planteadas se ilustra en la Figura 2.

Figura 2

Modelo teórico propuesto



En el modelo propuesto, el apoyo organizacional (APO) se refiere a la serie de mecanismos, dispositivos e incentivos que la universidad proporciona para facilitar la realización de actividades de extensión universitaria por parte de los docentes y estudiantes, así como para reconocer su labor académica. Por su parte, los factores motivacionales impulsores de la extensión universitaria (MOT) se definen como aquellos elementos que movilizan y motivan el desarrollo de acciones que conectan al profesorado y estudiantado con el entorno, ya sea por elementos inherentes a su persona o por presiones externas. Finalmente, los resultados de la extensión universitaria se entienden como el impacto que tiene esta función desde la labor del profesorado y estudiantado, en términos individuales (Resultado Individual, RI).

Metodología

Tipo de estudio y participantes

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo explicativo, diseño exploratorio no experimental y de corte transversal.

La muestra de investigación se compuso de 50 participantes, entre docentes y estudiantes, provenientes de programas de doctorado asociados a las áreas de las Ciencias y la Ingeniería de una universidad pública estatal de Chile. La selección de los sujetos de estudio fue realizada mediante un muestreo no probabilístico por juicio o intencional. La muestra representó aproximadamente 1/3 del tamaño de la población total (N = 160), lo que equivale a un número de casos calculado con un error muestral del 9.6 %, con una heterogeneidad del 50 % y un nivel de confianza del 90 %.

Recolección de datos

Para la recogida de datos se utilizó una encuesta *ad hoc* aplicada, tanto presencial como virtualmente, durante los meses de diciembre de 2022 y enero de 2023. El cuestionario fue validado mediante el juicio de cinco expertos nacionales en extensión universitaria. Se utilizó el ratio ajustado de validez de contenido (CVR) de Tristan-López (2008) para procesos con grupos de expertos reducidos, que confirmó la validez respectiva.

El instrumento final constó de cuatro secciones. Una primera parte compuesta de cinco preguntas sobre el perfil del encuestado (sexo, edad, actividad, área de investigación y nivel educativo), seguida de tres secciones que evaluaron los constructos de estudio con una escala Likert de 5 puntos (desde 1=muy en desacuerdo, hasta 5=muy de acuerdo).

La sección de apoyo organizacional percibido se compuso de seis afirmaciones fundamentadas en el modelo de Triángulo del Conocimiento de Unger & Polt (2017) y el modelo de inclinación de la academia hacia la innovación y el emprendimiento de Lam (2010). Los reactivos se basaron en el cuestionario de auditoría del conocimiento de Medina *et al.* (2019), en particular, en las preguntas relacionadas con la transferencia de conocimiento.

La sección de factores motivacionales impulsores de la extensión universitaria se compuso de nueve afirmaciones, basadas en el trabajo de Peng & Gao (2019), quienes examinaron el efecto de las motivaciones en las actividades de investigación en universidades, en función de cuatro dimensiones:

- motivación intrínseca (interés y aspiración),
- regulación identificada (autorrealización y obligación),
- regulación introyectada (reputación y reconocimiento) y
- regulación externa (ascenso y desempeño).

Por su parte, la sección de resultados individuales de la extensión universitaria constó de cuatro reactivos que evaluaron los resultados, en términos de la fortaleza de las actividades académicas, con base en su vínculo con la institucionalidad pública, privada, otras IES y la comunidad civil, en concordancia con el modelo de Cuádruple Hélice.

En conjunto, estos factores permiten una exploración exhaustiva de las diferentes dimensiones relacionadas con la función de extensión, desde factores motivacionales hasta resultados obtenidos, abarcando tanto la perspectiva individual como la institucional.

Por otra parte, la consistencia interna de las escalas del instrumento fue corroborada mediante el cómputo del índice alfa de Cronbach, que develó resultados satisfactorios a nivel global ($\alpha = .9$) y particular de cada constructo del estudio: apoyo organizacional (.8), factores motivacionales (.86) y resultados individuales (.84).

Análisis de datos

Se utilizó el Método de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés) para analizar los datos recolectados. El modelo estructural incluyó tres variables latentes: apoyo organizacional (APO), factores motivacionales (MOT) y resultados individuales de extensión universitaria (RI). Este modelo se basa en la propuesta de Darby *et al.* (2013), que establece la relación entre los factores externos, los valores propios del estudiantado y su motivación para realizar actividades de aprendizaje-servicio (Kodancha *et al.*, 2020; Main *et al.*, 2022). Además, se apoya en elementos del planteamiento de Peng & Gao (2019), quienes modelan el efecto de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en los resultados académicos, afines con la función de investigación. Este modelo también es ampliamente reconocido en la literatura relevante (Guerrero *et al.*, 2021; Ocampo *et al.*, 2022).

Para estimar la relación entre las variables del modelo teórico, se utilizó la técnica PLS-SEM. Se optó por este método debido a que, a diferencia del modelo basado en covarianza (CB-SEM), el enfoque de mínimos cuadrados parciales cuenta con una mayor potencia estadística en casos de muestras pequeñas y, además, es adecuado para variables que se miden en una escala ordinal, como las puntuaciones Likert. El método no paramétrico de PLS-SEM no requiere la comprobación de supuestos de normalidad, lo que lo convierte en una opción apropiada para este tipo de medidas. Además, esta técnica es recomendada para el desarrollo de teorías, especialmente en áreas donde la literatura de referencia es escasa, como en el caso de esta investigación (Kock & Hadaya, 2016).

Respecto a la evaluación de los resultados de PLS-SEM, se realizaron diversos análisis estadísticos para examinar tanto el modelo de medida como el modelo estructural propuesto. En términos del modelo de medición, destacan indicadores de consistencia interna como el alfa de *Cronbach*, los índices de fiabilidad compuesta ρ_C y ρ_A ; la medida de validez convergente de la varianza media extraída (AVE, por sus siglas en inglés); y la medida de validez discriminante conocido como criterio HTMT (*Heterotrait-Monotrait Ratio*). En cuanto a las medidas y pruebas de ajuste y relevancia predictiva del modelo estructural, se computaron los estadígrafos R^2 y R^2 ajustado, el tamaño y significancia de los coeficientes *path* (λ) y los tamaños de efectos f^2 . Todos los análisis se realizaron a través del paquete *SEMinR*, creado para diseñar y resolver modelos PLS-SEM en el lenguaje de programación R.

Resultados

Caracterización de la muestra

La Tabla 1 muestra que la mayor parte de personas encuestadas fueron docentes (54 %), de sexo masculino (64 %), mayores de 40 años (52 %) y asociadas al área de las ciencias (56 %). Además, la mayoría del estudiantado (70 %) contaba con grado de magíster, mientras que casi la totalidad del cuerpo académico poseía grado de doctor (96 %).

Tabla 1
Características de la muestra

Variable	Niveles	Total	Porcentaje
Sexo	Hombre	32	64
	Mujer	18	36
Edad	Menos de 41 años	24	48
	41 a 50 años	17	34
	Más de 50 años	9	18
Actividad	Estudiantado	23	46
	Profesorado	27	54
Área de investigación	Ciencias	28	56
	Ingeniería	22	44
Nivel educativo de estudiantes	Profesional	5	22
	Licenciado	2	8
	Magíster	16	70
Nivel educativo de docentes	Doctor	26	96
	Magíster	1	4

Apoyo organizacional

El análisis del nivel de apoyo organizacional percibido muestra que todos los dispositivos fueron evaluados satisfactoriamente, con una nota promedio superior a 3, lo que refleja un adecuado desempeño institucional en esta dimensión. El dispositivo *Open Data* obtuvo la mayor puntuación promedio (M = 3.8), revelando que tanto los docentes como los estudiantes, con independencia de su área de especialización (ingeniería o ciencias), reconocen ampliamente la accesibilidad de los resultados de investigación y conocimiento generado.

Además, se halló que la mayoría del cuerpo académico y estudiantil considera que la institución brinda un apoyo adecuado en cuanto a la postulación a fondos externos (M = 3.6), la realización de actividades de transferencia de conocimiento para la comunidad y organizaciones externas (M = 3.5), así como el uso de sus propios canales y plataformas de comunicación para compartir información con la sociedad civil (M = 3.5). Por otro lado, los ítems que obtuvieron menor puntuación media fueron el soporte informático para la sistematización de datos relevantes para el territorio (M = 3.1) y el reconocimiento de logros asociados a actividades de extensión (M = 3.2), según se observa en la Tabla 2.

Tabla 2

Puntuaciones promedio (M) para el apoyo organizacional percibido para realizar acciones de extensión universitaria

Dimensión: Apoyo organizacional	Notación	Total	Grupo		Área	
			DOC	EST	ING	CS
Dentro del programa se realizan actividades para transferir el conocimiento generado a la sociedad civil y organizaciones externas (actividades de transferencia)	APO1	3.5	3.7	3.3	3.8	3.3
Considero que la universidad apoya a los académicos/as y estudiantes que postulan a fondos externos de investigación y desarrollo (fondos externos)	APO2	3.6	3.7	3.6	3.8	3.5
La información de mis resultados académicos o nuevo conocimiento generado es accesible a todos los interesados (<i>Open Data</i>)	APO3	3.8	3.9	3.6	3.7	3.8
La universidad almacena y sistematiza información y datos relevantes para el territorio en sus plataformas institucionales (soporte informático)	APO4	3.1	3.0	3.2	3.2	3.0
La institución hace uso de sus canales de comunicación y plataformas para compartir información con la sociedad civil (comunicaciones)	APO5	3.5	3.6	3.3	3.5	3.5
La institución reconoce formalmente los logros asociados a realizar actividades de extensión universitaria (reconocimiento)	APO6	3.2	3.1	3.3	3.4	3.1

Nota. DOC = Docente, EST = Estudiante, ING = Ingeniería, CS = Ciencias

Factores motivacionales

Los factores motivacionales más relevantes, dicen relación con el interés en contribuir al fortalecimiento del campo disciplinar ($M = 4.8$), la investigación colaborativa ($M = 4.8$) y la generación de investigaciones que impacten en la sociedad ($M = 4.7$) y contribuyan al desarrollo de la región en que se emplaza ($M = 4.6$). Por otro lado, los factores motivacionales menos relevantes fueron los relacionados con el desarrollo de actividades de extensión universitaria para cumplir compromisos académicos o estudiantiles ($M = 3.5$), o como requisito de las fuentes externas de financiamiento ($M = 3.6$), o para fortalecer el currículum académico ($M = 3.7$). De estos hallazgos, se infiere que la realización de actividades con la comunidad u otras organizaciones puede responder con mayor fuerza a factores movilizados internos que a presiones externas, aunque estas últimas siguen siendo relevantes, tal como se ve en la Tabla 3.

Tabla 3

Puntuaciones promedio (M) para los factores motivacionales relacionados con la extensión universitaria

Dimensión: Factores motivacionales	Notación	Total	Grupo		Área	
			DOC	EST	ING	CS
Me motiva generar investigaciones que contribuyan al desarrollo de la región en que se desempeña la institución.	MOT1	4.6	4.9	4.4	4.6	4.6
Realizo acciones de extensión como parte de mis compromisos académicos o como parte de los requisitos del programa de doctorado.	MOT2	3.5	4.0	3.0	3.6	3.5
Realizo acciones de extensión como requisito de las fuentes de financiamiento para la investigación.	MOT3	3.6	3.8	3.3	3.6	3.6
La investigación me permite contribuir a fortalecer el campo disciplinar en el que me desempeño.	MOT4	4.8	4.8	4.7	4.7	4.8
Me interesa realizar investigación colaborativa, a través de redes nacionales e internacionales.	MOT5	4.8	4.8	4.8	4.8	4.8
Me interesa generar investigaciones que impacten al desarrollo de la sociedad.	MOT6	4.7	4.8	4.7	4.9	4.6
La extensión universitaria es clave para fortalecer la formación de estudiantes.	MOT7	4.3	4.4	4.2	4.5	4.2

Dimensión: Factores motivacionales	Notación	Total	Grupo		Área	
			DOC	EST	ING	CS
Realizo acciones de extensión universitaria para fortalecer mi currículum académico.	MOT8	3.7	3.6	3.8	3.7	3.6
Me interesa contribuir al rol de responsabilidad social de la academia a través de la investigación.	MOT9	4.4	4.4	4.4	4.5	4.3

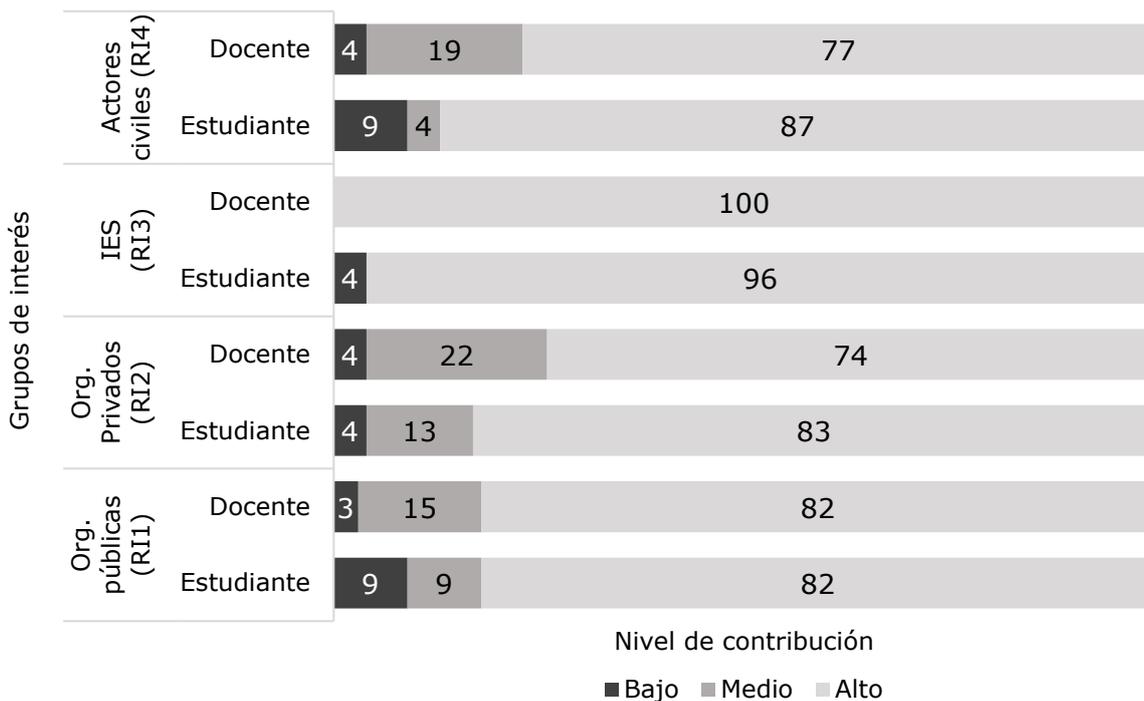
Nota. DOC = Docente, EST = Estudiante, ING = Ingeniería, CS = Ciencias

Extensión universitaria

En la Figura 3 se observa que, según las personas encuestadas, el vínculo más fuerte en términos del impacto en el desarrollo de sus actividades académicas o estudiantiles se establece con otras instituciones de educación superior (M = 98 %). Le sigue la colaboración con instituciones públicas y actores civiles (M = 82 %), así como con organismos privados (M = 79 %). Es importante destacar que el análisis indica que el estudiantado percibe mayores beneficios que el profesorado, al establecer vínculos con organismos privados (83 % versus 74 %) y actores de la comunidad civil (87 % versus 77 %).

Figura 3

Percepción de la contribución de las actividades de extensión universitaria para docentes y estudiantes, según grupo de interés (%)



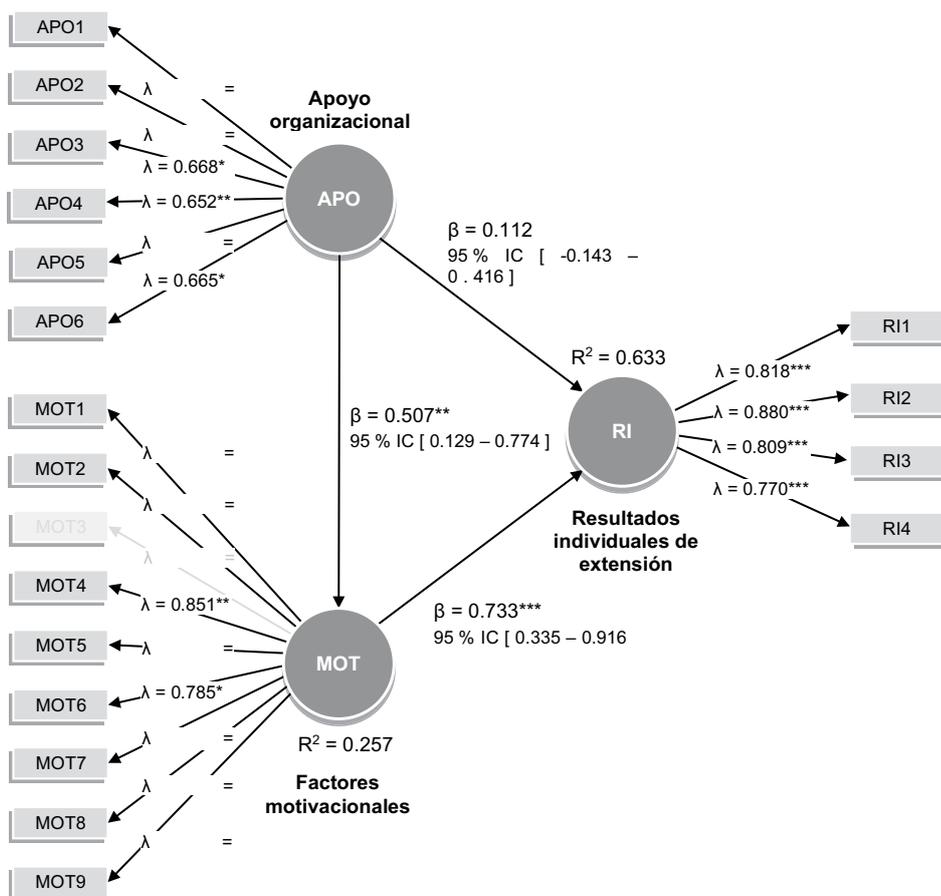
Análisis de modelo PLS-SEM

La aplicación del algoritmo PLS-SEM y de remuestreo (*bootstrapping*) confirmó dos de las tres hipótesis planteadas en el estudio (H_2 y H_3). Esto proporciona evidencia relevante para comprender la incidencia de la motivación y el apoyo organizacional en la extensión universitaria con la comunidad e instituciones externas.

Los resultados indican que el apoyo organizacional percibido no tiene un efecto significativo en los resultados individuales de extensión (H_1 ; $\beta = 0.112$, $p > .05$), pero sí tiene un impacto positivo y significativo en los factores motivacionales (H_2 ; $\beta = 0.507$, $p < .01$). Esto sugiere que una percepción positiva del apoyo brindado por la organización puede aumentar el grado de motivación tanto del cuerpo docente como del estudiantado, lo que afecta indirectamente en los resultados de extensión universitaria. Por otra parte, se encontró que los factores motivacionales influyen significativa y positivamente en los resultados de extensión (H_3 ; $\beta = 0.733$, $p < .001$). Es decir, solo si se mejora la motivación del cuerpo docente y estudiantil podrían ser efectivos los dispositivos institucionales para apoyar la vinculación institucional (ver Figura 4).

Figura 4

Cargas factoriales, significancia y ajuste del modelo PLS-SEM estimado



Nota. $^*p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$; el indicador MOT3 fue descartado del modelo ($\lambda < .4$)

El examen del peso medio (λ) de los indicadores para la variable latente apoyo organizacional, encontró que todas tienen significancia estadística. Los factores que más contribuyeron fueron los relacionados con las actividades de transferencia del conocimiento (APO1) y a la obtención de financiamiento externo (APO2), con cargas factoriales de .77 y .75, respectivamente. En contraste, los factores de soporte informático (APO4) y de reconocimiento (APO6) presentaron los menores pesos medios, con valores de .65 y .67 respectivamente.

El análisis de los atributos motivacionales reveló que los factores más significativos y relevantes fueron el interés por realizar investigaciones colaborativas (MOT5, $\lambda = .90$) y la percepción sobre la contribución de su investigación al campo disciplinario (MOT 4, $\lambda = .85$) y al desarrollo del territorio (MOT1, $\lambda = .8$). En cambio, la realización de acciones de extensión universitaria como parte de los compromisos académicos (MOT2, $\lambda = .48$) fue percibida como el elemento de menor contribución.

En cuanto a los resultados individuales de extensión, se encontró que las cuatro variables observables fueron relevantes y significativas, resaltando la percepción de que el quehacer académico fortalece la colaboración con organismos privados (RI2, $\lambda = .88$) e instituciones públicas (RI1, $\lambda = .82$).

En términos de la evaluación de la consistencia interna del modelo de medida, los coeficientes *alpha* de Cronbach y de fiabilidad compuesta *rhoC* y *rhoA* mostraron resultados adecuados, es decir, superiores o iguales a .7. Además, la validez discriminante, evaluada mediante el criterio HTMT, fue correcta mostrando valores inferiores a .9 (APO-MOT= .602, APO-RI= .557 y MOT-RI= .898). Asimismo, la validez convergente, medida por el índice de la varianza media extraída (AVE) para las variables latentes, fue apropiada (al menos de .5), de acuerdo a la Tabla 4.

Tabla 4

Indicadores de fiabilidad y validez de constructo

Constructo	Indicadores de fiabilidad y validez			
	alpha	rhoC	rhoA	AVE
Apoyo organizacional (APO)	.80	.86	.81	.50
Factores motivacionales (MOT)	.86	.89	.90	.50
Resultados individuales (RI)	.83	.89	.84	.67

Finalmente, cabe indicar que el ajuste y poder predictivo del modelo estimado, mediante los estadígrafos R^2 (MOT= .26 y RI= .63) y R^2 ajustado (MOT= .24 y RI= .62), arrojó resultados satisfactorios para las variables latentes dependientes, siendo superiores a .10 (Falk & Miller, 1992). Igualmente, la evaluación del tamaño de efecto f^2 demostró la relevancia predictiva de los constructos, ya que estos resultaron ser positivos y con valores mayores a cero (APO-MOT= 0.35, APO-RI= 0.03, MOT-RI= 1.09). También es relevante mencionar que la revisión del tamaño y significación de la trayectoria del modelo interno, reveló que los valores de los coeficientes superan el valor mínimo de 0.4 y resultaron significativos ($p < .05$) para todas las trayectorias.

Discusión

El estudio planteó por objetivo analizar la influencia de la motivación y el apoyo organizacional en los resultados de extensión universitaria de docentes y estudiantes de programas de posgrado.

Los hallazgos del modelo teórico propuesto permiten constatar, en primer lugar, que el apoyo organizacional impacta positiva y significativamente a las motivaciones para llevar a cabo actividades de extensión universitaria. Esto respalda lo planteado por Ferreira (2020) y reafirma la importancia del apoyo organizacional, así como del rol de las instituciones en el desempeño laboral y profesional de sus integrantes, tal como destacan múltiples investigaciones afines (Carrell *et al.*, 2022; Crucke *et al.*, 2022; Ho *et al.*, 2020; Mirza *et al.*, 2020; Novitasari, 2020; Ullah *et al.*, 2020; Umamy, 2021).

En este sentido, es importante destacar que las IES cumplen una función esencial en la generación de asociaciones efectivas con el entorno, ya que dependiendo de las estrategias de vinculación aplicadas (o no aplicadas), pueden impulsar o inhibir la intención de desarrollar acciones de extensión universitaria.

Por lo demás, los resultados permiten identificar una serie de dispositivos críticos para fomentar la vinculación de las IES con la comunidad y otros organismos externos como, por ejemplo:

1. Promoción de espacios de participación de la comunidad en procesos de transferencia y cocreación de conocimiento.
2. Orientación del cuerpo académico y estudiantil en la formulación y postulación a proyectos con alto potencial de impacto territorial.
3. Establecimiento de políticas y mecanismos de datos abiertos (*Open Data*).
4. Sistematización y visualización de datos que contribuyan a resolver las necesidades de la sociedad.
5. Comunicación efectiva y establecimiento de mecanismos para reconocer las acciones de extensión, entre otras iniciativas.

En segundo lugar, se evidencia que los factores motivacionales desempeñan un papel directo en los resultados de extensión universitaria y actúan como variable mediadora entre el apoyo organizacional percibido y el desempeño resultante. Este hallazgo coincide con diversos estudios que resaltan la contribución del componente motivacional en el desempeño académico (Biricik, 2020; Khan *et al.*, 2019; Mustafa *et al.*, 2021). Además, confirma, en particular, lo expuesto por Peng & Gao (2019), quienes señalan que las motivaciones del personal académico e investigativo influyen en los resultados de las actividades formativas.

Asimismo, se respalda lo expresado por Ho *et al.* (2020) y Ortiz (2019) al demostrar que los valores intrínsecos adquieren una notable importancia, tanto para docentes como para estudiantes en su conexión con el entorno, especialmente aquellos asociados a la consecución del bienestar comunitario. Respecto a este tema, los resultados obtenidos evidencian que los tres motivos sobresalientes para la extensión universitaria son el fomento de investigación colaborativa en red, el aporte al progreso disciplinar y la realización de investigaciones que contribuyan al desarrollo de la región en la que se emplaza la institución. Por otro lado, se denota que la función de extensión se

ve menos condicionada por factores extrínsecos, como la búsqueda de fortalecer el currículum académico y rendir proyectos con financiamiento externo.

De esta manera, en el contexto del estudio, la motivación se posiciona como el elemento clave que impulsa el desarrollo de actividades de extensión universitaria. Motiva a los participantes a comprometerse con la comunidad, a fomentar la creatividad y la innovación, a superar desafíos y a generar un impacto significativo en su entorno.

En tercer lugar, en relación con los resultados de la extensión universitaria, se observa que la forma más común de asociación entre el profesorado y el estudiantado es a través de la vinculación con otras instituciones de educación superior (Bernasconi *et al.*, 2021). Sin embargo, mientras que la vinculación con organismos privados y actores de la comunidad civil es menos frecuente entre el cuerpo académico, resalta la conexión del estudiantado con actores civiles. Esta situación develaría, en el caso de la academia universitaria, una limitación en el alcance de la investigación y las iniciativas en las que se involucra institucionalmente. Al no potenciar relaciones con el sector privado o la sociedad civil, se podría perder la oportunidad de desarrollar proyectos interdisciplinarios y de innovación en colaboración con diferentes actores sociales y económicos, restringiendo así el impacto en la comunidad y el progreso en diferentes áreas. Tal como enfatizan Music & Venegas (2020), actualmente, no es suficiente solo realizar o implementar acciones "hacia la comunidad". Para garantizar los impactos deseados, tanto dentro como fuera de la IES, es necesario establecer acciones "con la comunidad". Esto implica una colaboración más estrecha y activa con la comunidad y el sector privado, a fin de lograr una mayor efectividad en las tareas desarrolladas. Además, la vinculación con instituciones de educación superior puede limitar la diversidad de perspectivas y conocimientos que podrían ser aportados por otros actores en el proceso de investigación y desarrollo.

Por último, cabe mencionar que las limitaciones del estudio plantean diversas oportunidades para futuras investigaciones:

1. Replicar esta iniciativa en otros contextos geográficos y áreas del conocimiento, como ciencias sociales o salud, e incluir la perspectiva de otros actores relevantes, como organismos públicos, privados y comunidades. Esto permitiría corroborar los hallazgos obtenidos y ampliar la comprensión de la temática.
2. Investigar posibles diferencias en las hipótesis formuladas según variables de caracterización del perfil de los encuestados, como género, edad o área del conocimiento.
3. Aumentar el tamaño de la muestra, lo que permitiría utilizar otros modelos estadísticos multivariantes para la triangulación de técnicas de análisis. Esto proporcionaría una visión más completa y robusta de los resultados.
4. Plantear la investigación desde un diseño cualitativo o mixto, con el propósito de profundizar respecto de las motivaciones que influyen en el desarrollo de actividades de extensión universitaria.
5. Examinar los determinantes de la intención de generar acciones de extensión, en función de otros factores motivacionales intrínsecos y de apoyo organizacional (complementarios del compromiso organizacional), así como de nuevas variables causales. Además, se pueden explorar enfoques teóricos

explicativos, como el modelo del Comportamiento Planificado de Ajzen (Ajzen, 1991), para obtener una comprensión más completa de este fenómeno.

Conclusiones

En conclusión, los resultados y su discusión revelan que los factores motivacionales desempeñan un papel fundamental en el desarrollo efectivo de la vinculación de las IES con la comunidad y organismos externos. Estos factores influyen directamente en los resultados de la vinculación y tienen un rol mediador en el apoyo organizacional (Alwi *et al.*, 2022; Kukreja, 2019; Xu & Sun, 2022). Por tanto, una adecuada gestión de los mecanismos de apoyo basados en el fomento de la motivación permitiría, tanto a las autoridades de las IES como a los encargados de las políticas públicas, desarrollar acciones efectivas para promover la relación entre una institución y su entorno y grupos de interés, ya sea a nivel local, nacional o internacional.

Igualmente, resulta crucial que las Instituciones de Educación Superior, especialmente en países en transición, promuevan un ecosistema propicio de innovación y desarrollo que involucre tanto a las entidades públicas como privadas, así como a la comunidad en general. Esto permitirá avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible y abordar las necesidades específicas del país, con el fin de lograr niveles de competitividad y bienestar comparables a los de las naciones desarrolladas.

Notas:

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

El artículo es 100 % contribución de todos los autores (concepción del trabajo, diseño de la investigación, recolección de datos, procesamiento, análisis, elaboración y corrección del documento).

Financiamiento:

La investigación contó con el apoyo financiero de la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad de La Serena (DIDULS), La Serena, Chile.

Sebastián Araya-Pizarro agradece el apoyo financiero de DIDULS/ULS a través del proyecto PTE224362.

Referencias

- AJZEN, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- ALWI, N. H., OSMAN, Z., ISMAIL, Z., & KHAN, B. N. A. (2022). Higher Educations Employees Work From Home Productivity During The Covid-19 Outbreak: The Role Of Motivation As Mediator. *Asian Journal of Management Entrepreneurship and Social Sciene*, 2(2), 17–35.

- AWASTHY, R., FLINT, S., SANKARNARAYANA, R., & JONES, R. L. (2020). A framework to improve university–industry collaboration. *Journal of Industry-University Collaboration*, 2(1), 49–62. <https://doi.org/10.1108/jiuc-09-2019-0016>
- BERNASCONI, A., BERRÍOS CORTÉS, P., GUZMÁN, P., VÉLIZ, D., & CELIS, S. (2021). La profesión académica en Chile: Perspectivas desde una encuesta internacional. *Calidad En La Educación*, 54, 46–72.
- BHAGWAN, R. (2020). Towards the institutionalisation of community engagement in higher education in South Africa. *Perspectives in Education*, 38(2), 36–55. <https://doi.org/10.18820/2519593X/PIEV38.l2.03>
- BIDANDI, F., AMBE, A. N., & MUKONG, C. H. (2021). Insights and Current Debates on Community Engagement in Higher Education Institutions: Perspectives on the University of the Western Cape. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211011467>
- BIRICIK, Y. S. (2020). The Relationship between Psychological Capital, Job Performance and Job Satisfaction in Higher Education Institutions Offering Sports Education. *World Journal of Education*, 10(3), 57. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p57>
- BRUSH, B. L., MENTZ, G., JENSEN, M., JACOBS, B., SAYLOR, K. M., ROWE, Z., ISRAEL, B. A., & LACHANCE, L. (2020). Success in Long-Standing Community-Based Participatory Research (CBPR) Partnerships: A Scoping Literature Review. *Health Education and Behavior*, 47(4), 556–568. <https://doi.org/10.1177/1090198119882989>
- CARRELL, W. S., ELLINGER, A. D., NIMON, K. F., & KIM, S. (2022). Examining the relationships among managerial coaching, perceived organizational support, and job engagement in the US higher education context. *European Journal of Training and Development*, 46(5–6), 563–584. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2020-0145>
- CHEN, E., LEOS, C., KOWITT, S. D., & MORACCO, K. E. (2020). Enhancing Community-Based Participatory Research Through Human-Centered Design Strategies. *Health Promotion Practice*, 21(1), 37–48. <https://doi.org/10.1177/1524839919850557>
- CORREA, M. A., BUTCHER, J., & HOWARD, P. (2012). An international comparison of community engagement in higher education. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 187–192. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.04.008>
- CRUCKE, S., KLUIJTMANS, T., MEYFROODT, K., & DESMIDT, S. (2022). How does organizational sustainability foster public service motivation and job satisfaction? The mediating role of organizational support and societal impact potential. *Public Management Review*, 24(8), 1155–1181. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1893801>
- DARBY, A., LONGMIRE-AVITAL, B., CHENAULT, J., & HAGLUND, M. (2013). Students' motivation in academic service-learning over the course of the semester. *College Student Journal*, 47(1), 185–191.
- DOUGNAC, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1–19. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.11>

- ETZKOWITZ, H., & LEYDESDORFF, L. (1997). *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry Relations*. Pinter Publishers.
- FALK, R. F., & MILLER, N. B. (1992). *A Primer for Soft Modeling*. The University of Akron Press.
- FERREIRA, N. (2020). Propuestas académicas, de investigación y extensión para la vinculación con el medio. *Revista Sobre Estudios e Investigaciones Del Saber Académico (Encarnación)*, 14(14), 27–31.
- GERSTENBLATT, P., & GILBERT, D. J. (2014). Framing Service Learning in Social Work: An Interdisciplinary Elective Course Embedded within a University–Community Partnership. *Social Work Education*, 33(8), 1037–1053. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.935731>
- GUERRERO, F., MARTIN, F., & SANCHEZ, G. (2021). Identifying the determinants of individual scientific performance: A perspective focused on AMO theory. *Intangible Capital*, 17(2), 127–147. <https://doi.org/10.3926/IC.1654>
- HARRINGTON, C. N., ERETE, S., & PIPER, A. M. (2019). Deconstructing community-based collaborative design: Towards more equitable participatory design engagements. *PACM on Human-Computer Interaction*, 3, 216:1-25. <https://doi.org/10.1145/3359318>
- HO, S. S., LOOI, J., & GOH, T. J. (2020). Scientists as public communicators: individual- and institutional-level motivations and barriers for public communication in Singapore. *Asian Journal of Communication*, 30(2), 155–178. <https://doi.org/10.1080/01292986.2020.1748072>
- HUSSAIN, S. D., KHALIQ, A., NISAR, Q. A., KAMBOH, A. Z., & ALI, S. (2019). Impact of Employees' Recognition, Rewards and Job Stress on Job Performance: Mediating Role of Perceived Organization Support. *SEISENSE Journal of Management*, 2(2), 69–82.
- KHAN, M. A., MD YUSOFF, R., HUSSAIN, A., & BINTI ISMAIL, F. (2019). The Mediating Effect of Job Satisfaction on the Relationship of HR Practices and Employee Job Performance: Empirical Evidence from Higher Education Sector. *International Journal of Organizational Leadership*, 8(1), 78–94. <https://doi.org/10.33844/ijol.2019.60392>
- KOCK, N., & HADAYA, P. (2016). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. *Information Systems Journal*, 28(1), 227–261. <https://doi.org/10.1111/isj.12131>
- KODANCHA, P., SAJNANI, K., RAUT, A., & BABOO, S. (2020). Service-Learning in Indian Higher Education: Experiences of Adaptation to the COVID-19 Pandemic. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 11(2), 5–29.
- KOLEHMAINEN, J., IRVINE, J., STEWART, L., KARACSONYI, Z., SZABÓ, T., ALARINTA, J., & NORBERG, A. (2016). Quadruple Helix, Innovation and the Knowledge-Based Development: Lessons from Remote, Rural and Less-Favoured Regions. *Journal of the Knowledge Economy*, 7(1), 23–42. <https://doi.org/10.1007/s13132-015-0289-9>
- KUKREJA, J. (2019). The Case and Cause of Motivation among Higher Education Institutes. *Apeejay Journal of Management & Technology*, 14(1), 46–55.

- LAM, A. (2010). From 'Ivory Tower Traditionalists' to 'Entrepreneurial Scientists'? Academic Scientists in Fuzzy University-Industry Boundaries. *SSRN Electronic Journal*, 40(2), 307–340. <https://doi.org/10.1177/0306312709349963>
- MACHIMANA, E. G., SEFOTHO, M. M., EBERSÖHN, L., & SHULTZ, L. (2021). Higher education uses community engagement-partnership as a research space to build knowledge. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 45–62. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09266-6>
- MAIN, A. M., PLANTE, J. D., & BOWDON, M. (2022). Service-Learning Outcomes in Florida Higher Education: An Analysis of Predictors. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(1), 1–17.
- MBAH, M., JOHNSON, A. T., & CHIPINDI, F. M. (2021). Institutionalizing the intangible through research and engagement: Indigenous knowledge and higher education for sustainable development in Zambia. *International Journal of Educational Development*, 82, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102355>
- MEDINA, Y. E., ASSAFIRI, Y. EL, NOGUEIRA, D., MEDINA, A., & MEDINA, D. (2019). Propuesta de un cuestionario para el desarrollo de la auditoría de gestión del conocimiento. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 61–71.
- MIRZA, S., SANDHU, K., & AMEEN, A. (2020). Enhancing Relationship between Job Performance and Intellectual Capital through Organizational Commitment: An Evidence from Higher Education Institutes. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 9(3), 590–600.
- MUSIC, J., & VENEGAS, J. (2020). *Vinculación con el Medio. Ampliando la mirada*. AEQUALIS, Foro de Educación Superior.
- MUSTAFA, M., ALZUBI, F. K., & BASHAYREH, A. (2021). Factors Affecting Job Performance of Teaching and Non-Teaching Staff in Higher Education Levels in Oman. Privacy Policy A/B Testing Terms of Use Copyright Cookie Policy. *Source: Ilkogretim Online*, 20(5), 2310–2326.
- NA-NAN, K., & SANAMTHONG, E. (2020). Self-efficacy and employee job performance: Mediating effects of perceived workplace support, motivation to transfer and transfer of training. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 37(1), 1–17. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2019-0013>
- NOVITASARI, D. (2020). How Does Organizational Support Affect Lecturer Performance in Higher Education? *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 3(4), 182–192. <https://doi.org/10.51386/25815946/ij sms-v3i4p117>
- OAMEN, T. E. (2022). The Influence of Job Motivation, Perceived Organizational Support Indicators, and Demographic Characteristics on Job Satisfaction of Pharmaceutical Sales Executives in Nigeria. *Indian Journal of Pharmacy Practice*, 15(1), 08–14. <https://doi.org/10.5530/ijopp.15.1.3>
- OCAMPO, L., ARO, J. L., EVANGELISTA, S. S., MATURAN, F., YAMAGISHI, K., MAMHOT, D., MAMHOT, D. F., CALIBO-SENIT, D. I., TIBAY, E., PEPITO, J., & QUIÑONES, R. (2022). Research Productivity for Augmenting the Innovation Potential of Higher Education Institutions: An Interpretive Structural Modeling Approach and MICMAC Analysis. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(3), 1–25. <https://doi.org/10.3390/joitmc8030148>

- ORTIZ, A. Y. (2019). Experiencias de vinculación social universitaria: motivaciones para la participación estudiantil. *Revista Exitus*, 9(1), 93.
- PENG, J. E., & GAO, X. (ANDY). (2019). Understanding TEFL Academics' Research Motivation and Its Relations With Research Productivity. *SAGE Open*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019866295>
- SHEILA, N. A., ZHU, C., KINTU, M. J., & KATAIKE, J. (2021). Assessing higher education institutional stakeholders' perceptions and needs for community engagement: An empirical evidence from Uganda. *Heliyon*, 7(4), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06612>
- SMITH, B. D., MARSHALL, I., ANDERSON, B. E., & DANIELS, K. K. (2017). A partnership forged: BSW students and service learning at a historically Black college and university (HBCU) serving urban communities. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 27(5), 438–449. <https://doi.org/10.1080/10911359.2017.1295005>
- TRISTAN-LÓPEZ, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances En Medición*, 6, 37–48.
- TURIN, T. C., CHOWDHURY, N., HAQUE, S., RUMANA, N., RAHMAN, N., & LASKER, M. A. A. (2021). Meaningful and deep community engagement efforts for pragmatic research and beyond: Engaging with an immigrant/racialised community on equitable access to care. *BMJ Global Health*, 6(8), 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-006370>
- ULLAH, I., ELAHI, N. S., ABID, G., & BUTT, M. U. (2020). The impact of perceived organizational support and proactive personality on affective commitment: Mediating role of prosocial motivation. *Business Management and Education*, 18(2), 183–205. <https://doi.org/10.3846/bme.2020.12189>
- UMAMY, S. H. (2021). The Role of Job Satisfaction in Mediating the Effect of Competency and Perceived Organizational Support on Education Performance: An Evidence from the Muhammadiyah University of Jember, Indonesia. *International Journal of Management, Entrepreneurship, Social Science and Humanities*, 4(2), 11–27. <https://doi.org/10.31098/ijmesh.v4i2.513>
- UNGER, M., & POLT, W. (2017). The knowledge triangle between research, education and innovation -A conceptual discussion. *Foresight and STI Governance*, 11(2), 10–26. <https://doi.org/10.17323/2500-25972017.2.10.26>
- WAHYUDI, W. (2022). Five Components of Work Motivation in the Achievement of Lecturer Performance. *Scientific Journal of Reflection: Economic, Accounting, Management and Business*, 5(2), 466–473. <https://doi.org/10.37481/sjr.v5i2.528>
- WU, J. R., IWANAGA, K., CHAN, F., LEE, B., CHEN, X., WALKER, R., FORTUNA, K. L., & BROOKS, J. M. (2023). Positive Organizational Psychology Factors as Serial Multiple Mediators of the Relationship between Organization Support and Job Satisfaction Among Peer Support Specialists. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 33, 121–133. <https://doi.org/10.1007/s10926-022-10054-7>
- XU, J., & SUN, L. (2022). Study on the Relationship of the Teacher's Perceived Organizational Support, Psychological Contract and Their Job Satisfaction in Private Universities: A Cross-Sectional Survey in Shanghai, China. *Open Access Library Journal*, 9(e9546), 1–15. <https://doi.org/10.4236/oalib.1109546>

La movilidad geográfica docente: un análisis de las percepciones del profesorado en el marco de las políticas educativas en Uruguay

Geographic teacher mobility: an analysis of teachers' perceptions in the framework of educational policies

Mobilidade geográfica de professores: uma análise das percepções dos professores no âmbito das políticas educacionais no Uruguai

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3594>

Carlos González Alemán

Dirección General de Educación Secundaria,
Administración Nacional de Educación Pública
Uruguay
carlosgonzalezalemano87@gmail.com
ORCID: 0009-0005-9681-2875

Eduardo Rodríguez Zidán

Universidad ORT Uruguay
Uruguay
cerzidan@yahoo.com.ar
ORCID: 0000-0002-6437-578X

Recibido: 24/08/23

Aprobado: 11/10/23

Cómo citar:

González Alemán, C., & Rodríguez Zidán, E. (2024). La movilidad geográfica docente: un análisis de las percepciones del profesorado en el marco de las políticas educativas en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3594>

Resumen

Este estudio tuvo dos propósitos: conocer las percepciones de los docentes de aula de la DGETP-UTU sobre los efectos de la movilidad geográfica en sus prácticas profesionales y analizar la normativa, funcionamiento y organización del sistema de "abono docente". El diseño metodológico fue de tipo mixto (cual-cuan), de diseño secuencial, con clara predominancia cualitativa, con aportes cuantitativos y alcance exploratorio. En la primera fase se realizó un análisis cuantitativo descriptivo basado en dos fuentes de datos secundarios: el Censo Nacional Docente del año 2007 (ANEP, 2008) y el Censo Nacional Docente del año 2018 (ANEP, 2020), en dos soportes: informe y base de datos. En la segunda fase de profundización cualitativa se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas a docentes de aula de la DGETP-UTU de instituciones de Canelones, Florida y San José. Además, se utilizó el análisis documental de 19 documentos de la legislación nacional y resoluciones de la ANEP sobre la política y financiamiento del transporte docente. En los hallazgos, se destaca que la política del "abono docente" de la ANEP data de 1971 e implica un presupuesto creciente. La "movilidad geográfica docente" no es homogénea en el país, así, 12 departamentos son emisores de docentes, en tanto que siete departamentos son receptores. Respecto a las percepciones docentes, las evidencias muestran que la "movilidad geográfica docente" tiene una incidencia negativa en las actividades de planificación, coordinación e inserción en la comunidad educativa. Para ellos, algunas estrategias de mitigación de la afectación serían: la asignación de trabajo basada en cargos docentes por un plazo mayor al de un año (tres años) y establecer criterios de "regionalización" en el sistema de ordenamiento docente y "elección de horas".

Abstract

This study serves two purposes: first, to know the perceptions of classroom teachers from the DGETP-UTU regarding the effects of geographic mobility on their professional practices, and second, to analyze the regulations, operation, and organization of the "teaching bonus" system. The methodological design adopts a mixed type (QUAL-quant), following a sequential design, with a predominant qualitative emphasis, supplemented by quantitative contributions and having an exploratory scope. In the first phase, a descriptive quantitative analysis was conducted based on two secondary data sources: the 2007 National Teacher Census (ANEP, 2008) and the 2018 National Teacher Census (ANEP, 2020), presented in both report and database formats. In the second phase of qualitative deepening, 18 semi-structured interviews were conducted with DGETP-UTU classroom teachers from Canelones, Florida, and San José institutions. Additionally, a documentary analysis was performed on nineteen documents comprising national legislation and ANEP resolutions related to the policy and financing of teacher transportation. The findings show that ANEP's "teaching allowance" policy dates back to 1971 and involves a growing budget. However, the "geographical mobility of teachers" is not homogeneous across the country, with twelve departments sending teachers and seven receiving them. Regarding teachers' perceptions, the evidence shows that "geographical teacher mobility" has a negative impact on planning, coordination, and insertion activities within the educational community. For them, some strategies

Palabras clave:

movilidad geográfica docente, educación técnico-profesional, condiciones de empleo docente, percepciones docentes, políticas docentes.

Keywords:

geographical mobility of teachers, technical-professional education, teacher employment conditions, teacher perceptions, teacher policies.

to mitigate the impact would be the assignment of work based on teaching positions for a term longer than one year (three years) and the establishment of "regionalization" criteria in the system of teacher assignment and "choice of hours".

Resumo

Este estudo teve dois objetivos: conhecer as percepções dos professores da DGETP-UTU sobre os efeitos da mobilidade geográfica em suas práticas profissionais e analisar os regulamentos, o funcionamento e a organização do sistema de "subsídio de ensino". O desenho metodológico foi misto (CUAL-quant), sequencial, com clara predominância qualitativa e contribuições quantitativas, e de escopo exploratório. Na primeira fase, foi realizada uma análise quantitativa descritiva com base em duas fontes de dados secundários: o Censo Nacional de Professores de 2007 (ANEP, 2008) e o Censo Nacional de Professores de 2018 (ANEP, 2020), em dois formatos: relatório e banco de dados. Na segunda fase da pesquisa qualitativa, foram realizadas 18 entrevistas semiestruturadas com professores de sala de aula do DGETP-UTU de instituições em Canelones, Florida e San José. Além disso, foi utilizada uma análise documental de 19 documentos de legislação nacional e resoluções da ANEP sobre a política e o financiamento do transporte de professores. Os resultados destacam que a política de bônus para professores da ANEP data de 1971 e envolve um orçamento crescente. A "mobilidade geográfica dos professores" não é homogênea no país, pelo que 12 departamentos são emissores de professores, enquanto sete departamentos os recebem. Em relação às percepções dos professores, as evidências mostram que a "mobilidade geográfica de professores" tem um impacto negativo nas atividades de planejamento, coordenação e inserção na comunidade educacional. Para eles, algumas estratégias para mitigar o impacto seriam: a atribuição de trabalho com base em cargos de ensino por um período superior a um ano (3 anos) e o estabelecimento de critérios de "regionalização" no sistema de ordenação de professores e "escolha de horários".

Palavras-chave:

mobilidade geográfica de professores, educação técnico-profissional, condições de emprego de professores, percepções de professores, políticas de professores.

Introducción

Diversas investigaciones han avanzado en el estudio de los efectos del entorno, las condiciones de trabajo y los salarios docentes en los resultados de los estudiantes, la satisfacción laboral, la rotación de los docentes entre escuelas y el abandono definitivo de la carrera (Darling-Hammond, 2003; Hanushek & Rivkin, 2007; Ladd, 2011; Loeb *et al.*, 2005; Johnson *et al.*, 2012; Toropova *et al.*, 2021; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

En la región, las investigaciones de Cornejo Chávez (2009, 2012) sobre el bienestar/malestar docente en profesores de educación media de Santiago de Chile, en relación con las condiciones laborales materiales y psicosociales establecieron un lazo causal entre los niveles de bienestar docente y las condiciones laborales en las que cumplen sus tareas.

En la misma dirección, García Castillo (2013) hace notar que "se puede inferir que las condiciones de trabajo sí influyen en la calidad educativa, en cuanto al desempeño, pues son temas que afectan directamente la calidad de vida del profesor" (p. 5).

Sobre el asunto, González Burgstaller (2019) señala que las condiciones de trabajo docente tienen "repercusiones sobre su desempeño profesional y, por tanto, sobre los aprendizajes de los estudiantes" (p. 41).

Según Mancebo (2016), Hanushek *et al.* (2004) avanzaron en la delimitación del concepto "condiciones de trabajo" definiendo cinco aspectos centrales, entre los que se encuentra la distancia entre la escuela y la casa del docente. En España, Vidiella y Larrain (2015), constataron que resulta "cada vez es más frecuente encontrarse que el 50 % del cuerpo docente obtuvo sus plazas fuera de su territorio" (p. 1296).

En la región, los estudios de Kohen (2005) y Falus y Goldberg (2011), han determinado que el tiempo de traslado y el lugar de residencia son factores a considerar dentro de las condiciones de trabajo de los docentes de América Latina.

En este sentido, Kohen (2005) indica que se debe considerar como parte del tiempo y carga de trabajo, el tiempo que les insume a los docentes trasladarse hacia y desde los centros educativos donde se desempeñan. Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED], señala que "las horas de traslado hacia el centro educativo o entre centros pueden ser un factor que adiciona volumen a la carga de horas dedicadas al trabajo semanalmente" (INEED, 2020, p. 36).

Según la Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], "las características de la labor docente hacen que sea una de las profesiones que exigen mayores traslados geográficos" (ANEP, 2008, p. 69). Asimismo, diversos estudios han dado cuenta acerca de los efectos que tiene el tiempo de traslado de los docentes de educación secundaria sobre las tareas profesionales que desempeñan (ANEP, 2008, 2020; Filgueira & Lamas, 2005; INEED, 2020; INEED, 2014; INEED & Equipos Mori 2014; Mancebo, 2016; Pasturino, 2015; Rodríguez Zidán, 2007).

Por su parte, ANEP (2020) constató que un número creciente de docentes de aula, de la educación pública uruguaya, debía trasladarse a una localidad distinta a la que residía para cumplir sus tareas. En lo que respecta a la Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU (DGETP-UTU, en adelante) alcanza al 43 % del profesorado del organismo (ANEP, 2020).

¿Qué entendemos por movilidad geográfica de los docentes? Una aproximación conceptual

Considerando las categorías propuestas Esteve (1994), podríamos incluir la distancia entre la escuela y el domicilio del docente dentro de los denominados "factores de primer orden", aquellos que "inciden directamente sobre la acción docente, limitándola, y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana" (p. 47).

Para Mancebo (2016), en Uruguay "movilidad geográfica" de los docentes constituye un "rasgo estructural de las condiciones de trabajo docente" (p. 27), durante el año lectivo, porque los docentes se desplazan entre instituciones y, de un año al otro, desde la perspectiva de la tasa de rotación docente anual. En este sentido, según datos de ANEP (2020), 67,2 % de los y las docentes de enseñanza media (media general y técnica) trabaja en más de un centro, en tanto que, el 30 % había ingresado a su centro el mismo año (2018).

Según González Alemán (2022), "movilidad geográfica docente" puede ser definida como "el desplazamiento realizado por el docente entre su domicilio particular y el centro educativo donde desarrolla sus tareas profesionales, ubicado en una localidad del mismo departamento (intradepartamental) o de un departamento diferente (interdepartamental), durante el año lectivo" (p. 9).

El indicador utilizado para su identificación fue el "tiempo en horas empleadas en los traslados hacia y desde el/los centros educativos", considerado a partir de las categorías de tiempo de desplazamiento diario propuestas por Kohen (2005) y adaptadas según los tiempos de traslado identificados en el Censo Nacional Docente de 2018 (ANEP, 2020).

El objetivo general de esta investigación fue conocer las percepciones del profesorado de aula, de instituciones públicas de la DGETP-UTU, ubicadas en centros urbanos de los departamentos de Canelones, Florida y San José, acerca de los efectos de la "movilidad geográfica docente" sobre dimensiones personales (salud y tiempos y organización personal) y tareas profesionales (planificación, trabajo con otros docentes y en espacios de coordinación y la inserción en la comunidad educativa).

Adicionalmente, se buscó describir y caracterizar la población de docentes de aula de educación media de la ANEP, en particular de la DGETP-UTU, que desempeñan su rol trasladándose entre localidades del mismo u otro departamento, según el tiempo de traslado los tipos de desplazamientos diarios que realizan (intradepartamental o interdepartamental). Finalmente, se analizó la normativa, el funcionamiento y el sistema de traslados y transporte de docentes de aula de educación media de la ANEP.

Método

El enfoque metodológico del estudio fue mixto (cual-cuan), de diseño secuencial, con clara predominancia cualitativa, con aportes cuantitativos y de alcance exploratorio.

El análisis cuantitativo descriptivo consideró a la población de docentes de aula de la ANEP y, específicamente, de la DGETP-UTU de todo el país, entre los años 2007 y

2018. Este análisis se basó en dos fuentes de datos secundarias: el Censo Nacional Docente del año 2007 (ANEP, 2008) y el Censo Nacional Docente del año 2018 (ANEP, 2020), en dos soportes: informe y base de datos.

Para el análisis cualitativo, se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas a docentes de aula de la DGETP-UTU de instituciones de los departamentos de Canelones, Florida y San José. La muestra de docentes participantes fue no probabilística o dirigida.

De las 18 entrevistas validadas realizadas para la investigación, 17 se realizaron a través de la plataforma Zoom. Las entrevistas fueron ejecutadas entre los meses de octubre y diciembre de 2021, en el contexto de las restricciones impuestas por la pandemia de Covid-19. Las entrevistas se transcribieron y se codificaron siguiendo el orden cronológico en el que fueron realizadas (Ej.: D1, para la entrevista al Docente 1).

Para determinar la inclusión de los docentes entrevistados se desarrollaron los siguientes criterios de selección:

- Docentes que se desempeñen en instituciones públicas pertenecientes a la DGETP-UTU de la ANEP.
- Docentes de la DGETP-UTU que se desplazan a localidades o departamentos distintos a los que tienen su domicilio para ejercer sus tareas profesionales.
- Docentes que ejerzan, al menos en un centro, como docentes de aula.
- Docentes cuyo tiempo de desplazamiento diario hacia y desde los centros educativos donde desarrollan sus tareas profesionales fueran iguales o superiores a 2 horas.
- Docentes que se desempeñen en centros ubicados en los departamentos de Canelones, San José o Florida.

Asimismo, durante el desarrollo del trabajo de campo, se consideraron dos criterios más de selección de docentes:

- Docentes que realicen viajes intradepartamentales y/o interdepartamentales.
- El medio de transporte utilizado por el docente.

A continuación, en la Tabla 1, se puede observar la representatividad estructural de la muestra de docentes participantes.

Tabla 1
Representatividad estructural de la muestra de docentes participantes

Categorías	Muestra Docentes participantes
Sexo	Mujeres: 14 participantes (77,7 %) Varones: 4 participantes (22,2 %)
Edad	Hasta 29 años: 3 participantes (16,7 %) de 30 a 39 años: 3 participantes (16,7 %) de 40 a 49 años: 5 participantes (27,8 %) de 50 y más años: 7 participantes (38,8 %)

Categorías	Muestra Docentes participantes
Según departamento	San José: 8 participantes (44,4 %) Canelones: 7 participantes (38,8 %) Florida: 3 participantes (16,6 %)
Carácter del cargo	Efectivo: 7 participantes (38,8 %) Interino: 11 participantes (61,1 %)
Antigüedad en el ejercicio	Hasta 5 años: 5 participantes (27,7 %) de 6 años a 15 años: 9 participantes (50 %) de 16 años a 25 años: 2 participantes (11,1 %) más de 25 años: 2 participantes (11,1 %)
Número de centros en los que se desempeñan	1 centro: 2 participantes (11,1 %) 2 centros: 7 participantes (38,9 %) 3 centros o más: 9 participantes (50 %)
Número de centros a los que se traslada	1 centro: 7 participantes (38,9 %) 2 centros: 6 participantes (33,3 %) 3 centros o más: 5 participantes (27,7 %)
Según categorías de tiempo de traslado cotidiano	Normal: 1 participante (5,5 %) Largo: 4 participantes (22,2 %) Excesivo: 11 participantes (61,1 %) Muy excesivo: 2 participantes (11,1 %)
Según tipo de traslado (Inter/Intradepartamentales)	Intradepartamental: 10 participantes (55,5 %) Interdepartamental: 6 participantes (33,3 %) Mixto: 2 participantes (11,1 %)

Nota. Elaboración propia con base en González Alemán (2022).

Con base en el análisis de los datos de ANEP (2020), se optó por seleccionar tres de los departamentos con mayores tasas de movilidad geográfica docente: Canelones, Florida y San José.

En relación con la selección de los centros educativos en cada uno de los departamentos de la muestra, se buscó lograr el máximo de heterogeneidad posible, combinando el tamaño del centro y su ubicación geográfica urbana (excluyendo los centros rurales).

Asimismo, se realizaron cuatro entrevistas a Informantes Calificados (IC). En la Tabla 2, se puede observar las entrevistas realizadas a los informantes calificados según, fecha, rol, duración, formato.

Tabla 2*Entrevistas a informantes calificados: fecha, rol, duración, formato*

Código	Fecha	Rol	Duración	Formato de la entrevista
C1	15/06/21	Exconsejero de Consejos de Educación/ Exintegrante CODICEN de la ANEP/ Inspector	33'	Virtual (Zoom)
IC2	30/06/21	Exintegrante de ATD/ Exconsejero	33'11"	Virtual (Zoom)
C3	27/07/21	Representante Sindical AFUTU	28'37"	Virtual (Zoom)
C4	04/10/21	Funcionario Administrativo DGETP-UTU	60' aprox.	Presencial

Nota. Elaboración propia con base en González Alemán (2022).

Como instrumento complementario se utilizó el análisis documental, y fueron identificados y analizados 19 documentos que conforman los antecedentes legislativos (Leyes y Decretos) y la normativa de la ANEP (Resoluciones), tendientes a la organización del beneficio del abono para el transporte de docentes. Este análisis abarcó el período 1971 a 2020.

Resultados

En este apartado se da cuenta de los principales hallazgos de la investigación. Se organizó en tres secciones retomando las preguntas disparadoras que motivaron su desarrollo.

1. ¿Cuáles son los antecedentes legislativos y políticas educativas que reglamentan el traslado de los docentes de aula de la ANEP?

Según se puede determinar la política de financiación de los costos del traslado de los funcionarios docentes de la ANEP es de larga data en Uruguay. Esta política comenzó a aplicarse en educación primaria a inicios de la década de 1970 (Uruguay, 1971), de forma parcial (50 % del costo de traslado), y estuvo presente en las reivindicaciones de diversas organizaciones sindicales de trabajadores docentes (Informante Calificado 3, comunicación personal, 27 de julio de 2021).

En el Presupuesto Nacional para el período 1985-1990, se estableció el beneficio del 100 % del financiamiento de los costos del traslado cotidiano para los funcionarios docentes (Uruguay, 1986) y se comenzó a trabajar en su implementación en la enseñanza media.

Esta política, se vincula a la expansión de la enseñanza media por el interior del país y el ejercicio del derecho a la educación, ya que viene a suplir las diferencias que

se dan entre la oferta y la demanda de docentes en el país (Cámara de Senadores, Comisión de Presupuesto integrada con Hacienda, 1986, p. 27).

Desde el comienzo de su implementación y como producto de la ambigüedad en los términos empleados en la legislación “que se trasladan a centros de difícil acceso del interior del país” (Uruguay, 1986); “centros de enseñanza del interior de la República” (Uruguay, 2001); “docentes que deben viajar fuera del departamento en el que residen” (Uruguay, 2007), existieron dudas con respecto al alcance de su cobertura, y en los hechos las autoridades educativas fueron quienes determinaron su alcance.

Desde el año 2008, según lo resuelto por el Consejo Directivo Central [CODICEN] de la ANEP, el funcionamiento del sistema tiene un carácter descentralizado y cada subsistema educativo se hace cargo de la gestión de las órdenes de transporte de sus funcionarios (ANEP, CODICEN, 2007).

Desde entonces, los subsistemas educativos de enseñanza media (CES [DGES] y CETP [DGETP-UTU]) establecieron, el alcance, procedimientos de solicitud, y contralores respectivos (CES, 2008; CETP, 2009).

Desde el punto de vista organizativo, ambos subsistemas establecieron que las “órdenes de transporte” son emitidas por las direcciones de los centros educativos a solicitud de los docentes interesados.

Políticas de financiación del abono docente

El lapso considerado a fin de dimensionar la inversión realizada por la ANEP para cubrir los costos de los traslados docentes fue 2008-2019. El objetivo de esta selección fue el de poder comparar el porcentaje de variación de los rubros destinados a la política del abono docente, en relación con el crecimiento del número de docentes que deben trasladarse constatado por los censos docentes realizados por la ANEP (2007 y 2018).

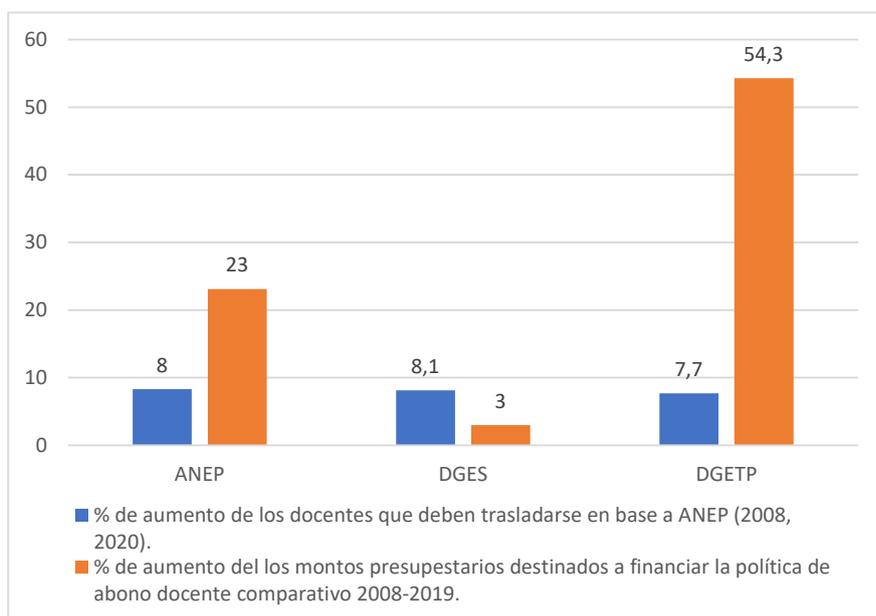
Es importante resaltar aquí que debido al carácter global en el que se expresan los montos no fue posible desagregarlos según se trate de docentes que cumplen tareas de aula (directas) o de docencia indirecta (Ej.: supervisores, directores, docentes que cumplen tareas de apoyo). Sin embargo, debemos considerar que según ANEP (2020), el 93,4 % de los docentes del organismo están afectados a tareas de docencia directa.

A partir de los datos obtenidos, y considerado a precios constantes de 2019, se puede apreciar que, en el lapso indicado, a nivel global (ANEP) se produjo un aumento del 23,1 % en esta partida. Al tanto que, en la DGETP-UTU se observó un aumento del 54,3 %.

A continuación, en la Figura 1, se reflejan los datos expresados.

Figura 1

Porcentaje de aumento de los docentes que deben trasladarse en ANEP, DGES y DGETP-UTU, 2007-2018, y porcentaje de aumento de la partida destinada a la financiación de la política del abono docente, 2008-2019



Nota. Tomado de González Alemán (2022, p. 71).

Según esto, es posible señalar que el porcentaje de aumento de la cantidad de dinero destinado por ANEP para financiar el costo de los traslados de los docentes, en general, y de la DGETP-UTU, en particular, supera ampliamente el porcentaje de aumento de docentes que deben trasladarse para ejercer sus tareas profesionales. Es posible constatar entonces, que existen ineficiencias o factores relacionados con la organización del sistema, que generan aumentos adicionales de la partida, más allá del aumento del número de docentes que deben trasladarse para cumplir sus tareas señalado por ANEP (ANEP, 2008, 2020).

Según los datos aportados por el Informante Calificado 4 (IC4), al mes de octubre de 2021, la DGETP-UTU emitía 10.000 órdenes de abono "pases de transporte" mensuales, que alcanzaban a 4025 beneficiarios (docentes y no docentes), sobre un total de casi 13.000 trabajadores docentes y 2.100 funcionarios administrativos. Es decir, casi 3 órdenes en promedio de abonos o pases de transporte por beneficiario (González Alemán, 2022).

2. Una aproximación cuantitativa a la movilidad geográfica docente en Uruguay

El Censo Nacional Docente del año 2007 (ANEP, 2008), constató que tres de cada diez docentes (31,6 %) trabajaba fuera de su localidad o departamento de residencia. Para el año 2018, esta realidad alcanzaba al 39,9 % de los docentes de aula de la ANEP (ANEP, 2020). En la DGETP-UTU, el aumento observado alcanzó el 7,7 %, llegando así al 43 % del total de docentes de aula.

Para determinar cuánto tiempo diario destinan los docentes para realizar los traslados hacia y desde los centros educativos donde trabajan, se utilizó la base de datos del Censo Nacional Docente de 2018 (ANEP, 2020). Este trabajo fue realizado con el apoyo de herramientas informáticas y software SPSS y permitió categorizar el universo de docentes de aula de la ANEP y los subsistemas educativos, según el tiempo que les insume desplazarse hacia y desde los centros educativos donde trabajan.

En la Tabla 3, se presentan las cinco categorías de tiempo de desplazamiento diario y los rangos temporales utilizados para definirlos. Los puntos de corte fueron establecidos a partir de la base de datos del Censo Nacional Docente de la ANEP 2018 (ANEP, 2020).

Tabla 3

Categorías de tiempo de desplazamiento diario y rangos temporales

Categorías de tiempo de desplazamiento diario	Rangos de tiempo
Corto	Hasta 40 minutos
Normal	40 minutos hasta 2 horas
Largo	2 horas
Excesivo	Entre 3 y 4 horas
Muy excesivo	Mayor a 4 horas

Nota. Tomado de González Alemán (2022, p. 75).

A partir de esto, se obtuvo que 10.500 docentes (21,5 %) de los casi 49.000 docentes de aula de la ANEP, tienen tiempos de traslado considerados como "excesivo" (entre 3 y 4 horas), y "muy excesivo" (mayor a 4 horas).

Tal como surge de la Tabla 4, es en la enseñanza media (DGES y DGETP-UTU), donde se encuentran los porcentajes de docentes más elevados dentro de las categorías de tiempo de desplazamiento diario "excesivo" y "muy excesivo".

Tabla 4

Porcentaje de docentes por subsistema educativo de la ANEP según categorías de tiempo de desplazamiento diario "excesivo" y "muy excesivo"

Subsistema educativo de la ANEP	Porcentaje de docentes en categorías de tiempo de desplazamiento diario "excesivo" y "muy excesivo" (%)
DGEIP (Inicial y Primaria)	17,9
DGETP-UTU	26,4
DGES	22
CFE (Formación Docente-terciaria)	21,3

Nota. Tomado de González Alemán (2022, p. 76).

En lo que respecta a la realidad del profesorado de la DGETP-UTU, foco del trabajo de investigación, se pudo determinar que, de los 11.834 docentes de aula del subsistema educativo, 3.124 (26,4 %) presentan tiempos de desplazamiento diario "excesivo" y "muy excesivo".

La movilidad geográfica docente por departamento

Según determinó la investigación, la movilidad geográfica docente, no es homogénea entre departamentos del país y se identificaron dos perfiles diferentes entre ellos, "departamentos emisores" y "departamentos receptores" (González Alemán, 2022).

Los departamentos emisores son aquellos en los que el porcentaje de docentes residentes que deben trasladarse a otros departamentos para ejercer sus tareas profesionales es mayor al porcentaje de docentes provenientes de otros departamentos. Es decir que estos departamentos ceden más docentes de los que reciben.

En cambio, los departamentos receptores son aquellos en que el porcentaje de docentes residentes que se desplazan a centros educativos ubicados en otros departamentos es menor al porcentaje de docentes provenientes de otros departamentos. Es decir que reciben más docentes que los que ceden. (González Alemán, 2022, p. 81).

Según esta categorización, doce departamentos del país son, fundamentalmente, emisores: Artigas, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Flores, Florida, Lavalleya, Rocha, Río Negro, San José, Salto y Tacuarembó. De este grupo, los departamentos con el porcentaje negativo más pronunciado son Lavalleya (-22,7), Florida (-20,9) y Salto (-5,8).

En tanto que, siete departamentos son, fundamentalmente, receptores: Canelones, Montevideo, Paysandú, Treinta y Tres, Soriano, Maldonado y Rivera. En este grupo, los departamentos con el porcentaje positivo más pronunciado son Montevideo (18,1) Canelones (16,6), Paysandú (6,6) y Maldonado (6,1).

La Tabla 5, refleja los datos obtenidos a partir del Censo Nacional Docente de 2018, (ANEP, 2020) y la clasificación de los departamentos según "emisores" o "receptores".

Tabla 5

Departamentos emisores y receptores

Departamento	Docentes de aula de la ANEP que se trasladan desde otros departamentos (%)	Docentes de aula de la ANEP que se trasladan hacia otros departamentos (%)	Diferencia (%)	Tipo de departamento (Emisor/Receptor)
Artigas	2,1	3,7	-1,6	Emisor
Canelones	36,9	20,3	16,6	Receptor
Cerro Largo	2,8	4,6	-1,8	Emisor
Colonia	7	8,3	-1,3	Emisor
Durazno	8,4	9,6	-1,2	Emisor
Flores	2,1	5,2	-3,1	Emisor
Florida	6,5	27,4	-20,9	Emisor
Lavalleya	5,6	27,7	-22,7	Emisor
Maldonado	12	5,1	6,1	Receptor
Montevideo	31,9	13,8	18,1	Receptor

Departamento	Docentes de aula de la ANEP que se trasladan desde otros departamentos (%)	Docentes de aula de la ANEP que se trasladan hacia otros departamentos (%)	Diferencia (%)	Tipo de departamento (Emisor/Receptor)
Paysandú	10,9	4,3	6,6	Receptor
Rivera	3,8	3,2	0,6	Receptor
Rocha	3,2	3,8	-0,6	Emisor
Río Negro	5,5	6,2	-0,7	Emisor
San José	8,2	10	-1,8	Emisor
Salto	3,8	9,6	-5,8	Emisor
Soriano	7,8	6,9	0,9	Receptor
Tacuarembó	5,8	6	-0,2	Emisor
Treinta y Tres	9,7	7,4	2,3	Receptor

Nota. Tomado de González Alemán (2022, p. 82).

En la Figura 2, se señala la distribución geográfica en el país de los departamentos según la categorización presentada anteriormente.

Figura 2

Departamentos emisores y receptores según porcentajes de traslados de docentes, desde y hacia cada uno



Nota. Tomado de González Alemán (2022, p. 177).

3. ¿Cómo perciben los docentes de aula de DGETP-UTU la incidencia de la movilidad geográfica docente en las dimensiones personales y profesionales?

El objetivo de este apartado es presentar el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los y las docentes participantes, con el objetivo de obtener sus percepciones acerca de la incidencia de la movilidad geográfica docente en las dimensiones personales y las tareas profesionales que realizan en el ejercicio de sus tareas.

De las entrevistas emerge que más del 70 % (13 docentes), de los y las participantes del estudio, se trasladaron para ejercer sus tareas profesionales desde el primer año de trabajo, en tanto que, el resto comentó haberlo hecho durante el segundo año de trabajo o más.

Para la mayoría de estos docentes, esta realidad se ha mantenido de forma ininterrumpida en el tiempo. Los y las participantes utilizaron expresiones como "siempre viajé, desde que arranqué", "si siempre he viajado", "desde que empecé a trabajar", (D1, comunicación personal, 23 de octubre de 2021; D8, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021; D9, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021).

¿Cuáles fueron las razones señaladas por los y las participantes para tener que desplazarse en el ejercicio de sus tareas?

A partir de las evidencias fue posible identificar la existencia de cuatro grandes grupos o categorías en función del tema principal mencionado en la entrevista, a saber: a) falta de horas disponibles de la asignatura o área que dicta, b) económicos, c) edad, d) personales (conocimiento y trabajo con el equipo de dirección, trabajo con otros colegas, inserción en la comunidad educativa y otros).

Según la mayoría de los y las docentes de la muestra, el principal motivo que los llevó a viajar para ejercer sus tareas profesionales fue la "falta de horas disponibles de la asignatura o área que dictan" en los centros de la localidad o departamento donde residen (D5, comunicación personal, 6 de noviembre de 2021; D7, comunicación personal, 9 de noviembre de 2021; D8, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021; D14, comunicación personal, 29 de noviembre de 2021; D16, comunicación personal, 1 de diciembre de 2021).

Asimismo, otro grupo de los y las docentes entrevistadas remarcó la existencia de una relación entre las horas asignadas, que les resulta insuficiente, con el mecanismo de asignación de horas docentes de la educación media pública de Uruguay o "elección de horas docente" y la movilidad geográfica docente (D2, comunicación personal, 25 de octubre de 2021; D4, comunicación personal, 5 de noviembre de 2021; D11, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021).

Políticas docentes y movilidad geográfica docente

En esta sección del cuestionario se indagó acerca de la percepción de los y las docentes participantes en relación con la política del denominado abono docente

"pase de transporte", y acerca de qué políticas docentes y normativa podría diseñar la ANEP con relación a la movilidad geográfica docente.

Un grupo mayoritario de los y las participantes, destacó como aspecto positivo la existencia de la política destinada a cubrir los costos que implican los traslados que deben realizar los y las docentes.

Asimismo, se hizo referencia a la gestión descentralizada, desde los centros educativos, como un aspecto positivo del funcionamiento y ejecución de esta política de apoyo a los y las docentes (D2, comunicación personal, 25 de octubre de 2021, D4, comunicación personal, 5 de noviembre de 2021; D9, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021; D12, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021).

Con respecto a los aspectos negativos, el elemento más resaltado fue el sistema de emisión que supone un mínimo de 10 boletos por "orden de transporte", esto genera sobrantes, es decir, boletos emitidos y cobrados por las empresas de transporte, pero que, por distintas razones, los docentes no llegan a utilizar.

En lo que respecta a otras políticas que podrían ser diseñadas por la ANEP respecto de la movilidad geográfica docente, la mayoría de los y las docentes participantes consideraron que la dimensión organizativa de los centros educativos y, muy especialmente, en lo que respecta a la organización de los horarios, es el principal factor sobre el que se deberían diseñarse políticas educativas, "capaz que se podría por ahí considerarse un poco, eh, los horarios de clase del docente que viaja digamos" (D5, comunicación personal, 6 de noviembre de 2021), "intentar que el horario quede este, simple, para poder tomar las distintas frecuencias que haya en el lugar" (D8, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021), "Bien, el coordinar con los horarios de los ómnibus, eso sería algo importante" (D18, comunicación personal, 11 de diciembre de 2021).

Por otra parte, algunos de los y las participantes señalaron que la principal política educativa en esta línea sería salarial. Para estos docentes, la movilidad geográfica docente es un emergente de la política salarial docente y consideraron que, resolviendo la problemática del salario, se podría atenuar este fenómeno (D7, comunicación personal, 9 de noviembre de 2021; D10, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021).

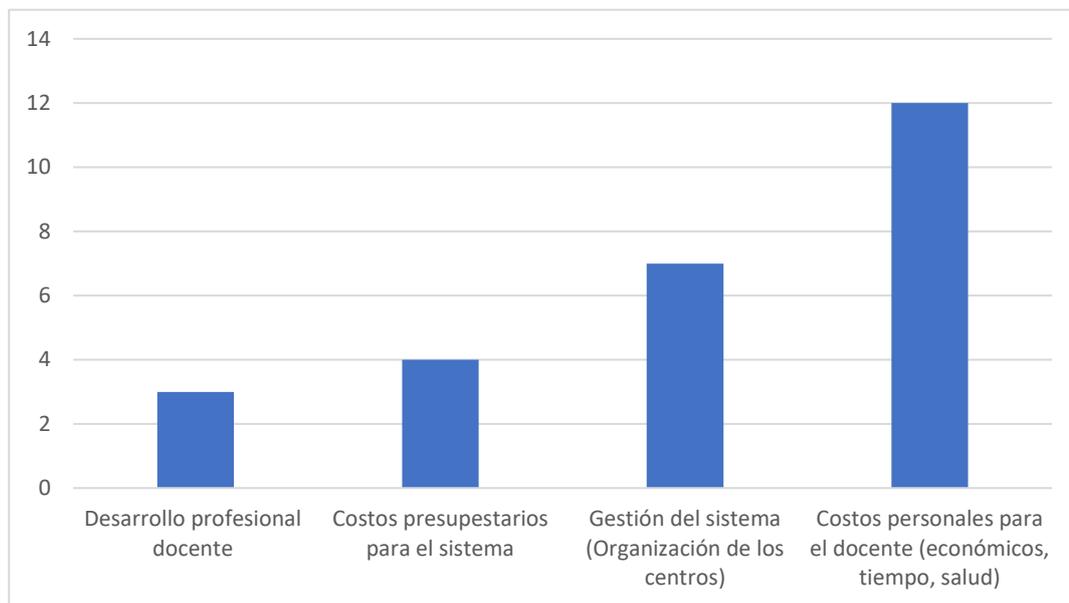
Finalmente, algunos de los y las participantes consideraron también la mejora de los aspectos edilicios o de infraestructura, así como, la necesidad de instrumentar políticas focalizadas como puede ser de apoyo a la alimentación de las y los docentes que se trasladan para cumplir con sus tareas.

Las percepciones de los docentes participantes acerca de los efectos de la movilidad geográfica docente

Tal como se muestra en la Figura 3, para los y las participantes los efectos de la movilidad geográfica docente recaen fundamentalmente sobre aquellas dimensiones que podríamos identificar como más relacionadas con el cuerpo docente, como lo son, "Desarrollo profesional docente" y "Costos personales para el docente". La segunda respuesta más usual se relaciona con la "Gestión del sistema".

Figura 3

Percepción de los y las docentes acerca de las dimensiones sobre las que más incide la movilidad geográfica docente



Nota. Elaboración propia en con base en González Alemán (2022).

A partir de esto, y con el objetivo de indagar más profundamente en las percepciones de los y las docentes entrevistados, se consultó acerca de los efectos positivos relacionados con la movilidad geográfica docente.

De acuerdo con las evidencias, entre los aspectos positivos se destacan, el desarrollo de vínculos con otros docentes o los estudiantes, el ejercicio profesional en general y el uso del tiempo de viaje o traslado para la realización de tareas, “[...] el intercambio con otros colegas, el ver otras realidades, el vivir otras realidades” (D4, comunicación personal, 5 de noviembre de 2021), “rescataría que conoces un montón de compañeros [...] generas unos vínculos muy estrechos” (D12, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021), o “[...] el intercambio entre docentes es como enriquecedor [...]” (D14, comunicación personal, 29 de noviembre de 2021).

De este intercambio y frente a la realidad impuesta por la movilidad geográfica docente, en tanto característica de la inserción profesional del profesorado de educación media en Uruguay, los y las participantes dejaron notar que una respuesta adaptativa que surgió fue la de transformar el tiempo de traslado en tiempo de trabajo y el ómnibus o colectivo en un espacio laboral, donde desarrollar tareas, como evaluación, planificación de clases e incluso espacio de encuentro y coordinación con otros docentes, “o dormía o me llevaba trabajo para hacer” (D2, comunicación personal, 25 de octubre de 2021), “planificaba arriba del ómnibus, corregía arriba del ómnibus, yo qué sé, un montón de cosas” (D12, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021), “venía corrigiendo, planificando, armando cosas” (D15, comunicación personal, 29 de noviembre de 2021), “el ómnibus es como mi oficina también, trabajo mucho, [...] en lo que es la preparación de clases, corrección” (D18, comunicación personal, 11 de diciembre de 2021).

Asimismo, según lo manifiestan los y las docentes entrevistados, podemos indicar que la movilidad geográfica docente emerge como un factor que aumenta los riesgos de padecer problemas de salud, que genera dificultades a la hora de alimentarse de forma correcta y establecer rutinas personales, todo lo que supone tensión sobre los y las docentes que deben trasladarse.

Percepciones de los docentes acerca de la incidencia del mecanismo de elección de horas docentes en la movilidad geográfica docente

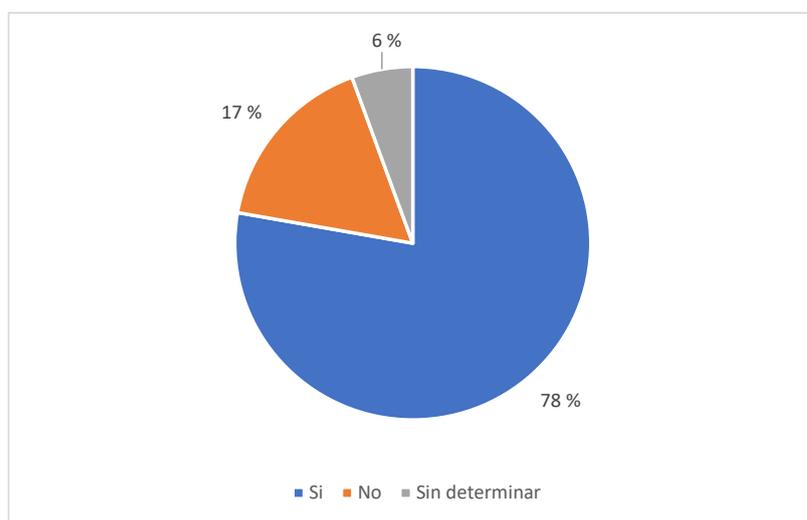
La asignación de los docentes en los centros educativos públicos de enseñanza media de Uruguay se realiza a través de la denominada "elección de horas docente", que tiene un carácter centralizado y anual.

Este procedimiento privilegia la elección individual del docente por sobre los requerimientos del sistema (INEED, 2017; Mancebo, 2016). Según Pasturino (2015), la elección de horas es para los docentes un momento clave, ya que, de acuerdo a las decisiones que tomen en ella, dependerá su situación laboral (salario, jornadas de trabajos, horarios, volumen del trabajo y centros) y demás actividades personales.

Tal como se aprecia en la Figura 4, para un grupo mayoritario de los y las participantes, el mecanismo de elección de horas docentes, sí incide, en mayor o menor medida, en su decisión de tener que elegir centros educativos ubicados en localidades o departamentos diferentes a las de su domicilio.

Figura 4

Percepciones de los y las participantes en relación con la incidencia del mecanismo de elección de horas en la movilidad geográfica docente



Nota. Elaboración propia con base en González Alemán (2022).

Según Pasturino (2015), el carácter anual que reviste la designación de horas docentes en la enseñanza media del país tiene consecuencias negativas para los docentes y las instituciones educativas. El mecanismo empleado genera para los docentes inestabilidad e incertidumbre, porque si bien es posible elegir nuevamente en el mismo centro, también existe la posibilidad de no poder hacerlo. Asimismo, tal como lo informan Trillo-Sanguinetti y Questa-Tortero (2023), según la percepción de los

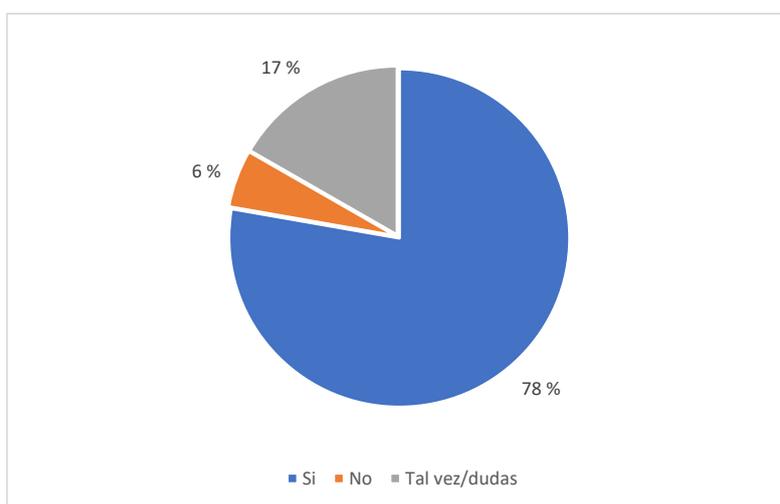
docentes, la elección de horas aumenta el tiempo extra que se debe agregar a las tareas docentes.

Estos dos factores (inestabilidad e incertidumbre) fueron remarcados por algunos de los y las participantes, “[...] todos los años es una lucha para poder elegir, ta, más allá de que tenemos un orden, y que tenemos que cumplir con el orden [...]” (D2, comunicación personal, 25 de octubre de 2021), “el tema de cómo funciona hace que no sea seguro estar en una institución ni, aunque seas grado 7” (D16, comunicación personal, 1 de diciembre de 2021).

Atendiendo a estas consideraciones, como se observa en la Figura 5, la mayoría de los y las participantes consideró que introducir cambios en el mecanismo de elección de horas, como la elección basada en cargos, podría generar una baja en la cantidad de docentes que deben desplazarse para ejercer sus tareas profesionales.

Figura 5

¿Considera que la elección de horas en la modalidad de cargos docentes podría ser un factor que favorezca la disminución de los traslados docentes?



Nota. Elaboración propia con base en González Alemán (2022).

En relación con el mecanismo de elección de horas, y su posible vínculo con la movilidad geográfica docente, un grupo mayoritario de los y las participantes entiende que es necesario introducir cambios en tres características del mecanismo:

En primer lugar, la mayoría de los entrevistados consideró conveniente pasar a un formato de asignación de trabajo docente con base en cargos docentes que incluyan horas de clase, coordinación y otras tareas. Según se vio, esto favorece la posibilidad de concentración horaria del docente, disminuyendo así el número de centros en los que los docentes deben trabajar. De esa forma, se reduciría un primer factor de movilidad geográfica docente que es el traslado que deben realizar los docentes entre centros educativos durante la jornada o semana laboral.

En segundo lugar, varios docentes señalaron que cambiar el plazo por el cual los docentes eligen sus horas pasando a un régimen que habilite un mayor plazo (3 años), sería un factor que podría incidir favorablemente en la baja de la movilidad geográfica docente.

Por último, algunos profesores estimaron que modificar los criterios territoriales o las circunscripciones territoriales que hoy se utilizan para ordenar a los docentes en

los escalafones y listas que integran por otro basado en la "regionalización" podría repercutir en una caída de los traslados de los docentes.

Las percepciones docentes acerca de los efectos de la movilidad geográfica sobre dimensiones del ejercicio profesional

Entre las preguntas disparadoras de la investigación desarrollada se encontraba ¿Qué percepciones tienen los docentes de aula de DGETP-UTU acerca de los efectos de la movilidad geográfica docente en las dimensiones personales y tareas profesionales que realizan, específicamente, planificación y tareas de evaluación, tareas de coordinación y trabajo con otros docentes y la inserción del docente en la comunidad educativa?

En lo que respecta a la incidencia de la movilidad geográfica docente respecto de las tareas de planificación y evaluación, la principal afectación identificada por los y las participantes refiere a la "pérdida de tiempo" y el "desgaste físico" o "cansancio" que generan los constantes traslados (D10, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021; D12, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021). En este sentido, podemos indicar que, para este grupo de docentes, la incidencia de la movilidad geográfica docente en el aula es "indirecta", y recae, fundamentalmente, sobre el cuerpo docente añadiendo horas y carga de trabajo a la tarea docente.

Podemos entender la coordinación docente en dos sentidos. En un sentido abierto y general, las tareas de coordinación, implican el intercambio de experiencias y enfoques entre los docentes que integran una misma institución y comparten un grupo de alumnos. En un sentido más institucional, la coordinación docente abarca los espacios institucionales prefigurados para ello y que pueden suponer el encuentro entre docentes que comparten una misma asignatura o área de conocimiento, un nivel educativo o un centro (Rodríguez Zidán, 2007).

En cuanto a las horas de coordinación con sus compañeros, la mayoría del profesorado entrevistado tuvo una percepción negativa acerca de la incidencia de la movilidad geográfica docente en estas tareas, haciendo énfasis en lo complejo que puede resultar coincidir incluso en los tiempos predeterminados para ello, con el resto de los colegas (D2, comunicación personal, 25 de octubre de 2021; D3; comunicación personal, 29 de octubre de 2021; D10, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021).

En esta dirección, varios de los y las docentes entrevistados comentaron acerca de las posibilidades que estaba brindando la nueva realidad emergente con la pandemia de la COVID-19, ya que, en muchos centros educativos, estos espacios de coordinación habían pasado a formatos virtuales, lo que reducía los tiempos perdidos en traslado y aumentaba las potencialidades de los encuentros.

Finalmente, en cuanto la inserción de los docentes en la comunidad educativa, y al igual que sucedió con las otras dos dimensiones del ejercicio profesional analizadas, se pudo observar que para la mayoría de los profesores entrevistados los efectos de la movilidad geográfica docente sobre la dimensión consultada son esencialmente negativos.

Para estos docentes, la falta de tiempo para permanecer en los centros y la comunidad donde deben trasladarse para ejercer genera un sentimiento de cierta lejanía y

extrañeza, sentimiento que se ve potenciado cuando el docente debe combinar movilidad geográfica y el trabajo en varios centros.

Asimismo, otros entrevistados, consideraron que la movilidad geográfica docente no interfiere en estos aspectos indicando que podría ser un elemento positivo, en tanto que, permite que el docente enriquezca su práctica profesional al tener que enfrentarse con contextos socioeducativos y socioeconómicos heterogéneos (D6, comunicación personal, 8 de noviembre de 2021; D7, comunicación personal, 9 de noviembre de 2021; D13, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021).

Conclusiones

Con relación al primer objetivo específico se pudo determinar que la política de financiación del transporte docente de la ANEP (abono docente), es de larga data en el país. Se inicia en la década de 1970, con la exoneración del 50 % en el valor del boleto del transporte para docentes, medida que era parte de las reivindicaciones de las organizaciones sindicales de docentes. Desde 1985 en adelante, se apreció la extensión a los diversos colectivos de docentes de la ANEP, en especial, la enseñanza media, y se alcanza a cubrir el 100 % del costo de los boletos para el docente.

En relación con el segundo objetivo específico planteado, observamos que el porcentaje de docentes de aula de la ANEP y, sobre todo, de la DGETP-UTU sujetos a la movilidad geográfica docente es especialmente alto (casi 40 % en ANEP y 43 % en DGETP-UTU). A partir de esto, creemos que es posible considerar que la movilidad geográfica docente es una característica de la inserción profesional de los docentes de aula en Uruguay.

Al considerar los tiempos destinados por los docentes de aula de la ANEP hacia y desde los centros educativos donde trabajan, podemos señalar que unos 10.500 (21,5 %), de los casi 49.000 docentes de aula de la ANEP tienen tiempos de traslado considerados "excesivo" y "muy excesivo". En la DGETP-UTU, foco de nuestro estudio, esto resulta aún más marcado: más de 1 cada 4 docentes de aula de este subsistema (26,4 %) se ubican en estas categorías, es decir, 3.124 de los 11.834 profesores de aula de la DGETP-UTU.

Por otra parte, la movilidad geográfica docente no es homogénea en todo el territorio nacional, en este sentido, un hallazgo particular de esta investigación fue identificar la existencia de departamentos "emisores" y "receptores" de docentes.

En este sentido, futuras investigaciones podrían indagar con más detalle este asunto, considerando otras variables sociodemográficas, de oferta educativa y de formación docente, para producir conocimiento empírico que permita desarrollar políticas educativas, en general, y políticas docentes, en particular, tendientes a reducir el número de profesionales que se ven obligados a trasladarse para ejercer sus tareas.

Finalmente, en relación con el tercer y último objetivo específico planteado, cuando analizamos las percepciones de los docentes de aula de la DGETP-UTU acerca de los efectos de la movilidad geográfica, surgen las siguientes conclusiones:

Entre los aspectos positivos se destacaron, el desarrollo de vínculos con otros docentes o los estudiantes, el ejercicio profesional en general y el uso del tiempo de viaje o traslado para la realización de tareas.

La mayoría de los y las participantes consideró que la movilidad geográfica tiene una afectación negativa sobre las tareas de planificación y corrección, trabajo en coordinación con otros docentes e inserción en la comunidad educativa.

En su relato acerca de las vivencias y experiencias emerge la necesidad de utilizar el tiempo de traslado como tiempo de trabajo y, conjuntamente, la representación del ómnibus o colectivo como espacio de trabajo.

Asimismo, según lo manifiestan los y las participantes, podemos indicar que la movilidad geográfica docente aumenta los riesgos de padecer problemas de salud y resulta un elemento distorsivo en la organización de rutinas personales y en las relaciones con sus familias.

Según lo indicaron varios participantes, el mecanismo de designación de horas docentes que funciona a nivel de la enseñanza media es un factor que incide en el aumento de la movilidad geográfica docente y, por esa razón, consideraron que se vuelve necesario introducir cambios en al menos tres características del mecanismo de elección de horas docentes, como la asignación de trabajo docente basado en cargos docentes que incluya horas de clase, coordinación y otras tareas, elegir por un plazo mayor a un año, e incluir nuevos criterios basados en la "regionalización" de los escalafones y listas docentes.

Creemos que los principales resultados obtenidos, podrían contribuir con la apertura de nuevas líneas de investigación o profundización de las ya existentes, como, el abordaje de las percepciones que tienen los actores educativos a cargo de la gestión del sistema y de los centros acerca del fenómeno de la movilidad geográfica docente. El análisis de los presupuestos educativos y su ejecución, con el objetivo de producir conocimiento de base empírica que sea útil para la toma de decisiones vinculadas con la gestión y financiación de las políticas públicas educativas. Y profundizar en el estudio de las relaciones entre las condiciones de trabajo docente y los resultados del sistema educativo, en cuanto a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Notas:

Artículo basado en la tesis titulada La movilidad geográfica docente en Uruguay: Estudio de las políticas educativas y de las percepciones de los docentes de aula de la Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU de los departamentos de Canelones, Florida y San José, desarrollada en el marco del Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Carlos González Alemán y Eduardo Rodríguez Zidán. El diseño de la investigación la llevó a cabo Carlos González Alemán y Eduardo Rodríguez Zidán. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Carlos González Alemán. Ambos autores contribuyeron en partes iguales en la redacción del manuscrito, revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008). *Censo Nacional Docente 2007*.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020). *Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados*.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (2007, agosto 28). *Acta n.º 54, Resolución n.º 1*. Sección Actas, CODICEN.
- CÁMARA DE SENADORES, COMISIÓN DE PRESUPUESTO INTEGRADA CON HACIENDA (1986). *Parlamento del Uruguay*.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2008, noviembre 26). Circular n.º 2873/008.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (2009, junio 23). *Instructivo para la entrega de abonos docentes del Consejo de Educación Técnico Profesional* (Acta n.º 240, Resolución n.º 1083/09). Departamento de Administración Documental, Sector Archivo.
- CORNEJO CHÁVEZ, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação y Sociedade*, 30(107), 409-426. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- CORNEJO CHÁVEZ, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* [Tesis doctoral, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>
- DARLING-HAMMOND, L. (2003). Keeping good teachers. Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- ESTEVE, J. (1994). *El malestar docente*. Ediciones Paidós.
- FALUS, L., & GOLDBERG, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina* (Cuaderno n.º 9). SITEAL, IPEE-UNESCO, OIE.
- FILGUIERA, C., & LAMAS, C. (2005). *Gestión en los Centros de Enseñanza Secundaria de Montevideo*. ANEP-CODICEN-MEMFOD.
- GARCÍA CASTILLO, P. (2013). Las condiciones laborales y el desempeño docente: Un estudio de las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria y su influencia en la calidad educativa, con respecto al desempeño docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 63(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie631789>
- GONZÁLEZ ALEMÁN, J. C. (2022). *La movilidad geográfica docente en Uruguay: Estudio de las políticas educativas y de las percepciones de los docentes de aula de la Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU de los departamentos de Canelones, Florida y San José* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- GONZÁLEZ BURGSTALLER, M. (2019). *La profesión docente en perspectiva comparada. Una mirada a través de la carrera, los casos de Uruguay y Argentina en la "era*

progresista" [Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay)]. Colibrí.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/23308>

HANUSHEK, E.; KAIN, J. & RIVKIN, S. (2004). *The revolving door*. En Mancebo, M. (2016), *La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014)*. *Propuesta Educativa*, 1(45), 21-33.

HANUSHEK, E. A., & RIVKIN, S. G. (2007). Pay, Working Conditions, and Teacher Quality. *The Future of Children*, 17(1), 69–86.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2020). *Estudio de Salud Ocupacional Docente*.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA & EQUIPOS MORI (2014). *La docencia en Uruguay, condiciones de trabajo y carrera docente*. INEED.

JOHNSON, S. M., KRAFT, M. A., & PAPAY, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers working conditions on their professional satisfaction and their student's achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>

KOHEN, J. (2005). Estudio de caso en Argentina. En M. Robalino & A. Kröner (Coords.), *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay* (pp. 43-73). OREAL/UNESCO.

LADD, H. (2011). Teacher's perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>

LOEB, S., DARLING-HAMMOND, L., & LUCZAK, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70. https://doi.org/10.1207/s15327930pje8003_4

MANCEBO, M. (2016). La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014). *Propuesta Educativa*, 1(45), 21-33.

PASTURINO, M. (2015). *Hacia la conformación de equipos estables en los centros de educación media básica en Uruguay* [PDF].

RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2007). El proyecto de centro y la coordinación docente: Un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay. *Educere*, 11(36), 137-153.

TRILLO-SANGUINETTI, M. A., & QUESTA TOROTEROLO, M. (2023). Percepciones docentes sobre las condiciones laborales e incidencia en la salud: estudio de caso en educación media tecnológica y profesional de Uruguay. *Revista Educación*, 47(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53637>

TOROPOVA, A., MYRBERG, E., & JOHANSSON, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO]. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO.
- URUGUAY. (1971, octubre 21). Decreto n.º 696/971: Tarifas Públicas. Transporte Colectivo de Pasajeros.
- URUGUAY. (1986, abril 8). Ley n.º15.809: Presupuesto Nacional de Sueldos, Gastos e Inversiones, ejercicio 1985-1990.
- URUGUAY. (2001, febrero 21). Ley n.º17.296: Presupuesto nacional de sueldos, gastos e inversiones ejercicio 2000-2004.
- URUGUAY. (2007, agosto 31). Ley n.º18.172: Aprobación de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, ejercicio 2006.
- VIDIELLA, J., & LARRAIN, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(7), 1281-1310.

Asesoría para la mejora de las prácticas docentes: experiencias vividas en educación básica en un estado del sureste de México

Advice for the improvement of teaching practices: Lived experiences in basic education in a state in southeastern Mexico

Assessoria para a melhoria das práticas de ensino: experiências vividas na educação básica em um estado do sudeste do México

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3548>

Norma Nélide Reséndiz Melgar
Universidad Iberoamericana
México
norma.resendiz@ibero.mx
ORCID: 0000-0003-4192-0586

Resumen

El objetivo del artículo es analizar experiencias vividas de asesoría técnico-pedagógica, en educación básica en un estado del sureste mexicano. Los asesores forman parte del personal de las supervisiones escolares, responsables de acompañar a los docentes en sus procesos de mejora educativa. La metodología es cualitativa y retoma elementos de la fenomenología para acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana, a la vida cotidiana de la persona encarnada, situada en un contexto sociocultural e histórico, el cual vive de manera significativa. El análisis se orienta por la propuesta de Giorgi (2009), en el que la narrativa cobra un papel relevante, en tanto camino fundamental por el que las personas organizamos el mundo. Del análisis se obtuvieron cuatro tipos de intervención asesora: asesoría como búsqueda de sentido, asesoría como resignificación y transformación, asesoría como innovación, y asesoría como redención. Así, conforme la relación que el asesor tenga con el personal docente, los propósitos y dirección que dé a su trabajo, utilizará estrategias distintas. No obstante, los diferentes tipos de intervención tienen en común una visión cercana a la eficacia escolar. Se puede cuestionar, entonces, por la necesidad de resignificar la asesoría desde un enfoque crítico, que tome como marco el derecho a la educación y la inclusión educativa. Aunque, tales conclusiones deben considerar las limitantes del estudio, como que los asesores hayan sido los informantes clave.

Palabras clave: asesoramiento educativo, experiencias de asesoría pedagógica, mejora de las prácticas docentes, educación básica, acompañamiento pedagógico.

Recibido: 17/07/23
Aprobado: 23/10/23

Cómo citar:
Reséndiz Melgar, N. N. (2024). Asesoría para la mejora las prácticas docentes: experiencias vividas de asesoría en educación básica en un estado del sureste de México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3548>

Abstract

The objective of this study is to analyze lived experiences of technical-pedagogical advice in basic education in a state in southeastern Mexico. The advisors are school supervision personnel responsible for accompanying teachers in their educational improvement processes. The methodology employed is qualitative and takes up elements of phenomenology to access a deep understanding of the human experience of the daily life of the incarnated person, located in a sociocultural and historical context, in which they live in a meaningful way. The analysis is guided by Giorgi's (2009) proposal, in which narrative plays a relevant role as a fundamental path by which people organize the world. The analysis obtained four types of counseling intervention: counseling as a search for meaning, advice as resignification and transformation, advice as innovation, and advice as redemption. Thus, depending on the advisor's relationship with the teaching staff and the purposes and direction he gives to his work, he will use different strategies. However, the different types of intervention have a vision close to school effectiveness in common. It can be questioned, then, about the need to redefine the advice from a critical approach, which takes the right to education and educational inclusion as a framework. However, such conclusions must consider the study's limitations, such as that the advisors were the key informants.

Resumo

O objetivo é analisar experiências vividas de assessoria técnico-pedagógica na educação básica em um estado do sudeste do México. Os orientadores são funcionários da supervisão escolar, responsáveis por acompanhar os professores em seus processos de melhoria educacional. A metodologia é qualitativa e utiliza elementos da fenomenologia para acessar uma compreensão profunda da experiência humana, do cotidiano da pessoa encarnada, situada em um contexto sociocultural e histórico, que vive de forma significativa. A análise é orientada pela proposta de Giorgi (2009), em que a narrativa assume um papel relevante, como caminho fundamental pelo qual as pessoas organizam o mundo. Da análise obtiveram-se quatro tipos de intervenção de aconselhamento: aconselhamento como busca de sentido; assessoria como resignificação e transformação; conselho como inovação e conselho como redenção. Assim, dependendo da relação que o orientador mantém com o corpo docente, dos propósitos e do direcionamento que dá ao seu trabalho, ele utilizará diferentes estratégias. Contudo, os diferentes tipos de intervenção têm em comum uma visão próxima da eficácia escolar. Pode-se questionar, então, sobre a necessidade de redefinir o aconselhamento a partir de uma abordagem crítica, que tenha como marco o direito à educação e à inclusão educacional. Porém, tais conclusões devem considerar as limitações do estudo, como a de que os orientadores foram os informantes-chave.

Keywords:

educational coaching, pedagogical advice experiences, improvement of teaching practices, basic education, pedagogical support.

Palavras-chave:

aconselhamento educativo, experiências de aconselhamento pedagógico, melhoria das práticas docentes, ensino básico, apoio pedagógico.

Introducción

El objetivo es analizar las *experiencias vividas* sobre la asesoría técnica pedagógica en un estado del sureste mexicano en educación básica e identificar diferentes tipos de intervención que desarrollan los asesores.

Los asesores técnico pedagógicos (ATP) son personal docente en servicio frente a grupo que, después de un proceso de selección, proporciona apoyo, asesoría y acompañamiento a sus pares para la mejora de sus prácticas educativas (USICAMM, 2021a). Este personal recibe un incentivo económico para el ejercicio temporal de su función, con duración de hasta tres ciclos escolares, al término de los cuales regresa a las aulas (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

El estudio se justifica dada la escasa información sobre la labor asesora y por la actualidad de la afirmación de Calvo, quien menciona que los asesores son "personajes que se han mantenido en la obscuridad en el Sistema Educativo Mexicano" (Calvo, 2007, p. 1).

En el plano nacional se carece de datos precisos acerca de la cantidad de asesores técnico pedagógicos por entidad federativa y en el país. En una solicitud a la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), por medio de la Plataforma Nacional de Transparencia sobre la cantidad de asesores en los ciclos escolares 2015-2016 a 2020-2021, esta varió de 485 a 3001 (USICAMM, 2021b). La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene datos más consistentes. Señala que para el ciclo escolar 2020-2021 el país tenía 15 516 asesores (2023a, p. 30), no obstante, observa: "La ausencia de esta información en las fuentes consultadas detona interrogantes como cuántos ATP laboran en los distintos niveles educativos al mismo tiempo" (Mejoredu, 2023a, p. 30).

Existe pocos datos sobre quiénes y cuántas personas ejercen la función de asesoría en educación básica en México y hay menos acerca de sus experiencias y estrategias para contribuir a la mejora de las prácticas docentes. Esto último se debe a que la asesoría es una noción ambigua relacionada con el apoyo, la capacitación, la tutoría, entre otras prácticas cercanas (Reséndiz, 2020), las cuales tienen en común el acompañamiento; este: "implica caminar junto con docentes para favorecer su práctica en una relación horizontal; en un sentido amplio se concibe como un proceso con intención pedagógica, que contribuye a la formación continua y situada de docentes y directores" (Mejoredu, 2023a, p. 6).

Aunado a lo anterior, la asesoría en México ha enfrentado una serie de tensiones, retos e indefiniciones a lo largo de su historia (Arnaut, 2006; Cordero et al., 2015; Tapia, 2008); aunque en los últimos años se ha enfocado a aspectos académicos en el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE), implementado por la SEP (USICAMM, 2021c), dirigiéndola al aprendizaje de los alumnos y a los procesos de mejora de las prácticas docentes. Se reconoce a la asesoría como una práctica educativa especializada con saber propio, que va más allá de la implementación de políticas educativas, la impartición de cursos o la supervisión del trabajo en aula.

Planteamiento del problema

En investigaciones realizadas en los últimos años sobre la asesoría pedagógica, usualmente, se relaciona esta con la transformación o mejora de las prácticas docentes y los procesos educativos, lo cual se dice es el sentido fundamental de la asesoría (Jaminton et al., 2022; Montes-Miranda et al., 2020; Valencia et al., 2020; Veracoechea et al., 2021). Estas investigaciones analizan la manera en que la asesoría incide en la formación del alumnado, fomenta el trabajo colaborativo en la docencia y el aprendizaje entre pares. También identifican a la asesoría como una estrategia que fomenta la reflexión sobre la práctica, con la finalidad, de analizar las concepciones que guían la intervención docente, a partir de cuya modificación se pretende mejorar las relaciones con el estudiantado, la didáctica y la comprensión del aprendizaje y la enseñanza (Aberasturi, 2021; Castro & Moya, 2022; Rey-González, 2022; Sánchez & Arraiza, 2022; Vega-Ángeles, 2022). En sí, las indagaciones sitúan a la asesoría como una práctica con sentido de transformación y fomento de la autonomía del profesorado, en un marco de políticas educativas tendientes al desarrollo profesional docente y a la aplicación de marcos de la buena enseñanza, en algunos casos, bajo criterios de eficacia escolar y mejora continua del desempeño. Intencionalidades que, en cierto sentido, han sido trastocadas a raíz de la pandemia por la Covid 19 (Jaminton et al., 2022; Siccha-Cuisano, 2021; Valencia et al., 2020; Veracoechea et al., 2021; Vega-Ángeles, 2022).

Reséndiz (2021) identifica que, en general, las investigaciones sobre la asesoría dan por sentado que esta se dirige a la mejora de las prácticas docentes y tiene como núcleo el acompañamiento pedagógico. Pocos estudios dan cuenta de la manera en que la asesoría se lleva a cabo y las concepciones que subyacen en esta, ya sea porque las investigaciones utilizan principalmente escalas de Likert o, simplemente, porque no consideran a las prácticas de asesoría como objeto de estudio. No obstante, esta misma autora identifica tres formas distintas de concebir la asesoría en diversos planteamientos teóricos sobre esta (Reséndiz, 2020). Un modelo donde la asesoría se liga al interés técnico, con escasa incidencia en una mejora a largo plazo, al enfocarse sobre todo a la implementación de políticas educativas, con estrategias de corto alcance como impartir talleres o capacitar, donde lo más relevante es que los docentes apliquen una teoría, propuesta didáctica o política educativa. Otro modelo vincula a la asesoría con el interés práctico, donde la reflexión sobre la práctica docente y la colaboración entre pares son centrales. Este modelo se basa en perspectivas de aprendizaje de índole constructivista, psicogenético o sociocultural, aunque sigue teniendo como centro la implementación de políticas educativas. Un tercer modelo se basa en el interés crítico, donde la asesoría pretende comprender la intervención docente desde una perspectiva histórica, cultural y política, en busca de la transformación social, la igualdad e inclusión desde la educación.

Lo expuesto justifica la presente investigación, que pretende contribuir a analizar intervenciones específicas de asesoría y dar cuenta de *experiencias vividas* de asesoras y asesores sobre su función, lo que permite ubicarla, como parte de la experiencia humana, con sus retos, contradicciones y esperanzas.

Metodología

La pregunta de investigación fue: "¿Cómo son las *experiencias vividas* de asesoría dirigidas a la mejora de las prácticas docentes?". Con el objetivo de analizar la manera en que asesoras y asesores experimentan la relación con el profesorado cuando intentan incidir en la mejora educativa.

El paradigma de investigación es el cualitativo, en tanto "actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales" (Sandín, 2003, p. 123). Este paradigma acentúa la comprensión de las complejas relaciones entre lo que existe (Stake, 1999); es abierto, poco direccionado, naturalista, holístico, descriptivo, inductivo y no generalizable (Hernández et al., 2010). También la investigación retoma elementos de un enfoque fenomenológico, pues su fin es conocer las vivencias de la persona (Aguirre & Jaramillo, 2012); comprender su experiencia en situaciones de vida (Moreno, 2014), donde se analicen ritos, valores y significados (Salinas, 2016). Interesa "la comprensión profunda de la experiencia humana investigada" (Ayala, 2008, p. 410) y analizar la experiencia común de varias personas (Aguirre & Jaramillo, 2012).

La investigación se basa en el planteamiento de Van Manen (2015a y 2015b), quien propone estudiar los significados esenciales de los fenómenos educativos vividos cotidianamente, en tanto intercambio personal y humano dotado de sentido en la relación con el otro. Interesa reflexionar sobre: "¿Cuál es la *naturaleza* de este fenómeno [...] en tanto que experiencia *esencialmente humana*?" (Ayala, 2008, p. 412).

Como expresa Van Manen, "la esencia de la pedagogía se manifiesta en el momento práctico de una situación concreta" (2015a, p. 62), pues esta es sensible al contexto, específica en cada situación y mediatizada por el mundo (Van Manen, 2015a).

Se incorpora la anécdota como dispositivo metodológico, al ser un tipo especial de historia, "como un medio de atrapar la 'esencia' y el significado de sucesos e incidentes que quizá no se pudieran captar con otros métodos. Las anécdotas suelen decirnos algo que tiene relación con el mundo interior de la persona" (Simons, 2011, p. 115); donde lo cognitivo y lo afectivo no están escindidos, sino son parte de la vida humana (Simons, 2011, p. 133).

Las *experiencias vividas* de asesoría son modos particulares de realización, situaciones y objetos con los que se da sentido y significa esta experiencia (Moreno, 2014). "Los investigadores fenomenológicos utilizan el término 'experiencia vivida' para capturar 'la persona encarnada, situada sociocultural e históricamente que habita en un mundo interpretado intencionalmente y vivido de manera significativa'" (Eatough & Smith, citado por Roelsgaard, 2020, p. 110).

Se trata de construir sentido acerca de qué es la asesoría para sus participantes, conforme la viven, la desarrollan y los retos enfrentados, de acuerdo con circunstancias particulares (Aguirre & Jaramillo, 2012).

Informantes e instrumentos

La población participante se conforma por asesores y asesoras de un estado del sureste de México que colaboraron voluntariamente. Se aplicaron dos instrumentos – del 3 de mayo al 20 de junio de 2021 durante la contingencia sanitaria –, un cuestionario

cualitativo y entrevistas individuales. En el cuestionario participaron 54 asesores de un total de 123 en el estado: 68.5 % (37) mujeres y 31.5 % (17) hombres, de 26 a 65 años, quienes trabajan en diferentes niveles y tipos de servicio educativos; 33.3 % laboran en preescolar general, 22.2 % en primaria general, 11.1 % en secundaria general y 9.3 % en telesecundaria, el resto corresponde a otros servicios, como educación física o educación especial.

Otro instrumento fue una entrevista semiestructurada –participaron 12 asesores–, dirigida a indagar en profundidad opiniones, perspectivas, experiencias y percepciones de las personas participantes (Wood & Smith, 2018). Para considerar la fenomenología, se utilizó la “entrevista episódica” de Flick (2004), que supone que las experiencias se almacenan y recuerdan como conocimiento narrativo-episódico y semántico.

En la entrevista episódica se pregunta primero por el conocimiento narrativo-episódico, solicitando a las personas que relaten alguna experiencia o situación vivida vinculada con el dominio, posteriormente, se interroga acerca del conocimiento semántico, a partir de cuestionamientos intencionales y concretos al respecto (Flick, 2004).

Las categorías del cuestionario y de las guías de entrevista fueron:

- Historia de la asesoría en las últimas dos reformas educativas (2013 y 2019).
- Noción de asesoría.
- Proceso de asesoría.
- Experiencia significativa/anécdota en torno a la asesoría.
- Asesoría y mejora de las prácticas docentes.
- Retos de la asesoría para contribuir a la mejora de las prácticas docentes.

Para garantizar la validez de los instrumentos, se recurrió a un jueceo de personas expertas, quienes fueron profesoras de la Universidad Intercontinental Ciudad de México y del equipo estatal de asesoría. Para el análisis e interpretación se recurrió a la triangulación de datos y metodológica, y a la validación del respondiente (Simons, 2011). Esta última refiere “al análisis con los implicados de la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las observaciones, las representaciones y las interpretaciones de la experiencia” (Simons, 2011, p. 184).

Análisis e interpretación de datos

Los datos se codificaron, clasificaron, redujeron, mapearon conceptualmente y se generaron temas propios de los estudios cualitativos (Simons, 2011). Los datos narrativos, derivados de las anécdotas y experiencias vividas, se analizaron con base en Gibbs (2018) –lo cualitativo–, Giorgi (2009) –unidades de sentido– y Booker (2010) –estructuras narrativas de la teoría literaria–.

Los datos narrativos son experiencias de asesoría que, desde la perspectiva de cada asesor o asesora, fue significativa. “La narración o el contar historias [es] uno de los caminos fundamentales en que la gente organiza su comprensión del mundo. En las historias ellos dan sentido a sus experiencias pasadas y comparten su experiencia con otros” (Gibbs, 2018, p. 76). Gibbs (2018) denomina “epifanía” a estas experiencias

que tienen un significado especial en la vida de una persona.

En las narrativas sobre la asesoría se identifican eventos, experiencias, personajes, inicio, desarrollo y cierre, escenario y diálogos, por lo que en su análisis se retomó, también la propuesta de Giorgi (2009), quien propone desde la fenomenología:

Utilizar la *variación imaginativa libre*, que consiste en remover mentalmente aspectos del fenómeno. Si esta eliminación lo modifica y lo vuelve radicalmente diferente, es parte esencial del mismo (Giorgi, 2009). En su propuesta también se descubren significados de la experiencia vivida al responder a la pregunta: ¿Cómo es el fenómeno o la experiencia?, ¿cómo es experimentado? (Giorgi, 2009). Así, el principal sentido de la fenomenología es buscar significados, más que hechos concretos (Giorgi, 2009).

Los pasos seguidos en el análisis son:

1. *Obtener descripciones ricas y concretas acerca de la experiencia vivida de las personas en relación con el fenómeno a indagar.* Se trata de reconocer la estructura de un fenómeno a partir de lo que varias personas han experimentado.

2. *Determinar unidades de sentido;* consiste en grabar, transcribir y analizar las entrevistas, luego leer la descripción completa y determinar las unidades de sentido, las cuales se identifican al:

- Releer atentamente todo el texto.
- Marcar los cambios en la narrativa; los momentos en que se altera el devenir de los hechos.

3. *Transformar la expresión natural de las personas participantes en expresiones fenomenológicas pedagógicamente sensibles;* supone preguntar a los datos acerca del sentido pedagógico de la experiencia –aquí se retoma la idea de tacto pedagógico de Van Manen (2015a)–.

Giorgi (2009) realiza esto por medio de una tabla. En la primera columna se transcribe la entrevista; en la segunda, se reescribe el texto en tercera persona del singular (él, ella), y en la siguiente se atribuye un significado pedagógico a cada fragmento o unidad de sentido.

4. *Descubrir la estructura general de la experiencia vivida.* El análisis se realiza entrevista por entrevista, luego se identifica la estructura común de diferentes experiencias vividas sobre el mismo fenómeno, utilizando nuevamente la *variación imaginativa libre*.

La intención de la fenomenología en Giorgi (2009) es encontrar estructuras, más que esencias, que se conforman a partir de las unidades de sentido identificadas, reducidas en expresiones simples que dan cuenta de su sentido pedagógico profundo.

Es necesario para este análisis tener narraciones, por lo menos de tres personas, ya que con una sola es difícil distinguir entre lo que pertenece a la persona y lo que es propio del fenómeno.

Posteriormente, se integran y sintetizan las experiencias vividas, se determina la estructura del fenómeno (Gill, 2020; Giorgi, 2009). En esto último se retomaron también las estructuras narrativas propuestas por Gibbs (2018) y Booker (2010).

Resultados

A diferencia de lo que se podría suponer, asesoras y asesores tienen diferentes tipos de intervención. No necesariamente actúan igual con todos los docentes y tampoco siguen la misma secuencia de acciones en su trabajo de asesoría. Sus prácticas varían conforme la relación que establezcan con el personal docente, sus necesidades de apoyo y acompañamiento, las posibilidades reales –principalmente de tiempo y disposición– para llevar a cabo la asesoría, y de los múltiples acercamientos y acuerdos que tienen con otros actores educativos como el personal directivo escolar.

Para el análisis siguiente se retoma información de los cuestionarios (indicados con la letra C y número de instrumento) y las entrevistas (E y número). Se identificaron cuatro estructuras de asesoría, las cuales, aunque tienen aspectos en común, se distinguen por su intencionalidad y formas de intervención y, como se señaló, un asesor o asesora puede tener más de un tipo de intervención. Las estructuras narrativas se organizaron conforme a Booker (2010).

Asesoría como búsqueda de sentido

Una asesora relata una experiencia vivida de asesoría con denotado interés y alegría. En una ocasión –expresa– observó con claridad cuál era el impacto de su labor en el aprendizaje de los niños en educación preescolar. Aquella vez, niñas y niños pudieron, después de varios intentos de actividades didácticas sobre habilidades socioemocionales, comenzar a expresar lo que sentían.

En aquella ocasión, educadora y asesora trataron de implementar lo señalado en la guía del Consejo Técnico Escolar, pero no funcionó para niñas y niños pequeños, por lo que ambas decidieron explorar otras actividades. Recordaron la abordada en un curso y decidieron implementarla.

Esta actividad consistía en que niñas y niños tenían que hacer una construcción con cajas de cartón que luego derrumbaban. Enseguida, platicaban qué sentían. La asesora comenta que les dijo: “a lo mejor estar en tu hamaquita, con tu sabanita y tu telita te tranquiliza, pero quizás si hablas con tu mamá y le dices cómo te sientes, te vas a sentir mejor todavía” (E6).

Al organizar y desarrollar juntas esta actividad, la asesora ayudó a que la educadora identificara el impacto de su intervención en el aprendizaje de niñas y niños; cómo una actividad didáctica puede dar unos resultados u otros, pues tenían la ventaja de haber tratado de que los alumnos expresaran sus sentimientos con actividades previas, sin haberlo logrado.

En una *asesoría como búsqueda de sentido*, asesoras y asesores describen el impacto de su labor en el aprendizaje de los alumnos. Explican que la asesoría tiene como intención central un cambio en las prácticas docentes y que esto, al final de cuentas, se advierte en los logros de aprendizaje de niñas, niños o adolescentes.

Otra asesora –ahora de educación primaria– relata cómo desarrolló un taller sobre la estructura de los nuevos libros de texto, el cual partió de una preocupación sentida por los docentes. Planeó acompañarlos en ciertas actividades didácticas. Desde el principio de su intervención, ella buscó atender la cotidianidad escolar y el trabajo

en las aulas, pues solo así –asegura– podría impactar en la práctica docente y en el aprendizaje de los alumnos, a pesar de que esto genere incertidumbre en diferentes actores educativos.

Bueno, experiencia significativa, yo creo que fue trabajar en la capacitación de primero y segundo grados. Lo manejamos tipo taller itinerante, yo iba a las escuelas y ahí les daba el taller. [...] Les gustó mucho a los docentes, porque desconocían la estructura del libro. [...] Después del taller, le dimos seguimiento, entramos a las aulas a observar, revisábamos la planeación, hacíamos la observación de turno, nos tomábamos 15, 20 minutitos al final o a la hora del recreo para platicar con el docente. ¿Cómo se sintieron? ¿Qué diferencia vieron entre cómo era anteriormente y cómo lo están trabajando ahora? Si externaban que, pues no estaban acostumbrados a trabajar así y les daba miedo que los gritos, las quejas de los papás. [...] Y pues si me hubiera gustado tener resultados al final de dos años, pero pues ahí seguimos todavía intentándolo. (E11)

En este trabajo, quien asesora reconoce que, para impactar en el aprendizaje del alumnado, hace falta fomentar el aprendizaje del personal docente, su comprensión del programa de estudios, dar sentido a la planeación didáctica y explorar otras alternativas de intervención, en una perspectiva de aprendizaje mutuo, donde asesor y docente colaboran (San Martín Cantero, 2021).

Esto fue en un jardín de niños estatal. [...] En un principio trabajamos con el enfoque y las orientaciones didácticas tomando en cuenta sus planeaciones, haciendo ver cómo estaba impactando la metodología del programa y cómo ella lo estaba desarrollando en el aula, a partir de ahí inició las modificaciones en el tipo de actividades, materiales, recursos y evaluación. (C54)

Centrarse en los alumnos supone comprender el programa de estudios en relación con el desempeño docente y cómo esto incide en el aprendizaje del alumnado. Se trata de identificar qué actividades didácticas les interesan, cuáles, no; supone un conocimiento contextual y situado del programa de estudios.

Realicé el acompañamiento a una docente de tercer grado, quien constantemente tenía problemas con las conductas de sus alumnos. Por lo general, se ponían de pie y salían frecuentemente al baño, así que la docente los incentivaba con dulces para tratar de evitarlo. Sin embargo, el aprendizaje no era significativo. Durante seis meses realicé un proceso de acompañamiento cercano que consistió en un diagnóstico de necesidades para analizarlo con la docente y determinar acciones de mejora. En conjunto, revisamos el programa de estudios para rescatar teoría, así como otros materiales educativos. Posteriormente, ella puso en práctica una secuencia didáctica diseñada acorde a las necesidades del grupo, así como actividades lúdicas y de integración para generar ambientes propicios para el aprendizaje. Resultados: menos distracción, mayor participación de alumnos apáticos y mejor organización de la clase. (C36)

Estas experiencias vividas de asesoría suponen una secuencia de acciones similar a esta: "observamos reacciones de los alumnos ante las actividades didácticas propuestas [...] y sacamos conclusiones para las siguientes acciones a realizar" (C5).

En esta secuencia, personal docente y asesor analizan la relación entre la intervención didáctica y lo logrado con los alumnos, para lo cual usan diversos elementos, desde la observación, hasta el diálogo y la revisión de textos, donde el programa de estudios ocupa un lugar central. Se trata de que estos cambios fomenten un aprendizaje significativo en el alumnado.

En estas experiencias vividas, la asesoría busca dar sentido a las prácticas docentes para que sean sensibles a los intereses y las características de niñas, niños y adolescentes, al ayudar a la maestra a reflexionar sobre quién es, reconocer sus cualidades y necesidades, e idear estrategias didácticas que le permitan responder a tales intereses. Se trata de reconocer que todos los alumnos, independientemente de su condición, pueden tener un aprendizaje significativo.

Un asesor narra una experiencia vivida donde una maestra de quinto grado en un Centro de Atención Múltiple trabajaba con varios adolescentes con discapacidad intelectual, física o trastorno del espectro autista. La maestra les ponía actividades infantilizadas. Los alumnos hacían lo que la maestra les pedía. No obstante, al reflexionar sobre su práctica, ella y el asesor abordaron la importancia de trabajar con base en los intereses y capacidades reales de los alumnos; considerar sus emociones y buscar un aprendizaje con sentido para ellos. (C26)

Siguiendo las estructuras narrativas de Booker (2010), la asesoría como búsqueda refiere a un aprendizaje, una meta por la que vale la pena esforzarse para alcanzar un tesoro o tierra prometida, en este caso, un cambio en la práctica docente que con esfuerzo y constancia fomenta un mejor aprendizaje en los alumnos y el propio maestro. Esta búsqueda tiene cierto recorrido narrativo: una llamada, un deseo de cambio; un viaje que supone esfuerzo, no recompensado de manera inmediata; un objetivo lejano, que al final se logra.

Asesoría como resignificación y transformación

Otro conjunto de experiencias vividas de asesoría, narradas por sus protagonistas, se dirigen a la resignificación y transformación de algún elemento de la práctica docente, esto es, su propósito es cambiar concepciones y prácticas del profesorado.

Una asesora platica que, con el colectivo docente, primero identificaron las necesidades de los maestros respecto a la evaluación del aprendizaje, para ello – dice– trabajaron en colegiados en la escuela –pues es la interacción lo que permite la generación de ideas innovadoras (Rey, 2022)– y diseñaron varios instrumentos de evaluación. Esto les permitió reconocer sus concepciones y cambiar su visión, al transitar de ver a la evaluación como una “carga administrativa” a concebirla útil para su trabajo (C27).

Estas experiencias vividas de asesoría son una especie de “revelación”, de transformación de una situación en la que existe cierta confusión inicial sobre qué hacer, la cual, poco a poco y después de una travesía, se modifica, al tener la certeza de hacia dónde caminar, entonces, la situación inicial cambia a una más feliz y plena (Booker, 2010).

En tales narraciones el personal docente, con apoyo de la asesoría, identifica una necesidad o una carencia, usualmente específica y colectiva, con la idea de subsanarla. Hay un objetivo claro, un porqué de la asesoría. Existe un trabajo conjunto para atender tal necesidad y, después de la revisión de materiales, actividades y aplicación de lo aprendido, se obtienen resultados: la práctica docente adquiere un nuevo significado.

Tengo una escuela donde el director es muy aguerrido y un equipo docente muy bien consolidado. [...] Se dan cuenta que un área fuerte para trabajar es la evaluación con enfoque formativo. Entonces, el director solicita el servicio de asesoría a la supervisión. Y, ¿qué hicimos? Revisamos el enfoque de la evaluación, las técnicas e instrumentos, todos los aspectos teóricos. Luego, entramos en la elaboración de algunos instrumentos. Los docentes me decían: "es que anteriormente solo recibía productos y los veía y decía 'sí está bien o no está bien'. Ahora tengo un instrumento, una lista de cotejo, una rúbrica, una escala estimativa, algo con lo que ya puedo ser mucho más objetivo al momento de calificar, al momento de evaluar como tal". (E8)

En estas experiencias vividas de asesoría, los docentes "poco a poco fueron rompiendo esquemas arraigados y reconociendo ciertas prácticas que podían mejorarse" (C23). En estas experiencias el cambio no se da de un día a otro y, a veces, incluso se duda en alcanzarlo:

Esto no se dio desde el inicio, incluso pensé que no se lograría, pero poco a poco conforme las sesiones pasaron y fuimos realizando diversas lecturas y actividades experimentales, se notó el cambio en su actitud en su disposición y en reconocer aquello que pueden mejorar. (C23)

Experiencias vividas que denotan la posibilidad de aprendizaje de maestras y maestros, y cómo este posibilita el cambio de las prácticas docentes.

Asesoría como innovación

Otras experiencias vividas de asesoría suponen incorporar, innovar, más que resignificar y transformar algún elemento de las prácticas docentes. Son narraciones donde sus protagonistas se sienten a disgusto con alguna situación, en términos literarios se podría decir que se encuentran en la "obscuridad", en un estado de cierta infelicidad, momento en el que vislumbran y luchan por un nuevo orden, el cual obtienen al final, no sin ayuda y un constante esfuerzo, gradualmente ven una nueva luz, un camino, más pleno y feliz (Booker, 2010).

Con ayuda del asesor, los maestros deciden incluir algún nuevo elemento en sus prácticas, algo que no hacían antes –aunque sea común para otros docentes–, como puede ser trabajar en equipos o algunas estrategias didácticas –proyectos, rincones o estudios de caso–. Para el personal docente, estas experiencias suponen un "atreverse" un "superar el miedo", pues alguien les acompaña y orienta en el proceso.

En estos momentos de contingencia, en lo que más incidí es en la motivación y la capacitación del uso de herramientas digitales para apoyo del aprendizaje, ya que muchos maestros se encontraban muy desorientados y tenían miedo de usar los medios electrónicos, que desconocían. Fue una labor titánica, pero siento que se logró al 90 % en la zona. (C14)

En este proceso el establecimiento de una relación empática, respetuosa y cálida con el profesorado resulta sustancial.

Un asesor recuerda una experiencia que le dejó gratos recuerdos, platica que en una escuela había docentes con muchos años de servicio y una de las maestras a quien daba seguimiento cercano estaba a punto de jubilarse, ella le decía: "¿para qué me voy a esforzar si ya me voy a jubilar?". Sin embargo, cada vez que el asesor iba a la

escuela la visitaba y observaba su clase, luego platicaban un poco. Siempre tuvieron una relación muy cordial.

Al principio de la asesoría, la maestra se sintió incómoda, pero él como asesor sabía la importancia de ser empático, respetuoso, enfatizar mucho las fortalezas y, antes de opinar, hacer preguntas reflexivas, pues esa era su metodología. El asesor le preguntaba a la maestra cómo se sentía y qué se recomendaría a sí misma si ella fuera la observadora. En muchos aspectos coincidían y, luego, el asesor le cuestionaba: "¿puedo decirle lo que yo observé?".

Una vez, el asesor fue a la escuela y no pasó al aula de la maestra, ella le preguntó por qué, si era bienvenido. Luego, le dijo muy orgullosa: "¿ya vio que estoy poniendo en práctica lo que me recomendó?". La maestra había comenzado a trabajar en equipos, para fomentar la participación. El asesor dice que le dio mucho gusto que la maestra estuviera orgullosa y contenta de lo que estaba logrando. Eso le dejó una buena experiencia, pues sabe que muchas veces, aunque los maestros se esfuerzan y tratan de seguir las recomendaciones no hacen "clic" con el grupo (Eg). Así, estos relatos dejan en claro que el cambio es posible.

Asesoría como redención

El asesor llega a la escuela, como cualquier otra mañana, pero no espera lo que sucederá después. Es un plantel que atiende ahora que inicia su función asesora. Es una escuela focalizada por diversas razones, quizás las relaciones entre el personal docente son poco armoniosas o el liderazgo directivo requiere fortalecerse. Uno de los maestros con quien trabajará ese día se niega a ser asesorado, o por lo menos eso dice la directora de la escuela, aunque el asesor no ha platicado con él todavía:

Uno de los docentes con quienes me tocaba trabajar, se negó totalmente, sin haber hablado conmigo, claro está –porque ya le había informado la directora–. El día que fui a la escuela, el maestro rompió una mesa a patadas, así, molesto, la aventó, o sea, como una forma de protesta. Nunca se dirigió a mí. Nunca, nunca me agredió, nunca me insultó, nunca dijo: "Contigo es el problema", pero la directora y yo lo vimos porque estábamos enfrente de él, en una palapita. La directora me dijo: "Eso lo hizo porque está molesto. Está molesto porque tú le vas a dar acompañamiento, no quiere trabajar contigo, no lo va a hacer". (E8)

El asesor ya conocía al maestro, pues eran de la misma zona escolar. Después del incidente, el asesor prefirió trabajar con otro docente, quien presentó una "Demostración de lo aprendido", junto con los alumnos. El otro maestro –el de la mesa rota– lo vio y quedó impresionado; se acercó a su colega y le pidió los materiales que usó para la demostración. El docente de la actividad le dijo que los materiales eran del asesor.

El maestro –de la mesa–, un poco renuente, le pidió los materiales al asesor: "¿Me puedes prestar el material? –le dijo– me puede servir". El asesor le respondió que los podían revisar juntos. El maestro le contestó: "Si quieres trabajar conmigo, vente mañana a las ocho", y así lo hizo. Esa fue su "entrada" con él –recuerda el asesor–, quien platica que hasta el día de hoy el maestro tiene contacto con él y cree que reconoce su trabajo.

Al inicio fue caótico, rememora el asesor: "Él no quería mi apoyo, ¿para qué insistirle?". Fue hasta después de un tiempo y con el acercamiento de otro maestro que lo

aceptó. El asesor menciona que fue una experiencia significativa y, aunque no ha tenido muchos resultados en lo académico, sí ha habido apertura y colaboración.

Esta experiencia vivida coloca a la asesoría en un plano de *redención*, para Booker (2010) sería la más cercana a un cuento de hadas. Estas historias inician con cierta obscuridad o rechazo para el protagonista, donde el "poder oscuro" cobra fuerza, pero luego hay una redención milagrosa, un hecho que cambia todo y que al final logra que se superen los retos y se alcance la "felicidad".

Para asesoras y asesores este camino no siempre es fácil, hay ocasiones en que los docentes no desean participar en la asesoría por varias razones: creen que afectará su trayectoria profesional (los "malos" maestros reciben asesoría); se les fiscalizará; se centrará en aquello que hacen mal; será administrativa o solo "sellará" su planeación, entre otros argumentos mencionados por asesores.

No obstante, hay asesores que logran la participación del personal docente. La asesoría, poco a poco, construye un camino propio, hasta el punto de que a veces, después del acompañamiento, maestras y maestros siguen buscando al asesor.

La asesoría en ocasiones empieza en un camino inclinado, difícil, quizá porque asesores y asesoras requieren más experiencia para acercarse al personal docente, como dicen algunos.

Un asesor platicó cómo aprendió a observar, a ser sensible a las necesidades del profesorado: "Entonces cometí el error de emitir un juicio antes de hacer todo el proceso, antes de aprender a hacer todo el proceso de asesoría. Dije: 'me voy a enfocar con este maestro'" (E2), pero esa ayuda no fue muy bien recibida, no se deseaba, hasta que por alguna condición se volvió valiosa.

El maestro se da cuenta de que requiere resolver un reto que él solo no puede solventar.

Fue un año de picar piedra, aquí hay un fruto que se llama cocoyol [...]; la semilla del cocoyol es muy dura, romperla, ni con un martillo. Entonces, haga de cuenta que trabajar con el maestro era tratar de partir un cocoyol, para que se abriera era muy difícil. (E2)

Asesor y maestro inician una jornada de aprendizaje mutuo, de superación, donde ambos obtienen algo. El maestro, el orgullo de una práctica distinta, un desafío superado; el asesor, mostrar que su trabajo es valioso. La asesoría como redención es un camino de ambos sentidos; superación de dificultades transmutadas en algopreciado.

Comparación de las experiencias vividas de asesoría

La asesoría como experiencia vivida adquiere sentido en un entramado institucional y social. Aunque las distintas experiencias tienen elementos en común, también hay aspectos que las distinguen. En la Tabla 1 se aprecian estas diferencias.

Tabla 1*Comparación de las experiencias vividas de asesoría*

	Asesoría como...			
	Búsqueda de sentido	Resignificación y transformación	Innovación	Redención
Propósito	Impactar en el aprendizaje del alumnado.	Cambiar algún elemento de la docencia.	Incorporar un nuevo elemento a la práctica docente.	Desarrollar la asesoría con quienes no desean participar.
Origen	Necesidad sentida del docente participante.	Necesidad identificada o carencia detectada.	Necesidad social, como la pandemia, o un cambio curricular.	Interés del maestro, que surge después de rechazar la asesoría.
Contenido	Aspectos sustantivos del aprendizaje del alumnado.	Algún elemento de la práctica docente.	Un aspecto nuevo de la práctica docente que no se ha implementado.	Un reto que se enfrenta por alguna circunstancia profesional, por ejemplo, un examen o problemas con algún alumno.
Características	Colaboración para implementar actividades didácticas que contribuyan al aprendizaje de los alumnos.	Analizar en conjunto, por medio de talleres u otras estrategias, elementos de la práctica docente.	Implementar algún aspecto que al personal docente le causa temor o preocupación incorporar.	El docente es reticente a la asesoría, luego de un periodo, por fin la acepta y resulta beneficiosa.
Desarrollo	Docente y asesora planifican juntos, llevan a cabo las actividades, y evalúan sus resultados.	Personal docente y de asesoría revisan diferentes materiales, discuten y buscan resignificar la intervención docente, a fin de llevar a cabo otras actividades.	A partir del diagnóstico o de un requerimiento social o educativo, el personal docente es auxiliado por la asesora, con base en el diálogo y la reflexión.	Al principio el docente no quiere la asesoría, hasta que se vuelve necesaria por algún reto, lo que permite a la asesora redimir su intervención.
Evidencia	Logros en el aprendizaje del alumnado.	Implementación de actividades o cambio en un elemento de la práctica docente.	Incorporación de un nuevo elemento a la práctica docente.	Continuidad del diálogo con la asesora.

En las narraciones de las experiencias vividas y en la Tabla 1, la asesoría, aunque sea una práctica desarrollada para mejorar las prácticas docentes, tiene características diferentes de acuerdo con el propósito por el que se realice, no solo de parte de la asesora, también por el margen de acción, el diálogo e interacción con el personal

docente, el apoyo que ella recibe de parte de otros actores educativos y de las condiciones de su intervención (tiempos, espacios y disposición, entre otros).

La asesoría es una práctica compleja, no existe en el vacío, sino en un contexto social determinado, en un entramado institucional que le da sentido y que funciona de manera distinta, según el contexto cultural en el que opera.

Conclusiones

Considerando las limitantes de este estudio, algunas reflexiones sobre la asesoría son:

- *La asesoría es contextual, situada y culturalmente significada.* Las prácticas de asesoría se han desarrollado a la par que las prácticas pedagógicas del nivel y sistema educativo donde se insertan; responden a su lógica, organización y discurso. Es difícil imaginar una asesoría como la realizada en educación preescolar se lleve a cabo en educación especial o en educación primaria; por ello la escuela y el aula son espacios privilegiados de formación (Mejoredu, 2023b).
- *La asesoría es diversa y construida en la relación con cada docente.* Cada asesor ha tenido condiciones distintas para desarrollar su trabajo. En las entrevistas hubo quienes dijeron que no la han podido llevar a cabo, y otros consideran han influido en la mejora de las prácticas docentes. Esto depende de varios factores, no solo de la voluntad, la formación y las competencias del propio asesor, sino de la visión de la asesoría en la zona escolar, la tradición pedagógica del nivel educativo, la disposición, confianza y disposición al cambio del personal docente, las condiciones organizativas y materiales que se tengan, las experiencias de asesoría que se hayan experimentado, la posibilidad de construir equipo con el personal de la supervisión escolar, por mencionar algunos.
- *La asesoría es una profesión anclada en la "Zona de Desarrollo Próximo" y el aprendizaje* (Genovez-Aburto & Maguiña-Vizcarra, 2022; Villareal et al., 2015); cuando la asesora ayuda a la docente para desarrollar una actividad que de otra manera no podría hacer sola, de modo que desarrolle habilidades para actuar con autonomía. El asesor apoya al personal docente para realizar ciertas prácticas y cambios que de otra manera no podría realizar, con la idea de que estas transformaciones mejoren su práctica e incidan en el aprendizaje del alumnado (Mejoredu, 2023b).
- *La asesoría requiere afianzar y desarrollar su visión pedagógica –tacto pedagógico–* de modo que adquiera sentido profundo en las escuelas. A lo largo de su historia, la asesoría se ha enfrentado a cuestionamientos constantes acerca de su sentido y la relación que establece con la supervisión escolar, personal directivo y docente; es especialmente vulnerable a los vaivenes históricos y a la necesidad de buscar y justificar de manera constante su existencia e identidad. Así, requiere profundizar en su sentido pedagógico –el tacto pedagógico (Van Manen, 2015a)– y resaltar su aportación para apoyar y acompañar a maestras y maestros en su búsqueda por una mejor educación.

- *La asesoría requiere repensar sus fundamentos y puntos de partida basados en la eficacia escolar, para dirigirse a otros más enfocados a la inclusión, la equidad, la justicia social y la otredad. Conviene analizar y cuestionarse por la gramática actual de la asesoría y si resulta adecuada a las necesidades presentes de las escuelas de educación básica. La asesoría está vinculada con nociones de eficacia educativa –lograr la mejora a partir del diagnóstico de necesidades, la implementación de acciones y su evaluación, considerando como base los programas de estudio, la norma–, por lo que puede convenir basarla en discursos más incluyentes, justos y equitativos.*

Se trata de resaltar el valor de la otredad en la asesoría, en tanto práctica que adquiere su sentido ante la presencia de otro u otra, de la preocupación por su aprendizaje y bienestar, lo que coloca en el centro a lo humano y se puede contraponer con la eficacia escolar, donde lo más importante es el logro de una política educativa determinada.

Pensar la asesoría más allá de los márgenes tradicionales de mejora y eficacia, para fortalecerla como una práctica dirigida a la inclusión, la equidad, la justicia social y la otredad (¿la asesoría podría contribuir a prácticas educativas incluyentes y atentas a la diversidad e inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes en la escuela?). En la asesoría no existe un discurso uniforme y totalitario, sino sentidos que se imbrican delimitados por la política educativa y la actuación de los actores que le dan sentido.

Discusiones finales

Conviene reconocer las limitantes de este estudio, principalmente, el considerar a los asesores y asesoras como únicos informantes, por lo que resulta adecuado ampliar la indagación a otros actores. También es importante investigar otros aspectos de la asesoría, ampliando la indagación desde múltiples visiones, escenarios, tramas, actores y metodologías.

Resulta relevante también ampliar el horizonte de interpretación y ubicar la asesoría en contextos más amplios que el de su propia intervención y vincularla, por ejemplo, con el propósito dado a la educación básica, su sentido social y pedagógico, pues de ello depende el foco que tenga la asesoría. El *para qué* de la escuela pública permea de igual manera en el sentido de la asesoría. Si la escuela se inclina hacia lo individual o lo comunitario, lo social y cultural o la competitividad, el cuidado del otro o el triunfo de sí mismo, entre otros dualismos, también la asesoría.

Finalmente, sería interesante explorar la asesoría desde otros paradigmas de investigación que permitan recuperar su riqueza, en especial, planteamientos mixtos que ayuden a significarla con mayor complejidad y también aquellos que la vinculen con las diferentes políticas educativas y el papel que han tenido diversos actores, como los sindicatos en su desarrollo.

Notas:

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

La única autora fue responsable de la concepción del trabajo, del diseño de la investigación, de la recolección de datos, del procesamiento y análisis de la información, y de la elaboración y corrección del documento.

Referencias

- ABERASTURI, E. (2021). Establecer relaciones en las que acompañar los procesos y aprender juntas. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 12, 189-200.
- AGUIRRE, J., & JARAMILLO, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- ARNAUT, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. En A. Martínez Olivé (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-27). Secretaría de Educación Pública.
- AYALA, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- BOOKER, C. (2010). *The Seven Basic Plots. Why we tell stories*. Continuum.
- CALVO, B. (2007). *Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica*.
- CASTRO, T., & MOYA, M. (2022). El acompañamiento pedagógico en la práctica profesional presencial y/o virtual. *Foro educacional*, (39), 37-77.
- CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. DOF.
- CORDERO, G., FRAGOZA, A., & VÁZQUEZ, M. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 55-71.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- GENOVEZ-ABURTO, W., & MAGUIÑA-VIZCARRA, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en la mejora de los aprendizajes de estudiantes de educación primaria. *Polo del conocimiento*, 7(3), 910-926.
- GIBBS, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data*. Sage Publications Inc.
- GILL, M. (2020). Phenomenology as qualitative methodology. En M. Järvinen & N. Mik-Meyer, *Qualitative analysis. Eight Approches for the Social Sciences* (pp. 73-94). Sage Publications.
- GIORGI, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology. A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

- JAMINTON, E., AGUILAR, J., VILLEGAS, F., & VÁSQUEZ, C. (2022). Acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en una Institución Educativa Pedagógica Pública, Juliaca, La Libertad. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(3), 1-10.
- MEJOREDU. (2023a). *Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028*. Mejoredu.
- MEJOREDU. (2023b). *Nuevas miradas en el acompañamiento. Cuaderno del asesor técnico pedagógico*. Mejoredu.
- MONTES-MIRANDA, A., PÉREZ-DÍAZ, J., & MACEA-GONZÁLEZ, K. (2020). Acompañamiento andragógico y transformación de las prácticas pedagógicas desde la investigación acción pedagógica. *Revista Gestión, Investigación y Desarrollo*, 5(3), 98-133.
- MORENO, S. (2014). La entrevista fenomenológica: una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, XX(1), 71-76.
- RESÉNDIZ, N. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Avances en Supervisión Educativa*, 34, 1-29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>
- RESÉNDIZ-MELGAR, N. (2021). Un acercamiento a las investigaciones sobre asesoría y mejora de las prácticas docentes en Iberoamérica. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Avances en Supervisión Educativa*, 1-24.
- REY, S. (2022). Acompañando a un maestro. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 16(31), 7-21.
- ROELSGAARD, A. (2020). Phenomenological análisis and the relationship between researcher and field. En M. Järvinen & N. Mik-Meyer. *Qualitative analysis. Eight Approches for the Social Sciences*. Sage Publication, 95-112.
- SALINAS, M. (2016). La formación continua del asesor técnico pedagógico en Michoacán. *Aula de encuentro*, 18, 179-203.
- SAN MARTÍN CANTERO, D., SAN MARTÍN AEDO, R., PÉREZ, S., & BÓRQUEZ, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24.
- SÁNCHEZ, J. C., SÁNCHEZ, J. A., & ARRAIZA, A. (2022). Modelo APR: El acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 17, 106-117.
- SANDÍN, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw Hill.
- SEP. (2023). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. SEP.
- SICCHA-CUISANO, R. (2021). Acompañamiento pedagógico virtual y desempeño laboral en docentes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, VI(4), 52-62.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- TAPIA, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-15.
- USICAMM. (2021a). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en la educación básica*. USICAMM.
- USICAMM. (2021b). *Oficio de respuesta a la solicitud 331000821000043 sobre cantidad de asesores técnico pedagógicos por entidad federativa de 2015 a 2021*. Unidad de Transparencia de la USICAMM.
- USICAMM. (2021c). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. USICAMM.
- VALENCIA, A., LEDESMA, M., & GUEVARA, H. (2020). Acompañamiento pedagógico en la formación de los docentes de la Institución Educativa República de Bolivia, Perú. *Revista de investigación científica y tecnológica. Alfa-Centauri*, 1(2), 15-29.
- VAN MANEN, M. (2015a). *El tacto en enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.
- VAN MANEN, M. (2015b). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós Educador.
- VEGA-ÁNGELES, P. (2022). Desafíos en el acompañamiento a la competencia profesional del docente en tiempos de pandemia. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(31), 1-13.
- VERACOECHEA, B., LÓPEZ, H., CABA, G., COLLADO, Y., & NÚÑEZ, B. (2021). Experiencia de acompañamiento pedagógico virtual en el marco de la pandemia Covid 19. *Revista Educación Superior*, XX(32), 115-128.
- VILLAREAL, A., REYES, B., & SOLÍS, A. (2015). *Asesoramiento pedagógico en el aula*. Pearson Educación.
- WOOD, P., & SMITH, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

Percepción de experiencias de vida universitaria del estudiantado de educación superior con TDAH

Perception of university life experiences of higher education students with ADHD

Percepção das experiências de vida universitária de estudantes do ensino superior com TDAH

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3608>

Nelly Gromiria Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío

Chile

nlagos@ubiobio.cl

ORCID: 0000-0002-2029-5219

Laura Espinoza Pastén

Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos

Chile

laura.espinoza@ulagos.cl

ORCID: 0000-0002-0947-0039

Victoria Verónica Garay Alemany

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Chile

victoria.garay@umce.cl

ORCID: 0000-0002-3532-2646

Katherine Betancourt Gallegos

Universidad del Bío-Bío

Chile

katherine.betancourt1501@egresados.ubiobio.cl

ORCID: 0009-0000-0900-4436

Recibido: 07/09/23

Aprobado: 13/11/23

Cómo citar:

Lagos San Martín, N. G., Espinoza Pastén, L., Garay Alemany, V. V., & Betancourt Gallegos, K. (2024). Percepción de experiencias de vida universitaria del estudiantado de educación superior con TDAH. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3608>

Resumen

ELTDAH es un trastorno del neurodesarrollo, que contempla el déficit de atención y la hiperactividad. Este desorden cognitivo es frecuentemente estudiado en población infantil pero escasamente abordado en la población adulta, específicamente en educación superior. Ello, pese a que esta condición no disminuye ni desaparece con la edad, lleva a desconocer muchos de los alcances que tiene este trastorno, así como invisibilizar las fortalezas y dificultades de estos estudiantes al afrontar su proceso de formación. Por lo mismo, el objetivo de este estudio ha sido describir las percepciones del estudiantado de educación superior con TDAH respecto de las características propias de su condición vivenciadas durante su proceso formativo. El enfoque metodológico seguido en esta investigación es cualitativo, con carácter comprensivo de los relatos esgrimidos por estudiantes con TDAH de una universidad del centro sur de Chile, quienes voluntariamente accedieron a ser entrevistados. Los datos fueron revisados a través de análisis de contenido, a partir del levantamiento de categorías que permitieron develar las dificultades y habilidades percibidas por el estudiantado para afrontar la vida universitaria. Entre los resultados resalta el conocimiento que tienen estos estudiantes de sí mismos, así como el esfuerzo con el que llevan a cabo las tareas para cumplir con las exigencias académicas. Como conclusión, es posible destacar que tanto el autoconocimiento como el compromiso sostenido son buenas herramientas para desempeñarse mejor en el mundo universitario.

Abstract

ADHD is a neurodevelopmental disorder that includes attention deficit and hyperactivity. This cognitive disorder is frequently studied in the child population. However, it is rarely addressed in the adult population, specifically in higher education, which leads to ignorance of many of the scope of this disorder, as well as making the strengths and difficulties of these students invisible when facing their training process, even though this condition does not decrease or disappear with age. For this reason, the objective of this study has been to describe the perceptions of higher education students with ADHD regarding the characteristics of their condition experienced during their training process. The methodological approach followed in this research is qualitative, with a comprehensive nature of the stories given by students with ADHD from a university in south-central Chile, who voluntarily agreed to be interviewed. The data were reviewed through content analysis, based on the creation of categories that allowed us to reveal the difficulties and abilities perceived by the students to face university life. Among the results, these students' knowledge of themselves stands out, as well as their effort to carry out tasks to meet academic demands. In conclusion, it is possible to highlight that both self-knowledge and sustained commitment are good tools for performing better in the university world.

Palabras clave:

trastornos del neurodesarrollo, desorden hiperactivo y déficit de atención, capacidad de atención, investigación cualitativa, educación superior.

Keywords:

neurodevelopmental disorders, attention deficit hyperactivity disorder, attention span, qualitative research, higher education.

Resumo

O TDAH é um distúrbio do neurodesenvolvimento que inclui déficit de atenção e hiperatividade. Este distúrbio cognitivo é frequentemente estudado na população infantil, mas raramente abordado na população adulta, especificamente no ensino superior. Isso, apesar de essa condição não diminuir ou desaparecer com a idade, o que leva ao desconhecimento de muitos sobre a abrangência desse transtorno, além de invisibilizar as potencialidades e dificuldades desses alunos diante do seu processo de formação. Por esse motivo, o objetivo deste estudo foi descrever as percepções de estudantes do ensino superior com TDAH sobre as características de sua condição vivenciada durante seu processo educativo. A abordagem metodológica seguida nesta pesquisa é qualitativa, com um caráter abrangente das histórias contadas por estudantes com TDAH de uma universidade no centro-sul do Chile, que aceitaram voluntariamente ser entrevistados. Os dados foram revisados por meio de análise de conteúdo, a partir da criação de categorias que permitiram revelar as dificuldades e habilidades percebidas pelos estudantes para enfrentar a vida universitária. Dentre os resultados, destaca-se o conhecimento que esses alunos têm de si mesmos, bem como o esforço com que realizam tarefas para atender às demandas acadêmicas. Concluindo, é possível destacar que tanto o autoconhecimento quanto o comprometimento sustentado são boas ferramentas para um melhor desempenho no mundo universitário.

Palavras-chave:

transtornos do neurodesenvolvimento, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, capacidade de atenção, pesquisa qualitativa, ensino superior.

Introducción

El conjunto de Estados pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016) plantearon en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible el objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Específicamente se plantea "asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad..." (p. 73).

En el contexto de América Latina y el Caribe, Gazzola (2021) describe la necesidad de realizar esfuerzos mancomunados para que la educación superior desarrolle una formación ciudadana sólida, integral, respetuosa de la diversidad y asentada en los derechos humanos.

En Chile, el marco normativo para el nivel de educación superior asume esta responsabilidad a través de la Ley N° 21.091/2018 (Gobierno de Chile-Ministerio de Educación, 2018) que reconoce el acceso a este sistema como un derecho que debe estar al alcance de todas y todos, sustentado en la igualdad de oportunidades. Específicamente en el artículo 2e, plantea la inclusión como principio de inspiración.

En este contexto emerge la presente investigación que tiene como objetivo describir las percepciones del estudiantado de educación superior con TDAH respecto de las características propias de su condición vivenciadas durante su proceso formativo.

Revisión de la literatura

Definición y características del TDAH

El déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo, que se manifiesta a través de conductas frecuentes de inatención o de hiperactividad e impulsividad, manifestaciones que aparecen antes de los 12 años y que pueden durar toda la vida. Su diagnóstico se realiza con la constatación de síntomas en más de dos áreas del desarrollo que persisten durante seis meses o más (Granados-Ramos *et al.*, 2022).

Existen tres subtipos o presentaciones clínicas: de predominio inatento, hiperactivo e impulsivo o combinado. Para la American Psychiatric Association (2014) el predominio inatento se observa con frecuentes fallas para: atender a los detalles, mantener la atención, organizarse, perder objetos necesarios y olvidar actividades cotidianas. El predominio hiperactivo e impulsivo se aprecia a través de conductas reiteradas y automáticas, como golpeteos de manos y pies, movimientos en el asiento, ponerse de pie en momentos inapropiados, es decir, inquietud motora y acciones que denotan impulsos no controlados. Cuando predomina la impulsividad, también se suele hablar excesivamente, presentar dificultades para esperar un turno o interrumpir conversaciones o actividades de los demás. Finalmente, el predominio combinado refleja dificultades de inatención y de hiperactividad o impulsividad.

Según Gómez *et al.* (2018), en el ámbito académico, los problemas más habituales que enfrentan los estudiantes universitarios con TDAH son: falta de tiempo para

entregar tareas y trabajos, falta de material previo a las clases, dificultades con las instrucciones de los sistemas de evaluación o falta de implicación por parte del equipo docente. En la mayor parte de los casos, estas dificultades son atribuidas exclusivamente al estudiantado, debido a que estas condiciones son vividas como experiencias "encubiertas" y, como tal, tienen poca visibilidad en las instituciones de educación superior, pese a que afectan a una amplia variedad de personas (Couzens *et al.*, 2015).

El TDAH afecta aproximadamente al 5 % de infantes y al 2.5 % de los adultos en el mundo, siendo más frecuente en hombres que en mujeres. Algunos hallazgos de investigaciones realizadas en educación superior en países latinoamericanos reportan que, en México, la prevalencia de TDAH representa al 16.2 % de la población universitaria, correspondiendo mayoritariamente a hombres que no fueron tratados en su infancia (Yáñez-Tellez *et al.*, 2021). En Perú la presencia de hiperactividad es menor, con 8.2 % de población con TDAH con predominio inatento, 5.4 % con predominio hiperactivo y 1.1 % con predominio combinado (Regalado-Rodríguez *et al.*, 2017).

Respecto de la presencia de TDAH en la educación superior, el estudio de Couzens *et al.* (2015) sostiene que se debe asumir que hay un mayor número de casos, debido a que puede que los propios estudiantes desconozcan su condición por ausencia de diagnóstico, o porque, aunque lo sepan, desean evitar la estigmatización que conlleva cargar con un trastorno durante el paso por la educación superior.

Tipos de tratamientos

En relación con los tratamientos para atender a personas con TDAH existen tres tendencias. En primer lugar, la que orienta el uso de medicamentos prescritos por un profesional psiquiatra; en segundo lugar, la terapia psicológica que contempla la educación o capacitación a la familia, educadores y escolares; en tercer lugar, la implementación de estrategias pedagógicas emocionales, físicas y tecnológicas (Barceló & Longo, 2018; Castillo *et al.*, 2021; National Collaborating Centre for Mental Health UK, 2009; National Institute of Mental Health, 2016).

Al respecto, Reyes *et al.* (2019) señalan que, si bien la medicación puede reducir la hiperactividad y la impulsividad, así como mejorar la capacidad para concentrarse, trabajar y aprender en los niños y niñas, también puede generar efectos negativos sobre la autoestima, el sentido de control sobre la propia vida, el miedo y el malestar escolar. Se cree que la promoción del uso de fármacos en el espacio escolar se basa en el intento de acercar al ideal de normalidad y autocontrol, a costa de perder el sentido de autonomía de los educandos (Reyes *et al.*, 2019).

Según un estudio bibliográfico realizado sobre escolares de educación básica, la medicación sigue siendo el tratamiento más utilizado (Castillo *et al.*, 2021), ello en desacuerdo con las tendencias de tratamiento que se plantean a nivel internacional. En este sentido, el National Institutes of Health (2016), en Estados Unidos, y el National Collaborating Centre for Mental Health UK (2009), en Reino Unido, orientan la realización de terapias destinadas a ayudar a los pacientes y sus cuidadores a enfrentar mejor los desafíos diarios a través del desarrollo de nuevas habilidades, actitudes y formas de relacionarse. En este último país el tratamiento farmacológico no es indicado como primera medida en niños y jóvenes con TDAH,

ya que se reserva solo para los casos con síntomas graves, que en forma previa fueron tratados con modalidades alternativas, sin respuestas positivas.

Vidal *et al.* (2012) plantean que, dentro de los abordajes terapéuticos presentes en los artículos revisados por ellos, existe una serie de terapias (Conductual Dialéctica, Mindfulness, Terapia Interpersonal Grupal, Autoayuda, entre otras), siendo la Terapia Cognitivo-Conductual una de las cuales ha demostrado una mayor eficacia para el abordaje del TDAH en adultos. Esto en concordancia con los planteamientos de Barceló & Longo (2018), quienes apoyan la tendencia psicoanalítica, que cuestiona el TDAH como patología y su tratamiento farmacológico centrado en la regulación neurológica de la conducta infantil. Por ello, se propone la terapia psicológica individual y grupal por sobre el uso de medicamentos. Del mismo modo, Cuevas *et al.* (2017) plantean que las mejores intervenciones para el tratamiento del TDAH son aquellas que cuentan con respaldo científico en el ámbito de la salud mental, ya que solo así se puede ofrecer calidad, eficiencia, efectividad y pertinencia a la condición de cada sujeto (Young & Goodman, 2016), incluyendo además la posibilidad de tratamientos que combinan distintos tipos, por la potenciación que pueden ofrecer (Young *et al.*, 2016).

En el ámbito pedagógico, Castillo *et al.* (2021) postulan tres estrategias que han presentado buenos resultados y que son complementarias a lo prescrito por un especialista médico. En primer lugar, se mencionan tres terapias alternativas centradas en la emocionalidad de las personas con TDAH: la equinoterapia, el mindfulness y la musicoterapia.

La equinoterapia contempla el trabajo con caballos fuera del espacio escolar y consiste en brindar estímulos sensoriales, sociales y educacionales para mejorar los aspectos psicosociales, físicos, emocionales y mentales en los pacientes (Eraud, 2020).

El mindfulness (atención plena) es la técnica terapéutica definida por su creador Kabat-Zinn (2003) como "el estado particular de conciencia que surge al poner la atención, de forma intencional y sin juzgar, en el momento presente, viviendo la experiencia momento a momento" (Castillo *et al.*, 2021, p. 145).

La práctica de mindfulness considera principios expresados en nueve características para su implementación: no-enjuiciamiento, aceptación, confianza, paciencia, apertura de visión, simplicidad, desapego, generosidad y gratitud. El estudio de López & Pastor (2019) sostiene que existe evidencia de la reducción de la sintomatología principal del TDAH mediante la práctica de esta técnica en el contexto educativo. Al respecto, -Campayo & Demarzo (2018) plantea que mejora la atención y las relaciones interpersonales, beneficia la concentración, la introspección y el autoconocimiento, disminuye la impulsividad, aumenta la tolerancia a la frustración y favorece el control corporal, ayuda a calmarse y relajarse ante situaciones de tensión, favorece la regulación emocional, reduce el estrés y el malestar psicológico y mejora el bienestar.

Sobre esta misma técnica, Alda & Huguet (2019) señalan que "puede ser útil para los síntomas nucleares del TDAH y los déficits en las funciones ejecutivas" (p. 21). Por tanto, podría mejorar la atención y la auto-regulación emocional del alumnado, favorecer las disposiciones prosociales, reducir el estrés, aumentar el bienestar para alcanzar y optimizar el aprendizaje (López & Pastor, 2019).

Por otra parte, la musicoterapia contempla el uso sistematizado de la música o de sus elementos (sonido, ritmo, melodía y armonía), por parte de un musicoterapeuta

calificado, con una persona o grupo, que busca promover la comunicación, la relación social, el aprendizaje, la movilización, la expresión y la organización de procesos psíquicos u otros objetivos terapéuticos relevantes para satisfacer las necesidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales (Rodríguez, 2019). De esta estrategia se dice que atenúa los síntomas de desatención y de falta de concentración, mejora las relaciones sociales y la comunicación, aumenta la tolerancia a la frustración y disminuye las conductas disruptivas ya que favorece la expresión de las propias emociones (Acebes & Carabias, 2014).

Por otra parte, se encuentran las estrategias basadas en la actividad física dirigida, las cuales han demostrado que, desde un punto de vista neuropsicológico, el ejercicio aeróbico tiene un impacto positivo sobre el cerebro, presentando beneficios a nivel cognitivo que repercuten en las capacidades de aprendizaje y sociabilidad (Muñoz *et al.*, 2019).

Finalmente, el tercer tipo de estrategias pedagógicas se basa en el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC). Según Fernández *et al.* (2020), estas tecnologías son parte de la vida y su integración en el aula promueve la motivación, el trabajo activo, colaborativo e interactivo entre estudiantes y docentes. Dos aplicaciones que pueden acompañar la intervención y/o tratamiento terapéutico de estudiantes con TDAH son Sincrolab y Psious.

Sincrolab es una *app* basada en la inteligencia artificial que, a través del juego, diseña un entrenamiento especializado, adaptado y dirigido a la recuperación y el desarrollo de capacidades cognitivas. Se puede utilizar con distintos grupos, solo requiere que profesionales de la salud o de la educación orienten al estudiante o paciente para el entrenamiento cognitivo. Esta aplicación se encuentra tanto en la *play store* como en *Google Play* en dos versiones, una para niños y otra para adultos, además de incorporar una *app* para el profesional encargado, donde se visualizan los avances y las estadísticas de cada jugador. Entre sus desventajas se cuenta que requiere de capacitación para su uso y que tiene un costo económico elevado.

Psious es un software de exposición virtual inmersiva que, al ser combinada con técnicas psicoterapéuticas, potencia la inducción de emociones. Este programa solo puede ser dirigido por psicólogos y psiquiatras. Su propósito es reducir la activación fisiológica y modificar los pensamientos desadaptativos. Para su ejecución, Psious presenta entornos de realidad virtual y aumentada, videos en 3D y 360°, los que son utilizados para el tratamiento de distintos trastornos, especialmente para ansiedad o fobias y TDAH (Fernández *et al.*, 2020). Entre las desventajas de este programa está el hecho de que para su uso se requiere de un computador, un *smartphone* y lentes de realidad virtual, que suelen tener un alto costo.

El TDAH en la adultez

La investigación sobre diagnóstico y tratamiento del TDAH ha sido realizada primordialmente en población infantil, lo que ha dejado un gran vacío de conocimiento acerca de la comprensión de la conducta en población adulta. Esta condición es común aunque, según Faigel (2010), frecuentemente es infradiagnosticada y poco reconocida en estudiantes universitarios, sobre todo porque aparece en la niñez,

etapa en la que se ha centrado el interés investigativo. No obstante, la condición de TDAH no disminuye ni desaparece en la adolescencia, sino que más bien es un problema que, por lo general, persiste a lo largo de la vida (González, 2018).

Según Chen *et al.* (2017), esta condición es debilitante y altamente comórbida, además de ser muy poco tratada en adultos en el mundo entero (Fayyad *et al.*, 2017). En la educación superior, el TDAH afecta el éxito académico, social y emocional (González, 2018), evidenciado a partir de conductas de inhibición, inatención y otras dificultades asociadas al desarrollo del trabajo cognitivo (Hamilton & Petty, 2023). Distintos autores plantean que el TDAH genera diversas afecciones en la educación superior, como es el caso de Lee *et al.* (2011), quienes ha relevado las dificultades para establecer relaciones sociales estables, Pitts *et al.* (2015) indican una mayor tendencia hacia el abuso de sustancias ilícitas, Uchida *et al.* (2018) asocian el TDAH con problemas de orden general, mientras que Fayyad *et al.* (2017), con el deterioro de la salud mental más específicamente.

En síntesis, es posible señalar que actualmente existe consenso respecto de las pautas para determinar la presencia del TDAH (Kooij *et al.*, 2019) y sobre el tratamiento a seguir (National Institute for Health and Care Excellence, 2018), los cuales ayudan a minimizar el impacto en la función ejecutiva y la salud mental. También es posible contar con mejores alternativas de tratamientos multimodales (Faigel, 2010) que combinan medicamentos; psicoterapia individual, familiar y grupal; orientación profesional; y control cognitivo, junto con apoyo digital y adaptaciones especiales en el aula universitaria. Por lo que el reto actual debe ir encaminado hacia la superación de las creencias limitantes que impiden el crecimiento, la apertura y la inclusión.

Método

Este trabajo se enmarca en un paradigma cualitativo de la investigación y tiene un carácter descriptivo, puesto que su propósito ha sido describir e interpretar las experiencias de los participantes, desde sus perspectivas personales.

Informantes

Los participantes han sido ocho estudiantes con diagnóstico de TDAH permanente, que estudian distintas carreras en una universidad estatal chilena.

Instrumento de recogida de información

El instrumento corresponde a una entrevista semiestructurada con cinco preguntas abiertas, la cual fue diseñada para la investigación y validada por cinco jueces expertos. La entrevista abordó las percepciones del estudiantado respecto de los aspectos más importantes de su vida, las dificultades que reconocen de su condición, las habilidades que perciben de sí mismos, aquello que modificarían de su condición y algunas recomendaciones o reflexiones sobre el TDAH.

Procedimiento

Una vez que el instrumento fue ajustado en función de las sugerencias dadas por los jueces expertos, se consignaron los sujetos y se procedió a realizar la entrevista de forma oral y modalidad individual. Todos los encuentros fueron grabados y transcritos para su posterior análisis.

Aspectos éticos

Los entrevistados firmaron un consentimiento informado, en el que se indicaron los resguardos éticos considerados en este estudio. En este sentido, se aseguró el anonimato y la confidencialidad en el manejo de la información, también se les informó que su participación era voluntaria y que no recibirían un incentivo o un pago por ello.

Análisis de la información

La información recogida fue analizada sobre la base de textos íntegros y auténticos codificados a partir de categorías establecidas previamente, lo que, a juicio de Santander (2011), permitió llegar a construcciones teóricas fundamentadas.

Resultados

El primer requerimiento realizado al estudiantado fue comentar aspectos importantes de su vida en relación con el TDAH. El objetivo fue conocer su autopercepción acerca de sus características personales. Las respuestas, tal como se ve en la Figura 1, reflejan la frecuencia de los conceptos que, a juicio de ellos, los representan de mejor forma. Al respecto, se puede indicar que la palabra inatención (13) es aquella que más se repite en los relatos, seguida por desconcentración (11) hiperactividad e inquietud (5), atención focalizada, multiatención, distracción y estrés (4), introversión y tristeza (3), falta socialización, frustración y enojo (2), e inteligencia (1).

Figura 1

Autopercepción de aspectos importantes del TDAH



Complementariamente, se puede indicar que las historias de vida relatadas por los entrevistados expresan facilidades y dificultades escolares, sociales y emocionales. Entre estas se señalan un buen rendimiento en la educación básica y uno deficiente en la educación secundaria, dificultades para hacer amigos y soledad, principalmente en términos del ámbito social y alteraciones emocionales por frecuencia en las manifestaciones de tristeza o enojo.

En esta misma línea, el tipo de tratamiento seguido principalmente en la infancia (aunque también dos sujetos señalan que continúan consumiendo medicamentos en la actualidad) revela la presencia de tres tipos de tratamiento: psiquiátrico (5), psicológico (4) y alternativo (2). En dos de los casos estos tratamientos han sido seguidos de forma simultánea, con el fin de conseguir bienestar general y contrarrestar los distintos síntomas del TDAH. También, tal como se observa en la Tabla 1, hay un sujeto que no ha seguido tratamiento alguno.

Tabla 1

Historial del tratamiento seguido por el estudiantado con TDAH

	Tratamiento psiquiátrico	Tratamiento psicológico	Tratamiento alternativo	Sin tratamiento
S1		<i>Estuve con psicólogo dos años, de 1° básico a 2° medio.</i>		
S2	<i>Cuando pequeño tuve que ir al psiquiatra y tomé Ritalin un tiempo (Ritalin Metilfenidato).</i>	<i>Cuando pequeño tuve que ir al psicólogo.</i>	<i>Tuve un tratamiento con flores de Bach.</i>	
S3	<i>Estoy con medicamentos; lo tengo que tomar todos los días en la mañana.</i>	<i>Estaba con psicólogo.</i>	<i>Estaba con tratamiento de flores de Bach.</i>	
S4	<i>Estuve medicado con pastillas, pero dejé de tomarlas.</i>			
S5	<i>Con Ritalin, desde chico, desde 3° básico a 1° medio (lo dejé por mi cuenta).</i>			
S6	<i>Distintos medicamentos desde que tengo siete años, no todos me han hecho bien.</i>			
S7		<i>Tratamiento terapéutico en mi niñez.</i>		
S8				<i>No tuve tratamiento de medicamentos, ni de terapia.</i>

Ante la pregunta "¿Cuáles son las dificultades y las habilidades que reconoces por tu condición de TDAH?", los entrevistados señalaron dificultades y habilidades posibles de clasificar en función de los ámbitos académico, social, emocional y kinestésico, tal como queda evidenciado en la Figura 2. En ella, resalta la prevalencia de un mayor número de habilidades académicas y la casi inexistencia de habilidades sociales y emocionales. Estas últimas se refrendan al revisar el gran número de dificultades emocionales autopercibidas.

Figura 2

Autopercepción de dificultades y las habilidades del estudiantado con TDAH

Dificultades	Ámbito	Habilidades
(1) Necesidad de trabajar bajo presión (1) Procrastinación (6) Desconcentración (1) Disociación pensamiento - lenguaje	Académico	Hiperconcentración en estudio (5) Organización del tiempo y espacio (3) Orden (2) Ser estructurado (3) Creatividad (1) Hiperfoco (1) Atención dividida (4) Perseverancia (2)
(1) Introversión (3) Distracción al conversar	Social	Gusto por ayudar a otros (1)
(1) Frustración (1) Perfeccionismo (2) Ansiedad (3) Hiperconcentración en juegos (1) Obsesión por el orden (1) Obsesión por terminar las tareas	Emocional	Autocontrol (1)
(1) Inquietud psicomotriz (1) Hipersensibilidad auditiva (1) Nula rutina del sueño	Kinestésico	Facilidades para: manualidades (2) arte (1) dibujo (1) música (1) deportes (1) baile (1)

En relación con la pregunta referida a qué cambiarían de su condición de TDAH, los entrevistados indicaron: hipersensibilidad auditiva (S1), hiperactividad (S3), rumiación de pensamiento (S4), nivel de autoestima (S7), ansiedad (S8). Por otra

parte, se presentaron dos características que fueron señaladas por más de un sujeto: desconcentración (S3 y S6) e hiperconcentración (S5 y S6). también resulta importante destacar que uno de los sujetos señala que no modificaría nada (S2), lo cual es un buen indicador de autoaceptación.

Finalmente, en una visión más global, los entrevistados revelaron lo siguiente:

- a. Apreciaciones personales negativas y positivas respecto de su condición: ellos describen su desesperación al sentirse atrapados en un mismo pensamiento que se repite en bucle (S1 y S4), además perciben que su condición les demanda un doble esfuerzo para aprender (S4). Por otra parte, plantean que esta condición ha potenciado su extroversión promoviendo el desarrollo de su personalidad (S2).
- b. Autoconocimiento y autogestión: la mayoría de los estudiantes declaran que tener conciencia de su condición les ayuda a aceptar e integrar el TDAH en sus vidas, a partir de un proceso de autoconocimiento y autogestión (S3, S4, S6 y S7).
- c. Estrategias de gestión del TDAH: todos los entrevistados destacan la participación constante en terapias psicológicas, el uso de rutinas que ayudan a la organización de las tareas cotidianas, la convivencia social (familia y amistades) como instancia de contención emocional.
- d. Reflexión: uno de los entrevistados señala que a la sociedad le falta avanzar en inclusión de personas con TDAH, favoreciendo su sentido de pertenencia (S8).

Discusión y conclusiones

Los relatos de los participantes de este estudio destacan la inatención y la desconcentración como características frecuentes. Esto concuerda con la investigación de Granados-Ramos *et al.* (2022), que señala que el TDAH se manifiesta principalmente con conductas de inatención, junto con hiperactividad e impulsividad. Al respecto, el estudio de Regalado-Rodríguez *et al.* (2017) plantea la presencia de un mayor porcentaje de estudiantes con hiperactividad, seguido de inatención, lo que insta a la investigación a seguir avanzando en la definición del impacto que tienen las características de la actividad excesiva de este trastorno en la adultez.

Pese a que la falta de concentración o desconcentración fue una característica que en esta muestra fue relevada, existieron dos casos en los que se señaló que la concentración podía llegar incluso a ser obsesiva, siempre que el estímulo o actividad que la gatillara fuera muy atrayente y que, de lo contrario, la concentración se presenta en ellos de manera frágil. Estos resultados reafirman lo señalado por Santander *et al.* (2013), que describen los rasgos obsesivos como propios de las personas con TDAH, agregando un elemento adicional, importante de considerar en la investigación: la atención como factor desencadenante del aprendizaje.

Por otro lado, en este estudio no fue destacada la hiperactividad como característica distintiva, aunque en la conceptualización de TDAH sí que la plantea como aspecto primordial en estudiantes con predominio de hiperactividad (American Psychiatric Association, 2014), con lo cual es posible inducir que todos estos estudiantes presentan

TDAH con predominio de inatención o que han aprendido a aceptar su hiperactividad, ya sea porque no les afecta demasiado en sus vidas diarias, porque han aprendido a gestionarla o debido a la funcionalidad adquirida.

En cuanto al tipo de tratamiento seguido para abordar el TDAH durante la infancia, destaca la atención psiquiátrica. Esto concuerda con lo planteado por Santander (2013) y Castillo *et al.* (2021), quienes señalan que la medicación es el tratamiento más utilizado en los escolares de educación básica. Las razones que podrían estar a la base de estas decisiones serían la necesidad, por parte de la escuela, de homogeneizar la conducta escolar, en desmedro del desarrollo de otras habilidades (Reyes *et al.*, 2019). Cabe destacar que la experiencia relatada por los participantes en este estudio es opuesta a las decisiones implementadas en Estados Unidos y Reino Unido, que definen el uso de terapias psicológicas y alternativas como primera opción de tratamiento (National Institutes of Mental Health, 2016; National Collaborating Centre for Mental Health UK, 2009). Este hecho estaría evidenciando que en Chile aún se prioriza el tipo de tratamiento farmacológico por sobre otras medidas más integrales y novedosas.

Un hecho importante de destacar en este estudio es la expresión de numerosas habilidades académicas descritas por los entrevistados. Ello se interpreta como la capacidad de autoconocimiento alcanzado por el estudiantado respecto de su condición y la necesidad de aplicación de diversas estrategias que han utilizado para el logro académico a lo largo de sus vidas y que es visualizado de mejor forma en el espacio universitario. Este hallazgo también parece indicar que el funcionamiento cognitivo es independiente de la condición de TDAH y que las afectaciones académicas que genera en el estudiantado son factibles de compensar con otras herramientas, como la perseverancia y/o rasgos obsesivos, como ha sido reportado por Santander *et al.* (2013).

En sentido contrario, se detecta la expresión de pocas habilidades y muchas dificultades en el plano social y emocional. Es posible que estos resultados se deban, por una parte, a la sobreexigencia de habilidades académicas, autoimpuesta por las personas con TDAH para mantenerse y superar la etapa universitaria; por otra, a la poca valoración de un desarrollo adecuado del ámbito socioemocional y, por tanto, puede estar reportando el reto formativo que de allí se desprende. En este sentido, resulta importante señalar que la vida universitaria exige de variadas habilidades que facilitan las interacciones entre pares y docentes, más allá del ámbito académico.

La pregunta referida a qué cambiarían los estudiantes con TDAH de sí mismos fue una invitación a mirar aquellos aspectos que no han sido aceptados. De las respuestas, es importante destacar una en la que se expresó el deseo de no cambiar nada, lo que muestra una autoaceptación importante. El resto de los entrevistados señalaron entre una y dos características a ser modificadas. Estas respuestas podrían ser valoradas favorablemente, ya que los entrevistados manifiestan una conciencia positiva de sí mismos.

Finalmente, la visión global de los entrevistados, respecto de su condición, evidencia su autoconocimiento y valoración como estrategias que favorecen el logro de sus metas: su visualización es planteada como parte de un proceso que se encuentra en desarrollo, debido a que se señala que no es una meta cumplida pero sí un camino que han debido recorrer y sobre el cual están conscientes de la necesidad

de continuar. Este aprendizaje que han obtenido de su condición de TDAH es, sin duda, una lección importante de superación personal.

De acuerdo con estos hallazgos, resulta importante señalar que es esperable que tanto las políticas públicas universitarias debieran garantizar prácticas educativas inclusivas en todas sus áreas formativas, adoptando propuestas y programas pioneros, como aquellas desarrolladas en distintas partes del mundo (Kendall, 2016), las cuales permiten ofrecer los apoyos oportunos a quienes los requieren y favorezcan la riqueza que encierra la diversidad, sobre todo cuando las principales barreras se relacionan con el desconocimiento por parte del profesorado acerca de las necesidades reales de estos estudiantes y, por tanto, no se disponga de adaptaciones precisas (Gómez *et al.*, 2018).

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 Katherine Betancourt Gallegos y Nelly Gromiria Lagos San Martín. El diseño de la investigación la llevó a cabo Laura Espinoza Pastén y Victoria Garay Alemany. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Katherine Betancourt Gallegos, Victoria Garay Alemany y Nelly Gromiria Lagos San Martín. La redacción del manuscrito fue realizada por Nelly Gromiria Lagos San Martín y Victoria Garay Alemany. Todas las autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ACEBES, A., & CARABIAS, D. (2016). El alumnado de primaria con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH): La musicoterapia como herramienta integradora dentro del contexto del aula de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 1(16), 7-17.
- ALDA, J., & HUGUET, A. (2019). *Mindfulness for Health. Programa de mindfulness para niños con TDAH*. Sant Joan de Déu. <https://www.sjdhospitalbarcelona.org/>
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- BARCELÓ, F., & LONGO, D. (2018). *Reflexiones acerca del Trastorno y Diagnóstico del TDA/TDAH, una mirada desde la clínica y social en nuestra actualidad*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- CHEN, Q., HARTMAN, C.A., HAAVIK, J., HARRO, J., KLUNGSØYR, K., HEGVIK, T.A., HEGVIK, T.A., WANDERS, R., OTTOSEN, C., DALSGAARD, S., FARAONE, S.V., & LARSSON, H. (2018). Common psychiatric and metabolic comorbidity of adult attentiondeficit/hyperactivity disorder: a population-based cross-sectional study. *PLoS One*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204516>

- COUZENS, D., POED, S., KATAOKA, M., BRANDON, A., HARTLEY, J., & KEEN, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592>
- CUEVAS, P., TALALLERO, P., VILLARREAL, A., & AYALA, M. (2017). Evidence-based psychotherapy: Current situation. *Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 45(1), 32-38.
- ERAUD, A. (2020). Una propuesta de intervención de equinoterapia para niños con TDAH desde una perspectiva de protección animal. *Derecho Animal. Forum of Animal Law Studies*, 11(2), 107, 125. <https://doi.org/10.5565/rev/da.495>
- FAIGEL, H. C. (2010). Attention Deficit Disorder in College Students: Facts, Fallacies, and Treatment. *Journal of American College Health*, 43(4), 147-155. <https://doi.org/10.1080/07448481.1995.9940467>
- FAYYAD, J., SAMPSON, N.A., HWANG, I., ADAMOWSKI, T., AGUILAR-GAXIOLA, S., & AL-HAMZAWI, A. (2017). The descriptive epidemiology of DSM-IV adult ADHD in the World Health Organization world mental health surveys. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 9, 46-65. <https://doi.org/10.1007/s12402-016-0208-3>
- FERNÁNDEZ, M., MORILLO, M., GILIBERT, N., CARVALHO, C., & BELLO, S. (2020). Herramientas tecnológicas del diagnóstico y tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Medicina (Buenos Aires)*, 80(2), 67-71.
- GARCÍA-CAMPAYO, J., & DEMARZO, M. (2018). *Qué Sabemos del Mindfulness?* Kairos.
- GAZZOLA, A. (2021). *Educación Superior en América Latina y Caribe, presente y futuro* [Discurso leído el 26 de mayo de 2020 en el marco del webinar de conmemoración del 30 aniversario de la Revista ESS]. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/10/18/educacion-superior-en-america-latina-y-caribe-presente-y-futuro/>
- GOBIERNO DE CHILE-MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). Ley n° 21.091. Sobre Educación Superior (Biblioteca del Congreso Nacional). <http://bcn.cl/25b7u>
- GÓMEZ, C., FERNÁNDEZ, E., CEREZO, R., & NÚÑEZ, J.C. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior: un reto para la comunidad universitaria. *Publicaciones*, 48(1), 63-75. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7328>
- GONZÁLEZ, J. (2018). Encuesta a profesorado universitario sobre el déficit de atención e hiperactividad en personas jóvenes adultas. *Revista Educación*, 42(1), 138-154. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22714>
- GRANADOS-RAMOS, D. E., FIGUEROA-RODRÍGUEZ, S., LÓPEZ-SÁNCHEZ, J. D., & PÉREZ-FIGUEROA, L. M. (2022). El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades. *Psicoespacios*, 16(28), 1-12. <https://doi.org/10.25057/21452776.1459>
- HAMILTON, L., & PETTY, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290>
- KABAT-ZINN, J. (2003). Mindfulness based intervention in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-146. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

- KENDALL, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1256142. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>
- KOOIJ, J. J. S., BIJLENGA, D., SALERNO, L., JAESCHKE, R., BITTER, I., BALÁZS, J., THOME, J., DOM, G., KASPER, S., NUNES, F., STES, S., MOHR, P., LEPPÄMÄKI, S., CASAS, M., BOBES, J., MCCARTHY, J. M., RICARTE, V., KJEMS, A., PEHLIVANIDIS, A., NIEMELA, A... & ASHERSON, P. (2019) Updated European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European Psychiatry*, 56, 14-34. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.11.001>
- LEE, S. S., HUMPHREYS, K. L., FLORY, K., LIU, R., & GLASS, K. (2011). Prospective association of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and substance use and abuse/dependence: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 31, 328-341. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.01.006>
- LÓPEZ, I., & PASTOR, S. (2019). Mindfulness y el Abordaje del TDAH en el Contexto Educativo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 175-188.
- MUÑOZ, D., DÍAZ, A., NAVARRO, J., CAMACHO, P., ROBLES, A., IBÁÑEZ, M., CORONILLA, M., GIL, E., CARBALLAR, A., & CANO, R. (2019). Mejora de la atención en niños y niñas con TDAH tras una intervención física deportiva dirigida. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 37-46.
- NATIONAL COLLABORATING CENTRE FOR MENTAL HEALTH UK (2009). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Diagnosis and Management of ADHD in Children, Young People and Adults*. British Psychological Society (UK).
- NATIONAL INSTITUTE FOR HEALTH AND CARE EXCELLENCE (2018). *Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults*. National Institute for Health and Care Excellence. <https://www.nice.org.uk/guidance/ng87>
- NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH (2016). *El trastorno de déficit de atención con hiperactividad en los niños y los adolescentes: Lo que usted necesita saber*. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastorno-de-deficit-de-atencion-con-hiperactividad-informacion-basica/index.shtml>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (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 permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- PITTS, M., MANGLE, L., & ASHERSON, P. (2015). Impairments, diagnosis and treatments associated with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in UK adults: results from the lifetime impairment survey. *Archives of Psychiatric Nursing*, 29, 56-63. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2014.10.001>
- REGALADO-RODRÍGUEZ, M. A., FERNÁNDEZ-MOGOLLÓN, J. L., & ALIPÁZAGA-PÉREZ, P. (2017). Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y Universidad de San Martín de Porres-Filial Norte, 2015. *Revista del Cuerpo Médico*, 10(1), 35-39. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2017.101.43>
- REYES, P., COTTET, P., JIMÉNEZ, A., & JAUREGUI, G. (2019). Repensando la medicalización: posiciones discursivas de niños y de sus cuidadores sobre el

diagnóstico y tratamiento del TDAH en Chile. *Saúde e Sociedade*, 28(1), 40-54. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902019181141>

- RODRÍGUEZ, D. (2019). *Conocimiento de los profesores sobre la musicoterapia en el proceso educativo de niños con TDAH* [Tesis de Grado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/3142>
- SANTANDER, J., BERNER, J. E., CONTRERAS, A. M., & GÓMEZ, T. (2013). Prevalencia de déficit atencional en estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 51(3), 169-174. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272013000300002>
- SANTANDER, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. Cinta de Moebio: *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 41, 207-224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- UCHIDA, M., SPENCER, T. J., FARAONE, S. V., & BIEDERMAN, J. (2018). Adult outcome of ADHD: an overview of results from the MGH longitudinal family studies of Pediatrically and psychiatrically referred youth with and without ADHD of both sexes. *Journal of Attention Disorders*, 22, 523-534. <https://doi.org/10.1177/1087054715604360>
- VIDAL, E., BOSCH, R., NOGUEIRA, M., CASAS, M., & RAMOS, J. (2012). Tratamiento psicológico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos: revisión sistemática. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40(3), 147-154.
- YOUNG, J., & GOODMAN, D. (2016). Adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder diagnosis, management, and treatment in the DSM-5 era. *The Primary Care Companion for CNS Disorders*, 18(6), 1-18. <https://doi.org/10.4088/pcc.16r02000>
- YOUNG, S., EMILSSON, B., SIGURDSSON, J. F., KHONDOKER, M., PHILIPP-WIEGMANN, F., BALDURSSON, G., OLAFSDOTTIR, H., & GUDJONSSON, G. (2016). A randomized controlled trial reporting functional outcome of cognitive-behavioural therapy in medication-treated adults with ADHD and comorbid psychopathology. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 267(3), 267-276. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs00406-016-0735-0>

Percepción de estudiantes universitarios sobre un curso de matemáticas bajo la modalidad HyFlex

University students' perceptions of a mathematics HyFlex course

Percepção de estudantes universitários sobre um curso de matemática na modalidade HyFlex

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3631>

Erik Alexander Caseres González
Universidad ORT Uruguay
Uruguay
caseres@ort.edu.uy
ORCID: 0000-0001-6836-7763

Resumen

En este trabajo se analizan las percepciones de un grupo de 175 estudiantes pertenecientes a una universidad uruguaya sobre una experiencia de enseñanza y aprendizaje de un curso de matemáticas dictado en modalidad HyFlex. Mediante un diseño mixto, utilizando una encuesta y entrevistas abiertas, se encontró una asociación entre el turno de estudio y la modalidad de asistencia a la clase, motivada en primer lugar por factores cognitivos-sociales y, en segundo lugar, del contexto personal. Se reporta una satisfacción alta en términos del aprendizaje, conformidad en los procesos de interacción y niveles altos de motivación, aunque algunas debilidades en la interacción entre estudiantes remotos y presenciales, así como en la atención de la audiencia presencial y remota. No obstante, los resultados indican que los estudiantes obtuvieron aprendizajes equivalentes según la forma de asistencia. Con ello, no se pretende establecer una posición a favor o en contra de este formato de enseñanza, ya que la literatura reporta ventajas sobre HyFlex, pero también existen algunas críticas a esta propuesta, por lo que los hallazgos pueden variar según la realidad de cada institución donde se implemente. Si la intención es implementarla, particularmente en cursos de matemáticas, se debe fomentar la autorreflexión del estudiantado para optar conscientemente por un modo de asistencia donde sientan que pueden alcanzar máximos beneficios en el seguimiento del curso, en su participación y, así, en el aprendizaje de contenidos matemáticos. Esto demanda fortalecer las competencias tecnológicas y didácticas de los docentes para gestionar cursos en HyFlex, con miras a potenciar buenos resultados en la educación matemática.

Palabras clave: modalidad híbrida, conceptos y procedimientos matemáticos, enseñanza de la matemática, COVID-19, HyFlex.

Recibido: 20/09/23
Aprobado: 15/11/23

Cómo citar:

Caseres González, E. A. (2024). Percepción de estudiantes universitarios sobre un curso de matemáticas bajo la modalidad HyFlex. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3631>

Abstract

This paper analyzes the perceptions of 175 Uruguayan university students regarding a HyFlex teaching and learning experience in mathematics. Through a mixed-method approach, combining a questionnaire and open interviews, the study reveals a correlation between the shift the mathematics classes were held and the mode of attendance. This correlation primarily arises from social-cognitive factors and, secondarily, from specific factors related to students' personal context. Students reported high satisfaction with their learning experience and expressed contentment with the interaction patterns and their motivation; however, weaknesses were identified in student-to-student interaction and the attention patterns of both face-to-face and remote audiences. It is crucial to highlight that the purpose of this study is not to take a definitive stance for or against the HyFlex teaching format. While literature emphasizes the advantages of HyFlex teaching, it is equally essential to consider the criticisms associated with this format. Therefore, outcomes may vary depending on the institutional contexts where this format is implemented. If there is an intention to introduce this format, especially in mathematics courses, it becomes imperative to encourage students to engage in self-reflection; this empowers them to select the mode of attendance consciously they believe will yield the most significant benefits in terms of course engagement, effective participation, and, subsequently, acquisition of mathematical knowledge. Achieving this goal requires enhancing teachers' technological and pedagogical competencies to manage HyFlex courses effectively and enhance the success of mathematics education.

Resumo

Este trabalho analisa as percepções de um grupo de 175 estudantes de uma universidade uruguaia em relação a uma experiência de ensino e aprendizado de um curso de matemática ministrado no formato HyFlex. Utilizando uma abordagem mista, incluindo questionário e entrevistas abertas, identificamos uma associação entre o horário das aulas e a modalidade de participação, predominantemente influenciada por fatores cognitivos e sociais, bem como por fatores pessoais dos estudantes. Os resultados mostram que os estudantes estão altamente satisfeitos com o processo de aprendizado, demonstram conformidade com os padrões de interação e exibem altos níveis de motivação. No entanto, também foram identificadas algumas limitações na interação entre estudantes presenciais e remotos, assim como nos padrões de atenção da audiência em ambas as modalidades. Apesar disso, os resultados indicam que os estudantes alcançaram resultados de aprendizado equivalentes independentemente do modo de participação. Com isso, não se pretende estabelecer uma posição a favor ou contra esse formato de ensino, uma vez que a literatura relata vantagens em relação ao HyFlex, mas também apresenta críticas a essa abordagem. Portanto, os resultados podem variar dependendo das características institucionais onde o formato é implementado. Se a intenção é implementá-lo, particularmente em cursos de matemática, a autorreflexão deve ser encorajada entre os alunos para optarem conscientemente por um modo de assistência onde sintam que podem obter o máximo de benefícios em termos de acompanhamento do curso, participação efetiva e, conseqüentemente, aprendizado de conteúdos matemáticos. Isso, por sua vez, exige o aprimoramento das competências tecnológicas e didáticas dos professores para gerenciar cursos no formato HyFlex, com o objetivo de potencializar o sucesso na educação matemática.

Keywords: hybrid modality, mathematical concepts and procedures, mathematics education, COVID-19, HyFlex.

Palavras-chave: modalidade híbrida, conceitos e procedimentos matemáticos, ensino de matemática, COVID-19, HyFlex.

Introducción

Es un hecho ampliamente reconocido que las consecuencias derivadas a partir de la crisis mundial del COVID-19 impactaron de forma contundente en múltiples ámbitos de la sociedad, entre ellos, el campo educativo. Sobresale la etapa donde las instituciones de educación en sus diferentes niveles, con un formato de enseñanza presencial, se vieron obligadas a reestructurarse para cambiar de manera apresurada a un modelo de educación virtual, donde el componente tecnológico fue un factor relevante. Esto implicó un reto académico para docentes y estudiantes, quienes debieron adaptarse a la virtualidad para dar continuidad a las actividades académicas (Estévez & Moraleda, 2022; Álvarez, 2020).

En el contexto universitario, fue notoria la necesidad de capacitar a muchos de sus docentes, no solo desde la perspectiva tecnológica, sino en su uso didáctico y metodológico (Balladares, 2021), problemática constatada mucho antes de la pandemia y planteada en múltiples reportes y declaraciones de organismos internacionales que acentuaban la importancia de una formación docente bajo nuevos enfoques que involucran el uso de dichas tecnologías, el aprendizaje abierto y a distancia, para dar respuestas a las futuras demandas sociales.

Actualmente, frente a la estabilidad del panorama sanitario en varios países, entre ellos Uruguay, se ejecutaron políticas educativas que permitieron retomar gradualmente las clases presenciales en los distintos niveles y, en el universitario, la tendencia de combinar lo presencial y lo virtual, con lo cual, los modelos híbridos de enseñanza cobraron un mayor protagonismo (Viñas, 2021).

Las discusiones en torno a los enfoques híbridos de enseñanza y su efectividad en el aprendizaje han sido tema de debates académicos por años. Sin embargo, el contexto de la realidad pospandémica plantea diversos escenarios educativos que requieren una mirada amplia que tome como punto de partida las necesidades de estudiantes y docentes ante los desafíos tecnológicos-pedagógicos subyacentes, a fin de propiciar un ecosistema de aprendizaje acorde con los requerimientos de la sociedad pospandémica. En la presentación de una serie de reportes, relacionados con ambientes híbridos de aprendizaje, Suárez y García (2022) subrayan la importancia de investigar cómo se han diseñado, gestionado y validado estas experiencias a fin de brindar respuestas a las necesidades educativas actuales.

Es de interés en este trabajo abordar asignaturas del componente matemático por las complejidades en su enseñanza y aprendizaje, donde interactúan diversos elementos, entre estos, los que guardan relación con aspectos emocionales de docentes como de estudiantes, la abstracción de contenidos y las deficiencias de conocimientos previos al momento de iniciar sus estudios universitarios (Villamizar, Araujo & Trujillo, 2020; Azcárate & Camacho, 2003). En definitiva, la forma idónea de conducir procesos educativos que permitan lograr un aprendizaje adecuado de los conceptos y procedimientos matemáticos así como su aplicación en la resolución de problemas contextualizados sigue siendo todavía un desafío en el campo de la educación matemática, que demanda un mejoramiento continuo. Sobre este punto, Cardoso (2020) sostiene que una instrucción sostenida únicamente en desarrollos conceptuales y fórmulas, restando importancia a elementos motivacionales, tecnológicos, colaborativos, comunicacionales junto a la relevancia que tiene la materia en la formación, afecta negativamente el aprendizaje y minimiza el radio de trascendencia en el futuro profesional.

Por consiguiente, existe presencia de múltiples factores interconectados que deben comprenderse desde un marco holístico si se pretende alcanzar resultados satisfactorios en el aprendizaje y en la docencia matemática en cualquier entrega instruccional, en particular, las de carácter híbridas. Esta investigación se centra en la experiencia de un curso de matemáticas para estudiantes de carreras relacionadas con ciencias sociales y administrativas en una universidad uruguaya, dictado en modalidad HyFlex, siendo esta una versión específica de modalidad híbrida. El escenario fue la Facultad de Administración y Ciencias Sociales (FACS) de la Universidad ORT Uruguay, por ser una de las primeras en el país en implementar HyFlex en sus programas académicos. Se focalizó en comprender las percepciones y valoraciones de los estudiantes ante la aplicación de esta modalidad en matemáticas y su relación con el aprendizaje adquirido. Para ello, se procedió a:

- a) Determinar si existía asociación entre el turno de estudio y la forma de asistencia a la clase de matemáticas.
- b) Analizar las percepciones/valoraciones de estudiantes en el curso de matemáticas en HyFlex con relación al nivel de satisfacción del aprendizaje alcanzado y la experiencia vivida, motivación con el curso e interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante.
- c) Ofrecer algunas consideraciones si se pretende aplicar la modalidad HyFlex en cursos de matemáticas a nivel universitario.

HyFlex como alternativa de modalidad híbrida de enseñanza

Sobre los modelos híbridos, Engel y Coll (2022) destacan que se caracterizan por la combinación de espacios de aprendizaje físicos y espacios de aprendizaje en línea, donde los estudiantes participan en distintos lugares, trascendiendo las barreras entre la formación presencial y virtual. En este orden de ideas, Moreira, Correia y Dias (2022) acentúan en que deben entenderse como una totalidad educacional caracterizada por el uso de soluciones combinadas, que implican "la interacción entre diferentes modelos, enfoques pedagógicos y recursos tecnológicos, involucrando espacios bien diferenciados" (p. 3).

En suma, se puede asumir que las entregas híbridas se caracterizan por la presencia de elementos de educación presencial y online, interactuando con diferentes enfoques pedagógicos, recursos tecnológicos y manejando variados tiempos. Acuña (2020) destaca la diversificación de las formas de interacción como una característica fundamental en estos modelos, refiriéndose al hecho de que puede ser presencial o no, y llevarse de manera sincrónica/asincrónica, por lo general, con apoyo de variadas herramientas tecnológicas.

Cuando una institución universitaria ofrece experiencias de educación híbrida, sus iniciativas están sujetas, inicialmente, a decisiones gubernamentales e institucionales así como a condiciones de infraestructura, conectividad, costos y disponibilidad de recursos tecnológicos (Viñas, 2021; Andreoli, 2021). Sin embargo, así como la capacitación de profesores para conducir procesos formativos en ambientes presenciales es necesaria, también lo sigue siendo en tales ambientes híbridos, ya que la sola incorporación de tecnología en la enseñanza no es garantía de buenas experiencias de aprendizaje (Leijon & Lundgren, 2019). Luego, los esfuerzos en el ámbito académico deben apuntar hacia una articulación equilibrada entre lo

pedagógico y tecnológico, de tal manera de potenciar buenos resultados de aprendizaje en la población estudiantil e innovadoras prácticas docentes.

Una variante dentro de estos modelos para la enseñanza corresponde a la modalidad HyFlex. Es importante señalar que esta modalidad no es nueva. De hecho, desde 2006 se experimenta en algunas universidades de Estados Unidos, no obstante, ha tenido un auge importante en la educación pospandémica (Azabache, 2022).

En HyFlex se combinan actividades de enseñanza y aprendizaje en forma presencial y online. Así, los docentes dictan sus clases en el campus mediante apoyo de la tecnología adecuada y el grupo de estudiantes participa de manera sincrónica, pero deciden si hacerlo en forma presencial o remota (Abdelmalak & Parra, 2016; Beatty, 2019). Se precisa que quienes se inclinan por una asistencia remota dispongan del arsenal tecnológico mínimo y su dominio adecuado para su participación en clase. Además, disponen de diferentes materiales de estudio junto con las grabaciones de las clases. Ello requiere que los docentes organicen en forma adecuada los contenidos y actividades para la audiencia presencial y remota, siendo la planificación del curso un factor de suma importancia en esta modalidad (Jabif & Díaz, 2021). En este sentido, Beatty (2019) propone cuatro principios fundamentales de HyFlex que actúan como ejes orientadores para planificar un curso bajo esta modalidad:

- *Principio de elección del alumno*: referido a los modos de participación alternativos que brinde al estudiantado la posibilidad de elegir entre modos de participación diarios, semanales o temáticos.
- *Principio de equivalencia*: el proceso instruccional debe ser conducente, en todos los modos de participación, a resultados de aprendizajes equivalentes.
- *Principio de reutilización*: los componentes del curso (materiales, actividades, entre otros) se reutilizan para todo el grupo independientemente del modo de participación.
- *Principio de accesibilidad*: asegurarse de que puedan realizar todas las actividades del curso, sea cual sea el modo de asistencia o participación en el curso.

Un documento publicado por Texas A&M University-San Antonio (citado por Kereki, 2021) ofrece algunas pautas al dictar cursos en HyFlex: cámaras encendidas de estudiantes remotos, mismo nivel de exigencia y estándares independientemente de la forma en la que los estudiantes participan en la clase, dictar la clase en modo habitual, verificar chat si se dispone de alguno y subir las grabaciones de las clases dentro de las 24 horas. Sobre las cámaras, un informe de buenas prácticas docentes en período COVID-19 elaborado por algunas universidades españolas durante 2020 señala que este fue el problema más recurrente en la enseñanza remota por la alta cantidad de cámaras apagadas, lo cual afectaba poder controlar la presencia y participación sincrónica de estudiantes remotos. Según Jabif y Díaz (2021), esta situación también es observable en HyFlex, y por tanto, incide en los procesos de comunicación e interacción durante la clase.

Es claro que una de las ventajas más reconocidas de los modelos híbridos tiene que ver con la facilidad de llegar a más estudiantes y la posibilidad para que organicen sus tiempos en función de compromisos laborales, responsabilidades familiares, entre otros (Kereki, 2021; Pérez, 2022). Sin embargo, Area, Bethencourt y Martín (2023), refiriéndose directamente a este tipo de HyFlex, realizan una crítica a la exigencia

de la participación sincrónica, sea online o presencial, dado que esto puede tender a dejar en un segundo plano los espacios asincrónicos para que los estudiantes desarrollen autonomía en su aprendizaje, como característica propia de los modelos híbridos. Con esto, el riesgo de imponer una única forma de seguimiento del curso con la realización de actividades en la misma secuencia temporal, debilitando la flexibilidad para que cada estudiante configure rutas o itinerarios de aprendizaje.

Las ideas anteriores sugieren que el dictado de cursos de matemáticas y disciplinas cuantitativas afines bajo HyFlex precisa un control idóneo de los diferentes aspectos que subyacen en la modalidad, lo cual implica, por un lado, conocimiento/dominio en docentes y estudiantes de la tecnología que los soporta, y por otro, que los docentes comprendan cómo los estudiantes aprenden, a fin de planificar sus clases dentro de los marcos conceptuales característicos de los modelos híbridos.

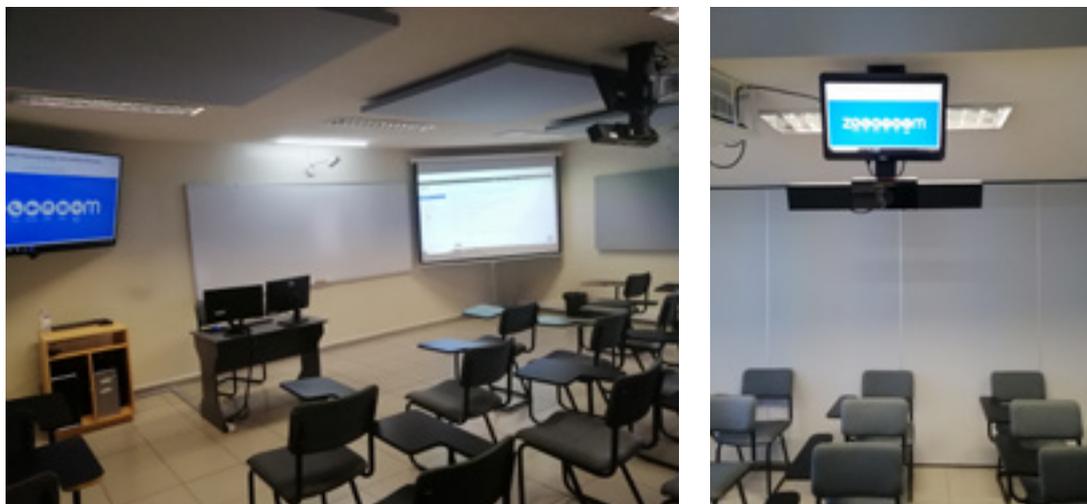
Contexto de la Universidad ORT Uruguay

La situación sanitaria del país en agosto del 2020 permitió que en FACS se llevaran a cabo las primeras experiencias de enseñanza híbridas bajo HyFlex en materias de los primeros semestres en carreras de grado (ver Figura 1). De nuevo, el confinamiento por el aumento de casos de COVID-19 implicó un retorno total al formato online hasta julio de 2021. En agosto de ese mismo año se retomaron estas iniciativas por la estabilidad de las condiciones sanitarias que se mantienen hasta la fecha.

La universidad cuenta con una base tecnológica de audio y video integrada con cámaras robóticas y diferentes canales audiovisuales de óptima calidad para transmitir imagen y sonido, en aras de facilitar la participación en clase de estudiantes presenciales o remotos (Universidad ORT Uruguay, 2021). Dispone de un LMS bajo ambiente Moodle para la gestión de aprendizajes, donde se encuentran alojados todos los cursos en formato virtual. Al acceder, cada estudiante encuentra materiales de estudio, videos y otros recursos de apoyo para su aprendizaje. Este sistema de apoyo online existe en la universidad desde antes de la pandemia, registrando un historial en el manejo de estos sistemas, lo que contribuyó en la migración acelerada de modalidad (Universidad ORT Uruguay, 2022).

Figura 1

Componentes de la tecnología HyFlex en el contexto FACS



Desde el punto de vista didáctico, se trabaja con metodologías de enseñanza apegadas a principios constructivistas, donde el estudiante es protagonista en la construcción de su conocimiento, procurando que las clases no estén centradas exclusivamente en la exposición del docente. Según la naturaleza de cada materia, se trabaja con análisis de casos, foros de discusión, elaboración de proyectos, entre otros. En matemáticas, en FACS, algunas observaciones realizadas indican que las clases están basadas en exposiciones de docentes, discusión y resolución de ejercicios de manera grupal/individual, actividades propuestas en el LMS y videos complementarios. Las clases son grabadas y publicadas en el sitio web del curso para que puedan ser utilizadas como apoyo al aprendizaje, y así promover en los participantes momentos o espacios para el estudio asincrónico y autonomía en el aprendizaje.

Algunas investigaciones acerca de HyFlex

En Universidad ORT Uruguay, Kereki (2021) hizo un estudio comparativo de modalidades presencial, en línea y HyFlex para un curso de Programación 2 de la Facultad de Ingeniería. Como resultado, obtuvo un elevado grado de satisfacción en estudiantes tanto con el curso, como con los materiales y el propio aprendizaje de la materia. Los resultados de aprobación en las tres modalidades fueron similares, en promedio 76 %, y no se detectaron diferencias dentro del grupo HyFlex entre quienes optaron por participar presencial o remoto, en correspondencia con el principio de equivalencia de Beatty (2019).

Azabache (2022) hizo una revisión documental sobre experiencias de la modalidad HyFlex impulsadas por 20 universidades de diversos países (Estados Unidos, Reino Unido, Suiza, Singapur y China) entre 2019 y 2021. Los trabajos revisados reportan satisfacción positiva con la modalidad y su eficacia. Esta autora, además, indagó sobre las técnicas didácticas empleadas, encontrando que solo 21 % de los trabajos revisados mencionaban tales técnicas, entre ellas, gamificación, clase invertida (*flipped classroom*), pensamiento crítico, metodología STEM y otras que no son aclaradas.

Conviene mencionar la investigación de Carter (2021) en un Colegio de Estados Unidos de Delaware, en la que obtuvo resultados favorables en un curso de matemáticas comparando un grupo HyFlex con otros tres grupos que cursaron en otra modalidad. Fundamentó su diseño en los principios descritos por Beatty (2019). Al analizar los puntajes obtenidos en las evaluaciones del curso (*quizzes* y examen final), no encontró diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos. Sin embargo, quienes cursaron en HyFlex tuvieron mejor desempeño en el examen frente a las otras modalidades. Advierte que esto puede guardar relación con la mayor disponibilidad de opciones y flexibilidad que tenían en el marco del diseño y planificación establecido. La sección HyFlex se ubicó como la tercera con mayor tasa de aprobación respecto de las restantes.

Ahora bien, existen otros estudios que subrayan puntos que pueden afectar la efectividad de esta modalidad. Mediante una investigación mixta, Rodríguez, Goset, Pérez, Niklander y Luengo (2022) analizaron las percepciones de docentes y estudiantes en un curso de Anatomía dictado mediante HyFlex en una universidad chilena. En general, reportaron una valoración favorable hacia la modalidad, no obstante, los estudiantes manifestaron diferencias cuando asistían presencial o en forma remota, siendo mejor evaluadas las experiencias presenciales. Algunas razones

que justifican este hallazgo refieren a problemas de comunicación y retroalimentación entre la audiencia presencial y remota, debido a dificultades técnicas y pedagógicas que, en ocasiones, se presentaron durante la clase, destacando que "a mayor actividad en línea, mayor es el tiempo requerido para participar, lo que lleva a un aumento de emociones negativas que dificultan el aprendizaje (como atrasar la clase y miedo a equivocarse) (Rodríguez *et al.*, 2022, p. 1259). Los participantes del estudio percibieron que la presencialidad es fundamental, ya que aspectos emocionales y comunicacionales no se veían afectados.

En la misma dirección, Van der Rijst, Guo y Admiraal (2023) indagaron sobre la participación del estudiantado en enfoques híbridos de enseñanza a nivel universitario. Con apoyo de una encuesta y una entrevista semiestructurada concluyeron que las interacciones de estudiantes en línea eran menos frecuentes y más débiles que con sus compañeros presenciales. Señalan también que en la hibridez, los objetivos de aprendizaje se alcanzan pero no de manera óptima, por lo que recomiendan utilizar este tipo de enseñanza solo para aquellos cursos que no ameriten presencialidad exclusiva.

Entonces, es evidente la necesidad de continuar profundizando en la dinámica contenida en los modelos de enseñanza híbridos como HyFlex, dada la diversidad de resultados que se pueden obtener en cuanto a variables como satisfacción, aprendizaje, motivación y comunicación. Hay un reconocimiento de las bondades de HyFlex en coexistencia con ciertos factores que pueden ir en detrimento de esta modalidad y de sus efectos en el aprendizaje, y que, sin lugar a duda, merecen ser repensados y reconfigurados por las instituciones de educación superior que cuentan con estas ofertas educativas. En el caso de matemáticas, comprender el impacto que puede generar en su aprendizaje, donde, por lo general, suele darse un panorama caracterizado por algunos estudiantes con temor hacia esta ciencia, bajo rendimiento académico y poco interés por aprenderla (López, Mato & Chao, 2020).

Metodología

Diseño

Los fenómenos educativos suelen ser dinámicos y multidimensionales, por lo que pueden abordarse desde diferentes vías metodológicas (Martínez, 1999). Esta investigación fue conducida mediante un diseño mixto, en atención a lo expresado por Bericat (1998) cuando sostiene que "desde la lógica de la convivencia, se valoran igualmente las posibilidades de cada metodología, respetando sus respectivas aportaciones" (p. 29). Se llevó a cabo con estudiantes del curso Matemáticas para negocios y contabilidad (MNC) que cursaron en los períodos académicos marzo-julio 2022 y agosto-diciembre 2022. La población base del primer período y del segundo estuvo conformada por 263 y 103 estudiantes, respectivamente, cursantes de carreras relacionadas con gerencia, administración, negocios digitales, estudios internacionales y marketing.

Participantes

De la población del primer período y segundo participaron voluntariamente 95 estudiantes y 80 estudiantes respectivamente, con lo cual, se trabajó con un total de 175 estudiantes.

Instrumento

En cada período, desde lo cuantitativo se aplicó un único cuestionario postest a los estudiantes. La primera parte contenía 4 preguntas cerradas para conocer información general de la población estudiantil: carrera que cursaba, edad, turno de estudio y modo preferencial de asistencia a la clase, siendo la última relevante en virtud de ser una pregunta orientadora en la comprensión de algunos comportamientos y determinadas decisiones de estudiantes en experiencias HyFlex (Beatty, 2019; García, Ochoa & Barajas, 2022). Luego, 15 preguntas en formato Likert con el propósito de conocer las valoraciones en relación al nivel de satisfacción con la experiencia HyFlex vivida en matemáticas, su motivación hacia el curso y la interacción con su docente y sus pares. El instrumento originalmente contenía 25 ítems. Se procedió a hacer una validación de contenido por expertos para conocer la pertinencia de los ítems, lo que condujo a eliminar diez, reduciéndose a los quince reactivos definitivos. En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se procedió al cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach mediante el software SPSS, obteniéndose un valor de 0,906, garantizando su confiabilidad (Ruiz, 2002).

Para la dimensión nivel de satisfacción, las preguntas se orientaron en indagar la posición del grupo sobre los objetivos, metodología y forma de evaluación, comprensión de los conceptos y procedimientos matemáticos abordados, materiales de estudio a disposición el sitio web del curso, la retroalimentación por parte del docente y el soporte que brindó a lo largo del semestre, y el brindado por sus compañeros de estudio. El coeficiente Alfa de Cronbach de esta dimensión fue de 0,884.

Las preguntas de la dimensión motivación hacia el curso se enfocaron en conocer el entusiasmo por participar en las diferentes clases, independientemente del modo de asistencia (presencial o remoto), la disposición para involucrarse en las discusiones y el sentido de pertenencia al grupo. El respectivo coeficiente de confiabilidad de esta dimensión fue 0,778.

Sobre la dimensión interacción con su docente y con sus pares, el interés se centró en la percepción que tuvieron con los intercambios comunicativos con su docente y sus pares. Es decir, si su docente les tomaba en consideración durante las clases, ya sea que estuvieran presencial o remoto, y la forma en la cual se promovieron momentos de comunicación entre estudiantes de ambas audiencias. Esta dimensión alcanzó un nivel de confiabilidad de 0,721.

Para el acercamiento cualitativo, en la parte final del instrumento se formularon tres preguntas abiertas, no obligatorias, que apuntaban a profundizar sobre el aprendizaje matemático logrado y sugerencias para mejorar el dictado del curso en HyFlex. Además, se realizó una entrevista con el propósito de ahondar en algunos aspectos ya contemplados en el instrumento, en aras de encontrar puntos coincidentes, o bien,

emergentes que pudieran enriquecer el objeto de estudio. Según Martínez (1999), con este tipo de entrevista se pretende obtener información sobre determinado tema de investigación mediante un guion que recoge los puntos a tratar, cuyo orden puede variar según sea oportuno.

Procedimiento

La aplicación de la encuesta se llevó a cabo al finalizar cada período, mediante un formulario online publicado en el sitio web del curso. Los datos cuantitativos fueron procesados con el software estadístico SPSS y las respuestas abiertas fueron organizadas en una matriz para extraer información complementaria. Para la entrevista, se contactaron de manera intencional a 10 estudiantes a través de correo electrónico. Fueron grabadas bajo previo consentimiento y se procesaron siguiendo las orientaciones de Martínez (1999). Cada informante fue identificado como *In*, siendo *n* el número de informante.

Es importante mencionar que cada estudiante, al momento de inscribirse en el semestre, recibe información acerca de la modalidad HyFlex, siendo un criterio que asegura que las respuestas obtenidas provienen de la valoración que atribuyen a la experiencia vivida. En todo el trayecto de la investigación, fueron informados acerca de la confidencialidad de sus respuestas, garantizando la privacidad de su identidad y de la información recogida. Como criterio de exclusión, se decidió omitir aquellas encuestas con preguntas cerradas sin contestar.

Resultados

De los 175 estudiantes, 63 % cursó en el turno matutino y 37 % en el nocturno. Con respecto a la distribución de sus edades, 83,4 % tenía entre 18 y 25 años, 12,6 % oscilaba entre 26 y 33 años, y solo 4 % tenía más de 34 años. Entre ambos períodos académicos, 45 % cursó con asistencia mayormente presencial, 33 % mayormente en forma remota y solo 22 % mantuvo una asistencia mixta o equilibrada.

Asociación entre la modalidad de asistencia y turno de estudio

En cuanto a la forma de asistencia a la clase de matemáticas, la Tabla 1 contiene los resultados en conjunto de ambos períodos según el modo de asistencia y el turno de estudio.

Tabla 1

Distribución de la modalidad de asistencia según el turno de estudio

Modalidad de asistencia	Turno de estudio		Total
	Matutino	Nocturno	
Mayormente presencial	61 55.5 %	18 27.7 %	79 45.1 %
Mayormente remoto	25 22.7 %	32 49.2 %	57 32.6 %

Modalidad de asistencia	Turno de estudio		Total
	Matutino	Nocturno	
Forma equilibrada	24 21,8 %	15 23,1 %	39 22,3 %
Total	110 100,0 %	65 100,0 %	175 100,0 %

Para determinar si existía asociación entre el turno y la modalidad de asistencia a la clase de matemáticas, se procedió a realizar el cálculo del coeficiente chi-cuadrado de Pearson, dado el tipo de variables en estudio. El estudio arrojó como valor $(2, N = 175) = 15,81$ con un p valor menor a 0,05 ($p = ,000$), con lo cual, existe una asociación significativa entre ambas variables. Quienes pertenecían al turno matutino tuvieron mayor inclinación por la clase en forma presencial, y los del nocturno, una participación más remota, en tanto que la asistencia equilibrada no registra diferencias porcentuales significativas. Para profundizar en este resultado, la Tabla 2 muestra un conjunto de categorías complementarias a partir de las respuestas abiertas extraídas del instrumento:

Tabla 2

Categorías de la relación turno de estudio-modalidad de asistencia

Categoría	Respuestas extraídas de la encuesta
Factores laborales y/o económicos	"La forma remota es más conveniente para los que trabajamos y vivimos lejos." "Remota por horarios, me gustaría poder ir más presencial, pero no me dan los tiempos."
Facilidad de concentración	"Virtual, me concentro más estando sola. El hecho de que transmitan la pizarra directa de la tablet, veo mucho mejor que desde la pizarra en el salón físico." "Siento preferencia por ir presencialmente, ya que de forma remota en casa tengo más distracciones que complican la atención que requiere la matemática."
Equivalencia en el proceso enseñanza y aprendizaje	"Me es indiferente ya que el aprendizaje es el mismo en ambos casos." "Siento que es indiferente, la profesora responde dudas y hace preguntas tanto a los que van presencial como los que estamos por Zoom."
Dificultad de la matemática	"Presencial, es más complicada esta clase si es por Zoom." "Prefiero el formato presencial, especialmente para esta materia que requiere práctica, es más fácil vincularse con el profesor y resolver dudas de esta forma."

En consecuencia, la asociación entre el turno de estudio y la modalidad de asistencia a la clase de matemáticas se ve influenciada, inicialmente, por factores cognitivos y sociales: dificultades de la matemática, facilidad de concentración, percepción de aprendizajes equivalentes y la necesidad de interacción docente-estudiante. Estos elementos emergen de la propia flexibilidad de la modalidad y van a la par de las

decisiones del estudiantado en términos de los beneficios para su aprendizaje. Así, con esta modalidad se fomenta la generación de patrones de responsabilidad frente al aprendizaje matemático, y a la vez, hay oportunidades para la autorregulación e independencia gradual en el estudio. Por otra parte, se reflejan condicionantes que apuntan hacia un contexto más personal, en este caso, de orden económico y/o laboral, como plantea Kereki (2021) al afirmar que la modalidad HyFlex "posibilita diferentes formas de aprender y participar para los alumnos, teniendo en cuenta la propia realidad considerando factores como proximidad, trabajo, compromisos familiares y otros elementos" (p. 2).

Nivel de satisfacción con el curso

La Tabla 3 indica que quienes cursaron MNC bajo HyFlex en el primer período con asistencia mayormente presencial, 95,6 % manifestó tener una satisfacción alta con el curso, situación que se mantuvo en el segundo período donde se reporta un nivel del 97,1 %. Este porcentaje no presenta variaciones significativas cuando el modo de asistencia es mayormente remoto o en forma equilibrada, donde en marzo-julio se ubicaron en 97,3 % y 92,3 % respectivamente, mientras que en agosto-diciembre fueron 80 % y 84,6 %. En el nivel de satisfacción intermedio no existen diferencias porcentuales considerables en los que participaron mayormente remoto y en forma equilibrada, por lo cual, tienen una satisfacción equivalente, mientras que el porcentaje de insatisfacción es muy bajo.

Desde los testimonios recogidos de la entrevista, se observan elementos que refuerzan el alto nivel de satisfacción reportado en ambos períodos:

... las veces que participaba por Zoom, al contar con la pantalla o pizarra digital, se hacía mucho más fácil que estar viendo el pizarrón común... entonces era mucho más fácil de seguir y comprender todo, aparte de que el audio siempre anda bien, el profesor usaba colores, se entiende la letra, entonces por esa parte no hubo problemas. (I5)

... me parece que más que nada lo que tiene la modalidad HyFlex es que es mucho más fácil distraerte... cuando me concentro, las veces que estoy por Zoom, aprendo de la misma manera que cuando voy presencial. (I7)

... el hecho de que las clases queden grabadas me permite volver y reafirmar conceptos o resolver dudas fuera de clase. (I4)

Así, las grabaciones se valoran como recurso de estudio para reforzar ideas y evacuar dudas, coincidiendo con Azabache (2022). La audiencia remota resalta el uso de la pizarra digital para visualizar en forma óptima la resolución de ejercicios en clase, no obstante, reconocen la facilidad para distraerse al estar en forma remota. Luego, para esta audiencia es esencial contar con un ambiente idóneo para el aprendizaje (Rodríguez *et al.*, 2022).

Tabla 3

Nivel de satisfacción del curso según la modalidad de asistencia

Satisfacción	Modalidad de asistencia			Total
	Mayormente presencial	Mayormente remoto	Equilibrada	
Marzo – Julio 2022				
Baja	1 2,2 %	0 0,0 %	0 0,0 %	1 1,1 %
Intermedia	1 2,2 %	1 2,7 %	1 7,7 %	3 3,2 %
Alta	43 95,6 %	36 97,3 %	12 92,3 %	91 95,8 %
Total	45 100 %	37 100 %	13 100 %	95 100 %
Agosto – Diciembre 2022				
Baja	0 0,0 %	1 5,0 %	0 0,0 %	1 1,3 %
Intermedia	1 2,9 %	3 15,0 %	4 15,4 %	8 10,0 %
Alta	33 97,1 %	16 80,0 %	22 84,6 %	71 88,8 %
Total	34 100 %	20 100 %	26 100 %	80 100 %

Nivel de interacción

La Tabla 4 muestra que el 75,6 % de estudiantes del primer período con asistencia mayormente presencial percibieron un nivel alto de interacción con su docente y con sus pares, situación que se mantuvo en el segundo período donde este nivel se ubicó en 85,3 %, lo que indica conformidad en la interacción docente-estudiante y en la forma como se promovieron los intercambios comunicacionales con el resto del grupo. El nivel alto de interacción, en ambos períodos, presenta una leve disminución porcentual con quienes tuvieron una participación mayormente remota o en forma equilibrada. En cuanto a los que percibieron interacción intermedia, los porcentajes son inferiores si se compara con el nivel alto. Además, son mínimos los porcentajes de estudiantes inconformes con las diferentes interacciones producidas en el curso, a pesar de su modalidad de asistencia.

Con la intención de ahondar en estas variaciones, los siguientes testimonios develan elementos de carácter complementarios:

... es más difícil llevar a cabo la interacción con los virtuales porque tienen que estar con la pantalla, a diferencia de lo presencial porque le preguntas al de a lado, y tú cómo hiciste este ejercicio y cómo te dio esto o cómo hiciste esta parte... y a nivel de la interacción profesor alumno, me parece que está perfecta, que es la adecuada. (I2)

... claramente presencial se interactúa más con los compañeros, pero con el docente era lo mismo porque siempre hacía preguntas a los presenciales y a los que estábamos en Zoom, y yo siempre respondía. (I6)

Analizando en conjunto con los discursos citados, se valora en forma positiva la interacción con el docente y con los compañeros cuando se lleva a cabo en forma presencial, pero presentan divergencias puntuales al tomar la clase en remoto, pues entienden que la interacción con su docente sigue siendo satisfactoria, pero es débil entre la audiencia presencial y remota. De allí, la importancia de orientar los esfuerzos para que los estudiantes logren una interacción fluida con sus pares y profesores, favoreciendo la generación de vínculos afectivos que impacten positivamente en el proceso de aprendizaje (Rodríguez *et al.*, 2022).

Tabla 4

Nivel de interacción según la modalidad de asistencia

Interacción	Modalidad de asistencia			Total
	Mayormente presencial	Mayormente remoto	Equilibrada	
Marzo – Julio 2022				
Baja	1 2,2 %	0 0,0 %	0 0,0 %	1 1,1 %
Intermedia	10 22,2 %	8 21,6 %	1 7,7 %	19 20,0 %
Alta	34 75,6 %	29 78,4 %	12 92,3 %	75 78,9 %
Total	45 100 %	37 100 %	13 100 %	95 100 %
Agosto – Diciembre 2022				
Baja	0 0,0 %	1 5,0 %	1 3,8 %	2 2,5 %
Intermedia	5 14,7 %	5 25,0 %	5 19,2 %	15 18,8 %
Alta	29 85,3 %	14 70,0 %	20 76,9 %	63 78,8 %
Total	34 100 %	20 100 %	26 100 %	80 100 %

Motivación con el curso de matemáticas

Según la tabla 5, el nivel bajo de motivación en el primer período académico se ubica en promedio en 5,3 %, mientras que en el segundo período este porcentaje se ubicó en un 10 %. Desde las voces de algunos entrevistados, un factor que puede explicar este hecho tiene que ver con la obligatoriedad de la cámara prendida para los estudiantes remotos, tal y como lo sostiene el informante I3 cuando señala que: "se debe dejar de insistir con la cámara, justo para matemática no sirve, lo entiendo en materias como equipos, recursos humanos o materias sociales, pero de números,

para qué". Otro factor puede relacionarse cuando son forzados a participar en clase, según lo señala I8 quien indica "que la participación en clase de los remotos debe ser más voluntaria y no tan forzada".

Por tanto, aunque se aprecian pocos estudiantes con bajo nivel motivacional hacia el curso en HyFlex, desde los testimonios citados emergen insumos para el profesorado de matemáticas en lo que respecta al trabajo permanente de concientización en sus estudiantes sobre las características que implican la participación en clase, especialmente si la asistencia es remota (Jabif & Díaz, 2021).

Respecto a un rango motivacional intermedio, el primer y segundo periodo reflejan un promedio de 30,5 % y 22,5 % de estudiantes en dicho rango. Algunas razones pueden relacionarse con el ritmo de seguimiento de la clase por parte de algunos estudiantes, como lo declara I9: "Siento que la clase está dividida en dos, una parte sigue sin ningún problema la materia mientras que a la otra mitad le cuesta seguir el curso y eso provoca una gran brecha entre los estudiantes". En esta misma línea, I10 sostiene que "la clase tiene que ir a un ritmo intermedio, así para los que se les hace más fácil no se aburren en clase y para los que les cuesta más no se atrasan".

En el nivel alto de motivación, la Tabla 5 indica en cada periodo un promedio de 64,2 % y 67,5 %, respectivamente. Por consiguiente, sostienen haber logrado participar más durante la clase, involucrarse en las discusiones y actividades propuestas y sentirse parte del grupo, ya sea que estuvieran en forma presencial, remota o equilibrada, coincidiendo con I1 cuando afirma: "Valoro que la profesora tenga en cuenta que es más difícil seguir la clase por Zoom y debido a esto esté pendiente de los alumnos Zoom en todo momento". Asimismo, I6 reconoce sobre la experiencia vivida que "es una materia fácil de adaptar a la modalidad virtual, además de poseer un buen equipo de materiales para transmitir la clase".

Las evidencias detectadas permiten establecer que el estudiantado pondera de manera positiva que su docente les tome en consideración y le haga sentir parte de la clase sin importar el modo de asistencia, además de contar con todo el material de estudio necesario, pero también demandan mejoras en la forma de atender a estudiantes presenciales y remotos, ya que, en algunos momentos, sienten que un público puede ser mejor atendido que otro, lo que conduce a perder interés hacia el curso, como ya había reportado Kohne y Moorhouse (2021) al encontrar diferencias en términos de comunicación y *feedback*.

Tabla 5
Nivel de motivación según la modalidad de asistencia

Motivación	Modalidad de asistencia			Total
	Mayormente presencial	Mayormente remoto	Equilibrada	
Marzo – Julio 2022				
Baja	4 8,9 %	1 2,7 %	0 0,0 %	5 5,3 %
Intermedia	13 28,9 %	13 35,1 %	3 23,1 %	29 30,5 %
Alta	28 62,2 %	23 62,2 %	10 76,9 %	61 64,2 %
Total	45 100 %	37 100 %	13 100 %	95 100 %

Motivación	Modalidad de asistencia			Total
	Mayormente presencial	Mayormente remoto	Equilibrada	
Agosto – diciembre 2022				
Baja	2 5,9 %	3 15,0 %	3 11,5 %	8 10,0 %
Intermedia	9 26,5 %	3 15,0 %	6 23,1 %	18 22,5 %
Alta	23 67,6 %	14 70,0 %	17 65,4 %	54 67,5 %
Total	34 100 %	20 100 %	26 100 %	80 100 %

Discusión y conclusiones

Un primer aspecto destacable es la existencia de una asociación significativa entre el turno de estudio y la modalidad en la que deciden asistir a la clase de matemáticas. En el turno matutino hubo una marcada tendencia a participar en forma presencial, mientras que en el nocturno, en su gran mayoría, una participación remota. Este hallazgo puede justificarse, entre otras razones, por la flexibilidad que aporta la modalidad para optar por un modo de asistencia a las clases que, a su vez, permite a buena parte de esta masa estudiantil cumplir con compromisos personales y/o laborales, encontrando en la participación remota oportunidades para proseguir sus estudios, confirmando una vez más los hallazgos de Kereki (2021) y Pérez (2022). Un nivel adecuado de motivación actúa como un aspecto de orden interno en cada estudiante, generando una interrelación coherente entre compromiso y responsabilidad que le impulsa a realizar actividades para lograr metas de aprendizaje (Cordero & Rojas, 2007). En definitiva, la flexibilidad en cuanto a los modos de asistir a clase que proporciona la modalidad genera un ambiente emocionalmente positivo para el aprendizaje de contenidos matemáticos.

En general, se encontró una satisfacción positiva con el aprendizaje adquirido y hacia la experiencia vivenciada durante el curso de matemáticas en HyFlex. Entre otras cosas, puede guardar relación con aspectos muy resaltados por los participantes, como las grabaciones de clases y el uso de pizarras electrónicas en lugar de pizarras tradicionales. Las grabaciones actúan como recurso de aprendizaje complementario que permite afianzar ideas en forma asincrónica, mientras que la pizarra digital favorece significativamente a la audiencia estudiantil remota, al poder visualizar los desarrollos matemáticos planteados con una calidad superior, siendo una mejora del componente online de la modalidad HyFlex. En cuanto al bajo nivel de satisfacción, no se descarta que sea atribuible a alguna metodología de enseñanza, dificultades del contenido, problemas para el aprendizaje autorregulado y problemas técnicos (Pérez, 2022), siendo obstáculos para la evolución de los conceptos y procedimientos matemáticos.

Como señala la literatura, en las modalidades híbridas, específicamente en el componente online, las interacciones pueden ser disminuidas en la calidad en cuanto a la recepción de información, dando lugar a posibles escenarios que desmotiven a

parte de la audiencia remota, pudiendo encontrarse casos en que pueda sentirse aislada de la clase, en comparación con la masa estudiantil presencial y la equilibrada (Rodríguez *et al.*, 2022; Van der Rijst *et al.*, 2023). Esto quedó en evidencia por las variaciones porcentuales en la motivación e interacción, junto con algunas voces de los entrevistados que, aun cuando evidencian conformidad con los intercambios comunicativos, reconocen que la interacción docente-estudiante fue más satisfactoria, pero menos potente entre estudiantes de ambas audiencias.

Es importante aclarar que este estudio no tiene la intención de declarar una postura a favor o en contra de la modalidad HyFlex para la enseñanza de cursos de matemáticas o cualquier otra área de conocimiento, ya que, como se ha visto, posee ventajas destacables, pero también hay presencia de dificultades que pueden perturbar parte del proceso educativo, en especial, la interacción entre pares, recepción de información, participación en clases y las posibles limitaciones de algunos docentes en lo tecnológico/pedagógico, que puede entrañar una situación de aprendizaje más complicada y compleja (Leijon & Lundgren, 2019). No obstante, si la intención es implementar esta modalidad en matemáticas a nivel universitario, los resultados de esta investigación pueden arrojar algunas indicaciones, sin que ello signifique que no existan otros aspectos que no estén contemplados en este trabajo y que puedan mejorar los hallazgos. Lo que se encontró en esta investigación pareciera indicar que los cursos de matemáticas pueden dictarse bajo esta modalidad, pero sigue latente la debilidad en las interacciones entre estudiantes, sobre todo aquellos que tienen una asistencia remota.

En este orden de ideas, un curso de matemáticas en HyFlex debe contemplar, como todo proceso de enseñanza, cuáles son los resultados de aprendizaje que se deben alcanzar. Durante todo el trayecto del curso, se sugiere fomentar la autorreflexión estudiantil sobre sus estilos de aprendizaje, con la intención de que decidan la forma de asistencia que les puede ayudar a consolidar el seguimiento de la materia.

Dado que las interacciones pueden verse alteradas, las clases no deberían basarse en la exposición exclusiva del docente. Se recomienda iniciarlas con preguntas que disparen la discusión de un tema, procurando despertar la participación del público remoto, brindándoles confianza y a no tener miedo al error. Los estudiantes presenciales pueden emitir sus opiniones sobre la intervención de sus compañeros remotos. Este proceso también puede ejecutarse en forma inversa. En simultáneo, un curso de matemáticas en esta modalidad debe contar con el apoyo tecnológico de pizarras digitales, grabaciones de clases recurso de apoyo complementario de tipo asincrónico y con videos de corta duración para que los estudiantes preparen con antelación determinados contenidos y luego utilizar parte de los encuentros presenciales para fortalecer lo conceptual mediante discusión y resolución de ejercicios.

De manera transversal, es vital la autoevaluación formativa con procesos de retroalimentación. Según Calatayud (2018), permiten evaluar el correcto funcionamiento de las clases, así como la motivación e interés del grupo hacia el curso y la comprensión de los contenidos de la materia. En paralelo, quienes están ubicados en el rol docente tendrían excelentes oportunidades para ejercer mediación en los aprendizajes en torno a los conceptos y procedimientos matemáticos. Luego, el sitio web del curso alojado en el LMS de la universidad deja de ser un simple repositorio de información y pasa a ser una herramienta tecnológica ideal para este tipo de actividades.

Así, la gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje para cursos de matemáticas en HyFlex necesita, entre otros aspectos, la producción de recursos de aprendizaje que estén disponibles para la totalidad de estudiantes con el diseño de actividades que impliquen la participación comprometida de cada estudiante, independientemente de su modalidad de asistencia. Entonces, el esfuerzo apunta a trascender metodologías tradicionales soportadas exclusivamente en exposiciones magistrales para ubicarse en un rol de facilitador/mediador de aprendizajes. Así, se aumentan las posibilidades de fomentar oportunidades para alcanzar metas de aprendizaje siempre que se diversifiquen las estrategias didácticas durante el proceso educativo, lo que generará un ambiente en el que los pensamientos asociados con la dificultad de aprender matemáticas en modalidades distintas a las acostumbradas pueden superarse en forma gradual.

Finalmente, es necesario continuar realizando investigaciones desde la percepción de los docentes frente al desafío que supone la modalidad HyFlex en la enseñanza de matemática, además de evaluar más experiencias, donde una variable en consideración sea el nivel de dificultad de los contenidos. Dado que la finalidad fue conocer la percepción estudiantil ante la experiencia HyFlex, se precisan investigaciones que comparen el rendimiento académico de grupos de estudiantes según la modalidad de asistencia, a fin de analizar la existencia o no de diferencias significativas, para ampliar el abanico de reflexiones teóricas conducentes al logro de mejores experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en modelos híbridos.

Notas:

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

Erik Alexander Caseres González fue el responsable de la concepción del trabajo, del diseño de la investigación, de la recolección de datos, del procesamiento y análisis de la información, y de la elaboración y corrección del documento.

Referencias

- ABDELMALAK, M., & PARRA, J. (2016). Expanding learning opportunities for graduate students with HyFlex course design. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 6(4), 19-37.
- ACUÑA, M. (2020, 26 de junio). Educación híbrida: transformando la educación tradicional. *EVirtualplus*.
- ÁLVAREZ, S. (2020). El desafío de repensar la Universidad en la era digital. *Cuadernos Universitarios*, 13(XIII), 9-26. <https://doi.org/10.53794/cu.v13iXIII.297>
- ANDREOLI, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición*. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía.
- AREA, M., BETHENCOURT, A., & MARTÍN, S. (2023). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 26(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023>

- AZABACHE, H. (2022). *El aprendizaje híbrido flexible (Hyflex)*. Instituto de Investigaciones sobre la Enseñanza de las Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- AZCÁRATE, C., & CAMACHO, M. (2003). Sobre Investigación en didáctica del análisis matemático. *Boletín Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 135-149.
- BALLADARES, J. (2021). Percepciones en torno a una educación remota y a una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19: estudio de caso. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 25-39. <https://doi.org/10.6018/riite.489531>
- BEATTY, B. (2019). Values and Principles of Hybrid-Flexible Course Design. En B. Beatty, *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- CALATAYUD, M. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(2), 135-152. <https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- CARDOSO, E. (2020). La efectividad del flipped classroom en la satisfacción y formación matemática del estudiantado durante el confinamiento por Covid-19. Estudio de caso. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13(e1504). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1504
- CARTER, M. (2021). Study of Hyflex mathematics course at Delaware Technical community College [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Delaware.
- CORDERO, F., & ROJAS, B. (2007). Motivación, autoestima y rendimiento académico. *Revista Educare*, 11(2), 1-12.
- ENGEL, A., & COLL, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- ESTÉVEZ, J., & MORALEDA, A. (2022). Análisis de la percepción docente sobre la gestión educativa del confinamiento por Covid-19 en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 119-131. <https://doi.org/10.35362/rie9015276>
- FUNDACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO MADRID (2020). *Informe de buenas prácticas docentes en periodo COVID-19*. Fundación para el conocimiento Madrid.
- GARCÍA, R., & OCHOA, J., & BARAJAS, S. (2022). Prácticas educativas mediadas por tecnología en educación superior ante la contingencia sanitaria COVID-19. En R. J. Mercado & A. D. Otero (Eds.), *Enseñanza remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida?* (pp. 157 - 172).
- JABIF, L., & DÍAZ, G. (2021). *Guía Didáctica para clases con tecnología Hyflex*. Centro de Actualización en la Enseñanza Superior de la Universidad ORT Uruguay.
- KEREKI, I. (2021). Programación 2 con Aula Invertida: comparación entre modalidad presencial, en línea e híbrida-flexible (Hyflex). En *Actas de 19th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology*.
- KOHNE, L., & MOORHOUSE, B. (2021). Adopting HyFlex in higher education in response to COVID-19: students' perspectives. *Open Learn. J. Open Distance E-Learn*, 36(3), 231-44.

- LEIJON, M. & LUNDGREN, B. (2019). Connecting Physical and Virtual Spaces in a HyFlex Pedagogic Model with a Focus on Teacher Interaction. *Journal of Learning Spaces*, 8(1), 1-9.
- LÓPEZ, V., MATO, D., & CHAO, R. (2020). Análisis confirmatorio de la estructura factorial de la ansiedad hacia las matemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 221-237. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.359991>
- MARTÍNEZ, M. (1999). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. Trillas.
- MOREIRA, J., CORREIA, J., & DIAS, S. (2022). Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 62-76, [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-002)
- PÉREZ, J. (2022). Universidad presencial confinada: Percepción de los estudiantes de Interpretación de la docencia presencial, semipresencial y no presencial durante la pandemia. *Didacticae*, 11, 59-77. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.59-77>
- RODRÍGUEZ, M., GOSET, J., PÉREZ, N., NIKLANDER, S., & LUENGO, D. (2022). Percepción de Docentes y Alumnos sobre la Experiencia en el Uso del Modelo Hyflex en Anatomía. *Revista International Journal of Morphology*, 40(5), 1253-1260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022022000501253>
- RUIZ, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa-procedimientos para su diseño y validación*. CIDEG.
- SUÁREZ, C., & GARCÍA, L. (2022). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 58, 1-7.
- UNIVERSIDAD ORT URUGUAY (2021). *Preparados para tiempos de cambio e incertidumbre*. Universidad ORT Uruguay.
- UNIVERSIDAD ORT URUGUAY (2022). *Enseñanza híbrida en ORT: experiencias y aprendizajes*. Universidad ORT Uruguay.
- VAN DER RIJST, R., GUO, P., & ADMIRAAL, W. (2023). Student engagement in hybrid approaches to teaching in higher education. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 315-336. <https://doi.org/10.6018/rie.562521>
- VILLAMIZAR, G., ARAUJO, T., & TRUJILLO, W. (2020). Relación entre ansiedad matemática y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de secundaria. *Revista Ciencias Psicológicas*, 14(1). <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2174>
- VIÑAS, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Revista Plurentes. Artes y Letras*, 27, 1-9. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>

Influencia de la integración de las TIC al aprendizaje de estudiantes de Secundaria

Influence of the integration of ICT to the learning of secondary school students

Influência da integração das TIC na aprendizagem dos alunos do ensino secundário

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3633>

Leví Verástegui Gutiérrez
Universidad César Vallejo
Perú
lverasteguigu@ucvvirtual.edu.pe
ORCID: 0000-0002-9186-0350

Ricardina Rodríguez Ahuanari
CEBA Nuestra Señora de Loreto
Perú
ricardina_rodriguez_a@hotmail.com
ORCID: 0009-0008-9617-3075

Recibido: 21/09/23
Aprobado: 15/11/23

Cómo citar:
Verástegui Gutiérrez, L., & Rodríguez Ahuanari, R. (2024). Influencia de la integración de las TIC al aprendizaje de estudiantes de Secundaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3633>

Resumen

Durante los últimos años, las TIC se han convertido en una herramienta esencial con potencialidades en la educación y con efectos diversos que son parte del debate en medio de las nuevas tendencias de enseñanza y aprendizaje. A tal efecto, se plantea como objetivo determinar la influencia del uso de las TIC en el aprendizaje de estudiantes de nivel secundaria. El estudio se desarrolló bajo una revisión sistemática en fuentes de Scopus, Scielo, ScienceDirect y Dialnet; apoyándose en la metodología PRISMA. Fueron seleccionados 18 artículos para el análisis. En los criterios de inclusión se consideraron artículos con antigüedad menor a cinco años. En los resultados se encontró que la gran mayoría de los estudios fueron realizados entre el año 2019 y otros en 2022. De ese modo, se concluye que en el 72 % de los artículos se mostró una influencia positiva de las TIC en el aprendizaje; asimismo, destacaron las redes sociales y los formatos digitales como los recursos entre las TIC con mayor uso, develando que poseen un gran potencial en una etapa de tecnificación que solo ha iniciado para los docentes, pero cuyas experiencias previsiblemente se irán sumando en el tiempo, lo cual permite alcanzar mejores resultados.

Abstract

During the last few years, ICT (Information and Communication Technology) has become an essential tool with potential in education and with diverse effects that are part of the debate amidst new teaching and learning trends. To this end, this research aims to determine the influence of ICT use on secondary school students' learning. The study was developed through a systematic review of sources from Scopus, Scielo, ScienceDirect, and Dialnet, relying on the PRISMA methodology. Eighteen articles were selected for analysis. Inclusion criteria considered articles less than five years old. The results found that most studies were conducted between 2019 and others in 2022. Thus, it is concluded that in 72% of the articles, a positive influence of ICT on learning was shown. Likewise, social networks and digital formats were highlighted as the resources among ICT with the highest usage, revealing that they possess great potential in a stage of technification that has only just begun for teachers whose experiences will predictably accumulate over time, thus allowing for better results.

Palabras clave:

TIC, aprendizaje, influencia, estudiantes, secundaria, integración.

Keywords:

ICT, learning, influence, students, high school, integration.

Resumen

Nos últimos anos, as TIC tornaram-se uma ferramenta essencial com potencial na educação e com efeitos diversos que fazem parte do debate em meio às novas tendências de ensino e aprendizagem. Para tal, pretende-se determinar a influência da utilização das TIC na aprendizagem dos alunos do ensino secundário. O estudo foi desenvolvido sob revisão sistemática nas fontes Scopus, Scielo, ScienceDirect e Dialnet; contando com a metodologia PRISMA. Foram selecionados 18 artigos para análise. Nos critérios de inclusão foram considerados artigos com menos de 5 anos. Os resultados constataram que a grande maioria do estudo foi realizado entre 2019 e outro em 2022. Assim, conclui-se que 72% dos artigos evidenciaram influência positiva das TIC na aprendizagem; da mesma forma, destacaram as redes sociais e os formatos digitais como os recursos entre as TIC com maior utilização, revelando que estes têm um grande potencial numa fase de tecnicização que apenas começou para os professores, mas cujas experiências se somarão previsivelmente ao longo do tempo, o que permite obter melhores resultados.

Palavras-chave:

TIC, aprendizagem, influência, alunos, ensino secundário, integração.

Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC), progresivamente, han ido desarrollándose y pasando por diferentes tipos de tecnologías tradicionales hasta llegar a un momento de cambio con internet y sus diversos accesos. Esto último se daría por medio de dispositivos electrónicos (Ulco & Baldeón, 2020). Este tipo de tecnologías incluye servicios de intercambio de información (correo electrónico, redes sociales, navegadores, entre otros), de manera que la facilidad para adquirir información significó el crecimiento en diversas áreas de producción, tanto de industrias como de conocimiento (Graf, 2020). Dado que la tecnología se considera uno de los elementos esenciales para el desarrollo de las competencias de los estudiantes en el siglo XXI, su aplicación en el ámbito de la educación ofrece un avance significativo en el proceso de aprendizaje (Arancibia *et al.*, 2020).

Actualmente, la cultura ha incorporado a la tecnología como un medio que puede aportar soluciones innovadoras en la labor educativa. La influencia de las TIC afecta la comunicación interpersonal y el apoyo técnico, incrementando la eficacia en los medios sociales y la relación con tecnologías de multimedia y telemática (Moreira, 2019). De esta manera, las TIC impulsan la adaptabilidad a este mundo globalizado que busca el dinamismo, la creatividad y la competencia (Medina, 2019).

En consecuencia, la incorporación de las TIC en la educación favorece la creatividad tanto de los docentes como de los estudiantes, ya que fomenta la participación y el ingenio que pueden tener al momento de manipular ciertos medios digitales (aulas virtuales, plataformas didácticas, celulares, entre otros) (Villacres *et al.*, 2020). Es importante que la adquisición de esta tecnología se aplique, de tal forma que el aprendizaje sea beneficioso para ambos agentes, puesto que, mediante las herramientas digitales, el proceso educativo se vuelve flexible y asequible para lograr un gran desempeño en los estudiantes. Por esa razón, al ampliar la utilización de estas nuevas herramientas, se han creado diferentes expectativas con respecto a las transformaciones en el proceso de aprendizaje (Tapia, 2022).

Actualmente, los colegios son las únicas instituciones educativas que cuentan con los recursos necesarios referidos a las TIC; estos son integrados con la finalidad de que el estudiante logre conocerlas y aprenda a utilizarlas. Esta realidad dista mucho de lo que se observa en zonas rurales, donde el uso de las tecnológicas es bastante precario (García-Pinilla *et al.*, 2023). Por ello, es necesario integrar los recursos de la sociedad de la información en todos los ambientes escolares, de modo que se logre promover experiencias de aprendizaje acordes con las exigencias socioculturales de los estudiantes y que favorezcan el enriquecimiento curricular, posibilitando una educación holística y extendida a todos los niveles (Blanco, 2021).

Las necesidades de los estudiantes de nivel secundaria en el plano educativo se evidencian en la exigencia de abandonar los procesos tradicionales, puesto que con la tecnología los estudiantes ganan mayor independencia para la adquisición de conocimiento; por ello, se busca un ambiente que estimule la interacción con el docente y con sus pares (Dávila & Gutiérrez, 2019). Los espacios educativos exigen modelos que tengan en cuenta las demandas de los estudiantes, lo que requiere una secuencia de pasos que establezca un cierto paralelismo para su cumplimiento. Esto significa crear procedimientos que maximicen el uso de los

recursos tecnológicos, materiales y humanos disponibles, al tiempo que ayudan a la consecución de los objetivos (Acosta-Corporan *et al.*, 2022).

En las instituciones educativas de nivel secundaria, los estudiantes muestran una considerable falta de motivación y desinterés; por lo tanto, los docentes tienen la responsabilidad de generar un ambiente favorable para que el estudiante gestione su aprendizaje (Olivera, 2021). A partir de esta nueva perspectiva del proceso educativo, las necesidades y objetivos se dirigen a una finalidad diferente: la búsqueda de información con preferencia central y su necesidad de aprender de forma digital. Para esto, es necesario proveer de materiales y metodologías para poner estos cambios en desarrollo (López *et al.*, 2019). Este rol activo que asume el estudiante permite que su desempeño en competencias científicas se incremente exponencialmente, puesto que se tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes, que se vinculan con el uso de métodos innovadores en la enseñanza (Arrieta-García & López-Marín, 2021).

La falta de espacios en los cuales se opte por la enseñanza mediante las TIC representa un problema que dificulta la incorporación de habilidades pedagógicas, relacionadas con la didáctica en entornos virtuales (Zambrano, 2020). Por ello, es indispensable la evaluación de prácticas tradicionales para dar una respuesta eficiente ante el avance de los nuevos procedimientos pedagógicos. Este nuevo uso de las tecnologías influye en el actuar de los docentes y estudiantes (Granados *et al.*, 2020).

Es importante la incorporación de las TIC en la educación básica regular, puesto que se consideran como un recurso de mejora significativa y que tiene una incidencia en los diversos ámbitos del sistema educativo (Rodríguez *et al.*, 2020). Los estudiantes aprenden ahora de una forma nueva gracias al uso de las TIC en el proceso educativo, lo que les permite estar mejor preparados para afrontar los retos y rasgos del siglo XXI. La autonomía, la interacción entre iguales, el crecimiento del razonamiento matemático y la alfabetización emergente son algunas de estas capacidades (Dominguez-Ramírez & Fernández-Chávez, 2023).

El uso de las TIC mejora la comunicación y el lenguaje; asimismo, permite a las personas expresar sus emociones y reconocer las de los demás, esto conduce a una mejora de las relaciones interpersonales. Las TIC también proporcionan a las personas herramientas de ayuda en la interacción social, lo que les ayuda a integrarse en su entorno y crecer en destreza y autonomía (Dominguez, 2019). Debido a los continuos avances de las TIC, diversos aspectos de la vida en comunidad han cambiado, lo que engloba al ámbito educativo. Por ello, las TIC se consideran una herramienta o una técnica que influye en la construcción del aprendizaje; en consecuencia, el sector educativo debe contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de los nuevos medios digitales como instrumentos pedagógicos (Mariaca *et al.*, 2022).

El desarrollo del presente artículo se enfoca en responder a la pregunta de investigación, que se formula de la siguiente manera: *¿De qué manera influye el uso de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes de nivel secundaria?* Mediante esta problemática, el presente trabajo tiene como objetivo la explicación de los aspectos positivos y negativos de la influencia de las nuevas tecnologías en los estudiantes de nivel secundaria.

Metodología

El estudio llevado a cabo presenta un enfoque cualitativo y el método utilizado consistió en una revisión sistemática de la literatura internacional apoyándose en la metodología PRISMA (Page *et al.*, 2021). La pregunta de investigación que ha originado y guiado la presente revisión fue: *¿De qué manera influye el uso de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes de nivel secundaria?*

La búsqueda se ha realizado en las bases de datos Scopus, Scielo, ScienceDirect y Dialnet. Para escoger los artículos, fueron valorados ciertos criterios, los cuales son descritos en la Tabla 1. Se han empleado los mismos descriptores y parámetros de búsqueda avanzada para cada base, ajustando los operadores booleanos propios de cada una.

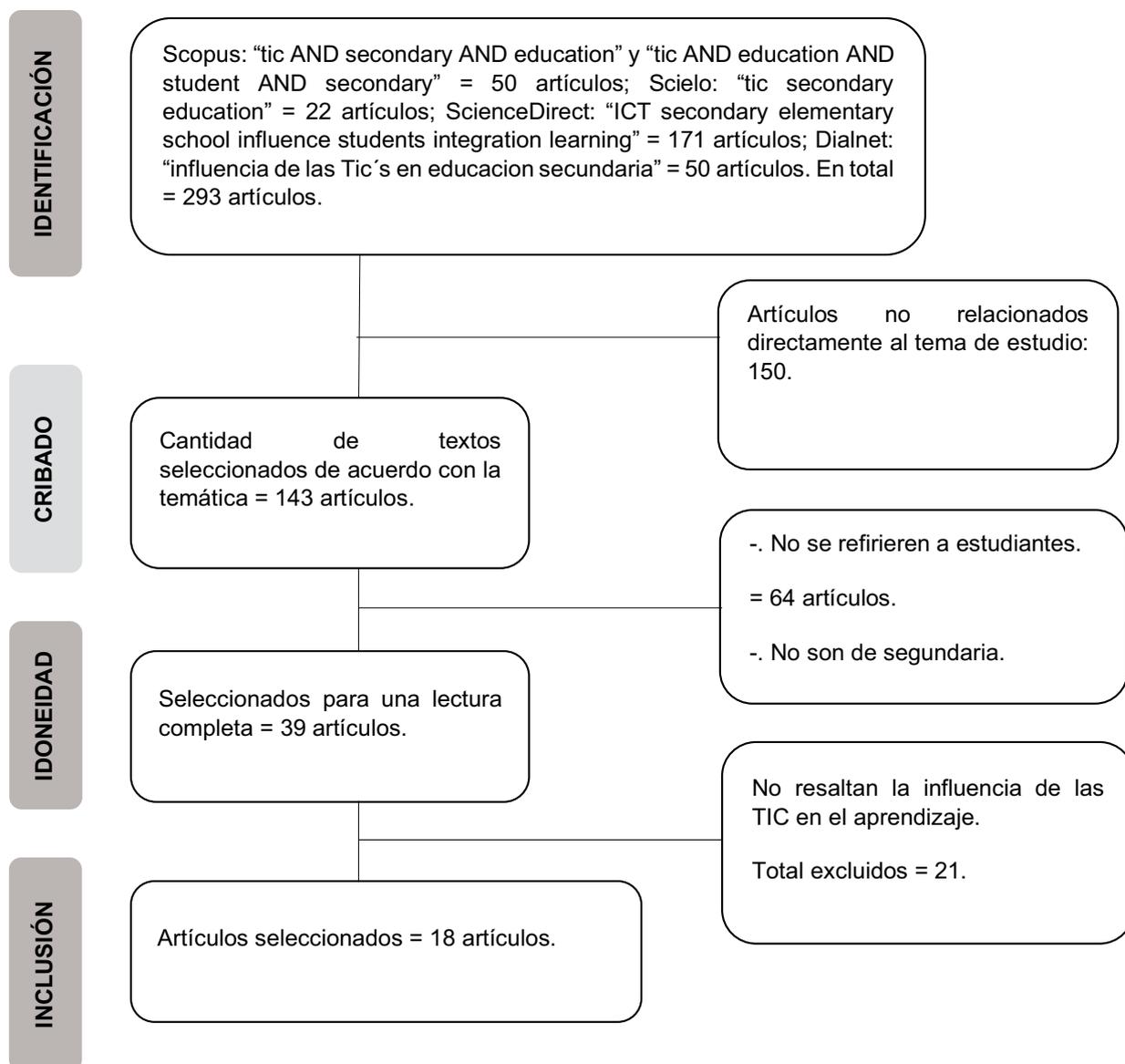
Tabla 1
Criterios de elegibilidad

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none">• Fechas actualizadas (no mayor a 5 años).• Artículos publicados en revistas indexadas.• De acceso abierto.• Relacionados con el uso de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes de nivel secundaria.	<ul style="list-style-type: none">• Antigüedad mayor a 5 años.• Artículos que no pertenecen a revistas indexadas.• Sin acceso abierto o con información incompleta sobre resultados.• Artículos desvinculados al contexto de educación secundaria.• Artículos que en sus resultados se desvíen de la influencia de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes.

Fuentes de información

En el presente artículo de revisión se utilizaron diferentes bases de datos, con la finalidad de organizar la información acerca del tema principal del artículo. Se utilizó la base de datos Scopus, aplicando las siguientes palabras clave: "tic AND secondary AND education" y "tic AND education AND student AND secondary", a partir de las cuales se encontraron 50 resultados. De la misma forma, en Scielo se usaron las palabras clave: "tic secondary education", de las cuales se consiguieron 22 artículos. En la base de datos ScienceDirect se optó por la búsqueda de las palabras: "TIC secondary elementary school influence students integration learning", las cuales dieron como resultado 171 artículos. En el caso de Dialnet, la búsqueda se enfocó en: "influencia de las TIC en educación secundaria", donde se hallaron 50 artículos.

Figura 1
Diagrama PRISMA



Una vez realizado todo el proceso señalado en el apartado fuentes de información, se obtuvo un total de 293 artículos, los cuales pasaron por un proceso de selección que se desarrolló según la Figura 1.

Resultados

Seguidamente se describen los hallazgos desprendidos de los 18 documentos examinados que cumplieron los criterios de inclusión señalados anteriormente.

Tabla 2

Artículos seleccionados

N.º	Nombre del artículo	Autor	Hallazgo
1	Uso de las TIC en educación secundaria obligatoria. Ventajas e inconvenientes	García-Martín, S., & García-Martín, J. (2022).	Los autores concluyen que la incorporación de las TIC en la educación secundaria influye tanto positiva como negativamente. De forma positiva, los estudiantes fortalecen su comprensión de las materias al ver su desarrollo ameno y útil para su formación. Por el contrario, de forma negativa, ya que la adicción a las herramientas digitales y la distracción del trabajo académico es un obstáculo considerable.
2	Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales	Monteagudo-Fernández, J., Rodríguez-Pérez, R., Escribano-Miralles, A., & Rodríguez-García, A. (2020).	Este estudio confirma que las TIC son cruciales para la educación de los estudiantes, ya que facilitan el acceso a una gran cantidad de material, fomentando el aprendizaje activo y la creación de conocimiento propio por parte de los estudiantes.
3	La pandemia de la COVID-19 y sus implicancias en los procesos educativos. Percepción de estudiantes y docentes, sobre la educación media en instituciones de gestión oficial del país	Gaona, M., Duarte, M., & Ruíz, D. (2022).	Esta investigación establece que la formación de comunidades de aprendizaje fue un factor favorable en los estudiantes; no obstante, estos últimos completaron su formación con pocos conocimientos del nivel educativo. A pesar de mostrar un buen manejo de herramientas digitales (celulares), la situación no es la misma con las herramientas tecnológicas de aprendizaje.
4	Posibilidades y controversias de las apps en la comunicación y orientación del alumnado de educación secundaria	Ricoy, M., Martínez, I., Martínez, S., & Alonso, A. (2022).	En este estudio se concluye que las apps orientadas al proceso de aprendizaje fomentan en el estudiante la cooperación y la interacción con su entorno educativo. Esto mejora la formación del estudiante.
5	Las TIC en el aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo cognitivo de los adolescentes	Moreira, P. (2019).	La autora presenta las ventajas del uso de las TIC, precisando que son ideales para un adecuado intercambio de ideas, además del desarrollo de la personalidad de los adolescentes. La interacción con las herramientas digitales provoca que no haya aburrimiento ni desgaste mental en la ejecución de procesos de enseñanza.

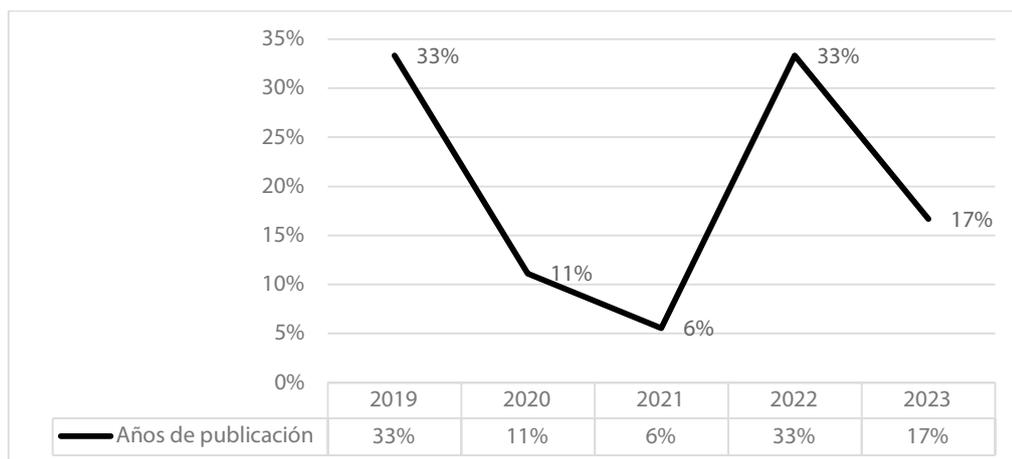
N.º	Nombre del artículo	Autor	Hallazgo
6	ICT and their effect on motivation and performance in Visual Art: An action-research proposal	Lede, S., Varela, C., & Oliveira, M. (2022).	Para los autores, en este estudio, se evidencia una deficiencia en los alumnos de secundaria tras la incorporación de las TIC. Esto se da porque, a pesar de las posibilidades en la enseñanza, los estudiantes cometen errores en las rutinas informáticas que obstaculizan el proceso educativo, lo cual desmotiva al alumnado. Ser un usuario habitual en lo tecnológico no garantiza un adecuado empleo de estos en el ámbito educativo.
7	Effects on academic performance in secondary students according to the use of ICT	Benitez, L., Sevillano, M., & Vázquez, E. (2019).	Los resultados de este estudio muestran que el uso de las TIC tiene un efecto significativo en los estudiantes; no obstante, al tener un conocimiento inicial en cuestiones digitales, el tratamiento de la información tiende a ser limitado a un rol pasivo, donde no se analizan ni se procesa lo adquirido.
8	Enseñanza artística mediante TIC en la Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de herramientas docentes en línea	Álvarez, M., Bellido Márquez, M., & Atencia, P., (2019).	Se concluye en este estudio que los <i>softwares</i> educativos utilizados despiertan el interés de los estudiantes de aprender de manera innovadora; de esta forma, impulsa el aprendizaje autónomo en los estudiantes.
9	Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes	García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019).	Según los autores, la aplicación de las TIC en el aula tiene una influencia positiva, que permite un incremento en el rendimiento de los estudiantes en las áreas de ciencias, lengua castellana e inglés; por el contrario, en matemáticas no se evidencia una influencia positiva.
10	Examining ICT attitudes, use and support in blended learning settings for students' reading performance: Approaches of artificial intelligence and multilevel model	Peng, Y., Wang, Y., & Hu, J. (2023).	Esta investigación, al estar orientada a la mejora de la lectura en los estudiantes, da como resultado que los estudiantes otorgan importancia al formato en el cual están presentadas las lecturas. Se observa cierta preferencia hacia la lectura por medio de TIC, que provoca un rendimiento positivo en los estudiantes.
11	Gender stereotyping and STEM education: Girls' empowerment through effective ICT training in Hong Kong	Tam, H., Yuk-fung, A., & Long-hin, O. (2020).	Según los autores, la educación basada en las TIC aumenta la autoeficacia de los estudiantes, y se subraya que se mejora el rendimiento en la aplicación científica y tecnológica. A su vez, se ofrecen otras opciones para potenciar el desarrollo de los estudiantes, entre ellas la educación STEAM.
12	Research on online teachers' training based on the gamification design: A survey analysis of primary and secondary school teachers	Liu, T., Oubibi, M., Zhou, Y., & Fute, A. (2023).	Se concluye en esta investigación que los estudiantes, al interactuar con la gamificación, su atención hacia su formación depende de su satisfacción antes que una motivación inicial o la propia metodología innovadora de la gamificación.

N.º	Nombre del artículo	Autor	Hallazgo
13	Improving student creativity through digital technology products: A literature review	Tang, C., Mao, S., Naumann, S., & Xing, Z. (2022).	Los autores afirman que el uso de la tecnología en la educación fomenta la mejora de la creatividad de los estudiantes. Además, se destaca en este estudio que la influencia se observa en el desarrollo de la creatividad.
14	Learner perceptions versus technology usage: A study of adolescent English learners in Hong Kong secondary schools	Lee, C., Seeshing, A., & Wai, K. (2019).	Se concluye que la adopción de la tecnología en el aprendizaje depende de ciertos factores que influyen en un adecuado rendimiento. Se entiende que la tecnología brinda grandes beneficios, no obstante, la respuesta de los estudiantes con respecto a la aplicación de estas tiende a ser diferente. Por ello, se destaca que existen discrepancias con respecto a la adopción real de la tecnología y la utilidad que estas ofrecen.
15	El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso español	Amores-Valencia, A., & De-Casas-Moreno, P. (2019).	Esta investigación ofrece la visión positiva de los estudiantes con respecto a las TIC en educación. Aquellos destacan la apreciación a estas tecnologías de forma positiva, puesto que desarrollaría su motivación, empujándolos a tener participación activa en la clase. Por el contrario, se hace hincapié en la inexperiencia de los estudiantes sobre las diferentes aplicaciones, lo cual provoca que surjan dudas en el aula.
16	Las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de estudiantes de educación física en secundaria	La Rosa, O. (2021).	El uso de las TIC en educación física produce una mejora sustancial en los estudiantes de secundaria. Esta mejora se muestra en diferentes planos sociales (ética, comunicación, impacto social, entre otros).
17	Una revisión sistemática sobre el uso de TIC y el método AICLE en la educación obligatoria	Martínez, T. (2022).	En este estudio, se concluye que, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el uso de las TIC influye de forma positiva. Por el contrario, se señala que el aspecto negativo es la falta de capacidades que podrían tener los docentes, y también la brecha digital que existe entre los estudiantes.
18	Las tecnologías de la información y comunicación y la motivación del docente en el proceso enseñanza y aprendizaje	Vega, J., & Chiquito, N. (2023).	Los autores señalan que las TIC tienen efectos positivos en los estudiantes; no obstante, la motivación que puede ejercer en ellos no es alta. Esto se explica por las brechas tecnológicas de los estudiantes y de la propia institución, que no facilita de medios para la ejecución de este tipo de enseñanza innovadora.

En la selección de los artículos, el año de publicación permitió que esta investigación tenga actualidad no solo en las temáticas desarrolladas, sino también en los aportes que cada uno provee (Tabla 2). Así, los artículos encontrados durante 2019 representan un 33 %; mientras que los trabajos hallados en 2020 engloban el 11 %. Asimismo, las investigaciones del 2021 abarcan solo un 6 %, siendo el año que menos trabajos publicados con base en las TIC en nivel de secundaria. Finalmente, el año 2023 engloba un 17 % de artículos encontrados.

Figura 2

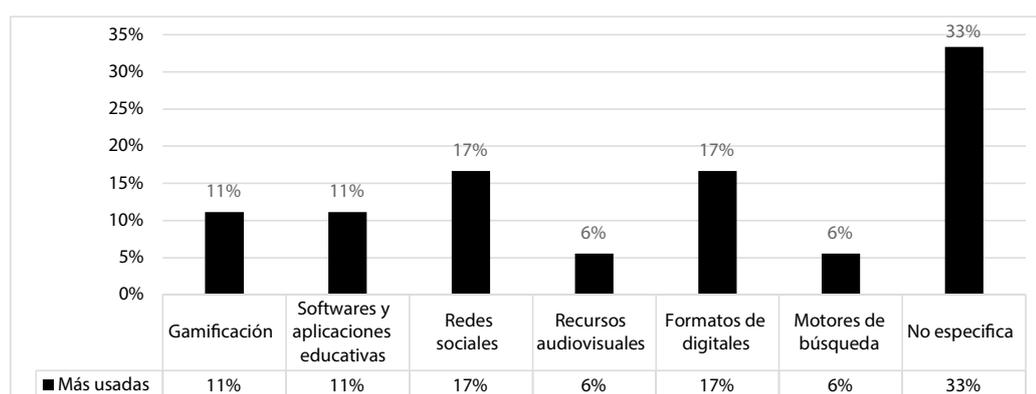
Año de publicación



La Figura 2 muestra la cantidad de artículos publicados en el período examinado. De esta forma, se puede concluir que los años 2019 y 2023 son los que aportaron más en el presente artículo, en los que se identificaron aspectos necesarios para el análisis correspondiente.

Figura 3

TIC más usadas

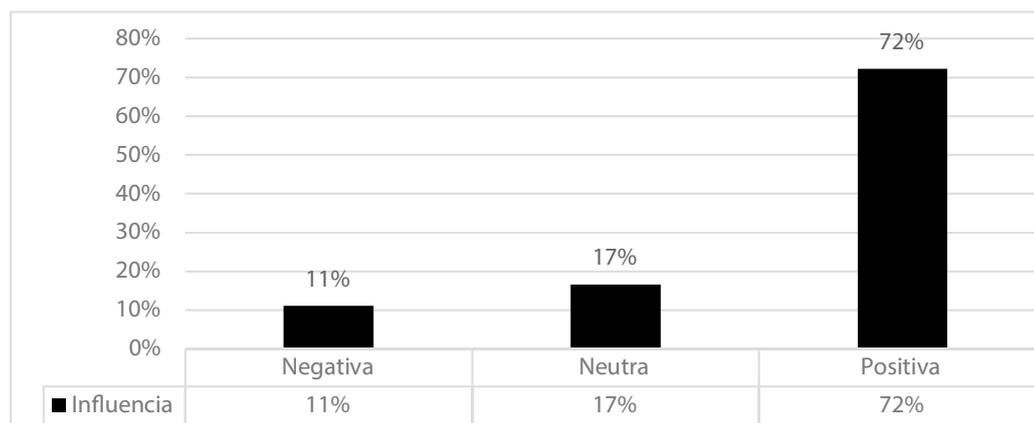


Prosiguiendo con el análisis de las figuras, los artículos encontrados presentan diferentes enfoques, y se examina la incidencia de diferentes TIC en los estudiantes de secundaria. Aquellos trabajos que no especifican las TIC utilizadas para evaluar el desempeño de los estudiantes abarcan el 33 % del total. En el caso de las redes sociales y los formatos digitales, engloban el 17 % cada uno; asimismo, los trabajos

que muestran a la gamificación y a los *softwares* y aplicaciones educativas como TIC que generan impacto en el estudiante representan el 11 %. En el caso de los recursos audiovisuales y los motores de búsqueda, estos representan el 6 %, por lo que estas TIC aparecen en el presente trabajo en menor medida. En la Figura 3, se evidencia que la mayoría de los artículos que señalan el efecto de las TIC en estudiantes, no mencionan las herramientas utilizadas de manera implícita.

Figura 4

Descripción de la influencia de las TIC



En lo que se refiere a la influencia, se halló que en el 72 % de los artículos se considera que las TIC generan una influencia positiva en los procesos de aprendizaje (Figura 4). Esto conlleva a considerar que su aplicación a nivel educativo posee grandes potencialidades, debido a que en la mayoría de los casos se habrían desarrollado solo considerando algunas herramientas o recursos particulares. Sin embargo, se observa la falta de experiencia en los docentes para integrar las TIC, lo que puede generar una gran oportunidad para mejorar la calidad de aprendizaje en los estudiantes.

Discusiones

Es importante destacar que, si bien las TIC se pueden integrar de diversas maneras, en el presente estudio se hallaron elementos específicos para valorar la influencia de la integración de las TIC en el aprendizaje de estudiantes de nivel secundaria, destacando que a nivel general los recursos y herramientas más usadas por los estudiantes, de acuerdo con los estudios abordados, fueron los formatos digitales, las redes sociales y de mensajería instantánea como WhatsApp. Aunque en la mayoría de los casos los estudios no habrían especificado un recurso en concreto, prevaleció la percepción de que las TIC generan un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria.

En relación con la influencia de las TIC, Lee *et al.* (2019) señalaron que cuando la autoeficacia es alta, así como las actitudes y percepciones son favorables hacia las TIC, se aumenta la predisposición para su uso en el aprendizaje de idiomas. En el mismo sentido, La Rosa (2021) determinó que, de manera muy clara, el nivel de

aprendizaje se incrementa con el uso de la TIC. En el caso de Tam *et al.* (2020), se halló que, aunque aumenta habilidades de autoeficacia, no evidencia una mejora relevante en el aprendizaje al estudiar utilizando las TIC.

Por su parte, Peng *et al.* (2023) indica que el uso de las TIC en un entorno de aprendizaje resulta beneficioso para su desempeño, debido a que el estudiante explora las diversas herramientas digitales de formatos de lectura. Por el contrario, señala que el uso frecuente de las TIC a manera de ocio permite la comprensión del mundo digital; no obstante, es perjudicial para el desarrollo físico y mental del estudiante.

Asimismo, Monteagudo *et al.* (2020) afirman que los estudiantes disidentes consideran que el uso de las TIC tiene poca relevancia en su formación, específicamente en el curso de Historia. Esto es así debido a la sobrecarga teórica que, sumada a las nuevas tecnologías, complica el proceso de enseñanza de estos estudiantes.

En el caso de Lede Rey *et al.* (2022), la implementación de las TIC en programas educativos no es causal de una mejora significativa en la calidad de los conocimientos. A esto se suman las falencias en la alfabetización de los estudiantes, lo cual es un condicional para la absorción de contenidos.

En lo que respecta a la gamificación, Liu *et al.* (2023) hallaron que, pese a que no se evaluó el nivel de efectividad de la implementación, la gamificación demuestra tener una relación de la intención de permanencia y la motivación. Asimismo, Tang *et al.* (2022) afirman que las TIC aumentan habilidades como la autonomía y la confianza, destacando principalmente la particularidad de los juegos digitales para aumentar la motivación intrínseca al aprendizaje.

Además, en relación con los *softwares* educativos, en el estudio de Ricoy *et al.* (2022) se señala el uso de aplicaciones educativas que figuran en Google Play (Android) y en App Store (iOS); de esta manera, se muestra a los estudiantes algunas aplicaciones como TokApp School, PowerSchool Mobile y Quip. También destaca cómo los aplicativos facilitan el proceso de organización, a la vez que brindan un mayor acceso a la información.

Para Álvarez *et al.* (2019), la integración de *softwares* educativos afecta de manera positiva a los estudiantes debido a su utilidad. Señalan la eficiencia de cuatro *softwares*: Artecompo, Artnatomy, Sumo Paint y Picassohead. Al respecto, las dos primeras presentan mayor preferencia debido a su operatividad y la información que suministran a los estudiantes.

Por su parte, en mención a las redes sociales, Amores y De Casas (2019) determinaron que WhatsApp es la aplicación con mayor uso en los estudiantes, ya que el 100 % de estos tiene acceso, con posibilidades de intercambiar información de tipo muy diverso. Para Martínez (2022), se logra mejorar las competencias con el uso de las TIC en las que las redes sociales muestran tener un interesante potencial. En contraste, según Benítez *et al.* (2019), los estudiantes muestran un rendimiento deficiente en el área de matemáticas cuando se utilizan de forma excesiva las TIC (correos electrónicos, salas de chat y blogs). Por el contrario, al usar dichas herramientas para la realización de tareas, el desempeño de los estudiantes es positivo.

En cuanto a los formatos digitales, es importante considerar que el uso de estos puede o no vincularse al uso de otras herramientas de las TIC. Algunas instituciones educativas se valen de formatos digitales como PDF en actividades que luego son desarrolladas en recursos de Office sin acceso a internet para evitar distracciones

constantes y comunes en los grupos de estudiantes. Según Gaona *et al.* (2022), los estudiantes tienen preferencia de un 72 % en el uso del formato PDF para entregar sus trabajos, mientras que para un 28 % la mejor opción fue el formato JPG, siendo su medio de entrega la aplicación WhatsApp. Concluye que el 4 % utiliza la plataforma Classroom para la entrega de trabajos. Para Moreira (2019), existe un contraste entre las herramientas tradicionales con los medios digitales; de esta manera, destaca que el uso de internet, libros digitales y la implementación del proyector en el aula posee el 50 % de preferencia para la mejora del aprendizaje significativo en los estudiantes. Ello coincide con Vega y Chiquito (2023), cuya investigación identificó el PDF como formato digital, lo cual contó con una recurrencia del 50 % para la enseñanza de contenidos, aunque también fue posible hallar el uso de videos con un 31 %.

Otra de las habilidades en las TIC destaca la exploración en motores de búsqueda específicos. En el caso de Lede Rey *et al.* (2022), la implementación de las TIC en programas educativos no es causal de una mejora significativa en la calidad de los conocimientos. A esto se suman las falencias en la alfabetización de los estudiantes, lo cual es un condicional para la absorción de contenidos.

Conclusiones

La investigación sobre la influencia de las TIC en el aprendizaje muestra dos picos con incrementos interesantes: en el año 2019 y otro en 2022; ambos habrían representado un 60 % del total de las investigaciones. De igual forma, se destaca que el 72 % de los artículos habrían destacado una influencia positiva. Asimismo, se destaca que, aunque en muchos artículos no se especificó el tipo de herramienta o recurso TIC que emplean, se pudo observar que el uso de redes sociales con 17 % y los formatos digitales como PDF con un 17 %, resaltaron entre las TIC con mayor uso. Las TIC tienen un impacto positivo en los procesos de aprendizaje, lo que lleva a plantear que su aplicación a nivel educativo posee un gran potencial, ya que, en la mayoría de los casos, se habrían desarrollado teniendo en cuenta únicamente algunas herramientas o recursos específicos. Sin embargo, si se considera que hasta el momento los docentes recién comienzan a integrar herramientas y recursos de las TIC, se podría estar frente a una gran oportunidad.

Notas:

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

Ambos autores se encargaron de la concepción, investigación, redacción y revisión del artículo.

Referencias

ACOSTA-CORPORAN, R., MARTÍN-GARCÍA, A., & HERNÁNDEZ-MARTÍN, A. (2022). Nivel de satisfacción en estudiantes de secundaria con el uso de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC en el aula. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 23-41.

- ÁLVAREZ, M., BELLIDO, M., & ATENCIA, P. (2019). Enseñanza artística mediante TIC en la Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de herramientas docentes en línea. *RED: Revista de Educación a distancia*, 19(59). <http://dx.doi.org/10.6018/red/59/05>
- AMORES-VALENCIA, A., & DE-CASAS-MORENO, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- ARANCIBIA, M., CABERO, J., & MARÍN, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, 13(3), 89-100. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- ARRIETA-GARCÍA, E., & LÓPEZ-MARÍN, J. (2021). Desarrollo de las competencias científicas por medio de una unidad didáctica en estudiantes de grado sexto de básica secundaria. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 50, 35-55. <https://doi.org/10.17227/ted.num50-14209>
- BENÍTEZ, L. M., SEVILLANO, M., & VÁZQUEZ, E. (2019). Effects on academic performance in secondary students according to the use of ICT. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 12, 90-108. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4045>
- BLANCO, A., & GONZÁLEZ, M. (2021). Aprender desde la perspectiva de las ecologías: una experiencia en Secundaria a través del teatro y de Tiktok. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 169-190. <https://doi.org/10.6018/educatio.465551>
- DÁVILA, O., & GUTIÉRREZ, C. (2019). Google Sites como herramienta didáctica online en el aprendizaje significativo del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en estudiantes de cuarto grado de Educación Secundaria. *Hamut'ay*, 6(1), 33-53. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1573>
- DOMÍNGUEZ, D. (2019). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC). *International Journal of New Education*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7447>
- DOMÍNGUEZ-RAMÍREZ, P., & FERNÁNDEZ-CHÁVEZ, C. (2023). Percepción de la familia de niños de educación parvularia frente al aprendizaje mediado con tecnologías de la información y comunicación (TIC) en tiempos de COVID-19. *Información Tecnológica*, 34(2), 125-136. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07642023000200125>
- GAONA, M., DUARTE, M., & RUÍZ, D. (2022). La pandemia COVID-19 y sus implicancias en los procesos educativos. Percepción de estudiantes y docentes, sobre la educación media en instituciones de gestión oficial del país. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(2), 195-218. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.diciembre.195>
- GARCÍA-MARTÍN, S., & CANTÓN-MAYO, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 59(27), 73-81.
- GARCÍA-MARTÍN, S., & GARCÍA-MARTÍN, J. (2022). Uso de las TIC en educación secundaria obligatoria. Ventajas e inconvenientes. *HUMAN Review. International Humanities Review*, 12(4), 1-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3965>

- GARCÍA-PINILLA, J., RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, O., & OLARTE-DUSSAN, F. (2023). Apropriación docente compleja de las TIC en instituciones educativas dotadas con herramientas tecnológicas. Un análisis cualitativo desde el Modelo de Apropriación de la Tecnología (MAT). *Perfiles Educativos*, 45(179), 37-54. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59798>
- GRAF, C. (2020). Tecnologías de información y comunicación (TICs). Primer paso para la implementación de TeleSalud y Telemedicina. *Revista Paraguaya de Reumatología*, 6(1), 1-4. <https://doi.org/10.18004/rpr/2020.06.01.1-4>
- GRANADOS, M., ROMERO, S., RENGIFO, R., & GARCÍA, G. (2020). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 25(92).
- LA ROSA, O. (2021). Las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de estudiantes de educación física en secundaria. *Sportis Sci J*, 7(3), 386-404. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.3.7020>
- LEDE REY, S., VARELA, C., & OLIVEIRA, M. (2022). ICT and their effect on motivation and performance in Visual Art: An action-research proposal. *Visual Review*, 11(3), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3675>
- LEE, C., SEESHING, A., & WAI, K. (2019). Learner perceptions versus technology usage: A study of adolescent English learners in Hong Kong secondary schools. *Computers & Education*, 133, 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.005>
- LIU, T., OUBIBI, M., ZHOU, Y., & FUTE, A. (2023). Research on online teachers' training based on the gamification design: A survey analysis of primary and secondary school teachers. *Heliyon*, 9(4), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15053>
- LÓPEZ, C., VIEIRA, D., & SÁNCHEZ, C. (2019). El estilo de uso del espacio virtual de internet con estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 77-88. <https://doi.org/10.55777/rea.v12i24.1389>
- MARIACA, M., ZAGALAZ, M., CAMPOY, T., & GONZÁLEZ, C. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de las TIC en la educación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(1), 23-40. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.23>
- MARTÍNEZ, T. (2022). Una revisión sistemática sobre el uso de TIC y el método AICLE en la educación obligatoria. *RiiTE: Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 13, 222-239. <https://doi.org/10.6018/riite.544431>
- MEDINA, J. (2019). Gerencia Tecnológica de la Información y Comunicación en las Organizaciones Sociales. *Revista Cientific*, 4(12), 275-289. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.14.275-289>
- MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ, J., RODRÍGUEZ-PÉREZ, R., ESCRIBANO-MIRALLES, A., & RODRÍGUEZ, A. (2020). Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 67-79. <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>
- MOREIRA, P. (2019). Las TIC en el aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.2124>

- OLIVERA SAGUA, I. J. (2021). La retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 140-150. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.013>
- PAGE, M., MCKENZIE, J., BOSSUYT, P., BOUTRON, I., HOFFMANN, T., MULROW, C., 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). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88.
- PENG, Y., WANG, Y., & HU, J. (2023). Examining ICT attitudes, use and support in blended learning settings for students' reading performance: Approaches of artificial intelligence and multilevel model. *Computers & Education*, 203. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104846>
- RICOY, M., MARTÍNEZ, I., MARTÍNEZ, S., & ALONSO, A. (2022). Posibilidades y controversias de las App en la comunicación y orientación del alumnado de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 213-235. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200213>
- RODRÍGUEZ, D., PEÑA, R., & STRACUZZI, M. (2020): Impacto e inclusión de las TIC en los estudiantes de educación básica, retos, alcance y perspectiva. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- TAM, H., YUK-FUNG, A., & LONG-HIN, O. (2020). Gender stereotyping and STEM education: Girls' empowerment through effective ICT training in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105624>
- TANG, C., MAO, S., NAUMANN, S., & XING, Z. (2022). Improving student creativity through digital technology products: A literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 44. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101032>
- TAPIA CORTES, C. (2020). Tipologías de uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación: una revisión sistemática de la literatura. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 16-34. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1489>
- ULCO, L., & BALDEÓN, P. (2020). Las tecnologías de la información y comunicación y su influencia en la lectoescritura. *Conrado*, 16(73), 426-433.
- VEGA, J., & CHIQUITO, N. (2023). Las tecnologías de la información y comunicación y la motivación del docente en el proceso enseñanza y aprendizaje. *Revista Educare*, 27(1), 274-292.
- VILLACRES, G., ESPINOZA, E., & RENGIFO, G. (2020). Employment of information and communication technologies as an innovative teaching and learning strategy. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 136-142.
- ZAMBRANO, L. (2020). Uso de la Tecnología de la Información y Comunicación en educación virtual y su correlación con la Inteligencia Emocional de docentes en el Ecuador en contexto COVID-19. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 40, 31-44. <https://doi.org/10.17013/risti.40.31-44>

El *habitus* académico de los estudiantes en el sistema de bachillerato mexicano: una aproximación cuantitativa sobre su construcción

The academic *habitus* of students in the Mexican high school system: a quantitative approach to its construction

O *habitus* académico dos estudantes no sistema de ensino médio mexicano: uma aproxima o quantitativa sobre a sua constru o

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3586>

Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria
Instituto de Investigaciones en Educación,
Universidad Veracruzana
México
alivasquez@uv.mx
ORCID: 0000-0002-8604-1529

José Luis Suárez Domínguez
Instituto de Investigaciones en Educación,
Universidad Veracruzana
México
suarez@uv.mx
ORCID: 0000-0002-2533-9065

Silvia Jiménez García
Sistema de Enseñanza Abierta,
Universidad Veracruzana
México
sijimenez@uv.mx
ORCID: 0000-0001-7283-669X

Recibido: 20/08/23
Aprobado: 04/12/23

Cómo citar:
Vasquez Feria, A. G. M. E., Suárez Domínguez, J. L., & Jiménez García, S. (2024). El *habitus* académico de los estudiantes en el sistema de bachillerato mexicano: una aproximación cuantitativa sobre su construcción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3586>

Resumen

En el 2008, el nivel educativo medio superior mexicano fue objeto de una reforma educativa que buscó asentar un modelo curricular basado en competencias. Para lograr lo anterior, se consideró central el cambio de las prácticas de enseñanza de los docentes. Desde una perspectiva estructural constructivista, se usó el concepto de *habitus* académico para realizar una aproximación sobre los cambios y persistencias en las prácticas de enseñanza comúnmente empleadas por los docentes, y la manera en cómo estas son percibidas por los estudiantes. Por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés), se empleó el cálculo de medias, además de pruebas de correlación para el procesamiento de la información procedente de 1033 estudiantes de recién ingreso —en el 2018— a trece facultades de la Universidad Veracruzana. Se presentan los resultados en dos secciones analíticas, exposición e incorporación. En la primera se detalla que la mayoría de los estudiantes fueron expuestos a prácticas educativas de tipo tradicional. En la segunda se describe la relación de esas prácticas con la forma en que los estudiantes clasifican y jerarquizan las prácticas de enseñanza. Considerando la información expuesta, se discuten los resultados tratando de dar cuenta tanto de los cambios como de las persistencias del *habitus* en el bachillerato. Se identifica una relación positiva entre el uso frecuente de prácticas de instrucción y de evaluación, con la forma en que los estudiantes clasificaban y jerarquizaban valorativamente las prácticas educativas.

Abstract

In 2008, the Mexican upper secondary education level underwent an educational reform aimed at establishing a competency-based curriculum model. To achieve this, the change in teaching practices of teachers was considered central. From a constructivist structural perspective, the concept of academic *habitus* was used to investigate the changes and persistences in the teaching practices commonly employed by teachers, and the way in which these are perceived by students. Through the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) mean calculations were employed, as well as correlation tests for the processing of information from 1033 newly admitted students in 2018 to thirteen faculties of the Universidad Veracruzana. The results are presented in two analytical sections: exposition and incorporation. The first section details that the majority of students were exposed to traditional educational practices. In the second section, the relationship of these practices with how students classify and hierarchize teaching practices is described. Considering the information presented, the results are discussed in order to account for both the changes and the persistence of *habitus* in secondary education. A positive relationship is identified between the frequent use of instructional and assessment practices, and how students quantitatively classified and hierarchized educational practices.

Palabras clave:

enseñanza secundaria,
estudiante de secundaria,
fin de escuela secundaria,
prácticas en enseñanza,
reforma educativa,
habitus académico.

Keywords: secondary education, secondary school student, end of secondary school, teaching practices, educational reform, academic habitus.

Resumo

Em 2008 o nível educativo médio superior mexicano foi objeto de uma reforma educativa que buscou estabelecer um modelo educativo baseado em competências. Para alcançar este objetivo se considerou essencial a mudança das práticas de ensino dos docentes. Desde uma perspectiva estrutural construtivista, foi usado o conceito de habitus acadêmico para realizar uma aproximação sobre as mudanças e persistências nas práticas de ensino geralmente utilizadas pelos professores, e o jeito como estas são percebidas pelos alunos. Através do Pacote Estatístico para as Ciências Sociais (SPSS derivado da sua abreviação em inglês), foi utilizado o cálculo de médias, além de provas de correlação para o processamento da informação procedente de 1033 estudantes de novo ingresso –em 2018– a treze faculdades da Universidad Veracruzana. Os resultados são apresentados em dois seções analíticas, exposição e incorporação. Na primeira, detalha-se que a maioria dos estudantes foram expostos a práticas educativas do tipo tradicional. Na segunda, descreve a relação dessas práticas com a forma em que os estudantes classificam e hierarquizam as práticas de ensino. Considerando a informação exposta, os resultados são discutidos, tentando dar conta tanto das mudanças quanto das persistências do habitus no ensino médio. Se identifica uma relação positiva entre o uso frequente de práticas de instrução e de avaliação com a forma em que os estudantes classificavam e hierarquizavam quantitativamente as práticas educativas.

Palavras-chave: ensino medio, estudiante medio, final da escola secundaria, prácticas de ensino, reforma educativa, habitus académico.

Introducción

Diversas investigaciones han registrado que por medio de las prácticas de enseñanza se transmite un *habitus* académico, en tanto formas de percibir, comprender y actuar en el contexto escolar (Bedacarratx, 2020; Bourdieu, 2008; Hadjar *et al.*, 2021). Especial interés ha despertado el estudio de los estilos de enseñanza en la modulación de la transmisión del *habitus* en contextos distintos (Hadjar *et al.*, 2021), además de aquellos que estudian la estabilidad del *habitus* ante cambios institucionales (Matthies & Torka, 2019).

En México, a partir del 2008 tuvo lugar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Con el fin de encarar los retos relativos a la ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad en el nivel medio superior (NMS) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008), la RIEMS dio paso a la incorporación del Mapa Curricular Común (MCC) para todas las modalidades de bachillerato público, con el fin de lograr una identidad curricular mediante la adopción de un modelo basado en competencias (Guzmán, 2018; Ruiz, 2020). Por lo anterior, se consideró probable la modificación tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como del *habitus*.

Diversas investigaciones señalaron cambios parciales en las prácticas de enseñanza tras la puesta en marcha de la RIEMS (Escalante *et al.*, 2015; Escalante & Coronado, 2020; Guzmán, 2018; López, 2014; Razo, 2018). Sin embargo, se sabe poco sobre la forma en que los estudiantes perciben las prácticas de enseñanza. El presente artículo se cuestiona sobre ¿cuáles son las prácticas educativas que experimentan regularmente los estudiantes en el bachillerato?, ¿cuáles de esas prácticas educativas son consideradas relevantes por los estudiantes?, y ¿qué tienen en común tales prácticas?

Desde una perspectiva cercana al estructural constructivismo, se realizó una aproximación cuantitativa conformada por dos secciones analíticas. En la primera, se buscó identificar las prácticas de enseñanza experimentadas con regularidad durante el bachillerato. En la segunda, se analizó la manera en cómo los estudiantes clasifican y jerarquizan dichas prácticas. Considerando la información expuesta, se discutió los resultados para dar cuenta tanto de los cambios como de las persistencias del *habitus* en el bachillerato. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Antecedentes

En el caso mexicano, el NMS está constituido por la educación secundaria de segundo nivel, de acuerdo con la denominación empleada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Este nivel está conformado por una pluralidad de subsistemas y modalidades: en el 2016 se contabilizaron 30 subsistemas y cerca de 150 formas organizativas locales (SEP, 2016). Por su tipo de servicio, se agrupan en Bachillerato Técnico (BT), General (BG) y Profesional Técnico, Intercultural, Artístico, Profesional técnico, Telebachillerato, a distancia y Tecnólogo (SEP, 2019). Sobre los dos primeros, se ha mencionado que tienen una orientación formativa específica: los BG se inclinan por la formación propedéutica para la universidad, mientras que los BT acompañan esa orientación con la preparación para el ingreso al mercado laboral (Ruiz, 2020; Villa, 2007).

A partir del 2008, una serie de reformas impactaron al NMS. La más importante de ellas fue la RIEMS, la cual propuso adoptar un modelo basado en competencias, definidas como capacidades que involucran el funcionamiento de esquemas mentales para la movilización de recursos cognitivos, habilidades o actitudes para evaluar y emprender una acción adecuada al contexto (Domínguez, 2014; Escalante & Coronado, 2020; Guzmán, 2018). Se establecieron tres tipos de competencias que constituyen el MCC: genéricas, disciplinares y profesionales.

Por el interés particular de este artículo en las prácticas de enseñanza, detallaremos únicamente las competencias genéricas. Estas fueron concebidas como aquellas que articulan y otorgan identidad al NMS por lo que todo bachillerato debería desempeñarlas. Las competencias genéricas que se deben desarrollar en los estudiantes son:

se autodetermina y cuida de sí (...) es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros (...) elige y practica estilos de vida saludables (...) se expresa y comunica (...) piensa crítica y reflexivamente (...) sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general (...) considera otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva (...) aprende de forma autónoma (...) trabaja de forma colaborativa (...) participa con responsabilidad en sociedad (...) mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales (...) y contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. (SEP, 2008, pp. 3-5)

En complemento, se establecieron ocho competencias docentes orientadas a lograr la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. También se consideró la actualización docente en el empleo de recursos tecnológicos, en el uso de una segunda lengua y en la promoción de la apreciación artística (SEP, 2009).

En tanto se implementaba la RIEMS, en el 2012 se dio una reforma constitucional que volvió obligatoria la educación media superior, siendo el Estado mexicano el responsable de garantizar el acceso a ella. Un año después, se incorporó a las funciones estatales el garantizar la calidad, el desempeño y los resultados del NMS mediante el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Con la reforma educativa del 2013, tanto el ingreso, la permanencia y la promoción docente, fueron condicionados a los resultados de evaluación (Lozano, 2020). Esta situación propició incertidumbre e inconformidad entre los docentes, pues consideraban que se encontraban ante una serie de cambios sin información clara (Escalante & Coronado, 2020). Durante el actual sexenio (2018-2024) desapareció el INEE; se pasó a una evaluación formativa sin efectos laborales, y permanece la apuesta por un marco curricular común para el NMS (SEP, 2019).

Investigaciones precedentes

Tras una breve recapitulación de investigaciones contemporáneas sobre la influencia de las prácticas educativas en los estudiantes a partir de la RIEMS, se identificaron tres conjuntos de resultados. El primero de ellos es la hibridación de prácticas de enseñanza consideradas como tradicionales con otras cercanas a las directrices de la reforma, tanto en BG como en BT.

Guzmán (2018), hace un balance de avances y retos del MCC y los mecanismos de gestión desde un enfoque centrado en los actores en un total de 27 bachilleratos. Reporta una imbricación compleja de las prácticas de enseñanza, entre una pluralidad de recursos (como el trabajo grupal, los mapas conceptuales, las líneas de tiempo, los cuadros sinópticos, entre otras), pero con un sentido tradicional a fin a la acumulación y memorización. Agrega que los cambios no movilizan procesos que propicien la reflexión crítica y la argumentación, la adquisición de una conciencia cívica y ética en su comunidad, o la habilidad para actuar en distintos contextos, por mencionar algunas (Guzmán, 2018).

Razo (2018a) analizó las videograbaciones de las clases de 79 docentes de Lenguaje y comunicación y Matemáticas, correspondientes a 63 planteles pertenecientes a 6 subsistemas, de 13 entidades federativas. Encontró estructuras y estrategias comunes, a pesar de que las clases se desarrollan en asignaturas distintas, por docentes diferentes, pertenecientes a subsistemas y entidades distintas (Razo, 2018a). En otra investigación, Razo (2018b) abordó la distribución del tiempo tanto de prácticas de aprendizaje y de administración de la clase, como de aquellas actividades no académicas de docentes y estudiantes, dentro de las aulas del nivel medio superior. Reportó que los docentes destinan el 70 % del tiempo de clase a prácticas de enseñanza de corte tradicional, mientras que, la mayoría de los estudiantes destinan un 50 % del tiempo de clases a las prácticas escolares, pero el resto del tiempo se encuentran "desconectados" de las clases.

Tras aplicar una encuesta a estudiantes universitarios de nuevo ingreso, De Garay, Miller y Montoya reportaron que, independientemente de la modalidad de bachillerato de la cual provienen, los estudiantes experimentaron prácticas similares como la entrega de trabajos, tareas, resúmenes. Aunque enfatizan que es necesario investigar con mayor profundidad, los autores sugieren la posibilidad de un modelo de enseñanza tradicional en el NMS que le confiere valor a dichas prácticas (De Garay et al., 2016).

Escalante, Ibarra y Fonseca (2015) indagaron sobre la relación del docente con el enfoque de competencias en dos instituciones. Tras recolectar información de estudiantes empleando la técnica de encuesta, reportaron el hallazgo de ciertos rasgos de una educación pasiva, memorística, tradicional a partir del ejercicio de prácticas como el dictado, la memorización, o la mínima participación e intercambio entre estudiantes y docentes.

Domínguez (2014) recabó datos de quince profesores del NMS de dos bachilleratos públicos con indicadores de eficiencia superiores a la media nacional. Develó la existencia de una diversificación artificial de actividades, expresada en la primacía de prácticas centradas en el docente como las exposiciones, el dictado, las notas de pizarrón, los ejercicios en clase, entre otras.

López (2014) realizó un estudio centrado en seis profesoras egresadas de un Diplomado del Programa de Formación Docente (PROFORDEMS). Reportó un gradual desplazamiento (no uniforme) del ejercicio docente enfocado en la "visión tradicional de la enseñanza enciclopedista centrada en una autoridad docente basada en el contenido" (López 2014, p. 143), tanto en docentes de BT como de general universitario.

Un segundo resultado reportado es la poca o nula presencia de prácticas educativas que fomentan tanto la apreciación como el consumo cultural, a pesar de la propuesta de incentivar al desarrollo cultural y artístico de la RIEMS. Se reporta

que actividades como danza regional o la organización de bailables, ofertadas en algunos bachilleratos, carecen de valor curricular (Guzmán, 2018). Domínguez (2014), señala que los docentes emplean de forma ambigua la inclusión de estudiantes en esas actividades como premio, reconocimiento o sanción. La ausencia de prácticas culturales propicia entre los estudiantes frustración (Guzmán, 2018), además de que resulta en desventajas educativas (De Garay et al., 2016). Independientemente de las características académicas de los bachilleratos, poco se alienta a la formación cultural, inclusive en zonas metropolitanas (De Garay et al., 2016).

Un tercer resultado señala que las prácticas de enseñanza refuerzan un modelo educativo tradicional. Domínguez (2014) y López (2014), sugieren que tras la RIEMS, las prácticas de enseñanza robustecen una educación de tipo tradicional, caracterizada por la pasividad de los estudiantes. Razo (2018b), sostiene que dichas prácticas motivan mínimamente a los estudiantes para reflexionar sobre el aprendizaje. En ese orden de ideas, otras investigaciones que no abordan directamente el proceso de transformaciones dentro del NMS, han dado cuenta de la opinión negativa constante en los estudiantes sobre las prácticas docentes de enseñanza (Weiss, 2018).

Considerando los resultados descritos, con su apuesta por la formación integral mediante la incorporación de distintas prácticas, la RIEMS propició ciertas adecuaciones del ejercicio docente (Díaz, 2015; Oviedo-Villavicencio et al., 2017); sin embargo, esas adecuaciones dieron paso a la manifestación regular de un conjunto de prácticas que mantuvieron un sustrato tradicional (Arreola, 2020; Domínguez, 2014; Escalante et al., 2015; Guzmán, 2018; Inclán, 2016; López, 2014), en correspondencia con un estilo docente también tradicional (Domínguez, 2014; López, 2014; Razo, 2018a, 2018b).

En suma, estos resultados dan cuenta de los efectos de las reformas en las prácticas de enseñanza empleadas por los docentes. Cabe señalar que la relación analítica principal en este estudio consiste en conocer cuáles son las prácticas comúnmente utilizadas por los docentes y cómo son éstas percibidas y reportadas por los estudiantes en el nivel de bachillerato, fenómeno escasamente abordado en la literatura correspondiente.

Posicionamiento teórico

En este artículo se adopta una perspectiva teórica cercana al estructural constructivismo. Por *habitus* académico se entienden los esquemas de percepción, concepción y acción al interior del campo escolar; dichos esquemas, proceden de las experiencias individuales y comunes durante las trayectorias en el campo escolar (Anzaldo & Balderas, 2022). Por medio de un conjunto de prácticas de enseñanza, que son parte de los procesos de formación académica, se desarrolla un proceso gradual de incorporación de un conjunto de principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones presentes en el campo escolar (Bourdieu, 1991). En tanto estructura, el *habitus* condiciona la manera en que los estudiantes aprenden, realizan, se representan y jerarquizan las prácticas educativas al interior del campo escolar.

Analíticamente se aborda dicho proceso en dos fases. En una primera fase, denominada *exposición*, consciente o inconscientemente, los docentes promueven un *habitus* por medio de las prácticas regulares de enseñanza dentro del aula. Los

saberes y prácticas que conforman el ejercicio de la docencia han sido contruidos socio-históricamente, y son transmitidos de generación en generación por medio de la socialización tanto escolar como profesional de los docentes (Bedacarratx, 2020). Por lo anterior, son ellos quienes han incorporado previamente un conjunto de representaciones y saberes experienciales, los cuales propician el desarrollo de saberes prácticos y un estilo docente.

El estilo docente, en tanto expresión de la forma en que los docentes han incorporado saberes, representaciones y reglas del campo escolar, es un eje estructurador de las prácticas en el aula, de las representaciones y jerarquizaciones relacionadas con las prácticas educativas; en suma, las prácticas que ellos desarrollan en el aula son una expresión del *habitus* (Anzaldo & Balderas, 2022; Domínguez, 2014; Ferrer, 2021; Hadjar et., al. 2021; Oviedo-Villavicencio *et al.*, 2017).

Por medio de la experiencia de las prácticas educativas, los estudiantes se socializan en un conjunto de prácticas significativas relativas al contexto escolar. Son expuestos a las prácticas empíricamente observables y a sus significados (Roy, 2023). La fase de incorporación se refiere al proceso gradual por el cual se conforman dimensiones componentes del *habitus* en los estudiantes. Wacquant refiere a tres dimensiones interrelacionadas, cognoscitiva, afectiva y conativa. Las disposiciones incorporadas por los estudiantes en experiencias escolares previas funcionan como andamiajes para la constitución de estas dimensiones (Capdevielle, 2011; Wacquant, 2014a). La primera dimensión remite a las estructuras cognoscitivas incorporadas como categorías de percepción y clasificación mediante las cuales se establecen distinciones o relaciones entre sujetos, objetos y prácticas. Dichas categorías facultan a los agentes para evaluar, organizar y otorgar sentido a sus acciones (Wacquant, 2014a).

La segunda dimensión engloba el establecimiento, la movilización y el reajuste de las apetencias en el juego social correspondiente. Su constitución comprende el proceso mediante el cual un agente otorga investidura de valor a objetos, proyectos u otros agentes, que componen el campo de su interés (Wacquant, 2014a). La tercera dimensión refiere a capacidades prácticas (Benzecry, 2017) aprendidas mediante una pedagogía mimética. Se concretan en la destreza para realizar tareas o actividades específicas con relación a un ideal imperante en el campo (Wacquant, 2014a).

El concepto de *habitus* complejiza la idea de prácticas de enseñanza, en tanto que la experiencia con estas permite a los agentes comprenderlas, además de acrecentar su conocimiento sobre el campo en que son contenidas y generadas (Bedacarratx, 2020; Costa & Murphy, 2015). La multidimensionalidad del *habitus* académico permite analizar relacionamente la exposición de los estudiantes a las prácticas de enseñanza y su influencia en la construcción gradual de una clasificación en torno a estas (dimensión cognitiva), facultando a estos sujetos para distinguir aquellas que son consideradas valiosas dentro del campo escolar, por lo que, paralelamente, se desarrollaría una jerarquización de estas (dimensión valorativa). Por ello subdividimos nuestra aproximación a las prácticas en dos secciones analíticas, exposición a las prácticas e incorporación de las prácticas.

En la primera sección, se busca identificar y analizar la interrelación de las prácticas regulares a las que los estudiantes fueron expuestos, ¿cuáles son las prácticas educativas que experimentaron regularmente los estudiantes durante el bachillerato? En la segunda se analizan las relaciones entre aquellas prácticas con las formas en que los estudiantes clasifican y jerarquizan las prácticas, ¿cuáles son las prácticas

educativas que los estudiantes consideran importantes?, ¿qué tienen en común esas prácticas? Con la información producida a partir de las preguntas se argumenta, en la sección de discusión, sobre la dimensión conativa del *habitus*.

Estrategia metodológica

Nuestra aproximación es cuantitativa. Se construyeron los datos empleando un cuestionario administrado, bajo la modalidad de Censo, a estudiantes universitarios de recién ingreso a trece facultades de la Universidad Veracruzana (UV) en el 2018 (ver Tabla 1). Estos estudiantes fueron idóneos para el estudio por dos razones. La primera es que su experiencia en el NMS era reciente en el momento en que se hizo la aplicación del instrumento, la segunda, porque la UV es la institución estatal con mayor absorción de la demanda educativa en Veracruz, además de poseer un amplio reconocimiento en el país.

Tabla 1

Distribución por facultad y modalidad de bachillerato de egreso de los participantes

Facultades	Modalidad de Bachillerato			Total
	General	Tecnológico	Telebachillerato	
Filosofía	39	8	4	51
Sociología	34	8	9	51
Lengua y literaturas hispánicas	34	7	0	41
Historia	25	6	7	38
Lengua francesa	28	10	2	40
Lengua inglesa	115	32	6	153
Pedagogía	86	24	20	130
Antropología	48	15	12	75
Enfermería	75	25	7	107
Nutrición	85	16	3	104
Bioanálisis	35	39	5	79
Medicina	79	15	1	95
Física	40	8	3	51

En total son 1033 casos, de los cuales, 1015 indicaron adecuadamente su procedencia de alguna modalidad de bachillerato. Para el tratamiento de los datos se empleó el cálculo de medias, además de pruebas de correlación, mediante el software orientado al análisis estadístico en ciencias sociales (SPSS por sus siglas en inglés).

Con la intención de abarcar un conjunto de prácticas registradas en investigaciones precedentes, a fin de identificar las prácticas generales a las que los estudiantes fueron expuestos durante su tránsito por el bachillerato, se les cuestionó sobre la frecuencia con la que sus docentes emplearon el conjunto de prácticas de la Tabla 2.

Tabla 2

Conjunto de prácticas de enseñanza empleadas por los docentes

Prácticas de enseñanza		Prácticas educativas orientadas a la evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de preguntas • Exposición de contenidos por parte del docente • Preparación de la clase • Dar a conocer el programa • Uso de TIC • Uso de lecturas al impartir clase • Brindar asesoría docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción del pensamiento crítico • Promoción de la participación en clase • Trabajo en equipo • Promoción del deporte • Promoción de las artes • Promoción de la lectura • Promoción del teatro • Promoción del cine • Promoción de la apreciación de la danza 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia puntual • Trabajos finales • Tareas • Participación en clase • Exposiciones individuales • Exposiciones grupales • Actividades individuales • Actividades grupales • Preguntar en clase • Debatir en clase

Tras contrastar la información, además de realizar pruebas de correlación, se detallan los resultados referentes a las prácticas regulares. En la aproximación a la fase de incorporación se busca dar cuenta de la clasificación y jerarquización de dichas prácticas por parte de los estudiantes. Para realizar lo anterior, se analiza la información obtenida tras preguntar a los estudiantes qué tan importante consideraban cada una de las prácticas de la Tabla 3.

Tabla 3

Conjunto de prácticas de enseñanza exploradas en los estudiantes

<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia puntual • Entrega de tareas • Entrega de trabajos finales • Realizar resúmenes de clases • Preguntar en clase • Opinar sobre contenidos de clase • Atender sin interrumpir • Guardar silencio • Exponer 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar al docente al final de la clase • Solicitar asesoría • Tener al día apuntes de clase • Repasar contenidos • Intercambiar opiniones entre compañeros • Trabajar solo • Trabajar en pareja • Trabajar en equipo
--	--

Para derivar elementos que permitieran identificar la forma en que los estudiantes clasifican las prácticas, se analizaron las convergencias de las respuestas guiándonos por el valor medio. Se buscaron las características en común entre las prácticas mejor o peor evaluadas para identificar las características de la clasificación. Para dar cuenta de la jerarquización de las prácticas, se reflexionó sobre la orientación de las respuestas sobre la importancia indicada, además de realizar pruebas de correlación para identificar la correspondencia entre las prácticas consideradas como importantes por los estudiantes con las prácticas regulares a las que fueron expuestos.

Resultados

Se subdividió la exposición de resultados en dos apartados: "exposición a las prácticas" e "incorporación de las prácticas", este último compuesto por dos incisos, a) clasificación de las prácticas y b) jerarquización de las prácticas. Posteriormente, en la sección de discusión se argumenta, con base en los resultados, sobre la dimensión conativa del *habitus*.

Exposición a las prácticas

En la Tabla 4 se puede apreciar la distribución de las respuestas acerca de las prácticas educativas a las que los estudiantes estuvieron expuestos a su paso por el bachillerato. Destacan seis prácticas como aquellas que fueron empleadas con mayor frecuencia. Estas tienen en común ser relativas al trabajo dentro del aula; en contraparte, las cinco prácticas menos frecuentes remiten a actividades externas.

Tabla 4

Prácticas de enseñanza por rango de uso por parte de los docentes

Prácticas	Nunca (%)	Pocas veces (%)	Mayoría de veces (%)	Siempre (%)	Media	N
Responder preguntas	1	5	37	58	3.5	1026
Preparar la clase	1	8	50	41	3.3	1025
Trabajo en equipo	2	11	45	41	3.3	1029
Presentar el programa	4	14	34	47	3.3	1029
Incentivar la participación en clase	1	15	44	40	3.2	1029
Exposiciones propias	4	14	42	41	3.2	1028
Promoción de la lectura	6	20	41	33	3.0	1026
Promover el pensamiento crítico	3	24	41	32	3.0	1028
Emplear TIC	5	24	43	29	3.0	1017

Prácticas	Nunca (%)	Pocas veces (%)	Mayoría de veces (%)	Siempre (%)	Media	N
Uso de lecturas en clases	5	24	48	23	2.9	1026
Brindar asesorías	8	27	34	30	2.9	1026
Promover el deporte	11	43	29	10	2.5	1033
Promover las artes	12	45	26	16	2.5	1031
Promover la danza	26	45	20	10	2.1	1030
Promover el teatro	25	50	16	9	2.1	1029
Promover el cine	28	48	17	8	2.1	1029

Se pueden identificar tres categorías de prácticas. En la primera, denominada como *prácticas tradicionales en el aula*, se agrupan las prácticas empleadas con mayor frecuencia durante el paso por el NMS. Estas prácticas guardan relación con la priorización de actividades tradicionales dentro del aula, lo cual ha sido identificado en otra investigación (Escalante et al., 2015). Además, salvo la práctica de trabajo en equipo, el resto de las prácticas remiten a un protagonismo del docente, lo cual ha sido reportado por Razo (2018b).

La segunda categoría, *prácticas emergentes*, agrupa prácticas relativas a las adecuaciones de las propuestas de la RIEMS. Son prácticas realizadas con menor frecuencia que las anteriores. Su principal característica es la conjunción de prácticas como la lectura y el empleo de textos, con aquellas emergentes como el uso de las TIC las asesorías o la promoción del pensamiento crítico. Si bien la lectura y el empleo de textos caracteriza a menudo a los programas educativos, diversos estudios como los que se han señalado apuntan a que no son tan frecuentes como parte del trabajo escolar.

En la tercera categoría, denominada *prácticas atípicas*, se agrupan prácticas externas al aula. Su ejecución se relaciona con un estilo docente que busca formar un perfil integral en los estudiantes de manera cercana a lo propuesto por la RIEMS, por lo cual, entre estas, se encuentran las relativas a la promoción de la asistencia a eventos culturales. Los datos presentados apuntan a que son menos empleadas, resultado que coincide con lo reportado por De Garay et al., (2016) y Guzmán (2018).

Si bien estas tres categorías de prácticas están presentes tanto en BG como en BT, la prueba Chi cuadrado arrojó un resultado favorable entre el tipo de bachillerato con las prácticas relativas a la asistencia a eventos culturales (0.001 en cada caso), no así para el resto de las prácticas. Se considera que ese resultado remite al sentido institucional propedéutico arraigado en el BG, favorable para las prácticas de promoción del consumo cultural. Lo anterior también ha sido reportado por otros investigadores (Ruiz, 2020; Villa, 2007). Esa fue la única asociación que se encontró entre tipo de bachillerato y prácticas educativas.

En general, la información apunta a similitudes entre los tipos de bachillerato respecto al resto de las prácticas. Esto es resultado del proceso de "academización" de los BT, acelerado por la RIEMS (Ruiz, 2020). Al respecto, Weiss (2018) identificó que en los BT aumentaron las materias propedéuticas a la par de la reducción de materias

tecnológicas. Considerando la información, se puede aportar que dicho proceso de atenuación de las diferencias entre las prácticas en BG y BT abarca, también, a las prácticas de evaluación.

Tabla 5

Prácticas empleadas para evaluación por rango de uso

Prácticas	No se empleó (%)	Pocas veces (%)	Mayoría de veces (%)	Siempre (%)	Media	N
Trabajos finales	0,9	2,7	19,7	76,8	3,7	1028
Tareas	1,6	2,5	24,0	72,0	3,7	1028
Asistencia puntual	3,6	13,3	33,0	50,0	3,3	1029
Actividades individuales	2,7	11,5	39,7	46,1	3,3	1027
Exposiciones individuales	4,9	14,1	38,8	42,2	3,2	1027
Participación en clase	2,9	14,4	43,6	39,1	3,2	1027
Exposiciones grupales	4,1	13,4	43,8	38,7	3,2	1027
Preguntar en clase	5,6	18,4	38,4	37,6	3,1	1025
Actividades grupales	4,1	17,5	44,7	33,7	3,1	1028
Debatir contenidos de clase	7,2	27,0	38,1	27,7	2,9	1027

De acuerdo con los datos de la Tabla 5, los trabajos finales junto con las tareas forman un primer subgrupo. Casi todos los estudiantes fueron evaluados con ambos productos académicos, que por lo general son solicitados a la par (la prueba de Spearman arrojó un valor de 0.673). La asistencia, las actividades y exposiciones individuales conforman otro subgrupo de prácticas con las que, en su mayoría, los estudiantes fueron evaluados. En ambos subgrupos, se trata de prácticas que enfatizan el trabajo individual. Este resultado coincide con lo reportado en otras investigaciones (Escalante & Coronado, 2020; López, 2014) al respecto, otros autores consideran que este tipo de prácticas se asocian con un modelo tradicional de evaluación (De Garay *et al.*, 2016; Domínguez, 2014; Escalante *et al.*, 2015; López 2014).

En cambio, tanto las prácticas que integran al tercer subgrupo como la práctica del debate, fueron empleadas con menor frecuencia. El tercer subgrupo, integrado por prácticas tanto individuales como grupales, remite a una forma de evaluación que pondera al trabajo entre los estudiantes. De acuerdo con las respuestas, el debate de los contenidos de clase fue la práctica menos usada con fines de evaluación. Esto permite considerar que se pondera más el trabajo individual en tanto presentación de tareas y trabajos finales, que el trabajo entre pares y la argumentación de ideas.

Aunque la RIEMS impulsaba el desarrollo de formas de evaluación que contemplaran carpetas de evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, se encontró que la entrega de trabajos en conjunto con actividades y exposiciones individuales son las prácticas comúnmente empleadas para evaluar a los estudiantes. Escalante y Coronado (2020) mostraron que entre los docentes consideraban insuficiente la información brindada para la implementación de la propuesta de evaluación de la

reforma. Ante esta situación, López (2014) considera que la entrega de trabajos finales se tornó la práctica de evaluación general al ser un medio que se puede orientar para valorar la posesión de conocimientos mediante su reproducción.

A modo de cierre de este primer apartado, se puede mencionar que las prácticas regulares que los estudiantes experimentaron son de corte tradicional, además de estar encaminadas tanto al avance con el programa educativo de cada materia como la posterior evaluación individualizada, situación que ha sido reportada en otras investigaciones (De Garay et al., 2016; Guzmán, 2018; Inclán, 2016; Razo, 2018a, 2018b). Además, en los resultados reportados, se identificó que algunos estudiantes sí experimentaron la promoción de prácticas culturales externas al salón de clases por parte de sus docentes. Esto es resultado de un impacto parcial de la serie de cambios en el NMS, en el conjunto de prácticas relativas al *habitus* académico en el nivel medio superior.

Aunque la RIEMS buscaba establecer un conjunto de prácticas de enseñanza similares entre los bachilleratos, permanecieron ciertas prácticas diferenciadoras, relacionadas con el sentido institucional arraigado en los BG y BT. En suma, la serie de reformas aludidas en páginas anteriores han afectado parcialmente al conjunto de prácticas relativas al *habitus* académico en el nivel medio superior sin llegar a diluir el sentido institucional de cada modalidad de bachillerato.

Incorporación de las prácticas

La exposición a las prácticas educativas es parte inicial del proceso de incorporación, sin embargo, en este proceso intervienen otros factores que lo modulan. En este apartado se intentará dar cuenta de esa complejidad.

a) Clasificación de las prácticas

Considerando la distribución de valores de la Tabla 6, puede señalarse que en su transitar por el bachillerato, los estudiantes incorporan una forma de clasificación de las prácticas educativas con las siguientes características.

Tabla 6
Prácticas de enseñanza por rango de importancia otorgada por estudiantes

Prácticas	Sin importancia (%)	Poca importancia (%)	Algo de importancia (%)	Muy importante (%)	Media	N
Entregar trabajos finales	0,8 %	1,6 %	12,7 %	84,9 %	3,8	1031
Entregar tareas	1,3 %	5,9 %	23,4 %	69,4 %	3,6	1032
Asistencia puntual	2,6 %	7,8 %	29,8 %	59,8 %	3,5	1032
No interrumpir la clase	2,6 %	9,4 %	32,3 %	55,7 %	3,4	1031

Prácticas	Sin importancia (%)	Poca importancia (%)	Algo de importancia (%)	Muy importante (%)	Media	N
Tener al día los apuntes de clase	5,3 %	11,4 %	27,9 %	55,3 %	3,3	1031
Exponer	3,8 %	17,4 %	39,7 %	39,2 %	3,1	1031
Trabajar en equipo	3,8 %	18,3 %	43,1 %	34,9 %	3,1	1030
Trabajar en pares	4,1 %	16,4 %	46,7 %	32,9 %	3,1	1031
Trabajar solo	5,4 %	20,6 %	37,0 %	36,9 %	3,1	1032
Repasar contenidos clase	5,5 %	20,7 %	39,2 %	34,6 %	3,0	1031
Preguntar en clase	6,6 %	23,2 %	40,1 %	30,2 %	2,9	1031
Opinar sobre contenidos de clase	7,4 %	26,1 %	36,0 %	30,6 %	2,9	1031
Hacer resúmenes de las clases	5,8 %	26,0 %	40,3 %	27,9 %	2,9	1032
Intercambiar opinión en clase	8,9 %	21,6 %	39,5 %	30,0 %	2,9	1031
Preguntar al maestro al fin de clase	11,0 %	25,6 %	34,2 %	29,2 %	2,8	1031
Solicitar asesoría al docente	14,4 %	26,2 %	30,8 %	28,6 %	2,7	1031

La primera de ellas es la coincidencia en un alto valor de los trabajos finales y de las tareas como productos académicos. El que los estudiantes consideren "muy importante" cumplir con la entrega de ambos, es efecto de experimentar constantemente su solicitud para poder avanzar en el bachillerato, lo cual remite al valor de ambas prácticas dentro del campo escolar. Es decir, dicha valoración fue influenciada por la experiencia reiterada de evaluación por medio de ambos productos.

La segunda característica es la coincidencia en valorar prácticas asociadas con una mínima interacción e intercambio entre estudiantes y docentes, tales como la asistencia puntual, no interrumpir en clases y tener al día los apuntes. Prácticas de ese tipo guardan relación con una educación pasiva, la cual ha sido registrada dentro del NMS (Escalante *et al.*, 2015). En complemento de lo anterior, considerando los datos obtenidos en este estudio, los valores más bajos respecto a las medias los representan prácticas asociadas con una mayor participación por parte del estudiante.

La tercera característica es la preferencia por prácticas colaborativas. Los estudiantes consideran que realizar exposiciones, trabajar en equipo y trabajar con otro compañero, son prácticas que van de algo importantes a muy importantes. De acuerdo con los datos presentados, aunque no fue predominante el uso de las actividades grupales

para la evaluación, sí fue la tercera práctica de enseñanza más experimentada por los estudiantes durante su paso por el bachillerato.

La cuarta característica es la ambigüedad en cuanto al valor de prácticas relacionadas con mayor participación por parte del estudiante: preguntas en clase, opinar sobre contenidos de clase, realizar resúmenes de clases, intercambiar opinión en clase, preguntar al maestro al fin de clase y solicitar asesoría al docente. Aun cuando la mayor parte de los estudiantes las consideran importantes, un poco más del 20 % de ellos las valora como menos relevantes. Lo anterior se acentúa en el caso de la práctica de preguntar al maestro al fin de clase junto con solicitar asesoría.

En su conjunto, estas características remiten a parte de la complejidad del proceso de incorporación de las prácticas. Se identificaron indicios en la clasificación expresada por los estudiantes, de la influencia tanto de la exposición reiterada como del empleo con fines de evaluación de prácticas de corte tradicional. En tanto, la clasificación descrita se relaciona con la conformación de la dimensión cognoscitiva del *habitus*, en tanto orientación práctica que facilita la reflexión acotada a las demandas y condiciones del quehacer escolar, permitiendo a los estudiantes identificar las prácticas valiosas dentro del campo escolar. Específicamente, el conjunto de prácticas altamente apreciadas por los estudiantes es de corte tradicional.

b) Jerarquización de las prácticas

En este apartado se trata la relación entre la jerarquización expresada por los estudiantes (ver Tabla 6), con las prácticas de enseñanza frecuentes y el empleo de ciertas prácticas orientadas a la evaluación. En lo general, esa jerarquización está estructurada a efecto de haber experimentado frecuentemente prácticas educativas de corte tradicional en conjunto con formas de evaluación centradas en dos productos académicos, las tareas y los trabajos finales (ver Tabla 7).

Tabla 7

Correlación entre prácticas consideradas como importantes con prácticas docentes experimentadas por los estudiantes

Prácticas consideradas como importantes	Prácticas docentes experimentadas	Resultado prueba Chi cuadrado
Trabajar con otros compañeros	Actividades en equipo al impartir clases	0.000
Trabajar con otro compañero		0.001
Opinar sobre contenidos de clase	Incentivaban la participación en clase	0.001
Intercambiar opinión en clase		0.008
Solicitar asesoría al maestro	Brindaban asesorías	0.001
Preguntar en clase	Respondían preguntas al impartir clase	0.481
Preguntar al maestro al fin de clase		0.207
Entregar trabajos finales	Entrega de trabajos finales	0.001
Entregar tareas	Entrega de tareas	0.001
Asistir puntualmente a las clases	Asistencia puntual	0.000
Trabajar individualmente	Actividades individuales	0.000

Prácticas consideradas como importantes	Prácticas docentes experimentadas	Resultado prueba Chi cuadrado
Exponer individualmente	Exposiciones individuales	0.000
Preguntar en clases	Participación en clase	0.000
Opinar sobre contenidos de clases	Debatir los contenidos de clase	0.000

Los valores de la tabla anterior permiten reflexionar sobre la influencia de las prácticas docentes en la jerarquización de valor expresada por los estudiantes. Tentativamente se puede considerar, en primera instancia, que el valor otorgado a las prácticas está mediado por la frecuencia de su experimentación. Por ejemplo, debido a que la mayoría de los estudiantes contaron con la experiencia de la asesoría, la consideran generalmente como una práctica "algo importante" aunque esta misma práctica ocupa el último lugar en importancia reportado por los mismos estudiantes.

En segunda instancia, si las prácticas de enseñanza empleadas frecuentemente también eran empleadas reiteradamente para la evaluación de los estudiantes, entonces su valorización positiva aumentaría. Tal fue el caso de las actividades grupales, las cuales fueron reportadas por los estudiantes como la tercera práctica más empleada por los docentes y como la séptima prácticas orientadas a la evaluación; situación similar se observa respecto a la práctica de incentivar la participación, la cual ocupó el quinto lugar entre las prácticas empleadas por los docentes y el sexto lugar entre las prácticas orientadas a la evaluación.

La homogeneidad de las respuestas sobre el valor de las prácticas comúnmente empleadas por los docentes para la evaluación (ver Tabla 6), sugiere que los estudiantes han incorporado una forma de jerarquizar las prácticas de acuerdo con la importancia atribuida a estas para avanzar dentro del bachillerato.

Los valores significativos del segundo subgrupo de la Tabla 7 dan cuenta de la distribución de posiciones de las prácticas: aquellas que eran constantemente orientadas a la evaluación ocuparon las posiciones más altas en la estructura de clasificación y jerarquización de los estudiantes.

En cambio, cuando las prácticas eran empleadas con menor frecuencia para la evaluación, el valor reportado decreció. En ese sentido, aunque la práctica de responder preguntas fue señalada como la más empleada por los docentes, al ubicarse como la octava práctica de evaluación, fue menor la percepción de valor por parte de los estudiantes, lo cual propició un resultado no significativo (ver Tabla 7).

Las prácticas tradicionales orientadas a la evaluación son el eje principal de conformación de la clasificación indicada por los estudiantes. El empleo reiterado de ciertas prácticas tradicionales para su evaluación propició que las reconocieran como valiosas. Desde la perspectiva analítica adoptada, esta jerarquización de las prácticas en cuanto la importancia atribuida, apunta al proceso de conformación de la dimensión valorativa del *habitus*, ya que remite a los valores reconocidos por los estudiantes gracias a la exposición regular en el campo escolar.

Discusión

En lo general, los resultados que se presentaron en la primera sección guardan coincidencias con investigaciones previas que han reportado la presencia de prácticas educativas de corte tradicional (De Garay et al., 2016; Domínguez, 2014; Guzmán, 2018; Inclán, 2016; Razo, 2018a, 2018b). Los resultados reportados en este estudio apuntan a prácticas regulares de corte tradicional, de instrucción y evaluación, tanto en BG como en BT, entre las cuales, la presentación de productos académicos como tareas y trabajos finales, fueron mayormente empleadas para la evaluación de los estudiantes. Junto con dichas prácticas se registraron otras emergentes. Las prácticas con menor frecuencia fueron aquellas que apuntaron a elementos diferenciadores entre los BG y BT. Aunque en general se fomentó mínimamente la asistencia a eventos culturales y deportivos, esta promoción se relacionó con el BG por su sentido institucional propedéutico para la educación superior.

Considerando lo anterior, la apreciación de Ruiz (2020) acerca del proceso de "academización" de los BT requiere complementarse con información sobre los efectos de la RIEMS en las prácticas de enseñanza y evaluación. En ese sentido, los resultados del presente estudio permiten señalar que se mantienen elementos diferenciadores relativos al sentido institucional de los BG y BT.

En particular, es necesario desarrollar estudios para identificar si existe una tendencia a dejar de lado la promoción del consumo cultural en los bachilleratos, pese a su promoción por parte de las políticas públicas educativas.

Los resultados de la segunda sección apuntan a la incorporación de una forma de clasificación de las prácticas por su valor académico y a una jerarquización del valor de las prácticas orientadas a la evaluación. Se identificó una relación positiva entre el uso frecuente de prácticas de instrucción y de evaluación de corte tradicional, con la forma en que los estudiantes clasificaban y jerarquizaban valorativamente las prácticas educativas. Estos resultados aportan elementos que permiten explorar la importancia que los estudiantes otorgan a las distintas prácticas de enseñanza, en tanto efecto de su exposición a un estilo docente caracterizado por prácticas de corte tradicional.

Se considera que los resultados del estudio devienen de un proceso relacionado con la dimensión conativa del *habitus*, en el que las prácticas tradicionales fueron adecuadas para emplearlas ante los requerimientos tanto de la RIEMS como de la posterior evaluación docente. Tanto la propuesta de la RIEMS de distinguir a los bachilleratos con relación a su eficiencia respecto a los resultados escolares, como la evaluación docente, al condicionar la permanencia y promoción, incentivaron un proceso de cambios a nivel institucional y del aula. Para los docentes, la información sobre los cambios promovidos resultaba insuficiente (Escalante & Coronado, 2020). Al respecto, Lozano (2020) menciona que el desarrollo de la planta docente no fue una prioridad ni en el marco de la reforma ni para las autoridades. En esa situación, como lo han indicado en otras investigaciones (Domínguez, 2014; Oviedo-Villavicencio et al., 2017), el *habitus* académico de los docentes les dotó de elementos para adecuar parcialmente sus prácticas de enseñanza.

Esa adecuación fue parcial debido a que las "(...) prácticas que engendra el *habitus* están comandadas por las condiciones pasadas de su principio generador. Pero a su vez, el *habitus* preforma las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una

misma estructura" (Capdevielle, 2011, p. 9). La persistencia de prácticas tradicionales y diferenciadoras son elementos para apuntar a la dimensión conativa del *habitus* académico. En lo concerniente a nuestros datos, el proceso de transmisión del *habitus* académico de docentes a estudiantes, tiene lugar a través de un proceso complejo, en el cual, el empleo reiterado de prácticas tradicionales propició en los estudiantes una forma de clasificar y jerarquizar que les revistió de importancia. Estas prácticas delimitan las formas en que se espera se desenvuelvan los estudiantes ante las solicitudes escolares, por tanto, son estas las que conforman junto con los esquemas de percepción, representación, entre otros elementos, una identidad del *habitus* académico.

Conclusiones

El nivel medio superior es un escenario complejo. Por medio de una perspectiva analítica cercana al estructural constructivismo sobre datos cuantitativos provenientes de un censo aplicado a 1033 estudiantes de recién ingreso a trece facultades de la Universidad Veracruzana, se realizó una aproximación al *habitus* académico en el bachillerato. Considerando las reflexiones sobre las formas de investigar al *habitus* (Wacquant, 2014b), dicha aproximación se realizó en dos secciones analíticas.

En la sección de exposición, se identificó la persistencia de prácticas tradicionales coexistiendo con prácticas emergentes, aunque las primeras son predominantes. Se coincide con otros autores acerca de la adecuación parcial del *habitus* académico ante la RIEMS. En complemento, los resultados de la segunda sección dieron pauta para argumentar sobre el proceso de conformación de las dimensiones cognoscitiva, valorativa y conativa del *habitus*. El predominio de las prácticas tradicionales es uno de otros elementos que en su conjunción conforman la identidad del *habitus* académico en el nivel medio superior.

No obstante, es necesario expresar una reflexión crítica sobre este trabajo. En tanto aproximación, se describió la influencia general de las prácticas regulares sin profundizar en la forma en que se da dentro del espacio escolar. Indagar este proceso en su desarrollo aportaría a la comprensión integral de las formas en que docentes y estudiantes se relacionan por medio de las prácticas educativas. Se agrega que ha quedado fuera de este estudio la influencia de la experiencia juvenil en la manera en que los estudiantes se relacionan con las prácticas educativas en el bachillerato en tanto espacio educativo y de socialización.

En contraste, se considera que la información presentada abona a la comprensión de las particularidades del *habitus* académico en el NMS. Aunque no fue parte de los objetivos del presente trabajo, los resultados pueden aportar a la comprensión de las dificultades enfrentadas por los estudiantes en su transición en la universidad. La información presentada sobre las prácticas educativas que los estudiantes experimentaron durante el bachillerato, además de la importancia que les confieren, puede coadyuvar a reflexionar sobre la congruencia con las prácticas solicitadas en el nivel superior.

Notas:

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

Los autores, Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria, José Luis Suárez Domínguez y Silvia Jiménez García, participaron en la concepción del trabajo, en el diseño de la investigación, en la recolección de datos, en el procesamiento y en el análisis de la información, así como en la elaboración y en la corrección del documento.

Referencias

- ANZALDO, J., & BALDERAS, I. (2023). Habitus académico: Aportaciones metodológicas para una construcción conceptual. *Sociológica México*, 37(106), 9–44.
- ARREOLA, C. D. (2020). La RIEMS; su impacto en la práctica docente en el nivel medio superior. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 312–333.
- BEDACARRATX, V. (2020). *Subjetividad y trabajo docente: Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto socio-cultural de declive institucional*. TeseoPress.
- BENZECRY, C. E. (2017). ¿Cómo pez en el agua? Aporías de la sociología disposicional. *Cuestiones de sociología*, 16, 26. <https://doi.org/10.24215/23468904e026>
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- CAPDEVIELLE, J. (2011). El concepto de habitus: Con Bourdieu y contra Bourdieu. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31–45.
- COSTA, C., & MURPHY, M. (2015). Bourdieu and the Application of Habitus across the Social Sciences. En C. Costa & M. Murphy (Eds.), *Bourdieu, Habitus and Social Research: The Art of Application* (pp. 3–17). Palgrave Macmillan.
- DE GARAY, A., MILLER, D., & MONTOYA, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95–140.
- DÍAZ, J. (2015). *Tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la RIEMS* [Tesis de Doctorado, UPN]. <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/1019>
- DOMÍNGUEZ, S. (2014). Los sentidos del bachillerato en México: Desencuentros entre discursos, prácticas docentes y formación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1), 1–21.
- ESCALANTE, A., & CORONADO, S. E. (2020). Reformas curriculares en la Educación Media Superior ¿Camino a mejores prácticas? *Revista electrónica sobre educación media y superior*, 7(19), 43–61.
- ESCALANTE, A., IBARRA, L., & FONSECA, C. (2015). El docente y el enfoque de competencias en la educación media superior. *Inventio*, 11, 13–19.

- FERRER, L. (2021). El Habitus académico como generador de resistencias en las profesoras. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 62–90.
- GUZMÁN, C. G. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- HADJAR, A., GRECU, A., SCHARF, J., DE MOLL, F., MORINAJ, J., & HASCHER, T. (2021). Changes in school alienation profiles among secondary school students and the role of teaching style: Results from a longitudinal study in Luxembourg and Switzerland. *International Journal of Educational Research*, 105, 1–14.
- INCLÁN, C. (2016). Ctrl-C, Ctrl-V. La práctica escolar de copiar y pegar en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 38(154), 6–11.
- LÓPEZ, M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media* [Tesis de Doctorado, ITESO]. DPES-Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE).
- LOZANO, A. (2020). La evaluación docente en México: el caso de la educación media superior. *Revista electrónica en educación y pedagogía*, 4(7), 66–77. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040706>
- MATTHIES, H., & TORKA, M. (2019). Academic Habitus and Institutional Change: Comparing Two Generations of German Scholars. *Minerva*, 57(3), 345–371. <https://doi.org/10.1007/s11024-019-09370-9>
- OVIEDO-VILLAVICENCIO, J. F., & OVIEDO-GONZÁLEZ, E. (2017). Culturas de profesores y reformas educativas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 133–161.
- RAZO, A. E. (2018a). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: Política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40(159), 90–106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58214>
- RAZO, A. E. (2018b). Enseñar e involucrar: El uso del tiempo en el bachillerato en México. *Revista de Educación*, 379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-363>
- ROY, H. (2023). *Making Projects Real in a Higher Education Context*. En D. A. Morley & J. Golaman (Eds.), *Applied pedagogies for higher education: Real-world learning and innovation across the curriculum* (pp. 163–186). Palgrave Macmillan.
- RUIZ, E. (2020). El bachillerato tecnológico industrial mexicano. Una bisagra entre la formación académica y la formación técnica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(84), 61–89.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2008). *Acuerdo 444*. Diario Oficial de la Federación.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2009). *Acuerdo 488*. Diario Oficial de la Federación.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Diario Oficial de la Federación.

- VILLA, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la educación superior*, 36(1), 93-110.
- WACQUANT, L. (2014a). Homines in extremis: Qué nos enseñan los fighting scholars (académicos luchadores) sobre el habitus. *Astrolabio*, 12, 226-242.
- WACQUANT, L. (2014b). Poniendo al habitus en su lugar: Réplica del simposio. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6(15), 40-52.
- WEISS, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, 51, 1-19.

Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos

Relevance of socio-emotional skills in current educational leadership: reflections from experts

Relevância das habilidades socioemocionais na liderança educacional atual: reflexões de especialistas

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588>

Carolina Aranda Meyer
Universidad Católica de Córdoba
Argentina
carolina.arandameyer@gmail.com
ORCID: 0009-0003-0564-6732

Leticia Elizabeth Luque
Universidad Católica de Córdoba
Argentina
leticia.elizabeth.luque@unc.edu.ar
ORCID: 0000-0002-0984-3165

Recibido: 21/08/23
Aprobado: 04/12/23

Cómo citar:
Aranda Meyer, C., & Luque, L. E. (2024). Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588>

Resumen

En el ámbito educativo, la pandemia por COVID-19 dejó en evidencia la importancia de las habilidades socioemocionales para lograr un aprendizaje integral, destacando los dominios interpersonales e intrapersonales como elementos necesarios para un funcionamiento efectivo y una interacción exitosa con los demás (Domitrovich *et al.*, 2017). Es abundante la evidencia que destaca la influencia del liderazgo en la mejora educativa y es reconocida su influencia sobre el Desarrollo Profesional Docente. Se analizan las reflexiones de siete expertos sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual, surgidas de entrevistas en profundidad referidas a liderazgo, mejora educativa y desarrollo profesional docente. Se emplea un enfoque cualitativo inductivo y una metodología interpretativa y crítica. Los principales hallazgos muestran la necesidad de enfocarse en el aprendizaje socioemocional. Se resalta la importancia de reorientar la formación inicial y continua de los docentes, donde los líderes educativos desempeñan un papel crucial. Se pone en evidencia la necesidad de tener en cuenta estas habilidades en las políticas educativas y curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo. Los expertos coinciden en que las habilidades socioemocionales son fundamentales en el liderazgo educativo del siglo XXI. Se destaca la necesidad de desarrollar programas de formación docente que aborden estas habilidades, así como de promover su integración en las políticas y prácticas educativas. Estos hallazgos tienen implicancias para la mejora de la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes.

Abstract

In the educational field, the COVID-19 pandemic highlighted the importance of socio-emotional skills for achieving comprehensive learning, emphasizing interpersonal and intrapersonal domains as necessary elements for effective functioning and successful interaction with others (Domitrovich *et al.*, 2017). There is ample evidence highlighting the influence of leadership in educational improvement and its impact on Professional Teacher Development is acknowledged. The reflections of seven experts on the relevance of socio-emotional skills in current educational leadership are analyzed, emerging from in-depth interviews related to leadership, educational improvement, and teacher professional development. An inductive qualitative approach and a critical interpretative methodology are employed. The main findings show the need to focus on socio-emotional learning. The importance of redirecting initial and continuous teacher training, where educational leaders play a crucial role, is emphasized. The need to take these skills into account in the educational and curricular policies of the different levels of the educational system is highlighted. The experts agree that socio-emotional skills are fundamental in 21st-century educational leadership. The need to develop teacher training programs addressing these skills is highlighted, as well as to promote their integration into educational policies and practices. These findings have significant implications for improving the quality of education and the well-being of students.

Palabras clave:

habilidades socioemocionales, liderazgo educativo, formación docente, desarrollo profesional docente, políticas educativas.

Keywords:

social-emotional skills, educational leadership, teacher training, teacher professional development, educational policies.

Resumo

No campo educacional, a pandemia da COVID-19 destacou a importância das habilidades socioemocionais para alcançar uma aprendizagem integral, enfatizando os domínios interpessoais e intrapessoais como elementos necessários para um funcionamento eficaz e uma interação bem-sucedida com os outros (Domitrovich et al., 2017). Há muitas evidências que ressaltam a influência da liderança na melhoria educacional, e seu impacto no Desenvolvimento Profissional do Professor é reconhecido. São analisadas as reflexões de sete especialistas sobre a relevância das habilidades socioemocionais na atual liderança educacional, surgindo de entrevistas aprofundadas relacionadas à liderança, melhoria educacional e desenvolvimento profissional do professor. Utiliza-se uma abordagem qualitativa indutiva e uma metodologia interpretativa e crítica. Os principais achados mostram a necessidade de focar na aprendizagem socioemocional. Salienta-se a importância da reorientação da formação inicial e contínua dos professores, onde os dirigentes educativos desempenham um papel crucial. Torna-se evidente a necessidade de ter em conta estas competências nas políticas educativas e curriculares dos diferentes níveis do sistema educativo. Os especialistas concordam que as habilidades socioemocionais são fundamentais na liderança educacional do século XXI. Destaca-se a necessidade de desenvolver programas de formação de professores que contemplem essas competências, bem como promover sua integração nas políticas e práticas educacionais. Essas descobertas têm implicações para melhorar a qualidade da educação e o bem-estar dos alunos.

Palavras-chave:

habilidades socioemocionais, liderança educacional, formação de professores, desenvolvimento profissional de professores, políticas educacionais.

Introducción y problema

La formación integral de los estudiantes y la calidad de la educación son temas relevantes en el contexto actual, especialmente en América Latina y el Caribe. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) introdujo la Agenda 2030 en el ámbito educativo, enfocada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos. En este contexto, las demandas de una sociedad globalizada, los nuevos paradigmas educativos, el rezago académico y la necesidad de revinculación generan tensiones y desafíos en la labor educativa, especialmente en la formación de habilidades socioemocionales (HSE), las cuales han adquirido mayor relevancia debido a la pandemia por COVID-19.

Las HSE son fundamentales para la gestión y la adaptación a nuevas formas de ser, hacer y estar, y son esenciales para el funcionamiento global efectivo del ser humano y para una interacción exitosa con los demás. Comprender el desarrollo y la formación de estas habilidades, tanto en estudiantes como en adultos, es crucial para avanzar hacia una educación sostenible.

Por otro lado, las investigaciones han destacado dos factores fundamentales para mejorar los aprendizajes: la enseñanza, que depende directamente de los docentes, y el liderazgo, que influye de manera indirecta en los aprendizajes de los estudiantes y directamente en el desarrollo profesional docente. Por lo tanto, el liderazgo juega un papel clave en la mejora de la docencia y los resultados de los estudiantes (Flessa *et al.*, 2018; Robinson & Gray, 2019; Tian & Huber, 2019; Weinstein & Muñoz, 2018). En este sentido, es de gran importancia analizar el liderazgo educativo en relación con las HSE, comprendiendo su relevancia e implicaciones.

Esta temática adquiere mayor relevancia en el contexto actual, donde el liderazgo pedagógico que impacta en el aprendizaje y en el desarrollo profesional docente (DPD) requiere un dominio relacional fundamental. Esto implica crear una organización abierta al aprendizaje colectivo e individual, poniendo en el centro las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes en función de las demandas del contexto inmediato, de una sociedad globalizada e hiperconectada tecnológicamente, así como de generar bienestar socioemocional para el desarrollo integral de la educación (CASEL, 2021).

Por ello, este estudio sitúa el aprendizaje emocional como un aspecto clave para mejorar el aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. Al respecto, la literatura especializada ha aportado evidencia sobre la relevancia de las HSE en el desarrollo humano, educativo y organizacional. Y si bien se observa un creciente interés por la formación y el desarrollo socioemocional en los diversos ámbitos del sistema educativo, las políticas educativas aún son incipientes en esta materia.

En cuanto al liderazgo para el DPD, es un campo emergente debido a la racionalidad técnica predominante en el siglo XX y que aún permea el siglo XXI. Los avances tecnológicos, las tendencias globales, las crisis sociales, el aumento de las enfermedades y las nuevas formas de relacionarse y aprender demandan que los líderes educativos posean habilidades acordes a los tiempos cambiantes y desafiantes.

Por lo expuesto, el objetivo del presente estudio es analizar la relevancia de las habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo del siglo XXI, a partir de las reflexiones de diversos expertos en el ámbito educativo de América. El propósito guía ha sido contribuir al avance en el campo de la educación —especialmente en lo referido a formación— y a la mejora de las prácticas de liderazgo en el contexto educativo mundial.

Antecedentes

En cuanto a las HSE, Montecinos (2020) identifica competencias socioemocionales necesarias para promover relaciones profesionales positivas en los centros escolares, como la conciencia de sí mismo, la conciencia social, los valores prosociales, el sentido de autoeficacia, la regulación emocional y la pertinencia cultural-inclusiva. Asimismo, muestra que estas competencias mejoran el clima laboral y promueven la responsabilidad compartida en la consecución de metas institucionales, el bienestar psicológico, la convivencia escolar y los resultados académicos y socioemocionales de los estudiantes.

Chen y Guo (2020) llevaron a cabo un estudio en China cuyos resultados muestran una relación positiva entre la inteligencia emocional de los directores, su comportamiento de liderazgo instruccional y las estrategias de instrucción implementadas por docentes. En este contexto, enfatizan que los líderes escolares emocionalmente inteligentes tienen la capacidad de crear resonancia en sus entornos escolares. Esto se traduce en la creación de condiciones favorables para los maestros y un mayor apoyo para que los estudiantes prosperen, tengan logros y alcancen el éxito. Estos hallazgos resaltan la importancia de que los líderes escolares desarrollen habilidades emocionales que les permitan comprender y brindar apoyo emocional a su personal docente.

Bolden *et al.* (2020) sostienen la necesidad de un "liderazgo colectivo", en el que los líderes movilicen la experiencia colectiva para la identificación y resolución de problemas, promoviendo la confianza, la honestidad y el compromiso con un propósito compartido.

Cortez (2020) ha identificado el liderazgo positivo como una respuesta clave en el contexto de la pandemia. Este se basa en la creación de ambientes positivos que permiten el desarrollo integral de la comunidad educativa; promueve prácticas de apoyo genuinas, justicia y ética, así como el cuidado del bienestar de las personas, lo que conduce a una mayor responsabilidad compartida, un enfoque centrado en apoyar a los estudiantes y un mejor desempeño académico.

Por medio de métodos analíticos y sintéticos, una revisión crítica de la literatura, así como un análisis deductivo e inductivo, y un metanálisis para diseccionar la interacción y la interdependencia entre los enfoques de liderazgo, Harris *et al.* (2021) enfatizaron la importancia del liderazgo de sistema. Estos enfoques reconocen la necesidad de comprender la organización como un todo y de influir en el entorno externo, el sistema y los elementos del sistema para lograr objetivos comunes. El líder de sistema adopta una perspectiva de modelado y resolución de problemas, trabajando con principios de complejidad y pensamiento sistémico para generar nuevos patrones de comportamiento y transformación colectiva e individual.

En el contexto post-pandémico, las palabras de Senge (1993) cobran relevancia, ya que las personas y las organizaciones han tenido que desaprender y aprender rápidamente. Las HSE, como la adaptación al cambio, la flexibilidad, la autoconciencia, el manejo del estrés y el liderazgo personal, han sido cruciales, especialmente para los líderes de organizaciones educativas y de salud. Es evidente que, en situaciones de crisis, el liderazgo adquiere una importancia vital debido a su campo de influencia, manejo y organización.

Nava-Lara *et al.* (2022) realizaron una revisión sistemática sobre el estado del arte de la investigación sobre HSE en directores de educación básica. Los hallazgos muestran que existe una brecha importante respecto a las HSE identificadas en los artículos revisados. Por otra parte, se aprecian retos y aparentes vacíos, por lo que dan cuenta de necesidades de investigación respecto al tema, además de nuevos resultados que subsanen limitaciones en muestras más representativas y a través de estudios mixtos.

En cuanto al liderazgo, un estudio realizado por Costela y Lucena (2016) en instituciones españolas mostró efectos positivos en áreas como la educación, la salud física y mental de la comunidad educativa, y la mejora de las relaciones interpersonales. Estos hallazgos resaltan la necesidad de incluir la inteligencia emocional en los programas de formación de directores a través del *coaching*, enfatizando la importancia de ejercer un estilo de liderazgo emocional para mejorar la organización y la calidad educativa.

En un estudio basado en el análisis de discursos de rectores de universidades mexicanas, Valles Ruiz (2019) identificó que predominaba un tipo de liderazgo transformacional, caracterizado por un estilo comprensivo y empático. Estos líderes invitaban a la comunidad universitaria a aprender de la experiencia y promovían lineamientos ordenados, colaborativos y cuidado de los equipos. Esta forma de liderazgo ha demostrado ser efectiva para fomentar el aprendizaje y la motivación en el entorno universitario.

El liderazgo distribuido también ha cobrado relevancia durante la pandemia. Harris *et al.* (2022) han examinado la relación entre el liderazgo distribuido y resultados positivos en el ámbito educativo. Se ha encontrado una asociación positiva entre el liderazgo distribuido y el optimismo académico, la confianza, la colaboración, el compañerismo de los docentes, la motivación para contribuir al cambio educativo, el compromiso organizacional y el profesionalismo docente. Estos hallazgos destacan la importancia de entornos de trabajo menos jerárquicos y más democráticos para el desarrollo efectivo del liderazgo distribuido.

Fundamentación teórica

Uno de los marcos referenciales más reconocidos y utilizados a nivel internacional es el llamado CASEL: Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional, por sus siglas en inglés. Este promueve el concepto de Aprendizaje Social y Emocional (SEL en inglés) como parte integral de la educación y el desarrollo humano. El SEL implica que jóvenes y adultos adquieran y apliquen conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y afectuosas. El marco de CASEL (2021) aborda cinco áreas de competencia amplias e

interrelacionadas: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsables. Estas habilidades pueden desarrollarse desde la infancia hasta la edad adulta y en diversos contextos culturales.

El abordaje teórico existente sobre las habilidades socioemocionales (HSE) ha enfrentado diversos desafíos, principalmente debido a su carácter polisémico y a la falta de claridad conceptual en su denominación y operacionalización (Arias *et al.*, 2020). Dentro de los conceptos utilizados para referirse a las HSE se encuentran competencias transversales y emocionales, recursos personales, habilidades emocionales y habilidades no cognitivas, todos conceptos que surgieron de la teoría de las inteligencias múltiples, en la cual Gardner (1995) destacó las inteligencias interpersonal e intrapersonal, que se complementan con la noción de inteligencia emocional propuesta por Goleman (1996).

La UNESCO (2021) define las HSE como conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a las personas relacionarse consigo mismas y con otros de manera saludable, en un mundo socialmente interconectado, como sujetos autónomos, responsables y motivados. Es importante destacar que, en el contexto educativo actual, la UNESCO ha impulsado la Agenda 2030, donde el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS4) plantea la calidad en el aprendizaje integral de los estudiantes, aspecto que se relaciona directamente con las habilidades interpersonales e intrapersonales necesarias para un funcionamiento global efectivo e interacciones exitosas con los demás (Domitrovich *et al.*, 2017). Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021a) sostiene que las HSE son determinantes en la capacidad de los ciudadanos para adaptarse, ser ingeniosos, respetar y trabajar bien con los demás, así como asumir responsabilidades personales y colectivas. Además, la OCDE (2021b) ha desarrollado la Encuesta sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSSES) con el fin de recopilar datos de estudiantes, padres y maestros sobre las habilidades sociales y emocionales de estudiantes de 10 a 15 años. Los hallazgos sugieren nuevas formas de orientar las políticas educativas y de ayudar a los líderes y profesionales de la educación en el monitoreo y la promoción de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes.

Al respecto, Lagos San Martín *et al.* (2023) reconocen que la UNESCO y OCDE han impulsado a que las políticas públicas en Chile promuevan la educación socioemocional, la plasmen en los principios y valores de los modelos educativos de las instituciones de educación superior, así como en los objetivos de aprendizaje transversales de las bases curriculares de la educación primaria y secundaria del sistema educativo chileno, y la instalen como un deber más en los estándares de la profesión docente.

En relación con el liderazgo educativo, se lo entiende como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela (Leithwood, 2009). Existe evidencia abundante que destaca que los líderes son considerados el segundo factor de influencia más importante en la mejora educativa y que aquella es directa sobre el DPD. Sin embargo, en las últimas décadas ha predominado un enfoque de liderazgo centrado en el desarrollo de conocimientos técnicos, dando mayor importancia a la perspectiva racional sobre la emocional. En este sentido, la investigación educativa ha prestado poca atención al valor de las HSE como aspectos clave en la gestión e influencia del líder directivo.

Elmore (2010, p. 13) sostiene que "el liderazgo consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se

involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje". Afirma que esto solo es posible a través de un cambio en los valores, las normas, los comportamientos y las creencias de directivos y docentes, lo que implica un rediseño profundo de las escuelas, para convertirlas en lugares donde tanto los adultos como los jóvenes aprendan.

Es fundamental crear condiciones emocionales y afectivas que generen ambientes protectores y propicios para el aprendizaje en el aula. Del mismo modo, el liderazgo también requiere de dichas condiciones, incluso siendo un aprendizaje entre adultos. En este sentido, las habilidades intrapersonales e interpersonales son fundamentales para el desarrollo cognitivo, personal y profesional.

Goleman y Senge (2016) combinan las dimensiones del cerebro, la inteligencia emocional y el liderazgo en tres enfoques. El primero se refiere a la autoconciencia, que requiere centrarse en uno mismo, en el mundo interior y conectar con el propio sentido de propósito y aspiraciones más profundas. La empatía es el segundo enfoque, que implica sintonizarse con otras personas y tener compasión; estas habilidades sociales permiten comprender la realidad de los demás y trabajar juntos, lo que es crucial para establecer relaciones efectivas y conectadas. El tercer enfoque se relaciona con el pensamiento sistémico o la comprensión del mundo en su sentido más amplio, es decir, cómo los sistemas interactúan y crean redes de interdependencia en diferentes contextos, ya sea en una familia, una organización o en el mundo en general.

Chen *et al.* (2021) encontraron que las emociones de los docentes afectan las relaciones entre colegas. Por tanto, las emociones positivas (ejemplo: amor, autoafirmación-orgullo, disfrute) aumentan sus posibilidades de ser proactivos y construir relaciones de confianza. En cambio, la fatiga y la ansiedad afectan negativamente su desarrollo profesional docente en factores como la interacción cooperativa, el respeto por la competencia, el juicio profesional, el entusiasmo por el trabajo, la voluntad de ayudar a los estudiantes y brindar apoyo social. En consecuencia, este estudio refuerza la importancia de fortalecer y cuidar las emociones docentes, por la relación con su DPD.

La UNESCO (2021) promueve el desarrollo de HSE en las personas debido a los beneficios que generan en el bienestar, el manejo de conflictos y la capacidad de fortalecer el pensamiento crítico para tomar decisiones informadas en la vida. Sin embargo, a pesar de que la inteligencia emocional y el desarrollo de HSE en el liderazgo se han convertido en temas relevantes, también se reconoce que son difíciles de lograr.

Los aportes de Flessa (2021) son contundentes al destacar que, entre las nuevas habilidades valoradas en el trabajo directivo durante la pandemia, se encuentran la comunicación y la resiliencia. Por ello, también apoyar y formar a los docentes se convierte en la primera responsabilidad de los líderes escolares, ya que su impacto en el aprendizaje estudiantil es significativo. Asimismo, Flessa (2023) se une al debate entre las concepciones comúnmente opuestas entre líder y gestor/administrador, señalando que ambos roles son complementarios y muy importantes en tiempos de contingencia y crisis dada la complejidad de los escenarios. Por tanto, desafiar la gramática escolar como opción de crear escuelas con liderazgos diferentes es una discusión que se abre a partir de la crisis del 2020 como consecuencia del experimento natural de la pandemia; sin embargo, en 2023 pareciera que las escuelas no necesariamente han cambiado, lo que hace necesario evaluar qué está ocurriendo en este sentido.

Vaillant y Marcelo (2021) subrayan la importancia de la dimensión socioemocional como uno de cuatro procesos innovadores que permiten la mejora de la formación docente. Relacionan la desmotivación y el abandono en la educación con la falta de adaptación emocional y personal. También destacan las altas tasas de abandono en la profesión docente, resaltando la necesidad de apoyo emocional para los profesores noveles. Abogan por una formación docente integral que incluya la dimensión socioemocional, más allá de la teoría. Finalmente, enfatizan el papel crucial de los formadores de docentes y la necesidad de dedicar tiempo al desarrollo personal y profesional.

En suma, se puede apreciar que la literatura especializada destaca la importancia de desarrollar HSE en el liderazgo. Estas habilidades permiten promover prácticas colaborativas, generar condiciones favorables para el aprendizaje y contribuir al bienestar de los estudiantes y los profesionales de la educación. El liderazgo emocionalmente inteligente es fundamental para influir en el DPD, enfrentar desafíos actuales, gestionar cambios y construir un futuro educativo sostenible.

Diseño y metodología

La presente investigación se aborda desde una perspectiva interpretativa y crítica y desde un enfoque cualitativo de investigación. Se basa principalmente en el interaccionismo simbólico y la fenomenología, y emplea la entrevista en profundidad como técnica principal de recopilación de información.

Se efectuaron siete entrevistas a expertos; los criterios de selección se basaron en la formación y la experiencia relacionada con la línea de investigación (liderazgo y desarrollo profesional docente), así como la voluntad de participación.

La metodología empleada para el análisis fue inductiva; se efectuó codificación abierta para etiquetar de manera exploratoria y artesanal los dichos de los entrevistados; el primer nivel de análisis fue complementado con el uso de las herramientas de codificación y resúmenes de Inteligencia Artificial del software Atlasti® versión 2023. A partir de esto se realizó una codificación selectiva para determinar algunas categorías, mediante la generación de nubes de conceptos para cada entrevista y para el conjunto total, además del análisis de co-ocurrencias, la visualización de enraizamiento y densidad de los códigos y la reconfiguración en grupos de códigos. Finalmente, se elaboraron redes semánticas, a partir de las cuales se detectaron tanto recurrencias como divergencias en las voces de los expertos.

Resultados

Por medio del análisis de preguntas abiertas realizadas a los expertos, el estudio de recurrencias y el reconocimiento de teorías emergentes se identificó que las HSE son ampliamente reconocidas por los entrevistados como elementos esenciales para el crecimiento y el desarrollo profesional de docentes y directivos de los tres niveles del sistema educativo chileno (regular y superior).

Tabla 1

Codificación de Habilidades Socioemocionales según expertos entrevistados

Expertos	HSE relevadas	Citas
<p>Experto 1</p> <p><i>[Mexicano, especializado en Liderazgo y mejoramiento educativo]</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y hacer buenas preguntas (desafiar el pensamiento de otros). • Curiosidad para observar, conectar y comprender a otros sin juicio. • Comprensión profunda del contexto, valores, cultura, potencialidades de las personas. 	<p>Así como uno puede escuchar, aprender, plantearse buenas preguntas sobre otras personas para tratar de entenderlas, lo mismo tiene que suceder y esta es otra habilidad crucial de un buen líder: Establecer preguntas e interacciones similares con su contexto. Entender el contexto, entender la cultura en la que te desarrollas. ¿Cuáles son los valores detrás de las acciones de la gente con la que trabajamos?, ¿Dónde están sus fortalezas?, ¿Qué problemáticas sociales y políticas existen en el entorno?</p>
<p>Experto 2:</p> <p><i>[Chile, Desarrollo Profesional Docente]</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar activa y comprensivamente. • Manejo situado de las emociones. • Expresar y canalizar las emociones. 	<p>...Yo creo que la escucha activa, es muy relevante como una habilidad emocional. La escucha activa no es tan solo escuchar lo que me dices. Yo creo que tú puedes escuchar para contestar o escuchar para comprender. Yo creo que lo segundo es más complejo. La comprensión del mundo interno que hay por detrás del lenguaje.</p>
<p>Experto 3:</p> <p><i>[Chile, Liderazgo y calidad educativa]</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar y ser comprendido por otros. • Resolución de problemas de forma proactiva. 	<p>La más importante es la comunicación. Un elemento fundamental en el liderazgo de cualquier tipo, es la carga emocional del mensaje o de los contenidos que se transmiten en ambas direcciones... pero, no estoy hablando del proceso de comunicación, sino del acto de comunicarse entre personas.</p>
<p>Experto 4:</p> <p><i>[Argentina, Curriculum, Evaluación y Competencias]</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación horizontal. • Relaciones vinculares: la empatía. • Trabajo en equipo y para la ciudadanía. 	<p>La otra es la habilidad de comunicar con claridad, con simplicidad, las ideas fundamentales de hacia dónde vas. ¿De qué es lo que se busca? ¿Cuál es el objetivo compartido que se quiere lograr?</p>

Expertos	HSE relevadas	Citas
Experto 5: <i>[Uruguay, formación docente, reforma e innovación educativas]</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar. • Control emocional. • Identificar problemas y dar una rápida solución. • Trabajo colaborativo. • Recibir retroalimentación. 	Hay muchísimas experiencias que muestran que los docentes trabajan más y mejor cuando se sienten acompañados; cuando trabajan de manera colaborativa y en un clima de confianza. Eso, en parte también tiene que ver con los equipos directivos y con otra capacidad importante que es la de poder recibir retroalimentación.
Experto 6: <i>[Chile, liderazgo para la mejora educativa]</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar activa y empáticamente. • Autoconciencia y autorregulación. • Resolver conflictos con conciencia reflexiva. 	Un líder debe tener una comprensión profunda de sí mismo, identificando tanto sus fortalezas como sus debilidades. A partir de esta autoconciencia, el líder puede entonces esforzarse por fortalecer aún más sus puntos fuertes y, al mismo tiempo, regular y mejorar sus debilidades. Este proceso constante de autoevaluación y desarrollo personal es esencial para un liderazgo eficaz.
Experto 7: <i>[Chile, Liderazgo, Política Educativa/ Desarrollo profesional docente y directivo]</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento y autoconciencia. • Autorregulación y autogestión emocional. • Confianza. • Empatía. • Comunicación asertiva, el tener gestos de reconocimiento de otros. 	Yo como líder, tengo que saber cuáles son mis emociones, mis patrones, mis tendencias a actuar de una manera y en qué situaciones. Por ejemplo, qué hace que me estrese... Todo esto es súper importante porque hace tener una autopercepción más objetiva; y a partir de eso, impactar tanto en mí mismo y en otros.

Los expertos definen, en general, estas habilidades como aquellas capacidades inherentes a los seres humanos útiles para conocerse a sí mismos, desarrollar conciencia de su propia identidad y establecer relaciones significativas con sus propias emociones y las de los demás. En este contexto, se identificaron ciertas HSE que los directivos necesitan para impactar pedagógicamente en sus docentes. Estas fueron valoradas en función de su relevancia y se presentan en la Tabla 1, en orden decreciente, tal como surgieron de las voces de los expertos.

En síntesis, según las percepciones de los expertos, las HSE más relevantes son la comunicación —destacándose dentro de ella la escucha activa y comprensiva—, la empatía, la autorregulación emocional, el autoconocimiento y la habilidad de colaboración.

Hallazgos en relación con la influencia de las HSE

Emergen comprensiones y relaciones importantes respecto al campo de influencia que las HSE tienen:

1. Son consecuencia de otras HSE (ej.: escucha, empatía) y del desarrollo emocional de las personas.
2. Influyen en los ambientes laborales (seguridad psicológica y para aprender) y en la convivencia escolar. Por tanto, no hay DPD en ambientes hostiles.
3. Poseen alto potencial para generar aprendizajes organizacionales a nivel colectivo e individual (comunidad de aprendizaje), por su poder de generar ambientes positivos y de creatividad.
4. Tienen injerencia en las relaciones de poder.
5. Son causa de la Inteligencia Emocional de los directivos y, necesariamente, se vinculan a aspectos éticos y morales.
6. Son fundamentales en el ejercicio de distribución del liderazgo.
7. Se relacionan con tipos de liderazgos emergentes como el Positivo, Distribuido y Pedagógico.

Hallazgos en relación con la preponderancia de la colaboración

A diferencia de lo que ocurre con otras HSE, la mayoría de los expertos no aluden de forma directa a las habilidades de colaboración. Sin embargo, de sus expresiones puede inferirse que las HSE son clave para ejercer un buen trabajo colaborativo con base en la confianza relacional, dentro de la organización educativa. Concuerdan sobre el potencial que posee la colaboración como práctica de excelencia para el aprendizaje profesional o desarrollo profesional situado, propiciando ambientes laborales nutritivos donde las relaciones positivas entre directivos y docentes los conviertan en co-aprendices con un propósito compartido. En palabras del Experto 1:

Forjar propósito compartido, involucra las HSE del líder para generar capacidad de colaborar y ayudar a otros a colaborar de manera efectiva. Y para colaborar bien se requiere confianza, porque al final de cuentas, el cambio o transformación sucede a la velocidad de la confianza y la confianza se desarrolla a través de vínculos emocionales.

Hallazgos con relación al déficit de HSE en la formación y en las políticas educativas

Los expertos coinciden en el déficit en la formación respecto de las HSE, no solo en la formación inicial docente, sino también en el postgrado y en la formación continua. Concuerdan en que no reciben la atención necesaria, lo que genera una desconexión entre lo cognitivo y lo emocional en la práctica educativa. Particularmente, esta problemática pareciera ser en la FID un fenómeno curricular:

... si revisamos los currículums en Chile, la mayor parte tiene una alta carga cognitiva. Pero, ¿dónde aparece el factor socioemocional? Empieza con

la práctica. Por eso es que una buena estrategia de formación inicial son las prácticas tempranas. (...Pero) la mayor parte del currículum no tiene la intención de generar el desarrollo de habilidades en la práctica vivencial. (Experto 3)

El Experto 2 desde su vivencia comenta: "En mi propia experiencia como formador de posgrado, lo socioemocional queda al arbitrio personal..." En este mismo sentido, el Experto 5 señala:

Las HSE no tienen el lugar que deberían tener, tanto en formación inicial como en el desarrollo profesional, es decir, que los módulos que involucren el desarrollo de habilidades socioemocionales están presentes solo en algunos programas y cuando lo están, lo están como de una manera complementaria (...) Cuando revisas la currícula, o si visitas las instituciones, se observan pocas instancias en las que se trabaja la reflexión sobre la práctica. Es decir, pocas instancias de talleres, por ejemplo, donde se observan clases y se trabaja sobre esa observación. (...) para mí es fundamental poder pensar en tener esas instancias de formación en la práctica de esas habilidades socioemocionales.

Como se puede apreciar, hay coincidencia en el déficit existente en la formación de HSE, aludiendo a la vivencia, la práctica y la reflexión sobre la práctica como necesarias para su desarrollo. El experto 4 señala que el problema evidente es que se las piensa desde los contenidos exclusivamente, cuando dice que "en educación las HSE solo se conceptualizan y no se desarrollan" y este problema me lleva a otras preguntas, que son: primero ¿en qué medida los directivos las reconocen como importantes?, segundo ¿trabajan en esa relación? y tercero, ¿cómo las desarrollan?

Las voces de los expertos son taxativas en cuanto a que la posible causa o raíz de los déficits mencionados radica en la formación de los formadores. Por tanto, se apalanca la idea de que la calidad de aprendizaje que reciben, tanto docente como líderes educativos, es fundamental, y requiere ser reformulada en línea con las demandas actuales de la sociedad. Al respecto, el *experto 6* sostiene:

...Esto ayuda a pensar que, si tú quieres mover ese tipo de aprendizaje profundo, vas a necesitar líderes que también hayan tenido una experiencia de formación así, y eso, implica que la formación también tiene que hacer un vuelco.

Con relación al contexto chileno, los expertos locales aluden a la política educativa resultista; en particular, el *experto 7* la califica como "precaria y poco concentrada en el desarrollo y bienestar socioemocional del líder (...) existe una política educativa restringida respecto a lo que tiene que hacer y no necesariamente cómo deber ser, pero para poder hacer debe estar conectado con el ser".

Hallazgos en relación con la centralidad de las HSE

Los desafíos para transformar el paradigma educativo vigente suponen avanzar desde lo declarativo a la acción. Si bien es cierto que las HSE son percibidas como centrales, para el caso chileno, desde la política docente, recientemente emergen en los Estándares de Formación Profesional Docente (CPEIP, 2021), además de estar esbozadas en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Al respecto, los expertos refieren que las HSE:

1. Generalmente son percibidas como parte de la personalidad, por tanto, son asumidas como parte del desarrollo personal.
2. Están insertas en la dimensión completa del ser humano y en su complejidad, puesto que cohabitan con la ética, los valores, las creencias, las experiencias, la cultura y la capacidad del líder para influenciar a otros mediante su coherencia.
3. Las políticas educativas imperantes en Chile no han puesto un énfasis consistente en las HSE, y comenzaron a ser valoradas en medio de la pandemia del COVID-19.
4. Es urgente avanzar en línea con las investigaciones educativas y con los avances de la Inteligencia Artificial, que demuestran la necesidad de generar un aprendizaje verdaderamente integral. El cambio de paradigma es visualizado como un gran desafío.
5. Es preciso avanzar hacia el cambio de paradigma educativo. Los expertos reconocen como obstaculizadores el modelo educativo gerencialista (cuyo foco está en la productividad), donde el liderazgo centrado en la gestión ha generado gran tensión en Chile. Explicitan conceptos como instrumentalización, formación centrada en contenidos, pedagogía conductista, falta de integración interdisciplinaria y cursos aislados de desarrollo socioemocional (que dan cuenta de la visión fragmentada del aprendizaje).

En la Tabla 2 se resumen algunas expresiones vertidas por los expertos en torno al futuro del liderazgo educativo y el avance hacia el cambio de paradigma educativo.

Tabla 2

Ideas fuerza referidas a previsiones de cambio en el liderazgo educativo, según las voces de expertos entrevistados

Experto	Cita	Idea Fuerzas
Experto 1	"Influir en el sistema para convertirlo en una organización que aprende."	La importancia de ser un líder sistémico que no solo se adapta, sino que moldea activamente el sistema.
Experto 6	"¡Hay que avanzar hacia conceptos que nos ayuden a integrar!"	Comprensión, integración y avance en la formación socioemocional.
Experto 3	"En educación, los errores con personas cuestan caro."	El enfoque pragmático de liderazgo, centrado en resultados, necesita ser equilibrado con un enfoque en procesos y personas para evitar errores costosos.
Experto 2	"La humanización de la educación será un discurso, mientras las políticas educativas no nos lleven hacia allá."	Liderazgo en transición marcado por la reconfiguración de los servicios de educación pública. La posibilidad de que la función directiva se convierta en una carrera profesional por sí misma. La formación de los directores tendrá cada vez más un fuerte foco socioemocional.

En síntesis, el fenómeno estudiado es complejo por las diversas propiedades, el funcionamiento y las relaciones existentes entre el liderazgo y las HSE. En este sentido, se advierte que es difícil determinar fronteras o límites especialmente, al hablar de HSE, ya que estas suponen coexistir con otras habilidades, valores y conocimientos de los líderes, enmarcadas en competencias y capacidades prácticas que se despliegan en contexto.

Conclusiones

Los hallazgos del estudio muestran convergencias en las voces de los expertos respecto a la relevancia de las HSE. Todos reconocen una variedad de HSE relevantes en el ejercicio del liderazgo pedagógico con una potencial influencia en el DPD.

Las reflexiones de los expertos en general son coherentes con la teoría existente, siendo capaces de referenciar la literatura, con hallazgos propios de sus investigaciones y algunas de sus experiencias profesionales. La mayoría de ellos evocaron experiencias negativas y positivas ejerciendo roles docentes o directivos, confirmando el valor de la empatía y la comunicación en los contextos profesionales.

Al relacionar el liderazgo socioemocional, los entrevistados lo asocian principalmente con los tipos de liderazgo: positivo, pedagógico y distribuido. Un experto alude al liderazgo resiliente, y otro enfatiza sobre el sistémico como palanca de transformación, aspectos alineados con la literatura emergente sobre liderazgo. Estos enfoques promueven la movilización colectiva, la confianza, el compromiso, el desarrollo de competencias socioemocionales, la creación de ambientes positivos y la comprensión de las organizaciones como sistemas complejos. La mayoría de los expertos son optimistas respecto al futuro de las HSE en la formación docente y directiva, reconociendo que Chile cuenta con las bases para avanzar en esta dirección, resaltando la necesidad de fortalecer la articulación entre las instituciones formadoras (como las universidades) y los centros educativos, y de traducir las políticas educativas en prácticas efectivas y sostenibles.

A pesar de su importancia en el desarrollo profesional del líder, los expertos concuerdan en que las HSE no están lo suficientemente integradas en la formación inicial docente (FID), ni en la formación continua. Por otro lado, la política educativa chilena tampoco las integra desde una perspectiva de bienestar y del ser como base para el saber hacer.

La habilidad de escucha activa, que incluye la capacidad de comprender el mundo interno que hay detrás del lenguaje, también surgió en el discurso de los expertos, al igual que la empatía, la comunicación efectiva y la autorregulación emocional. Esta identificación de habilidades específicas proporciona un marco para entender qué aspectos socioemocionales necesitan ser incluidos en la formación de los docentes y directivos educativos, enfatizando que estas variables son preponderantes en el aprendizaje profesional situado, cuyo valor es transversal a todos los niveles del sistema educativo, contextos y países de los expertos.

La relación de las HSE con la colaboración fue otra observación crítica. La colaboración, aunque no se destacó de forma unánime y directamente como una HSE prioritaria, es reconocida como una capacidad intrínseca que surge de la combinación efectiva de varias HSE. Esta capacidad no solo se refiere a la colaboración entre los líderes

educativos y sus colegas, sino también a la colaboración entre ellos y los estudiantes, padres y otras partes interesadas.

Cabe mencionar que un experto alude a la idea de que —a pesar de que los seres humanos tenemos la habilidad innata de colaborar— son los propios sistemas educativos los que imposibilitan dicha expresión natural de los seres humanos. En general, se evidencia que existe consistencia entre la teoría que releva la colaboración y la reflexión como aspectos claves para el aprendizaje profesional. En consecuencia, surge la necesidad de indagar de qué manera las políticas educativas y los aspectos del propio ejercicio del liderazgo son obstaculizadores o facilitadores en estos sentidos.

En cuanto al déficit de HSE en la formación, hay convergencia en las afirmaciones de los expertos sobre la evidente desconexión de estas habilidades en los currículos de formación docente, lo que radica en un problema de los formadores de formadores. Esto es coherente con lo expresado por Vaillant y Marcelo (2021) respecto a cambiar la formación academicista, avanzando hacia una revaloración de la dimensión socioemocional en los programas de formación. En este sentido, todos los expertos aluden a problemas de formación docente inicial y continua, con base en la falta de formación emocional integrada, formación práctica o vivencial, reflexión (técnica y emocional) sobre la práctica.

Aquellos expertos chilenos muestran preocupación por la educación superior, en razón de las estructuras curriculares, la arquitectura organizacional y los mecanismos de elección de líderes educativos, el foco academicista y los efectos de la acreditación universitaria,¹ todos factores opuestos al nuevo paradigma. Por tanto, pareciera ser que —entre los tres niveles del sistema educativo—, la educación superior es aquella donde —al menos en Chile— el aspecto socioemocional está más descuidado.

En línea con lo anterior, los expertos consideran imprescindible abordar las HSE desde un enfoque integral y profundo, así como su coexistencia con la ética, los valores, el conocimiento, las creencias y las experiencias, la cultura y la capacidad del líder para influenciar a otros mediante su coherencia y capacidad para conectar consigo mismo y con otros. Se destaca la necesidad de entender las HSE más allá de una simple extensión de la personalidad, y comprenderlas como una dimensión central del ser humano.

Los expertos chilenos también coinciden en señalar —como principales tensiones— las políticas educativas imperantes, en relación con el gerencialismo y la instrumentalización del aprendizaje, debido a las pruebas estandarizadas, los convenios de desempeño directivo y la obsesión por los resultados. En este sentido, los expertos hacen hincapié en la importancia de un liderazgo que balancee el énfasis en la consecución de resultados con la necesidad de fomentar el bienestar y el desarrollo emocional en sí mismos y los demás. En cambio, los expertos extranjeros comparan con otros países de Latinoamérica y tienden a valorar positivamente los marcos orientadores existentes en Chile, reconociéndolo como un “buen camino en Chile”.

En conclusión, la centralidad de las Habilidades Socioemocionales en la educación del siglo XXI se hace cada vez más evidente, y su relevancia está respaldada por las voces expertas presentes en este estudio. La mayoría de ellos aludió a la pandemia por Covid-19 como una oportunidad que sirvió para detectar y visibilizar las HSE en la educación y en el liderazgo.

Los antecedentes de investigación muestran que las habilidades socioemocionales, el Liderazgo Positivo, el liderazgo de sistema y el liderazgo distribuido son enfoques relevantes y efectivos en el contexto pandémico y del siglo XXI.

En este contexto existen diversos retos y desafíos a enfrentar, con la intención de conseguir su plena integración y valoración dentro del sistema educativo completo (primaria, secundario y terciario), especialmente en el de Chile. Para ello, las políticas que lo rigen deben asumir un papel activo en la promoción y el desarrollo de las HSE, y este compromiso debe estar reflejado en su praxis. Siguiendo a Flessa (2023), puede destacarse que es evidente que, para cambiar las organizaciones educativas, la creación de sentido es crucial, dado que involucra procesos cognitivos y socioemocionales, donde el liderazgo desempeña un papel importante, máxime en tiempos de crisis.

Por lo tanto, crear sentido significa influenciar a las personas para que actúen, colaboren y trabajen juntas en algo significativo en cualquier circunstancia. Sin esta creación de sentido ningún proceso de cambio podría llevarse a cabo efectivamente. En esta línea, resulta interesante ampliar el campo de investigación respecto a la relación entre la innovación, las políticas educativas y la dimensión socioemocional de las personas. Se debe avanzar en la comprensión de los agentes educativos en su dimensión humana integral, más allá de ser vistos como operadores o instrumentos de la política.

Asimismo, es necesario enfocar el liderazgo en la educación hacia una concepción más sistémica y equilibrada, que comprenda y promueva el desarrollo de las HSE en línea con los avances de la investigación educativa y los nuevos enfoques de liderazgos. Pareciera ser que el liderazgo positivo y socioemocional pueden ser catalizadores para el cambio hacia un nuevo paradigma educativo.

Se desprende de este estudio la importancia de generar aportes críticos sobre cómo se pueden enseñar y aprender de manera efectiva las HSE, sabiendo que estas se adquieren mejor a través de la experiencia y la práctica a lo largo de la vida, donde — desde una perspectiva operativa— tanto las políticas educativas, como el currículum y la formación de formadores son esenciales.

Notas:

¹ En Chile, la calidad de la educación superior se controla desde 2006 a través de un sistema oficial (Ley n.º 20.129/2006). Este sistema, administrado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), supervisa universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, así como sus programas y carreras.

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 Aranda Meyer y Luque. El diseño de investigación la llevaron a cabo Aranda Meyer y Luque. La recolección y el procesamiento de datos la realizó Aranda Meyer. La redacción del manuscrito fue realizada por Aranda Meyer y Luque. Ambas autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ARIAS, A., HINCAPIÉ, M., & PAREDES, Y. (2020). *El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes* [Nota técnica del Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación].
- BOLDEN, R., GULATI, A., & EDWARDS, G. (2020). Mobilizing Change in Public Services: Insights from a Systems Leadership Development Intervention. *International Journal of Public Administration*, 43(1), 26-36.
- CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP). (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. <https://doi.org/10.34893/rediiir.v10i10.426>
- COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). (2021). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition*.
- COSTELA, V. R., & LUCENA, J. R. (2016). El Liderazgo Emocional y su repercusión en las Instituciones Educativas Españolas. *European Scientific Journal*, 12(28), 96. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n28p96>
- CHENG, T., CHEN, J., & BRYANT, D. A. (2021). Las emociones de los líderes docentes reflejan el profesionalismo docente a través de la confianza colegial. *Asia-Pacífico Education Researcher*, 30, 361-373. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00551-3>
- CHEN, J., & GUO, W. (2020). La inteligencia emocional puede marcar la diferencia: El impacto de la inteligencia emocional de los directores en la estrategia de enseñanza mediada por el liderazgo instruccional. *Administración y liderazgo de la gestión educativa*, 48(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>
- CORTEZ, M. (2020). *Liderazgo Escolar Positivo: Una Respuesta Clave en Tiempos de COVID-19*. Líderes educativos [Nota técnica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile].
- DOMITROVICH, C. E., DURLAK, J. A., STALEY, K. C., & WEISSBERG, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- ELMORE, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- FLESSA, J., BRAMWELL, D., FERNANDEZ, M., & WEINSTEIN, J. (2018). School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- FLESSA, J. (2021, 29 de junio). Programa de Liderazgo Educativo UDP [Entrevista a Joseph Flessa, Universidad de Toronto].
- FLESSA, J. (2023). *Crear sentido en momentos de crisis educativa* [Comunicación de conferencia]. Conferencia Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE), Santiago de Chile, Chile.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.

- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- GOLEMAN, D., & SENGE, P. (2016). *Triple Focus: Un nuevo acercamiento a la Educación*. Ediciones B.
- HARRIS, A., JONES, M., & HASHIM, N. (2021). Líderes del sistema y liderazgo del sistema: explorando la base de evidencia contemporánea. *Liderazgo y gestión escolar*, 41(4-5), 387-408. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1889492>
- HARRIS, A., JONES, M., & ISMAIL, N. (2022). Liderazgo distribuido: tomando una visión retrospectiva y contemporánea de la base de evidencia. *School Leadership & Management*, 42(5), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- 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>
- LEITHWOOD, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación. Fundación Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. <https://doi.org/10.34893/rediir.v10i10.426>
- MONTECINOS, C. (2020). ¿Cómo desarrollar competencias socioemocionales que promuevan relaciones profesionales positivas en los centros escolares? [Conferencia en línea]. Conferencia del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile, Chile.
- NAVA-LARA, S., GLASSERMAN MORALES, L., & TORRES ARCADIA, C. (2022). Habilidades socioemocionales en directores de educación básica. Revisión sistemática de literatura. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 255-275. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.11>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). (2021a). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OCDE Publishing.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). (2021b). *Encuesta de la OCDE sobre habilidades sociales y emocionales: informe técnico*.
- ROBINSON, V., & GRAY, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- SENGE, P. M. (1993). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- TIAN, M., & HUBER, S. G. (2019). Mapping educational leadership, administration, and management research 2007-2016: Thematic strands and the changing landscape. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 129-150. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0234>

- UNESCO. (2015). *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 permanente para todos.*
- UNESCO. (2021) *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina.* Marco para el trabajo del cuestionario de ERCE 2019, Documento de programa.
- VAILLANT, D., & MARCELO, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- VALLES RUIZ, R. M. (2019). ¿Liderazgo transaccional o transformacional? El discurso de cinco rectoras de universidades mexicanas: una aproximación. *Jangwa Pana*, 18(2), 324–348. <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.3008>
- WEINSTEIN, J., & MUÑOZ, G. (2018). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas.* Ediciones Diego Portales.

Creencias del profesorado universitario sobre tecnologías y educación: un estudio de correspondencias

University faculty beliefs about technologies and education: a correspondence study

Crenças dos professores universitários sobre tecnologias e educação: uma pesquisa de correspondência

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3654>

Mario Alberto Benavides Lara
Universidad Nacional Autónoma de México
México
mario_benavides@cuaieed.unam.mx
ORCID: 0000-0003-4507-2078

Víctor Jesús Rendón Cazales
Universidad Nacional Autónoma de México
México
victor_rendon@cuaieed.unam.mx
ORCID: 0000-0001-7937-562X

Melchor Sánchez Mendiola
Universidad Nacional Autónoma de México
México
melchor_sanchez@cuaieed.unam.mx
ORCID: 0000-0002-9664-3208

Recibido: 16/10/23
Aprobado: 21/12/23

Cómo citar:
Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J., & Sánchez Mendiola, M. (2024). Creencias del profesorado universitario sobre tecnologías y educación: un estudio de correspondencias. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3654>

Resumen

Este trabajo aborda las creencias en torno a las tecnologías digitales y la educación en línea y a distancia de una muestra de profesores de licenciatura ($n = 1,381$) de los sistemas de educación escolarizada, educación abierta y educación a distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, que participaron de una encuesta realizada entre abril y agosto de 2021. Para el análisis de los datos se empleó la técnica estadística conocida como Análisis de Correspondencias Múltiples (AMC), la cual permite identificar las estructuras subyacentes asociadas a las posiciones que, en relación con ciertas creencias, asume el profesorado. Acerca de los resultados destacan que sea el profesorado que pertenece a las modalidades de educación abierta y a distancia, que son mujeres, jóvenes, con estudios de maestría, con nombramiento como docente de asignatura y que señalaron haber tomado en los dos años previos a la encuesta diferentes cursos de formación continua, quienes se ubican de manera más cercana a las creencias favorables en relación con las tecnologías digitales y la educación a distancia. Estos resultados se suman a las discusiones académicas en torno a la centralidad que tienen las creencias docentes para entender de qué manera se configuran las prácticas, además, agrega una dimensión poco abordada en estos estudios que refiere a los aspectos del perfil que es necesario tomar en cuenta para entender la manera diferenciada en la que se presentan estas creencias, así como la importancia que tiene el hecho que el profesorado haya recibido formación docente para sostener cierto tipo de creencias favorables a las tecnologías digitales y la educación en línea y a distancia.

Abstract

This paper addresses the beliefs regarding digital technologies and online and distance education among a sample of undergraduate professors ($n=1,381$) from face-to-face education, open education, and distance education at the National Autonomous University of Mexico who participated in a survey conducted between April and August 2021. For the data analysis, the statistical technique known as Multiple Correspondence Analysis (MCA) was employed, which allowed the identification of underlying structures associated with the faculty's positions in relation to certain beliefs. Regarding the results, it stands out that faculty members belonging to open and distance education modalities, who are women, young, with master's degrees, appointed as part-time professors, and who reported taking various continuous education courses in the two years prior to the survey are closer to favorable beliefs regarding digital technologies and distance education. These results contribute to academic discussions about the centrality of teacher beliefs in understanding how practices are shaped. Additionally, it adds a less-explored dimension in these studies that refers to aspects of the profile that need to be considered to understand the differentiated way in which these beliefs manifest, as well as the importance of faculty receiving teacher training to sustain certain favorable beliefs in digital technologies and online and distance education.

Palabras clave:

profesorado universitario, creencias, educación superior, tecnología educativa, educación a distancia, educación en línea, encuestas.

Keywords:

faculty, beliefs, higher education, educational technology, distance education, online courses, surveys.

Resumo

Este trabalho aborda as crenças em torno das tecnologias digitais e da educação online e a distância de uma amostra de professores de graduação (n=1.381) dos sistemas de educação tradicional, educação aberta e educação a distância da Universidad Nacional Autónoma do México, que participaram de uma pesquisa realizada entre abril e agosto de 2021. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica estatística conhecida como Análise de Correspondência Múltipla (ACM), que permite identificar as estruturas subjacentes associadas às posições que os professores assumem em relação a certas crenças. Em relação aos resultados, destaca-se que os professores que pertencem às modalidades de educação aberta e a distância, que são mulheres, jovens, com mestrado, com nomeação como professores de meio período e que relataram ter feito diferentes cursos de formação contínua nos dois anos anteriores à pesquisa, estão mais próximos das crenças favoráveis em relação às tecnologias digitais e à educação a distância. Esses resultados contribuem para as discussões acadêmicas sobre a centralidade das crenças dos professores para entender como as práticas são moldadas. Além disso, adiciona uma dimensão menos explorada nesses estudos que se refere aos aspectos do perfil que precisam ser considerados para entender a maneira diferenciada como essas crenças se manifestam, bem como a importância de os professores terem recebido formação docente para sustentar determinado tipo de crenças favoráveis às tecnologias digitais e à educação online e a distância.

Palavras-chave:

corpo docente
universitário, crenças,
ensino superior,
tecnologia educacional,
educação a distância,
educação on-line,
pesquisas.

Introducción

Como resultado del confinamiento durante la pandemia, la diseminación de las tecnologías digitales se convirtió en un imperativo para continuar con las actividades en casi todos los ámbitos de la vida social. Esto trajo como consecuencia la generación de nuevas relaciones e interacciones continuas y cercanas entre las personas y las tecnologías. En el ámbito educativo, el profesorado y estudiantado tuvieron que recurrir a un uso intensivo de distintas tecnologías, lo que posibilitó la emergencia de formas distintas de experimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje al que estaban acostumbrados. A la par, surgieron nuevos ámbitos de desigualdad, inequidad y exclusión social, formas de centralización de recursos económicos, así como la restricción en las posibilidades de acceso a prácticas educativas en el mundo digital (CEPAL, 2020; IESALC, 2020).

A manera de coordenadas, las tecnologías, el profesorado y el estudiantado se sitúan y son situados por las políticas institucionales detonando con ello diferentes tipos de relaciones. Con ello, adoptan un papel, rol o identidad que se expresa en distintas escalas y niveles entre los que se encuentran los usos, las prácticas y los discursos como manifestaciones concretas que, a la vez, están apoyadas en estructuras de pensamiento más profundas y poco visibilizadas como son las creencias (Ashton, 2015; Montanares & Junod, 2018; Skott, 2015). A su vez, las creencias están atravesadas e influidas por los aspectos contextuales y las condiciones materiales de los actores educativos.

Aclarar el estatus de las tecnologías en estas relaciones y en los procesos educativos que se detonan sea como recursos, herramientas, como mediadores o andamiajes e incluso como actores permite analizar, además de las propias tecnologías, las repercusiones que asimilarlas de una u otra forma tienen para comprender el papel e identidad que profesores y estudiantes asumen en el proceso educativo (Correa Gorospe *et al.*, 2015; Tardif & Cantón Mayo, 2018; Vaillant, 2008).

En educación, las tecnologías muchas veces son vistas como algo aséptico y neutral; desprovisto de intencionalidad, de historia, de relaciones e ideología, que incluso es apolítico y desarticulado de cualquier teoría (Winner, 1983). Esto propicia una integración acrítica de las tecnologías que no toma en cuenta las creencias del profesorado, sus características y condiciones, además de que las instituciones educativas carezcan o no socialicen explícitamente la visión que tienen respecto a las tecnologías. Todo esto conduce a que la integración sea limitada, contradictoria e incluso combatida, por consecuencia, con poco impacto en las prácticas y que en palabras de Calero Sánchez (2019) lleva a que las tecnologías sean vistas, por parte del profesorado, como innovaciones tecnológicas más no pedagógicas.

Para este texto se retoma el caso específico del profesorado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a nivel licenciatura, de los tres sistemas en los que la universidad imparte educación: presencial escolarizado, educación abierta y educación a distancia. A partir de datos de tipo cuantitativo, se discute el papel que las tecnologías digitales y la educación a distancia tienen, según las creencias que los profesores sostienen. La importancia de conocer esta información parte de la relación que existe entre creencias y prácticas, en tanto que ambas contribuyen a orientar el sentido material y simbólico del quehacer docente y que, bajo este argumento, condicionan la adopción o rechazo que el profesorado registra, así como la valoración

que hacen de las tecnológicas, como elementos con los cuales configurar su docencia (Ertmer *et al.*, 2015).

La pregunta a la que se busca responder con este artículo es: ¿cuál es la relación que existe entre el perfil del profesorado y sus creencias acerca de las tecnologías y la educación a distancia? El propósito que tiene el atender esta pregunta se enfoca en producir información que ayude a entender las creencias que el profesorado tiene respecto a las tecnologías y cómo éstas pueden estar influidas por el perfil y contexto de cada docente, lo cual puede ser útil para construir estrategias diferenciadas para promover la integración pedagógica de las tecnologías en las prácticas de profesores, así como fomentar el pasar de modalidades completamente presenciales a híbridas o mixtas, como una modalidad que es necesario ampliar por los beneficios que puede traer en la educación universitaria.

Fundamentación teórica

Creencias del profesorado y conceptualizaciones en torno a las tecnologías

Las creencias en el profesorado se inscriben en los estudios acerca del pensamiento docente, en donde se reconoce la influencia que las ideas, representaciones y creencias tienen sobre la acción y toma de decisiones que los profesores realizan como parte de su quehacer cotidiano frente a grupo (Rojas, 2014). Al respecto, Gill y Fives (2015) apuntan las diferentes acepciones y fuentes teóricas y empíricas que sobre ambos conceptos se pueden tener y estudiar, sin embargo, sea que se les defina como juicios de verdad, silogismos lógicos, representaciones conceptuales o nociones, los autores llaman la atención acerca de la centralidad que esto tiene para comprender de qué manera la docencia, como disciplina práctica, adquiere sentido para quienes la ejercen e investigan en torno a ella.

De acuerdo con Pozo (2008), es usual que existan desfases entre las prácticas, los discursos y las creencias que el profesorado sostiene respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Esto no quiere decir que deje de existir interacción entre estos elementos del pensamiento y el hacer docente, pero sí hace urgente que, dentro de procesos de formación, se trabaje para hacer explícitas las creencias que los profesores sostienen sobre lo que hacen.

Acerca de este último punto destaca el lugar que ocupan las creencias de los profesores para orientar las prácticas de enseñanza. Al respecto los trabajos de Buehl y Beck (2015), Fives *et al.* (2015) y Solís (2015), coinciden en señalar el peso que las creencias tienen para que el trabajo docente adopte ciertas características sobre otras, lo cual quiere decir que, al margen de las normatividades que buscan regular el trabajo docente, las creencias que el profesorado construye como parte de su trayectoria influyen, mas no determinan, para que el profesor actúe de cierta forma, decida cambiar algo de lo que hace en el salón de clases o incorpore una tecnología (Karaağaç & Threlfall, 2004; Serrano, 2008).

Las creencias son clave para entender de qué manera el profesorado se posiciona en relación con las tecnologías y su eventual incorporación en su práctica. De acuerdo con Arancibia *et al.* (2020, 2016), las creencias del profesorado sobre las tecnologías

tienen la característica de ser situadas, es decir, que están influidas por el perfil, conocimientos explícitos y disciplinares que sostienen profesores, así como por el currículo. No obstante, estos autores encuentran poca relación entre las creencias del profesorado respecto al aprendizaje y el empleo de las tecnologías.

En contraste, Ertmer *et al.* (2012) identifican que aquellos profesores que sostienen creencias que se adscriben a un enfoque constructivista tienden a incorporar de manera más presente a las tecnologías digitales en sus clases. Al respecto, Gómez-López y Cano (2011) señalan la importancia que desde las instituciones educativas se promueva en el profesorado un cambio de creencias sobre las tecnologías y sus posibilidades, a partir de la articulación con sus prácticas de enseñanza.

Por otra parte, las tecnologías han estado al centro de las dinámicas y relaciones sociales, ya sea para ofrecer soluciones temporales frente a los desafíos recientes que la educación experimentó durante la pandemia o para dar forma a una nueva cotidianidad educativa. A pesar de ello, poco se discute acerca del lugar que estas ocupan en dichas relaciones y dinámicas, y menos se habla de las conceptualizaciones que subyacen tanto en su diseño como en su utilización.

A continuación, se explorarán algunas de estas conceptualizaciones en torno a las tecnologías y el lugar que ocupan en la educación. La intención de este ejercicio es dar cuenta que las tecnologías, antes que pensarlas como objetos desprovistos de cualquier cualidad, son construcciones que poseen materialidad, que están llenas de significados, símbolos, conocimientos, usos y creencias, y que, incluso, parece que han desarrollado ciertos niveles de agencia.

Tecnologías como TIC

Uno de los enfoques que ha tenido mayor influencia y ha sido más socializado respecto de las tecnologías en educación es el de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que ha dado pauta a otras aproximaciones como son las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP). Estos planteamientos a su vez se derivan de la teoría económica de la sociedad de la información y el conocimiento que tuvo su furor con la caída de la URSS y el auge de las empresas de internet, que postula el cambio en el modelo económico de uno basado en la producción y la manufactura a uno fundamentado en los servicios y, por tanto, en la información y el conocimiento (Castells, 2006; Duque *et al.*, 2007).

Es interesante observar que, a pesar de su socialización, no existen muchos trabajos que reflexionen en torno a las bases onto-epistemológicas de las TIC. Al respecto, destaca la definición de Sánchez-Torres (2012) respecto a las TIC como "aquellas tecnologías que permiten la adquisición, almacenamiento, procesamiento, evaluación, transmisión, distribución y difusión de la información" (p. 121). De esta manera, las TIC pueden conceptualizarse desde un enfoque instrumental como facilitadoras de la comunicación, por tanto, de la educación y el aprendizaje que se configuran como innovaciones donde el propósito es que los actores educativos se apropien de ellas, es decir, en esta definición son las TIC las que poseen las características y el uso desde su diseño —aprendizaje, conocimiento, empoderamiento y participación— y por tanto, basta con que los usuarios las empleen para que los procesos con los que se les adjetiva ocurran (Cabero, 2015; Guzmán *et al.*, 2021).

Tecnologías como mediadoras

Pensar las tecnologías como mediadoras se enmarca en los planteamientos del constructivismo sociocultural, específicamente del concepto de acción mediada, que refiere a la capacidad del ser humano de emplear y apropiarse de herramientas culturales que les permitan relacionarse simbólicamente y materialmente con su medio, sea para participar en él o para transformarlos (Rogoff, 2003; Wertsch, 1998). Martín-Barberó (2009) señala que las tecnologías y las interacciones que estas impulsan se alejan de las dinámicas de la escuela y, en cambio, proponen nuevas formas de intermediación entre las personas y la realidad; las tecnologías fomentan nuevas formas de configuración de las relaciones entre lo simbólico, la distribución de bienes y la forma de comunicación.

En consonancia con estas posturas, De Pablos Pons (2018) apunta que las mediaciones son formas de interacción en las que intervienen artefactos, los cuales refieren a objetos materiales que facilitan la apropiación intelectual y simbólica del conocimiento y los significados sociales. Para Verbeek (2015), la mediación supone una relación entre las personas y las tecnologías. La idea de mediación se articula con la de interacciones trascendiendo hasta cierto punto la visión instrumental objetivada por una concepción, si utilitaria, pero reconociendo la dimensión cultural. Como se deja ver, en este enfoque las tecnologías adoptan un papel secundario y subsidiario de la acción humana, con lo que se coloca al sujeto como actor que emplea a las tecnologías digitales para sus propios fines, a partir de procesos de apropiación.

Tecnologías como actantes no humanos

El planteamiento de las tecnologías como actantes no humanos se inscribe en el pensamiento de la sociología de Bruno Latour (2005) y en el giro material que ve la necesidad de incorporar al análisis de las relaciones entre los seres humanos, el mundo material y el papel que juegan los diversos actantes no-humanos en la vida social en el que se incluyen a las tecnologías (Sayes, 2014). Desde esta perspectiva, hablar de actantes no-humanos es hacer referencia a aquellos elementos materiales y virtuales que se interconectan con la acción humana y que de alguna manera interactúan con ella, ya sea posibilitándola, restringiéndola, vinculándola, autorizándola, prohibiéndola, entre otras posibles acciones (Latour, 2005).

En este sentido, tanto las tecnologías como el mundo material son entidades que aportan a la experiencia y prácticas humanas y no solo son objetos vacíos que rodean la actividad. Respecto a las tecnologías, aunque estas no tienen una clara definición previa, sus cualidades y participación cobran sentido según los vínculos que se establecen con otros actores y la manera en que se distribuye la acción entre los diferentes elementos de una red amplia y compleja en la que participan por igual las personas, los objetos y las tecnologías.

Tecnologías como actores sociales

El enfoque de computadoras como actores sociales o CASA, por sus siglas en inglés (*Computers Are Social Actors*) surgió en la década de los 90 a partir de los trabajos

de Nass *et al.* (1994). El planteamiento del que se parte es que las personas se relacionan de manera inconsciente con la tecnología de la misma manera como lo hacen con otras personas, por lo que tiene aplicaciones en el diseño de interfaces y recientemente en la inteligencia artificial (IA). Para comprobar esto, Nass *et al.* (1994) desarrollaron una serie de experimentos que han sido replicados en investigaciones posteriores. En estos experimentos se observa que las personas tienden a establecer interacciones similares a las que construyen con personas con base en las reglas que median las interacciones sociales (Karr-Wisniewski & Prietula, 2010).

Es importante aclarar que cuando se habla de actores sociales desde este enfoque, se entiende a lo social como el tipo de respuestas que se estructuran considerando las normas sociales, mientras que los actores son definidos en el sentido que las personas interactúan con las tecnologías como si fueran otras personas en tanto reciben una respuesta continua, con lenguaje natural y según las convenciones sociales de la interacción humana (Schaumburg, 2001; Min *et al.*, 2020; Gambino *et al.*, 2020). Desde este enfoque, el propósito de las tecnologías digitales se ha basado en reducir el esfuerzo cognitivo a partir de imitar las interacciones humanas que se dan de manera inconsciente. Así, la personalización de las tecnologías contribuye a que las personas tengan una respuesta social y construyan una relación e interacción más robusta con las tecnologías (Wang *et al.*, 2017).

A propósito de esto, Westermann *et al.* (2020) cuestionan acerca de por qué las relaciones entre personas y tecnologías o incluso entre las tecnologías no se reconocen como formas sociales y por tanto como actores sociales a las tecnologías. Este cuestionamiento lo hacen a partir de reflexionar en torno al desarrollo de la IA y lo que esta ha supuesto y augura para el futuro social.

Avanzar en una comprensión más profunda de las tecnologías tiene repercusiones para el análisis de las creencias, en la medida en que estas se construyen y son atravesadas desde concepciones particulares acerca de qué son las tecnologías digitales, las cuales pueden enmarcarse en las cuatro aproximaciones que aquí se presentan. Esto quiere decir que, así como las tecnologías pueden definirse más allá de su materialidad como construcciones ontoepistemológicas, sociales, políticas e incluso éticas, las creencias que el profesorado tiene sobre las tecnologías también son construcciones con todos los atributos mencionados.

Diseño y metodología

Los datos que se analizan surgen del proyecto que la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) llevó a cabo durante la contingencia sanitaria y que consistió en una encuesta cerrada que se aplicó a una muestra de profesores y estudiantes del nivel medio superior y superior de la UNAM. El levantamiento se hizo durante los meses de abril a agosto de 2021, mediante la plataforma de encuestas en línea: <https://encuestas.cuaieed.unam.mx/>.

Respecto a la construcción de la muestra, esta se diseñó con un nivel de representación simple a nivel universidad tomando en cuenta la cantidad de personal académico por área de conocimiento, que abarca un universo de $n = 38,064$ profesoras y profesores, quienes durante el ciclo escolar 2021 impartieron clases a nivel superior (DGP,

2021). Con base en este universo, el marco muestral se obtuvo al cruzar datos de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) con los datos que la CUAIEED poseía de los correos electrónicos institucionales del personal docente. De esta manera, el tamaño del marco muestral fue de 5,281 profesores y profesoras del nivel de licenciatura, en tanto la muestra efectiva fue de $n = 1,381$ que contestaron de manera completa la encuesta.

Para el caso de este trabajo, se analizan los reactivos asociados con las creencias relacionadas con la incorporación de las tecnologías y algunos aspectos de la educación a distancia con las que el profesorado de licenciatura de los tres sistemas señaló estar de acuerdo o en desacuerdo a partir de una escala Likert. Cabe señalar que para este trabajo se incluyeron las respuestas del profesorado de los tres sistemas y modalidades en los que la UNAM imparte clase: sistema presencial escolarizado, sistema de universidad abierta y sistema de educación a distancia.

En cuanto al análisis de las respuestas, se empleó la técnica estadística del análisis de correspondencias múltiples (ACM) con el apoyo del programa de análisis estadístico SPSS versión 25. Este análisis permite identificar de forma gráfica relaciones entre variables de tipo categórico que refieren a estructuras subyacentes que se presentan como asociaciones entre datos (Parra, 1996). En palabras de Bourdieu (1998), el ACM permite:

aislar, por sucesivas divisiones, diferentes conjuntos coherentes de preferencias que encuentran su principio en unos sistemas de disposiciones distintos y distintivos, definidos tanto por la relación que mantienen entre ellos como por la relación que les une con sus condiciones sociales de producción. (Bourdieu, 1998, p. 258)

Cabe destacar el empleo de esta técnica estadística como parte de estudios previos que, al igual que el presente trabajo, exploran las percepciones del profesorado en relación con la incorporación de tecnologías digitales. A propósito, destacan los estudios de Arceo *et al.* (2013), Jimoyiannis y Komis (2007), Tapasco y Giraldo (2017) y Tirado–Morueta y Aguaded–Gómez (2014), sin embargo, a diferencia de dichos trabajos, el énfasis de este estudio es que las creencias se asumen como valoraciones respecto a las tecnologías y la educación a distancia en tanto construcciones ontoepistemológicas y no solo en relación a usos acotados al trabajo en clase. Asimismo, las creencias se analizan en función de un conjunto de seis variables del perfil del profesorado que, en los estudios referidos, aparecen más acotadas. Además, el tamaño de la muestra es mayor que en los estudios consultados.

Para hacer la lectura de los resultados, el análisis presenta un plano compuesto por dos dimensiones que se ubican en el eje de las X y las Y, que se construyen a partir de las frecuencias observadas y las tablas de contingencia que este tipo de análisis emplea. Mientras que la dimensión 1 recupera la mayor parte de la varianza del modelo y con ello de las asociaciones entre variables, la dimensión 2 complementa la parte adicional de la varianza identificando las relaciones más sutiles entre las variables. De esta manera, ambas dimensiones generan una visualización de las relaciones, asociaciones y patrones entre variables categóricas y que se expresa como varianza total explicada o valor de la inercia. Una varianza total explicada con un valor alto significa que las dimensiones que agrupan las variables en un modelo implican una asociación fuerte con lo que da cuenta de la estructura de los datos.

En el análisis que se realizó en este estudio, los reactivos que exploraron las creencias se cruzaron con las siguientes variables que dan cuenta del perfil del profesorado y que son: modalidad, género, nombramiento académico, nivel de escolaridad, años de experiencia docente o antigüedad y si tomó durante la pandemia cursos de formación continua.

Resultados

El análisis retoma los resultados obtenidos a partir de tres creencias respecto a las que se les pidió a los profesores que expresaran qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaban. Estas fueron:

- Creencia 1. La educación en línea y a distancia es de inferior calidad que la educación presencial.
- Creencia 2. Las tecnologías digitales en educación contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases.
- Creencia 3. Las tecnologías generan desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En relación con la distribución de la muestra por cada aspecto en los que se exploran las creencias, se tiene que 79 % fueron profesores de la modalidad presencial escolarizada, 12 % de educación a distancia y 8 % de educación abierta; 50 % fueron hombres, 49 % mujeres, mientras que 1 % se identificó como mujer y hombre trans, personas no binarias o prefirió no contestar.

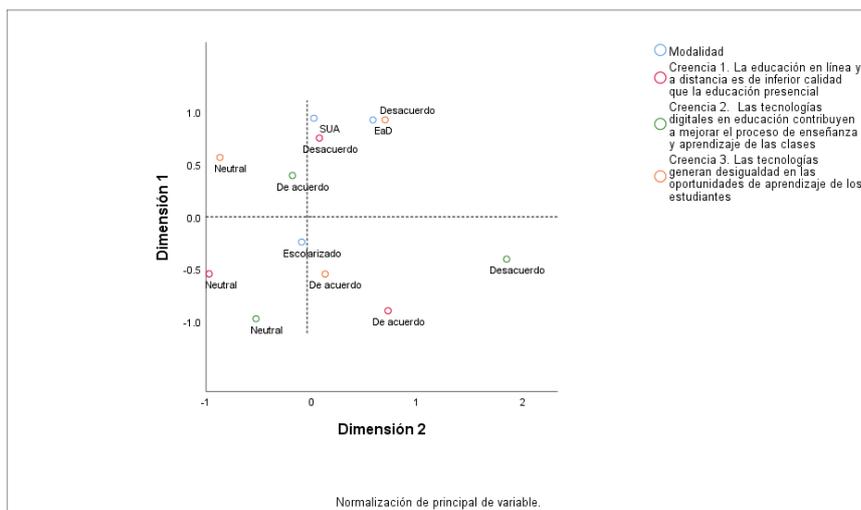
En cuanto a la escolaridad y nombramiento 20 % dijeron tener como último grado de estudios la licenciatura, 7 % especialidad, 40 % maestría y 30 % doctorado. Mientras que 78 % fueron profesores de asignatura o por horas, 15 % de tiempo completo, 1 % de medio tiempo y 5 % con nombramiento de técnico académico.

Los años de experiencia como profesor se distribuyeron en 62 % que se encuentra en el rango de 1 a 17 años, 29 % en el de 18 a 34 años y 9 % en el de 35 a 52 años. Por último, del total de la muestra, 66 % señalaron haber recibido formación durante la contingencia por 34 % que declaró en sentido negativo.

El ACM permite identificar las posiciones que los profesores guardan respecto a las creencias en función de la modalidad. Como se destaca en la Figura 1, es en el profesorado del sistema escolarizado quienes están en una posición más cercana al desacuerdo hacia las creencias 1 y 3, a diferencia del profesorado de los sistemas de educación abierta y a distancia, que se encuentran alejados de estas creencias, en especial los profesores del sistema de educación a distancia. Es de señalar que la asociación de estas variables arroja una varianza total explicada de 68.3 % obtenida entre las dos dimensiones del modelo.

Figura 1

Patrones de asociación entre modalidad en la que imparten clases el profesorado y las creencias analizadas

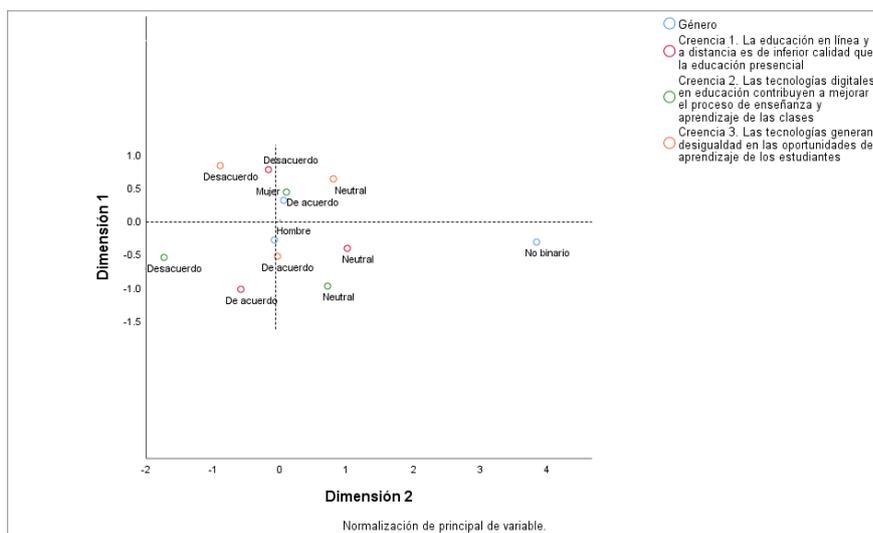


Al extender el ACM a otras variables, se identifica que hay relaciones entre el género del profesorado y el manifestar su acuerdo o desacuerdo con las creencias exploradas. La Figura 2 permite ver que son los hombres quienes se colocan más cercanos a las creencias 1, “La educación en línea y a distancia es de inferior calidad que la educación presencial”, y la 2, “Las tecnologías digitales en educación contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases”, a la vez son quienes manifiestan mayor neutralidad.

En cambio, las mujeres son quienes se posicionan más cerca del desacuerdo respecto a la creencia de que la educación en línea es de menor calidad (creencia 1) y que las tecnologías generan desigualdades en las oportunidades de aprendizaje (creencia 3). Destaca que las mujeres sean quienes se mantienen más cercanas con la creencia de que las tecnologías digitales en educación contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases (creencia 2), cabe señalar que para este modelo la varianza total explicada alcanzó 66.7 %.

Figura 2

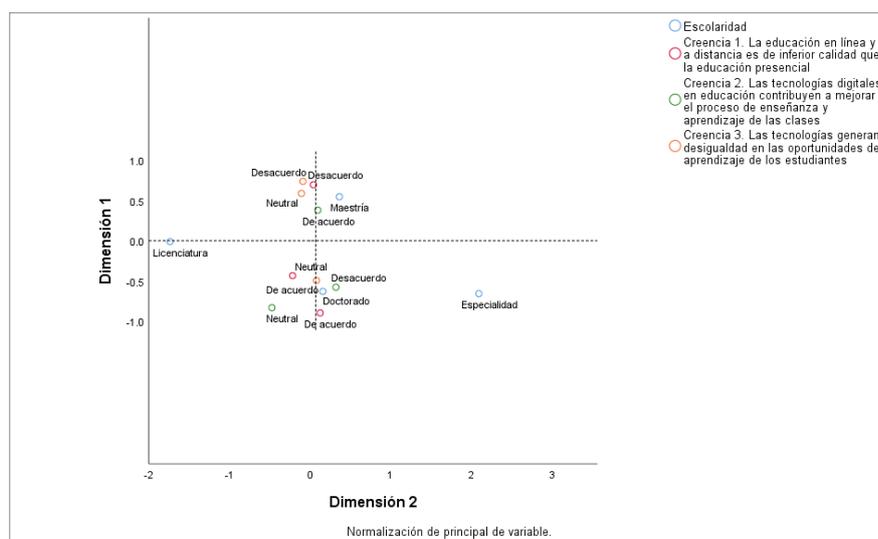
Patrones de asociación entre el género del profesorado y las creencias analizadas



De igual manera se exploró la asociación entre creencias y la formación académica del profesorado (ver Figura 3), de estos resultados llama la atención que el profesorado que tiene doctorado se encuentra más cercano a las creencias 1, "La educación en línea y a distancia es de inferior calidad que la educación presencial", y 3, "Las tecnologías generan desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes", así como en desacuerdo con la creencia 2, "Las tecnologías digitales en educación contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases". En contraste, el profesorado que tiene maestría mostró una posición contraria a lo manifestado por quienes tienen doctorado. Esta asociación explica una varianza total de 65,6 %.

Figura 3

Patrones de asociación entre la escolaridad del profesorado y las creencias analizadas

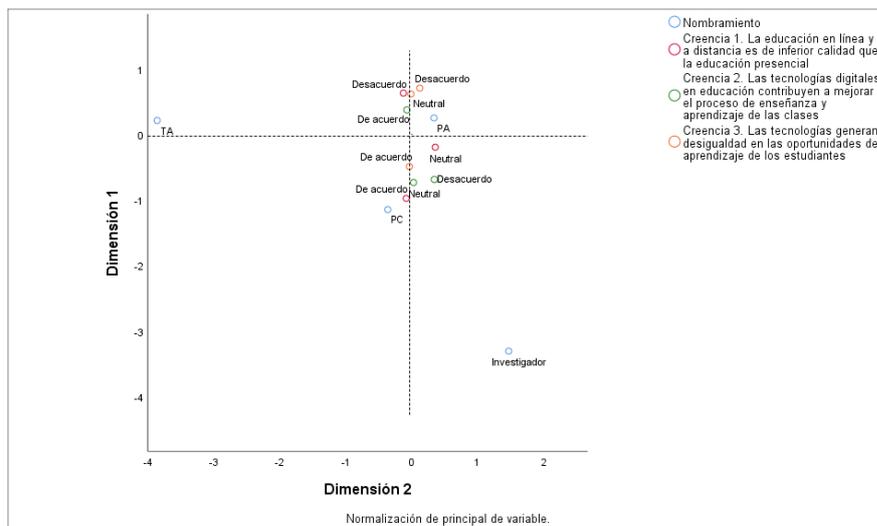


Otra de las variables exploradas en función de las creencias fue la relacionada con el nombramiento académico de los profesores (ver Figura 4), de estos resultados se denota que los profesores de carrera se colocan cercanos a la creencia de que la educación en línea y a distancia es de inferior calidad que la educación presencial (creencia 1), y además mantienen posiciones en desacuerdo o ser neutrales ante la creencia de que las tecnologías digitales en educación contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (creencia 2).

En el caso del profesorado de asignatura, se ubican cercanos a la creencia 2, "Las tecnologías digitales en educación contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases", y si bien hay una mayor distancia al respecto, también se colocan en mayor desacuerdo respecto a las creencias 1, "La educación en línea y a distancia es de inferior calidad que la educación presencial", y 3, "Las tecnologías generan desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes". Respecto a la varianza total explicada esta asociación representa 66 %.

Figura 4

Patrones de asociación entre nombramiento y las creencias analizadas

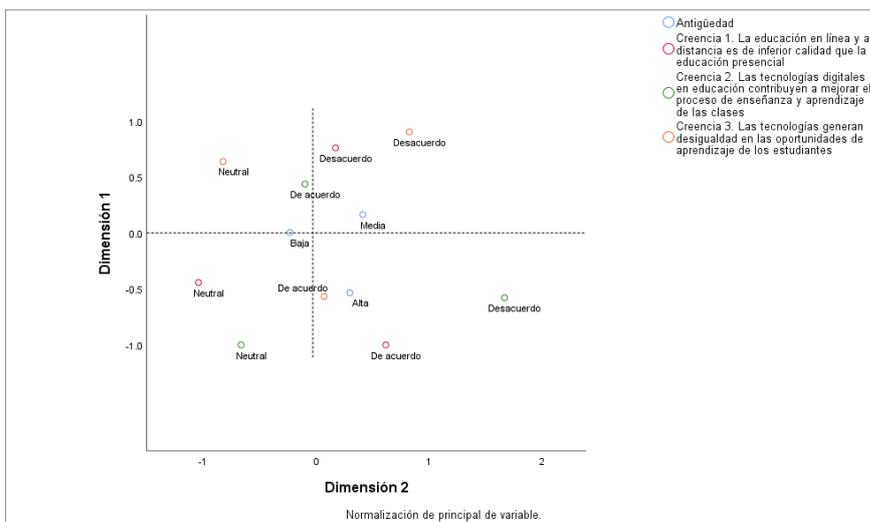


Respecto a los años de experiencia o antigüedad como docente, dado que esta variable originalmente se presentó como continua, lo que se hizo fue transformarla a una variable ordinal, así, los años de experiencia se agruparon en una categoría de antigüedad docente baja, que va de 1 a 17 años; antigüedad docente media, que comprende de 18 a 34 años, y antigüedad docente alta, que abarca de 35 años a 52 años de experiencia docente.

El ACM aplicado para estas variables, aunque refleja, a diferencia de los otros análisis, una mayor dispersión de las creencias y la variable de experiencia docente, permite identificar que las posiciones de los profesores que tienen una antigüedad alta se encuentra más cercana a la creencia 3, "Las tecnologías generan desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes", en cambio los profesores con una antigüedad media se colocan más próximos a la creencia 2, "Las tecnologías digitales en educación contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases", y se alejan de las creencias 1, "La educación en línea y a distancia es de inferior calidad que la educación presencial", y 3, "Las tecnologías generan desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes" (ver Figura 5). La varianza total explicada de esta asociación es de 66.5 %.

Figura 5

Patrones de asociación entre antigüedad como profesor (experiencia) y las creencias analizadas

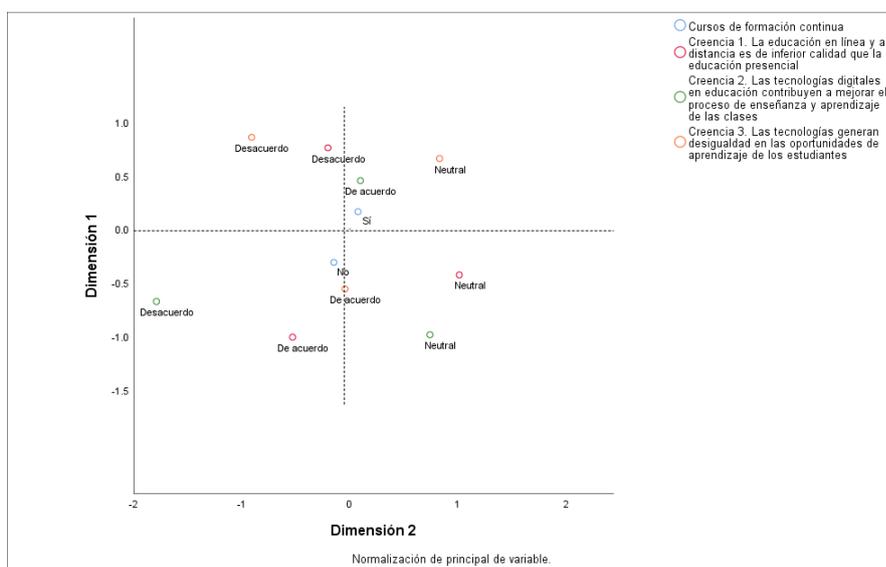


Por último, se exploró la relación entre las creencias y aquellos profesores que señalaron haber tomado cursos de formación continua docente durante la pandemia (ver Figura 6). Al respecto, los datos reflejan una asociación positiva entre los profesores que tomaron cursos de formación y las creencias acerca de que las tecnologías contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (creencia 2).

En oposición, los profesores que señalaron no haber tomado cursos se posicionaron más cercanos a las creencias acerca de que la educación en línea y a distancia es de menor calidad que la presencial (creencia 1) y la creencia de que las tecnologías digitales generan desigualdades en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (creencia 3). Es de destacar que esta relación es la que explica un mayor porcentaje de la varianza total en comparación con las otras variables, con 72.4 %.

Figura 6

Patrones de asociación entre formación docente recibida por el profesorado y las creencias analizadas



Discusión

El análisis que se presenta permite capturar una parte significativa de las estructuras subyacentes de las creencias y cómo estas se relacionan en función del perfil docente. Así, los resultados revelan asociaciones significativas entre las variables exploradas y las creencias del profesorado. Estos hallazgos brindan una comprensión más profunda de las perspectivas y actitudes de los profesores en relación con las creencias analizadas. Asimismo, los altos porcentajes de varianza total explicada en cada modelo reflejan que las variables incluidas tienen una influencia significativa en la configuración de las posiciones de los profesores en relación con las creencias estudiadas.

Destaca la modalidad y la formación continua como dos variables que contribuyen a entender cómo es que se presentan las creencias en el cuerpo docente, aunque es esperable que los profesores del sistema de educación a distancia y hasta cierto punto los del sistema de educación abierta tengan creencias favorables hacia la educación a distancia y las tecnologías. Esto puede tener relación a que muchos profesores del sistema escolarizado no han tenido tanta cercanía con el potencial y los posibles usos de las tecnologías digitales en sus prácticas educativas, en comparación a los docentes del sistema de educación abierta y a distancia. En ese sentido, la concepción de las tecnologías que subyace está más cercana al enfoque de las TIC, que está cargada de atribuciones y supuestos que destacan el papel transformador de las tecnologías en el desarrollo social e individual, pero que, desde una perspectiva crítica, deja de lado las condiciones contextuales de su incorporación.

Por otro lado, se destaca el hallazgo acerca de la influencia que la formación continua docente puede tener en el profesorado para que presenten creencias más favorables a la educación en línea y a distancia y hacia las tecnologías. Al respecto estudios como los de Marcelo *et al.* (2021) y Wilson *et al.* (2020) señalan la importancia de la formación docente tanto en niveles de educación básica, media y superior, para que los profesores decidan incorporar tecnologías a su práctica, mientras que el estudio de Arceo *et al.* (2013), que emplea el análisis de correspondencias múltiples coincide en señalar a la formación continua como un factor asociado a las creencias que el profesorado sostiene. Con los datos que aquí se aportan surge la pregunta de si esto ocurre debido a que la formación continua logra un cambio en el pensamiento docente y si ese fuera el caso, qué características son las que debería cubrir la formación para que esto ocurra y cómo transforma sus concepciones en torno a las tecnologías.

Esto también refleja cómo las concepciones estáticas sobre las tecnologías, como pueden ser los enfoques de las tecnologías como TIC o el de CASA, pueden verse transformadas a nociones que implican la flexibilidad, transformación y apropiación, al contar con conocimientos y prácticas en donde las tecnologías forman parte de actividades complejas. En el caso del profesorado que ha cursado por procesos formativos, estos tienen la oportunidad de incorporar de múltiples formas a las tecnologías digitales, posibilitando usos contextuales, lo cual está relacionado con las concepciones socioculturales y sociotécnicas que las conciben como mediadores de las acciones y actores que participan en las prácticas educativas.

Por otro lado, el hecho de que sean las profesoras mujeres quienes tienen una postura más positiva respecto a la educación a distancia y la incorporación de tecnologías es un hallazgo que presenta coincidencias con el estudio de ACM acerca de las creencias

en profesores sobre las TIC conducido por Tapasco y Giraldo (2017). No obstante, será necesario profundizar en posteriores investigaciones, ya que habla de la necesidad de incorporar una perspectiva de género en la investigación a fin de reconocer cómo es que las creencias docentes en torno a la tecnología se estructuran desde el género y la experiencia vital que como profesorado tienen.

Acerca del resto de las variables surge la hipótesis si detrás de los patrones que se identificaron entre formación académica, nombramiento y antigüedad existen variables latentes como es la edad y la experiencia, en ese sentido investigaciones como las de Englund *et al.* (2016) y Mariscal Vega *et al.* (2021) apuntan las dificultades que registran los profesores con más años de experiencia para modificar sus preconcepciones a diferencia de aquellos que acaban de iniciar la carrera académica. Esta situación, a decir de Cox (2013) puede deberse a que, a diferencia de los profesores de mayor edad y experiencia, el profesorado más joven ha tenido mayores posibilidades de formarse en el uso de las tecnologías.

Es importante ver qué tanto, en las tecnologías como en la educación en línea y a distancia, subyacen una o varias conceptualizaciones en torno a las tecnologías —como TIC, como mediadoras, como actantes no humanos o como actores sociales u otras— que, de manera implícita o explícita, los profesores pueden estar reproduciendo y que se manifiesta en sus creencias. No obstante que en este estudio no es posible del todo hacer esta identificación, es necesario continuar problematizando el papel que tienen las tecnologías como constructos ontoepistémicos y que no necesariamente se limitan a las que se presentaron en este artículo o que bien se despliegan como hibridaciones y que incluso se articulan de maneras contradictorias.

Acerca de esto, Fainholc (2004) señala que las tecnologías pueden entenderse como artefactos, objetos o herramientas culturales con base en las que se detonan distintas formas de interacción educativa, adscribiéndose con esto a un enfoque de tecnologías como mediaciones. Las tecnologías —como estructuras materiales y simbólicas que incluyen a los lenguajes y que intermedian entre las representaciones, concepciones y creencias de las personas— se articulan a redes de significados —textuales, intertextuales y multitextuales—, que se derivan en diferentes prácticas donde es posible observar estrategias y formas de consumos tecnológicos y de discursos que son legitimados o que buscan serlo estableciendo con ello relaciones de poder.

Por ejemplo, el hecho de que, quienes demostraron una mayor aceptación de las creencias negativas acerca de las tecnologías y la educación a distancia sean los profesores hombres con doctorado, de tiempo completo, que imparten en el sistema presencial y que tienen mayor antigüedad puede ser una manifestación de las relaciones de poder y quienes históricamente lo han detentado. Como se observa, estos aspectos que están atravesados por el género (Ballarín Domingo, 2015) se tensionan con las tecnologías y la educación a distancia (Scherer *et al.*, 2021) ya que, al proponer una nueva configuración acerca de la práctica docente, puede significar un rompimiento con el *statu quo* del que se ven beneficiados profesores con un perfil particular o al menos al que se encuentran acostumbrados. Al respecto, el estudio de ACM de Jimoyiannis y Komis (2007) coincide al señalar la antigüedad como un factor que puede derivar en una creencia negativa acerca de las tecnologías, por su parte el estudio de Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez (2014), que de igual manera hace un análisis de correspondencias apunta que la incorporación de las tecnologías, se asocia con una visión menos tradicional de lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, la pandemia movió de manera radical la práctica del

profesorado que tal vez nunca imaginó dar clases sentado frente a una pantalla, intermediando su interacción a partir del uso de tecnologías.

Estas situaciones también se pueden asociar con enfoques tecnológicos acríticos que no dan cuenta de los supuestos ideológicos y políticos que las tecnologías digitales producen y reproducen. Enfoques como el que se promueve en el discurso de las TIC y el enfoque CASA no necesariamente discuten las desigualdades en la distribución del poder que el acceso a las tecnologías conlleva. Es importante tomar en cuenta que en las prácticas educativas confluyen diferentes posiciones, roles, intereses y dispositivos de control que necesariamente requieren considerar al conflicto y las desigualdades como aspectos que se construyen y se materializan en el uso de las tecnologías digitales.

Por tanto, considerar a las tecnologías digitales como parte de las redes en que se realizan las múltiples prácticas educativas de los profesores, implica reflexionar en las maneras específicas en que desde sus prácticas, discursos, concepciones y creencias se relacionan con ellas y cómo estos objetos materiales a la vez influyen en el pensamiento y acción docente (Schraube & Sørensen, 2013). Este planteamiento se enmarca en un enfoque constructivista acerca de cómo se piensa la relación entre tecnologías y creencias, a partir de este enfoque se trata de avizorar el lugar que ocupa la tecnología en los procesos y relaciones sociales como interacción y mutua influencia, que se diferencia de acercamientos deterministas donde las tecnologías son poco afectadas por los contextos, con el poder de influir en lo social de manera unilateral (Tabares & Correa, 2014).

Conclusiones

El análisis de correspondencias múltiples proporciona una representación gráfica de las asociaciones entre las variables y las creencias. Estas representaciones visuales permiten una comprensión intuitiva de las relaciones y patrones identificados. Esto sugiere que las variables del perfil y otras características individuales están relacionadas con las actitudes y perspectivas del profesorado.

Se puede señalar que las creencias son construcciones que responden a elementos materiales y condiciones contextuales que se debe comprender, a fin de promover cambios en las prácticas educativas. Como se ha visto, existe una fuerte relación entre lo que el profesorado piensa y la posición que asume respecto de aspectos que son disruptores e innovadores de su práctica y que, en este caso, refieren a las tecnologías. Llama la atención la identificación de cierto perfil que ameritaría estudios que profundicen desde una perspectiva de género, interseccional e institucional, que permita ver cómo las creencias se reproducen en aquellas personas especialmente hombres que tienen posiciones de ventaja o privilegio en la estructura universitaria.

Entre las implicaciones que se pueden identificar es de suma importancia el papel que la formación docente tiene para el cambio en las creencias de los profesores. Insistir y profundizar en diseñar una oferta de formación que sea significativa y efectiva implica tomar en cuenta estos elementos del pensamiento docente y a la vez proponer estrategias diferenciadas de acuerdo con los perfiles y trayectorias de los profesores que forman parte de la universidad, poniendo énfasis en aquellos que presentan mayores resistencias u oposiciones a un cambio educativo no solo respecto a las

tecnologías o a las modalidades de enseñanza, sino de otros aspectos que son igual de importantes para impulsar una transformación del proyecto universitario.

Por otra parte, aunque aquí se abordaron las diferentes aproximaciones y conceptualizaciones que las tecnologías poseen como un marco que es necesario observar para problematizar la relación educación, docencia y tecnologías, es importante continuar explorando cómo estas concepciones se reflejan en la manera en que se trabaja, adoptan e implementan las tecnologías en las instituciones de educación superior. Esto implica innovar en la manera en cómo se estudia la relación entre el pensamiento y la práctica docente con los constructos epistemológicos y conceptuales que en un inicio las tecnologías poseen o les son atribuidas.

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 Mario Alberto Benavides Lara. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Mario Alberto Benavides Lara y Víctor Jesús Rendón Cazales. La redacción del manuscrito fue realizada por Mario Alberto Benavides Lara, Víctor Jesús Rendón Cazales y Melchor Sánchez Mendiola. Los tres autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ARANCIBIA, M., CABERO, J., & MARÍN, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89–100.
- ARANCIBIA, M., CASANOVA, R., SOTO, R., & PAZ, C. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 106–126.
- ARCEO, C., DEBORA, C., & ROSSETTI, A. (2013). *Estudio de las concepciones docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la geometría: un análisis de correspondencias*. SEMUR, Sociedad de Educación Matemática Uruguay, VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, Montevideo, Uruguay.
- ASHTON, P. T. (2015). Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Belief* (pp. 31–47). Routledge.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19–38. <https://doi.org/10.35362/rie680168>
- BORDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- BUEHL, M., & BECK, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practice. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Belief* (pp. 66–84). Routledge.
- CABERO, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19–27. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.27>

- CALERO SÁNCHEZ, C. (2019). La llegada de las nuevas tecnologías a la educación y sus implicaciones. *International Journal of New Education*, 4, 21–39. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7449>
- CASTELLS, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.
- CEPAL (2020). *Universalizar el acceso a tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. Informe especial COVID-19 n.º 7*.
- CORREA GOROSPE, J., FERNÁNDEZ OLASKOAGA, L., GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN, A., LOSADA IGLESIAS, D., & OCHOA-AIZPURUA AGUIRRE, B. (2015). Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa – RELATEC*, 14(1), 45–56.
- COX, J. (2013). Tenured Teachers & Technology Integration In The Classroom. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 6(2), 209–218. <https://doi.org/10.19030/cier.v6i2.7730>
- DE PABLOS PONS, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(2), 83–95. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- DGP (2021). *Agenda estadística UNAM*.
- DUQUE, R., COLLINS, M., ABBATE, J., CANDIDO, C., & SNAPRUD, M. (2007). History of ICT. In W. Shrum, K. R. Benson, W. E. Bijker, & K. Brunstein (Eds.), *Past, Present and Future of Research in the Information Society* (pp. 33–45).
- ENGLUND, C., OLOFSSON, A. D., & PRICE, L. (2016). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73–87. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>
- ERTMER, P. A., OTTENBREIT-LEFTWICH, A. T., & TONDEUR, J. (2015). Teachers' Beliefs and Uses of Technology to Support 21st-century Teaching and Learning. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Belief* (pp. 403–418). Routledge.
- ERTMER, P. A., OTTENBREIT-LEFTWICH, A. T., SADIK, O., SENDURUR, E., & SENDURUR, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & education*, 59(2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- FAINHOLC, B. (2004). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. *Educar*, 1–6.
- FIVES, H., LACATENA, N., & GERARD, L. (2015). Teachers' Belief about teaching (and learning). In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Belief* (pp. 249–265). Routledge.
- GAMBINO, A., FOX, J., & RATAN, R. A. (2020). Building a stronger CASA: Extending the computers Are social actors paradigm. *Human-Machine Communication*, 1, 71–86. <https://doi.org/10.30658/hmc.15>
- GILL, M. G., & FIVES, H. (2015). Introduction. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Belief* (pp. 1–10). Routledge.

- GÓMEZ-LÓPEZ, J., & CANO, J. (2011). El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades. *Contextos educativos*, 14, 67–84. <https://doi.org/10.18172/con.640>
- GUZMÁN, B., CASTRO, S., & RAUSEO, R. (2021). Innovaciones educativas y la tecnología educativa en la UPEL-IPC. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias de la Educación*, 5(17), 136–155. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.164>
- IESALC (2020). *COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations*.
- JIMOYIANNIS, A., & KOMIS, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), 149–173.
- KARAAĞAÇ, M. K., & THRELFALL, J. (2004). *The Tension between Teacher Beliefs and Teacher Practice: The Impact of the Work Setting*. International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- KARR-WISNIEWSKI, P., & PRIETULA, M. (2010). CASA, WASA and the dimension of us. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1761–1771. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.003>
- LATOURET, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor– Network–Theory*. Oxford University Press.
- MARCELO, C., MARCELO-MARTÍNEZ, P., & JÁSPEZ, J. F. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Revista De Currículo y Formación del Profesorado*, 25(2), 99–121. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>
- MARISCAL VEGA, S., REYES RUIZ DE PERALTA, N., & MORENO GUERRERO, A. J. (2021). La edad como factor determinante en la competencia digital docente. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 17(3), 1–18.
- MARTÍN-BARBERÓ, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19–31.
- MIN, J., YOO, Y., HAH, H., & LEE, H. (2020). Social network technology (SNT) as a tool and a social actor: from self-verification to SNT use. *Internet Research*, 30(5), 1329–1351.
- MONTANARES, G., & JUNOD, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93–103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- NASS, C., STEUER, J., & TAUBER, E. R. (1994). Computers are social actors. *Conference on Human Factors in Computing Systems*. <https://doi.org/10.1145/191666.191703>
- PARRA, J. E. (1996). Modelo de análisis de correspondencias múltiples. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(2).
- POZO, J. I. (2008). El cambio de las concepciones como factor de la revolución educativa. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología*, 3(5), 1–27.

- ROGOFF, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- ROJAS, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89–112.
- SÁNCHEZ TORRES, J. M., GONZÁLEZ ZABALA, M. P., & SÁNCHEZ MUÑOZ, M. P. (2012). La sociedad de la información: génesis, iniciativas, conceptos y su relación con las TIC. *UIS Ingenierías*, 11(1), 113–128.
- SAYES, E. (2014). Actor–Network Theory and Methodology: Just What Does it Mean to Say that Nonhumans Have Agency? *Social Studies of Science*, 44(1), 134–149.
- SCHAUMBURG, H. (2001). Computers as Tools or as Social Actors? – The Users' Perspective on Anthropomorphic Agents. *International Journal of Cooperative Information Systems*, 10, 217–234. <https://doi.org/10.1142/S0218843001000321>
- SCHRAUBE, E., & SØRENSEN, E. (2013). Exploring sociomaterial mediations of human subjectivity. *Subjectivity*, 6, 1–11. <https://doi.org/10.1057/sub.2012.30>
- SCHERER, R., HOWARD, S. K., TONDEUR, J., & SIDDIQ, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- SKOTT, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. Introduction. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Belief* (pp. 13–30). Routledge.
- SOLÍS, C.A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 227–260. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- TABARES, J., & CORREA, S. (2014). Tecnología y sociedad: una aproximación a los estudios sociales de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 9(26), 129–144.
- TARDIF, M., & CANTÓN MAYO, I. (2018). El problema de las identidades docentes. En M. Tardif & I. Cantón Mayo (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 4–18). Narcea.
- TAPASCO, O., & GIRALDO, J. (2017). Estudio comparativo sobre percepción y uso de las TIC entre profesores de universidades públicas y privadas. *Formación Universitaria*, 10(2), 3–12.
- TIRADO–MORUETA, R., & AGUADED–GÓMEZ, J. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230–255.
- VAILLANT, D. (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15–39.
- VERBEEK, P. P. (2015). Beyond interaction: a short introduction to mediation theory. *Interactions*, 22(3), 26–31. <https://doi.org/10.1145/2751314>
- WANG, W. (2017). Smartphones as Social Actors? Social dispositional factors in assessing anthropomorphism. *Computers in Human Behavior*, 68, 334–344. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.022>

- WERTSCH, J. (1998). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- WESTERMAN, D., EDWARDS, A. P., EDWARDS, C., LUO, Z., & SPENCE, P. R. (2020). I-It, I-Thou, I-Robot: The Perceived Humanness of AI in Human-Machine Communication. *Communication Studies*, 71(3), 393-408. <https://doi.org/10.1080/10510974.2020.1749683>
- WILSON, M., RITZHAUPT, A., & CHENG, L. (2020). The impact of teacher education courses for technology integration on pre-service teacher knowledge: A meta-analysis study. *Computers & Education*, 156, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103941>
- WINNER, L. (1983). ¿Tienen política los artefactos? OEI.

Reflexión pedagógica desde lo corporal del Núcleo de Corporalidad y Movimiento, Chile

Pedagogical reflection from the corporal aspect of the Nucleus of Corporality and Movement, Chile

Reflexão pedagógica desde o aspecto corporal do Núcleo de Corporalidade e Movimento, Chile

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3652>

Natalia Villar-Cavieres

Universidad Católica del Maule
Chile
nvillar@ucm.cl
ORCID: 0000-0002-2308-1689

César Faúndez-Casanova

Universidad Católica del Maule
Chile
cfaundez@ucm.cl
ORCID: 0000-0003-4501-4169

Mariana Flores-Castañón

Universidad Católica del Maule
Chile
mcflores@ucm.cl
ORCID: 0009-0002-7860-3453

Lorena Garrido González

Universidad Católica del Maule
Chile
lgarridog@ucm.cl
ORCID: 0000-0003-3860-3854

Recibido: 13/10/23
Aprobado: 23/01/23

Cómo citar:

Villar-Cavieres, N., Faúndez-Casanova, C., Flores-Castañón, M., & Garrido González, L., (2024). Reflexión pedagógica desde lo corporal del Núcleo de Corporalidad y Movimiento, Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3652>

Resumen

Actualmente, a través de programas propuestos por el Ministerio de Salud, Educación y Desarrollo Social, Chile ha logrado instaurar la importancia del movimiento y, desde el año 2018, se incorpora a las Bases curriculares de Educación Parvularia, un núcleo denominado *Corporalidad y Movimiento* que fomenta el desarrollo de la expresividad corporal, respetando procesos propios de los niños(as) en los distintos niveles educativos. El objetivo de esta investigación es reflexionar desde una perspectiva analítica sobre la mirada psicomotriz y motriz acerca de la relación del cuerpo y el movimiento en las edades tempranas para el aprendizaje y corporalidad desarrolladas en Chile para la primera infancia. A través de una metodología cualitativa, desde un enfoque descriptivo con análisis narrativo y bibliográfico, se realiza la consulta a las propias bases ministeriales entregadas por Chile, además de artículos, libros y revistas asociadas a la temática. Los resultados proporcionan que cada objetivo de aprendizaje presenta teoría específica desde la mirada motriz y psicomotriz, de acuerdo con la literatura consultada, y que esta debe plasmarse en las aulas educativas. De lo cual, se concluye que es necesario reconocer la importancia que conlleva la realización de cada objetivo de aprendizaje, pero desde miradas teóricas, donde se justifiquen las acciones a realizar en cada una de ellas, donde educadores o profesores otorguen reales experiencias corporales pensadas en las edades de los infantes y respetando sus procesos bio-psico-sociales.

Abstract

Currently, Chile, through programs proposed by the Ministry of Health, Education and Social Development, has managed to establish the importance of movement. Since 2018, a core called Corporality and Movement that promotes development has been incorporated into the Curricular Bases of Early Childhood Education of bodily expressiveness, respecting children's own processes at different educational levels. This research aims to reflect from an analytical perspective on the psychomotor and motor standpoint on the relationship between the body and movement at early ages for the learning and corporality developed in Chile for early childhood. Through a qualitative methodology from a descriptive approach with narrative and bibliographic analysis, consultation is made with the ministerial bases provided by Chile, as well as articles, books and magazines associated with the subject. According to the literature consulted, the results show that each learning objective presents a specific theory from the motor and psychomotor perspective, which should be reflected in educational classrooms. Therefore, it is concluded that it is necessary to recognize the importance of achieving each learning objective, but from a theoretical perspective, justifying the actions to be taken in each of them, where educators or teachers provide real bodily experiences designed for infants' ages and respecting their bio-psychosocial processes.

Palabras clave:

reflexión, primera infancia, aprendizaje, juego educativo, currículo.

Keywords:

reflection, early childhood, learning, educational game, curriculum.

Resumo

Atualmente, por meio de programas propostos pelo Ministério da Saúde, Educação e Desenvolvimento Social, o Chile conseguiu estabelecer a importância do movimento e, desde 2018, um núcleo denominado Corporalidade e Movimento, que estimula o desenvolvimento da expressividade corporal, foi incorporado às Bases Curriculares da Educação Infantil, respeitando os processos próprios das crianças nos diferentes níveis educacionais. O objetivo desta pesquisa é refletir desde uma perspectiva analítica sobre a visão psicomotora e motora sobre a relação do corpo e o movimento na primeira infância para a aprendizagem e corporalidade desenvolvida no Chile para a primeira infância. Através de uma metodologia qualitativa de abordagem descritiva com análise narrativa e bibliográfica, a consulta é realizada nas bases ministeriais disponibilizadas pelo Chile, bem como em artigos, livros e revistas associados ao tema. Os resultados fornecem que cada objetivo de aprendizagem apresenta teoria específica do ponto de vista motor e psicomotor, de acordo com a literatura consultada, e que isso deve ser refletido nas salas de aula educativas. A partir disso, conclui-se que é necessário reconhecer a importância que acarreta a concretização de cada objetivo de aprendizagem, mas a partir de perspectivas teóricas, onde se justifiquem as ações a serem realizadas em cada um deles, onde educadores ou professores proporcionem experiências corporais reais pensadas para as idades das crianças e respeitando os seus processos biopsicossociais.

Palavras-chave:

reflexão, primeira infância, aprendizado, jogo educativo, currículo.

Introducción

El núcleo corporalidad y movimiento, instaurado en las Bases Curriculares de Educación Parvularia desde el año 2018 (Ministerio de Educación (Mineduc), 2018) son las que entregan y permiten generar un análisis profundo de las conductas o habilidades motrices durante la primera infancia en Chile, teniendo en consideración que los niños/niñas son sujetos de derechos instaurados y que con base en esto, entre estos derechos tienen acceso a la educación y a desarrollar plenamente su personalidad, habilidades y talentos, en un ambiente seguro, donde estén presente los afectos, como felicidad, amor y comprensión.

Estos son factores considerados fundamentales para que el niño/niña se pueda desenvolver y demostrar sus intereses, permitiendo la maduración neurológica, fisiológicas, sociales y de su psiquis, generando una psicomotricidad acorde a sus vivencias y experiencias, adquiriendo conciencia de su espacio proximal y con ello generando una personalización del yo y del no yo (Mendiaras, 2008). De lo cual, entender este cambio de paradigma sobre las diferenciaciones entre lo motriz y psicomotriz, pero como cada una de ellas impacta en gran medida en el desarrollo integral de niños y niñas, reconociendo que el movimiento va más allá de lo meramente motor, es también afectivo, psíquico y relacional (Villar & Faúndez, 2022).

Cabe resaltar que dichas habilidades psicomotrices, se deben dar bajo un ambiente de aprendizaje respetado y seguro, donde los niños y niñas logren transitar libres, explorar, ensayar, descubrir, crear, calmarse y relajarse, para lograr desarrollar y conocer su corporalidad, movimiento, lenguaje, pensamiento con base en su autonomía y creatividad (Serrabona, 2016 & Schojed-Ortiz, 2021).

Mientras que la motricidad puede ser definida como los dominios que el ser humano es capaz de ejercer sobre su propio cuerpo, de lo cual es algo integral, ya que puede constatar que intervienen muchos de los sistemas que nuestro cuerpo presenta (Serrana, 2012). Como lo describe Fernández (2007), "toda acción voluntaria, no hace ni dentro del organismo, ni en la influencia directa de la experiencia pasada; sino en la historia social del hombre (p.1)", al visualizar esta descripción en relación con las bases curriculares y el área de salud es que la motricidad debe potenciar los aspectos cognitivo, motriz y socio-emocional y siempre en directa relación con ese adulto potenciador y mediador, el cual debe tener en consideración estos elementos tan importantes.

Como señala Arufe (2020), la interacción que se hace entre estos tres entes que son cuerpo, mente y el movimiento debe ser el principal objeto de estudio y trabajo para la educación física, y en etapa infantil las experiencias de aprendizaje deben abordar un enfoque integrador y globalizador y basado en las experiencias propias de los niños (as), a través del juego y la expresividad corporal. Dando a entender que la importancia en primeros años de vida es fundamental no solo para desarrollar la inteligencia kinésico-corporal, sino que además para desarrollar e integrar fuertemente aspectos psicológicos y psicosociales que entrega la realización de clases basadas en experiencias motrices (Anasi, 2022).

En el año 2018, se realiza investigaciones al primer currículum nacional para la Educación Parvularia, presentado en el año 2001, lo que da como resultado la necesidad de responder a nuevos requerimientos en la formación de la primera infancia, tales como: la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, entre

otros, es por esta razón que las nuevas bases curriculares conservan las definiciones, conceptos curriculares y principios estructurales del primer currículum entregado el año 2001, pero incorpora un nuevo Núcleo en el Ámbito: Desarrollo Personal y Social, denominado como *Núcleo de Corporalidad y Movimiento* que pretende dar un enfoque psicomotriz en el desarrollo de ese aspecto kinestésico, que necesita del movimiento, juego y creatividad motora.

El objetivo de este artículo es reflexionar desde una perspectiva analítica sobre la orientación conceptual entregada desde los objetivos de aprendizaje de este núcleo, desde miradas tanto motrices como psicomotrices, la cual aborda contenidos pedagógicos que son necesarias para ofrecer un ambiente de aprendizaje oportuno y significativo para cada niño y niña. Frente a ello, es totalmente necesario para el docente o profesional que trabaja en este nivel educativo, pueda de forma puntual entender hacia qué apunta cada objetivo de aprendizaje, desde estas miradas, para otorgar las mejores experiencias educativas a cada niño y niña, en un ambiente y preparación del aprendizaje el cual se hace entendiendo realmente lo puntos a trabajar en el nivel educativo sin perder la individualidad de cada niño(a), respetando cada desarrollo bio-psico-social y presentando herramientas pedagógicas que ayuden a seguir fortaleciendo su crecimiento y desarrollo.

Metodología

El estudio presente se enmarca en la investigación de tipo cualitativa, pero con enfoque de investigación educativa. La idea principal es poder comprender al contexto de estudio y así poder transformarla, ofreciendo algunos cambios en ayuda a lo investigado (Bartolomé, 1992). Siguiendo con estas ideas, la importancia de generar investigación educativa desde este enfoque, apunta a comprender de la práctica distintas dimensiones sobre procesos sociales, de significados de textos, procesos cognitivos y otros, atendiendo a verificar estos fenómenos para producir cambios y transformación social (Bisquerra, 2004).

La investigación desde esta mirada, se enfocará en el análisis documental, ya que nuestro foco de trabajo son los documentos ministeriales insertos en primera infancia, más aquellos documentos teóricos propios en la que se puede fundamentar las reflexiones (Del Rincón o., 1995). De lo cual son de carácter oficial, entendiéndose como material interno, ya que son materiales generados por estamentos ministeriales y material de tipo externo, que son los producidos para generar comunicaciones como revistas, artículos, entre otros.

La naturaleza de la recolección de datos se desarrolla a través de técnicas indirectas, ya que se trabajará con la lectura y análisis de documentos escritos, donde se pueda recoger la información acerca de la evolución, funcionamiento y comportamientos de la teoría, a través de una clasificación de los documentos identificados, de una lectura en profundidad, para luego poder hacer una comparación y cruce de los documentos y construir así una síntesis de todo el material.

Resultados y discusión

Mirada actual al Núcleo Corporalidad y Movimiento

Para las Bases Curriculares de Educación Parvularia, el núcleo de corporalidad y movimiento (el cual se enfoca este artículo), tiene como objetivo general, permitir el desarrollo armónico de dichos conceptos. Justificando que es a través del movimiento que los niños y niñas adquieren conciencia de su propio cuerpo, logran autonomía, se fortalece la identidad, descubren y exploran su entorno, favorecen los procesos de pensamiento y establecen relaciones de orientación espacio-temporal y potencian su expresión (Ministerio de Educación, 2018).

De acuerdo a lo entregado en estas nuevas bases curriculares, este núcleo que intenta desarrollar aspectos corporales y de movimientos, presenta como característica principal la utilización del juego como base para nutrir cada acción pedagógica para el desarrollo y aprendizaje. Lo que conlleva a tener nuevas miradas en el uso del juego como actor pedagógico ya que al entender la importancia de este núcleo y su relación con todo el plan curricular en educación parvularia, se da a conocer que debe ser transversal, es decir, el núcleo corporalidad y movimiento se encuentra inserto en cada desarrollo de estrategias pedagógicas desarrolladas por cualquier profesional a cargo de los niños y niñas en sus distintos contenidos trabajados en la planificación (Mineduc, 2019). Y el juego es utilizado en su máxima expresión, no únicamente como actividad recreativa o lúdica sino desde lo más profundo de su etimología (Mineduc, 2017).

Si se hiciera una retrospectiva de como el término juego ha hecho su recorrido a lo largo de la historia educativa a nivel preescolar o educación parvularia se puede entregar las siguientes referencias de acuerdo a distintos autores que han entregado conocimiento de este término, en la Tabla 1 se encuentra un resumen de algunos de ellos:

Tabla 1

Resumen de autores relacionados con el término de juego en etapa preescolar

Autor	Conceptualización de juego
Jean Jacques Rousseau	La propuesta de la mirada de este autor, tiene que ver desde una pedagogía naturalista, de la cual la evolución de cada niño debe ser de forma natural. Con ello entrega la importancia de dejar a los niños y niñas reconocer su mundo por medio de la exploración, el descubrimiento y el juego libre, priorizando el contacto con la naturaleza (Abreu, p.205, 2018).
Johann Heinric Pestalozzi	Desarrolla la importancia de proponer actividades prácticas a través del juego, principalmente aquellas actividades espontáneas que los mismos niños y niñas desarrollan día a día. Dando importancia a la expresión artística del dibujo, las actividades manuales y los ejercicios corporales relacionado con el canto; frente a ello habla de la educación física como ayuda y medio para desarrollar la fortaleza y resistencia corporal (García, 2013).

Autor	Conceptualización de juego
Friedrich Froebel	Autor que reconocía la importancia del juego y los juguetes en el ambiente normal para cada niño, de lo cual consideraba al juego como el mayor facilitador para que cada niño y niña relacionara la sociedad, la cultura, la creatividad, aprecio por la naturaleza y desarrollo social; propone varias actividades y formas de desarrollar aspectos de juego a través de la pedagogía (Meneses y Monge, p.117, 2001).
Ovide Decroly	Abre una nueva mirada hacia la importancia de respetar cada mundo infantil, a través de estrategias pedagógicas basadas en la motivación, respetando a cada niño, sus inquietudes y juegos propios. Su recurso principal es la utilización del juguete natural, es decir, aquellos elementos que cada niño aporta de forma espontánea a sus juegos como ayuda a la iniciación intelectual (Campos, 2004).
Jean Piaget	Proceso de asimilación del mundo externo, en donde el niño gracias a su capacidad creadora transformar, para así poder simbolizar. De lo cual, los juegos van evolucionando de acuerdo a las experiencias vividas por el niño o niña, para cada vez acercarse a su realidad (Llull y García, 2009, p.19).
Donald Winnicott	Juego es un acto creativo y fenómeno natural. En donde desde la observación se pueden comprender las emociones y pensamientos del niño; el juego es significativo si se toma en cuenta a qué es lo que juega y el contexto del juego. Permite descubrir el mundo, se conoce a sí mismo y desarrollar su personalidad (Winnicott (1972) citado en Campos y Antezana, 2006, p. 52)

Al establecer una relación con lo descrito anteriormente en la tabla, se puede observar que la terminología de juego siempre ha estado presente en muchas pedagogías en las que el respeto hacia el desarrollo integral, ambientes acordes a la evolución de cada niño o niña, y objetos pertinentes que apoyen ese trayecto, ha sido tema de aprendizaje desde siempre; el cual, hoy en esta nueva mirada que entrega el núcleo corporalidad se basa y determina a través de recursos pedagógicos potenciados por el juego y su evolución. Como se describe a continuación:

se hace necesario que la educadora genere un ambiente de aprendizaje que ofrezca variadas oportunidades de exploración libre, confiada e intuitiva de los niños y niñas, que respete sus necesidades de confortabilidad y que acoja el goce que le produce el movimiento... Incluye la reorganización del mobiliario y espacio... implementación de variados y atractivos lugares de juego que dan la posibilidad de realizar prácticas lúdicas variadas que involucran probar, reiterar, enfrentar y resolver nuevas formas de movimiento, contribuyendo no tan solo a los componentes motrices, sino conjuntamente a otras capacidades relacionadas con la autonomía, el lenguaje lógico matemático y la creatividad. (Mineduc, 2018, p. 62)

Al analizar el párrafo anterior, establecido por las Bases curriculares de Educación Parvularia, en su propio núcleo de corporalidad, se puede observar que se fundamenta y existe coherencia con todos los postulados de los distintos autores que buscan desde el juego el trabajo de la autonomía y mejor desarrollo

evolutivo en etapas iniciales, con ello se explica la importancia de mejorar estos ámbitos en la utilización de estrategias pedagógicas fundamentadas en el juego y las actividades lúdicas.

Es importante entender que la enseñanza aprendizaje dentro de la infancia debe diferir de los modelos educativos tradicionales, por lo tanto, reconocer una educación psicomotriz en donde los niños sean protagonistas activos de sus propios aprendizajes necesitará de diversas formas y estrategias pedagógicas de tipo transversal (Mérida *et al.*, 2018). La inserción del movimiento y juego en el aprendizaje escolar en etapas de infancia cada vez presenta notoria relevancia para el mayor desarrollo personal de cada niño (a). Como lo entrega el siguiente párrafo:

La psicomotricidad es una disciplina que se apoya del juego libre y espontáneo, muy relevante en la formación integral del niño y en sus tres ámbitos: cognitivo, afectivo y motor. A nivel cognitivo presentan un desarrollo en la memoria, en la inteligencia y en la concentración; a nivel afectivo permite al niño conocerse, asimismo, identificando sus habilidades, debilidades y miedos, además de conocer al resto como agente social; y por último, a nivel motor logra dominar sus movimientos corporales y fortalecer su esquema corporal. (Villar & Faúndez, 2020, p. 77)

Ahora bien, para ser desarrolladas por los profesionales docentes se necesita desarrollar nuevas miradas acerca de la infancia y su desarrollo en sí, como por ejemplo atender a los niños y niñas de acuerdo a sus momentos madurativos, permitir y confiar en las potencialidades de los niños y niñas, entregar contextos de aprendizajes en lo que puedan intentar plasmar sus propias capacidades y formas de exploración, no solo educar en aspectos cognitivos o motrices, sino entender que también debemos desarrollar la dimensión socio-afectiva y relacional, cuando se enfrentan todos aquellos desafíos descritos anteriormente, recién ahí se puede entregar verdaderos contenidos de aprendizajes, los cuales serán significativos y perdurables en el tiempo, priorizando cada desarrollo integral de niños y niñas y no la escolarización temprana.

De acuerdo a lo anterior, es que este nuevo núcleo siendo declarado durante el año 2018, desarrolla objetivos de aprendizajes para ser trabajados en los tres niveles de edades de educación parvularia, entregando un contexto general la idea es potenciar desde una mirada integral, es decir, habilidades, actitudes y conocimientos, a través de lo corporal, con el descubrimiento, con la progresión motriz y que contribuya a sus procesos de pensamiento, exploración, identidad y expresión de la creatividad. A continuación, en las Tablas 2, 3 y 4, se detalla los objetivos de aprendizaje solicitados para trabajar en cada nivel educativo:

Tabla 2*Resumen de Objetivos de Aprendizaje, nivel sala cuna*

Primer Nivel (Sala cuna)
1. Manifestar su agrado, al sentirse cómodo, seguro y contenido corporalmente.
2. Descubrir partes de su cuerpo y algunas de sus características físicas, a través de diversas experiencias sensoriomotrices.
3. Manifestar interés y satisfacción al moverse libremente en situaciones cotidianas y lúdicas.
4. Ampliar sus posibilidades de exploración sensoriomotriz, adquiriendo control de la prensión palmar voluntaria (toma objetos, se pasa objetos de una mano a otra, entre otros) y la postura sedente.
5. Adquirir desplazamiento gradual en sus distintas formas (girar, reptar, ponerse de pie, caminar), para disfrutar la ampliación de sus posibilidades de movimiento, exploración y juego.
6. Coordinar movimientos de manipulación ubicando objetos en relación con su propio cuerpo, tales como: acercar objetos pequeños utilizando índice y pulgar en oposición.
7. Explorar la alternancia de posturas y movimientos en acciones tales como: trepar, lanzar objetos o hacer ronda, adquiriendo control gradual de su cuerpo al jugar

Nota. Adaptado de Ministerio de Educación, 2018, p. 62.

Tabla 3*Resumen de Objetivos de Aprendizaje, nivel medio*

Segundo nivel (medio)
1. Reconocer situaciones en que se siente cómodo corporalmente, manifestando al adulto su bienestar y su interés por mantener estas condiciones.
2. Reconocer las principales partes, características físicas de su cuerpo y sus funciones en situaciones cotidianas y de juego.
3. Experimentar diversas posibilidades de acción con su cuerpo, en situaciones cotidianas y de juego, identificando progresivamente el vocabulario asociado.
4. Reconocer el bienestar que le produce el movimiento libre en situaciones cotidianas y lúdicas, manifestando su interés por desarrollarlo en forma frecuente.
5. Perfeccionar su coordinación visomotriz fina, a través del uso de diversos objetos, juguetes y utensilios.
6. Adquirir control y equilibrio en movimientos, posturas y desplazamientos que realiza en diferentes direcciones y en variadas situaciones cotidianas y juegos, con y sin implementos.
7. Resolver desafíos prácticos en situaciones cotidianas y juegos, incorporando mayor precisión y coordinación en la realización de posturas, movimientos y desplazamientos, tales como: esquivar obstáculos o mantener equilibrio al subir escalas.
8. Utilizar categorías de ubicación espacial y temporal, tales como: adelante/atrás, arriba/abajo, adentro/afuera, antes/después, rápido/lento, en situaciones cotidianas y lúdicas.

Nota. Adaptado de Ministerio de Educación, 2018, p. 63.

Tabla 4*Resumen de Objetivos de Aprendizaje, nivel transición*

Tercer nivel (transición)
1. Manifestar iniciativa para resguardar el autocuidado de su cuerpo y su confortabilidad, en función de su propio bienestar.
2. Apreciar sus características corporales, manifestando interés y cuidado por su bienestar y apariencia personal.
3. Tomar conciencia de su cuerpo, de algunas de sus características internas (tales como: ritmo cardíaco, de respiración), de su esquema y progresivamente de su tono corporal y lateralidad, por medio de juegos.
4. Comunicar nuevas posibilidades de acción logradas a través de su cuerpo en situaciones cotidianas y de juego, empleando vocabulario preciso.
5. Comunicar el bienestar que le produce el movimiento, al ejercitar y recrear su cuerpo en forma habitual, con y sin implementos u obstáculos.
6. Coordinar con precisión y eficiencia sus habilidades psicomotrices finas en función de sus intereses de exploración y juego.
7. Resolver desafíos prácticos manteniendo control, equilibrio y coordinación al combinar diversos movimientos, posturas y desplazamientos tales como: lanzar y recibir, desplazarse en planos inclinados, seguir ritmos, en una variedad de juegos.
8. Coordinar sus habilidades psicomotoras practicando posturas y movimientos de fuerza, resistencia y tracción tales como: tirar la cuerda, transportar objetos, utilizar implementos, en situaciones cotidianas y de juego.
9. Utilizar categorías de ubicación espacial y temporal, tales como: adelante/atrás/al lado/entre, día/noche, hoy/mañana, antes/durante/después, en situaciones cotidianas y lúdicas.

Nota. Adaptado de Ministerio de Educación, 2018, p. 64.

Fundamentación teórica: reflexión y análisis de cada objetivo de aprendizaje del núcleo corporalidad y movimiento

El propósito del núcleo de corporalidad movimiento de Educación Parvularia, es reconocer el movimiento y la corporalidad como un todo, que además puede ser de ayuda para todos los contextos de aprendizaje. A continuación, se expresa de forma exacta uno de las ideas de este núcleo:

...espera potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan reconocer y apreciar sus atributos corporales, descubrir sus posibilidades motrices, adquirir una progresiva autonomía para desplazarse y moverse, y que contribuyan a expandir sus procesos de pensamiento, satisfacer sus intereses de exploración, fortalecer su identidad, resolver problemas prácticos y expresar su creatividad. (Mineduc, 2018, p. 61)

De acuerdo con lo anterior, es que cada objetivo de aprendizaje desarrollado en las Bases curriculares de Educación Parvularia, presenta miradas tanto motrices como psicomotrices, que pueden ser analizadas para poder relacionarlas y estudiar de

forma concluyente la importancia de cada una de ellas, para que así el trabajo desde el movimiento y la corporalidad tengan un buen rumbo de ejecución con aristas que repercuten también en el aprendizaje como tal de cada niño y niña (Da Fonseca, 1998).

En las Tablas 5, 6 y 7 se puede observar cada nivel de Educación Parvularia, con sus objetivos de aprendizajes para cada uno, y analizados desde una mirada motriz y psicomotriz, reconociendo así su importancia en la consecución de cada uno de ellos.

Tabla 5

Primer Nivel: Sala Cuna. Objetivos de aprendizajes analizados desde la mirada motriz y psicomotriz para reconocer su importancia en desarrollo de la infancia

PRIMER NIVEL SALA CUNA	1. Manifestar su agrado al sentirse cómodo, seguro y contenido corporalmente.	Se relaciona con el apego, ese bienestar emocional que es la primera interacción social que tiene el niño o niña con su madre o cuidador principal, este vínculo afectivo lo hace sentirse seguro, protegido, querido y determinará las condiciones para el desarrollo y aprendizaje en este nivel como en los siguientes. Las relaciones de apego influyen en las capacidades cognitivas, ya que este soporte permitirá explorar y descubrir nuevos entornos (Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el Nivel De Educación Parvularia, 2020).
	2. Descubrir partes de su cuerpo y algunas de sus características físicas, a través de diversas experiencias sensoriomotrices.	El objetivo n.º 2 y el 5 se relacionan con el conocimiento del propio cuerpo y las emociones. Este reconocimiento corporal permitirá a los niños y niñas explorar el mundo que los rodea, quién está fuertemente vinculado al sentimiento de seguridad y bienestar físico. La experiencia siempre permitirá que los niños y las niñas desarrollen el esquema corporal, de manera progresiva y sin saltarse etapas. Es por esto que la noción del propio cuerpo se organiza con otros conceptos para brindar en el niño aprendizajes e impresiones individuales, recibiendo estímulos externos e internos que involucran a su cuerpo y obviamente que aprender a diferenciarles es clave en los primeros años de vida (Cepeda, 2016).
	5. Adquirir desplazamiento gradual en sus distintas formas (girar, reptar, ponerse de pie, caminar), para disfrutar la ampliación de sus posibilidades de movimiento, exploración y Juego.	
	3. Manifestar interés y satisfacción al moverse libremente en situaciones cotidianas y lúdicas	Este objetivo se relaciona con el juego libre el que permite a los niños y niñas descubrir sus habilidades, explorar y construir conocimiento, expresar emociones, relacionarse con otros, tomar decisiones, aumentar la confianza y desarrollo de la autonomía (Junji, 2015).

PRIMER NIVEL SALA CUNA	<p>4. Ampliar sus posibilidades de exploración sensoriomotriz, adquiriendo control de la prensión palmar voluntaria (toma de objetos, se pasa los objetos de una mano a otra, entre otros) y la postura en sedente.</p> <p>6. Coordinar movimientos de manipulación ubicando objetos con relación a su propio cuerpo, tales como: acercar objetos pequeños utilizando índice y pulgar en oposición.</p>	<p>Los objetivos n.º 4 y 6 se relacionan con actividades coordinación visomotora, principalmente la óculomanual, además del control postural.</p> <p>La coordinación visomotora también conocida por muchos como <i>manipulación</i>, necesita la relación estrecha de la mano con la vista, y además para poder culminar el movimiento utiliza en su integración al control del equilibrio, la propioceptividad y lo motor (Ramírez <i>et al.</i>, 2020).</p> <p>Como menciona el Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación (s.f.), la manipulación es congruencia de factores propios de cada persona y la calidad y precisión que se aplica para tomar un objeto, caracterizará el tipo de manipulación. Entonces, "manipular un objeto significa que el niño está atento a lo que está haciendo con el objeto" (p. 6).</p> <p>Tener en consideración, de acuerdo a la teoría descrita con anterioridad, que es importante no sentar al bebé hasta que no haya adquirido esta postura en forma autónoma, ya que, al obligar a hacerlo antes del nivel óptimo de maduración, complicará el desarrollo de la manipulación. Así lo expresa Pikler (1984), imponer la postura "perturba el desarrollo de la manipulación, debido al esfuerzo que debe realizar el niño para mantener el equilibrio" (p. 5); lo que cognitivamente sus funciones cerebrales están intentando mantener posturas, pero no se enfoca en relacionar lo que tienen en sus manos y manipular.</p>
	<p>7. Explorar alternancia de posturas y movimientos en acciones tales como: trepar, lanzar objetos o hacer ronda, adquiriendo control gradual de su cuerpo al jugar.</p>	<p>Este objetivo se relaciona con la exploración del cuerpo el que nos permite interaccionar con elementos del entorno y adquiriendo un mayor control del cuerpo al jugar.</p> <p>La exploración corporal nos permite reconocernos como persona, el conocer los gestos, las posturas y los movimientos que podemos realizar con él favorecen el aprendizaje y la estructura del esquema corporal (Cárdenas, 2014).</p>

Tabla 6

Segundo Nivel: Medio. Objetivos de aprendizajes analizados desde la mirada motriz y psicomotriz para reconocer su importancia en desarrollo de la infancia

SEGUNDO NIVEL MEDIO	1. Reconocer situaciones en que se siente cómodo corporalmente, manifestando al adulto su bienestar y su interés por mantener estas condiciones.	<p>El Esquema corporal es una representación más o menos consciente de nuestro cuerpo activo o inmóvil y es la forma en que percibimos las partes del cuerpo y las posibilidades de movimiento que tenemos, nuestro tamaño, volumen, peso, postura, el espacio que ocupamos, la posición y las diferentes formas que adoptamos al movernos o al estar en quietud.</p> <p>El esquema corporal se debe trabajar mucho en esta etapa debido a que es un proceso gradual, consecuencia de la maduración y los aprendizajes, que estimulados por el lenguaje amplía la consciencia corporal, la cual permite conocer y saber sobre las prácticas saludables (Cepeda, 2009).</p>
	2. Reconocer las principales partes, características físicas de su cuerpo y sus funciones en situaciones cotidianas y de juego.	<p>Al tener conocimiento de nuestro cuerpo (características físicas del cuerpo) y sus movimientos (funciones en situaciones cotidianas y del juego) nos permite desarrollar la autonomía que enriquecen sus capacidades exploratorias. Esto permitirá que el niño o niña resuelva por sí mismo problemas que se le presenten en la vida cotidiana o en el juego.</p> <p>La exploración también permite que los niños y niñas puedan realizar distintas acciones dependiendo del material, juego o situación cotidiana sin la interacción directa de un adulto. Por medio del movimiento y la interacción con el ambiente los niños y las niñas aprenden a conocer su propio cuerpo y a utilizarlo como medio de expresión y de intervención en el medio, permitiendo formar y construir su identidad personal (Aucouturier, 2018).</p> <p>Al reconocer las características de su cuerpo permite que el niño o niña pueda ir interiorizando; organizando y construyendo a partir de ellas una imagen integrada del esquema corporal.</p> <p>Ahora bien, tomar conciencia de las diferentes partes que componen el cuerpo y como se relacionan entre sí, es necesario para ayudar en la evolución que se hace con el mundo externo y las relaciones de los niños y niñas entre sí (Tasset, 1980).</p>

SEGUNDO NIVEL	<p>3. Experimentar diversas posibilidades de acción con su cuerpo, en situaciones cotidianas y de juego, identificando progresivamente el vocabulario asociado.</p> <p>4. Reconocer el bienestar que le produce el movimiento libre en situaciones cotidianas y de juego, identificando progresivamente el vocabulario asociado.</p>	<p>El objetivo n.º 3 y 4 se relaciona el cómo el niño y niña asocian lo vivido con su cuerpo entregándolo desde la iniciación del lenguaje verbal y principalmente el expresivo-gestual.</p> <p>El lenguaje verbal, por su parte, es trascendental en los niños y trabajarlos desde temprana edad es fundamental. Se tiende a confundir la iniciación de este trabajo, pero al lenguaje verbal lo anteceden otros lenguajes o tipos de comunicación con el adulto, y se hace necesario considerar que el lenguaje verbal no es ajeno al desarrollo de la expresividad (Muñoz, 2019).</p> <p>En la primera infancia se adquieren hitos relevantes que facilitan el desarrollo infantil e inserción a la sociedad. Los niños y las niñas al lograr dominio verbal y motor les permitirá involucrarse de mejor manera en el mundo y su contexto. Son las experiencias didácticas que aprenden durante los primeros dos años de vida las que despiertan el interés por otras áreas comunicativas, expresivas y sociales, así lo expresa la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2007), en donde el niño "prueba el efecto de sus acciones sobre los objetos, resuelve problemas prácticos que se le presentan en sus juegos, permanece mayor tiempo en una misma actividad y persevera en sus demandas hacia el adulto, ya sea por lograr su atención o en búsqueda de apoyo para la realización de sus intereses"(p. 90).</p>
	<p>5. Perfeccionar su coordinación visomotriz fina a través del uso de diversos objetos, juguetes y utensilios.</p>	<p>La adquisición del conocimiento, los pensamientos abstractos y las habilidades finas están relacionados con el dominio de la coordinación visomotriz. Ramírez et al. (2020), expresa que "la coordinación visomotriz implica actividades de movimientos controlados, es decir, que requieren de mucha precisión, donde se utilizan los procesos óculo manual en forma simultánea (ojo, mano, dedos)" (p. 117), esto quiere decir que se hace necesario tener dominio de las extremidades superiores para así, hacer actividades primarias con mayor precisión y facilidad, y que anteceden el proceso de escritura de letras y números, como cortar con tijeras, pintar con lápices y/o témperas, rasgar papeles para pegarlo en un área delimitada, entre otras.</p> <p>La atención y la coordinación son conceptos vinculantes para trabajar actividades relacionadas al fortalecimiento óculo manual. La utilización de juguetes, objetos y utensilios acorde al tamaño de las manos de los niños es considerar el contexto de la infancia, generando espacios amigables y coherentes con el medio. Trabajar la adquisición de saberes teórico-prácticos es importante en los primeros años de vida, para todos quienes están fortaleciendo sus habilidades, así lo expresa Paredes (2016) donde alude a mejorar el aprendizaje de la coordinación visomotriz a través de supervisiones por parte de los adultos, realizando seguimiento a quienes no logran completar su coordinación, esto también serviría para el aprendizaje en la lectoescritura (p.41).</p>
MEDIO		

<p>SEGUNDO NIVEL</p> <p>MEDIO</p>	<p>6. Adquirir control y equilibrio en movimientos, posturas, y desplazamientos que realiza en diferentes direcciones y en variadas situaciones cotidianas y juegos, con y sin implementos.</p>	<p>El equilibrio y control postural son elementos fundamentales para la construcción del esquema corporal de los niños (Sánchez, 2008), debido que el niño es más susceptible y toma una mayor conciencia y estabilización corporal, favoreciendo el (re)conocimiento de su propio esquema.</p> <p>Existen dos tipos de equilibrio: el estático que se reconoce como la habilidad de mantenerse estable sin movimiento y el dinámico como la habilidad de mantener estable el cuerpo en acciones que incluyan desplazamiento o movimiento (Ureña, 2008). Mientras que para el mismo autor, la postura es toda posición que cada parte del cuerpo o todo el cuerpo, adquiere en el espacio y en el tiempo; se consideran dentro de la postura, todas las posiciones o colocaciones que el cuerpo adopta en la realización de un movimiento.</p> <p>Tal como lo expresa Tercedor (1995), "la detección de anomalías posturales debe realizarse en el examen de salud que todo niño debe hacer anualmente", esto se considera para niños con más edad, pero dentro de los primeros años de vida, la postura se va adquiriendo en el espacio y el tiempo, usando el cuerpo como principal herramienta. Las posiciones que los niños van adoptando a través del movimiento permitirán un buen desarrollo del tono, de movimientos de praxia gruesa y precisión en el traslado. Esto responderá a una sana higiene postural en las actividades diarias y sobre todo, durante el juego, porque es a través de él, en que el niño pueda reconocer, sentir y diferenciar posturas correctas de las incorrectas en posiciones comunes, como sentado, acostado o parado.</p> <p>La postura corporal, cambia constantemente, es en realidad, tan solo una fase momentánea de las muchas que se presentan durante la realización de un movimiento, en si todas las formas de conducta motriz, constituyen actividades posturales (p.48).</p>
	<p>7. Resolver desafíos prácticos en situaciones cotidianas y juegos, incorporando mayor precisión y coordinación en la realización de posturas, movimientos y desplazamiento, tales como: esquivar obstáculos o mantener equilibrio al subir escalas.</p>	<p>De acuerdo a la literatura, a coordinación es la capacidad para realizar eficientemente los movimientos, de manera precisa, rápida y ordenada. Es decir, es lo que nos permite mover de forma sincronizada todos los músculos implicados en una acción para realizarla de la manera más adaptada posible (Sánchez & Samada Grasst, 2022, p. 43).</p> <p>Según Contreras (2011), quien cita a Le Boulch (1987), menciona que la coordinación "es la integración de un buen funcionamiento del sistema nervioso central y la musculatura esquelética durante el ejercicio, es decir, la capacidad de generar movimiento de forma controlada y ajustada a los requerimientos que han originado". Mientras que para Hernández citado por Ruiz (1994), "es la capacidad de acción conjunta de las zonas corporales implicadas por el movimiento".</p> <p>El equilibrio es considerado como una de las capacidades perceptivo-motrices y según Ruiz-Pérez et al., es "la capacidad de asumir y sostener cualquier posición del cuerpo en contra de la ley de la gravedad" (2017).</p>

<p>SEGUNDO NIVEL MEDIO</p>	<p>8. Utilizar categorías de ubicación espacial y temporal, tales como: adelante/atrás, arriba/abajo, adentro/afuera, antes/después, rápido/lento, en situaciones cotidianas y lúdicas.</p>	<p>La percepción espacial y temporal es un componente muy importante en el desarrollo psicomotor puesto que proporciona al niño y niña herramientas distales para enfrentar situaciones vitales básicas, con la posibilidad de ser aplicadas tanto en su vida cotidiana como en los aprendizajes escolares (Sánchez, J. & Benítez, 2014, p. 166).</p> <p>Asimismo, conceptos como espacio y tiempo son imperantes en el dialecto del esquema corporal y para que los niños puedan situarse en ellos, deben necesariamente orientarse en su propio cuerpo. Todos estos conceptos se relacionan entre sí, y van progresando conforme los niños adquieren edad: la lateralidad por ejemplo se desarrolla una vez exista propiedad corporal, o sea que los niños conozcan su propio cuerpo.</p> <p>Podemos decir que se trata de un proceso lento donde los conceptos aumentan progresiva y pausadamente, consolidándose a través de la maduración y experiencia. Las categorizaciones espaciales se trabajan desde una mirada lúdica y el juego puede ser la herramienta clave para que el aprendizaje sea fructífero. Tal como menciona Sánchez <i>et al.</i> (2014) "las nociones son aprendidas 'en sí mismo', luego 'en objetos con referencia a sí' y por último 'en objetos en relación a otros objetos'", por ello en el aprendizaje de estas nociones juega un papel tremendamente significativo la comunicación e interacción". Según Trigueros <i>et al.</i> (1991, como se citó en Sánchez & Benítez, 2014) expone que los conceptos de temporalidad y espacialidad de forma independiente pasan a conjugarse entregando una nueva concepción teórica: la espacio-temporal. Ella trata de un todo invisible, ya que todas las acciones se dan en un tiempo, en un lugar determinado y con otros (p. 167).</p> <p>En relación con esto, debemos considerar entonces la importancia de la observación y los movimientos que generan los niños, porque para trabajar este objetivo y fortalecer nociones espaciales y de lugar, es vital la exploración del espacio, la proximidad de conceptos de separación, nociones de posición y de direccionalidad (Taborda <i>et al.</i>, 2011, p. 168).</p>
----------------------------	---	--

Tabla 7

Tercer Nivel: Transición. Objetivos de aprendizajes analizados desde la mirada motriz y psicomotriz para reconocer su importancia en desarrollo de la infancia

TERCER NIVEL – TRANSICIÓN	<ol style="list-style-type: none">1. Reconocer situaciones en que se siente cómodo corporalmente, manifestando al adulto su bienestar y su interés por mantener estas condiciones.2. Apreciar sus características corporales, manifestando interés y cuidado por su bienestar y apariencia personal.3. Tomar conciencia de su cuerpo, de algunas de sus características internas (tales como: ritmo cardíaco, de respiración), de su esquema y progresivamente de su tono corporal y lateralidad, por medio de juegos.4. Comunicar nuevas posibilidades de acción logradas a través de su cuerpo en situaciones cotidianas y de juego, empleando vocabulario preciso.	<p>Los objetivos n.º 1, 2, 3 y 4 se vinculan entre sí, ya que el niño y la niña, puedan identificar, valorar y verbalizar sensaciones y emociones, que sean placenteras y de agrado, las que va a experimentar de diferentes formas a través del juego y actividades que se desarrollaran en las clases, tomando conciencia y percibiendo a su vez algunas características internas, que les ayudará al cuidado del cuerpo.</p> <p>Le Boulch (1983, citado por Pérez, A., 2005), define el esquema corporal como una intuición de conjunto o un conocimiento inmediato que nosotros tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o en movimiento en relación con sus diferentes partes y, sobre todo, en relación con el espacio y los objetos que nos rodean.</p> <p>Mientras para Piaget (1936, citado por Gallardo, J. 2018) el juego es reflejo de las estructuras mentales y contribuyen al establecimiento y desarrollo de nuevas estructuras mentales. Las diversas formas que el juego adopta en la vida del niño son consecuencias de su desarrollo evolutivo. El juego está de forma innata en la infancia, permitiendo comunicar lo que uno siente y piensa, el juego es trascendental, es generacional y vital para el crecimiento personal y grupal. El juego es especialmente importante en la vida de los niños porque es su forma natural de acercarse y entender la realidad que les rodea. (Taipe, 2015, p. 6)</p> <p>Se sostiene que el juego es una forma de ejercitar o practicar una serie de destrezas, conductas e instintos que serían útiles para la vida adulta (Bernejo & Blázquez, 2016, p. 25).</p>
------------------------------	--	---

<p>TERCER NIVEL – TRANSICIÓN</p>	<p>5. Comunicar el bienestar que le produce el movimiento, al ejercitar y recrear su cuerpo en forma habitual, con y sin implementos u obstáculos</p> <p>7. Resolver desafíos prácticos manteniendo control, equilibrio y coordinación al combinar diversos movimientos, posturas y desplazamientos tales como: lanzar y recibir, desplazarse en planos inclinados, seguir ritmos, en una variedad de juegos</p> <p>8. Coordinar sus habilidades psicomotoras practicando posturas y movimientos de fuerza, resistencia y tracción tales como: tirar la cuerda, transportar objetos, utilizar implementos, en situaciones cotidianas y de juego</p> <p>9. Utilizar categorías de ubicación espacial y temporal, tales como: adelante/atrás/al lado/entre, día/noche, hoy/ mañana, antes/ durante/después, en situaciones cotidianas y lúdicas</p>	<p>Los objetivos n° 5, 7,8 y 9 se relacionan, ya que a través de actividades cotidianas y de juego los niños y niñas podrán ir adquiriendo control en las habilidades psicomotoras de equilibrio, desplazamientos, posturas, manipulación de objetos y coordinación, lo que les permitirán a su vez desarrollar, utilizar e identificar diferentes formas categóricas de ubicación temporal y espacial.</p> <p>Según lo que plantea Berruezo, P. (2000) de la organización espacio-temporal, "el tiempo constituye un todo indisoluble con el espacio; es la coordinación de los movimientos, así como el espacio es la coordinación de las posiciones". Es por esto que se sustenta la aseveración de que el tiempo es el espacio en movimiento.</p> <p>Mientras que las capacidades perceptivo-motrices dependen de la información que el niño recolecta del entorno y de sí mismo, siendo la agilidad y la destreza las capacidades resultantes del trabajo anterior. Digamos que fortalecer la capacidad perceptivo-motriz de cualquier manera, ocupando diversas estrategias, servirá de antesala para reforzar las categorías de ubicación espacial y temporal, la postura, la fuerza y la aplicación del juego en situaciones cotidianas (del Águila Camargo & Parra Reyes, 2017).</p>
	<p>6. Coordinar con precisión y eficiencia sus habilidades psicomotrices finas en función de sus intereses de exploración y juego</p>	<p>Este objetivo se refiere a que los niños y niñas les permitan descubrir y explorar diversas alternativas de movimientos que le permitan realizar de manera eficiente, organizada y precisa.</p> <p>La motricidad fina se refiere a los movimientos de la pinza digital y pequeños movimientos de la mano y muñeca (Cándales-Castillo, R. 2012) Esta conducta motriz habilita posibilidades de dominio de elementos conceptuales, lingüísticos y motores, que permitirán de alguna u otra forma el paso a una de las tareas tan importantes en la primera infancia: la escritura. Aguirre (1996) menciona que las experiencias y vivencias permitirán desarrollar esta destreza de motricidad fina, así como las referencias espacio-temporales y el conocimiento individual también participarán de esta obtención. En definitiva, la habilidad psicomotriz fina se desarrolla a través del tiempo, y es por esto que este objetivo apunta a trabajar a través de la exploración y el juego.</p>

De acuerdo a lo descrito en cada cuadro expresado con anterioridad, se puede observar la importancia de trabajar desde los fundamentos técnicos que conlleva a cada objetivo de aprendizaje de este núcleo de corporalidad y movimiento, reconocer los términos y significados de cada uno de ellos, el grado de desarrollo que quiere intentar cada aprendizaje, para que así, la lectura sea siempre en post de un mejor desarrollo de estrategias didácticas en la planificación curricular. Es menester señalar la importancia que presentan estos objetivos de aprendizaje con lo que conlleva la expresividad motriz en todos sus niveles educativos, donde la corporalidad y el movimiento son potenciadores para aprendizajes significativos y en relación con cada desarrollo personal. Como se señala en el siguiente enunciado:

Es a partir del propio movimiento, de sus gestos y en el marco de la interacción social, cuando niños y niñas aprenden a conocer su cuerpo y a utilizarlo como medio de expresión y de intervención en el medio. (Villar, 2019, p. 9)

Mientras que algunas limitaciones que considera el estudio son contrastar que si en la práctica como tal, estos distintos objetivos de aprendizajes, insertos en cada nivel, cumplen o no con el desarrollo real desde miradas motrices y psicomotrices por parte de las educadoras; para así contrastar la teoría con los ambientes de aprendizajes educativos.

Conclusiones

Es a través del juego y el movimiento, que niños y niñas se desarrollan desde miradas integrales, donde las estrategias pedagógicas desarrolladas por los adultos cumplen una función regularizadora de los contenidos a trabajar en los distintos niveles, siendo la infancia un tramo importante en donde los contenidos pedagógicos a trabajar pueden hacer la diferencia en el desarrollo a largo plazo.

Por lo cual, reflexionar desde una mirada analítica sobre la orientación conceptual que entrega cada objetivo de aprendizaje en el núcleo corporalidad y movimiento ayudará a abordar pedagógicamente de forma oportuna y significativa en cada experiencia de aprendizaje pensada desde el movimiento, para cada nivel que incorpora la educación inicial en infancia (primer nivel: sala cuna; segundo nivel: medio; tercer nivel: transición). Otorgando así, experiencias educativas propicias y fundamentadas desde la teoría, respetando cada desarrollo bio-psico-social de los niños y niñas insertos en las aulas chilenas.

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 Natalia Villar-Cavieles. El diseño de la investigación la llevó a cabo Natalia Villar-Cavieles y César Faúndez-Casanova. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Natalia Villar-Cavieles y Mariana Flores-Castañón. La redacción del manuscrito fue realizada por Natalia Villar-Cavieles, César Faúndez-Casanova y Lorena Garrido González. Los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ABREU, A. (2018). La Filosofía Educativa de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). *Revista Cientific*, 3(10), 197-217. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.10.197-217>
- AGUIRRE, J. (1996). *Desarrollo de la inteligencia motriz como base para la evolución y capacitación humana en los primeros años de vida* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. <http://hdl.handle.net/11162/46041>
- ANASI, J. (2022). Actividad física y la inteligencia corporal kinestésica: una revisión sistemática. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 21-39.
- ARUFE GIRÁLDEZ, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? (¿How should Physical Education work in Early Childhood Education be?). *Retos*, 37, 588-596. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177>
- AUCOUTURIER, B. (2012). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Editorial GRAÓ.
- AUCOUTURIER, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Editorial GRAÓ.
- BARTOLOMÉ, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36.
- BERRUEZO, P. P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. En Bottini, P. (Ed.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 43-99). Miño y Dávila.
- BERNEJO, R., & BLÁZQUEZ, T. (2016). *El juego infantil y su metodología*. Editorial Síntesis.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.
- CAMPOS, M., & ANTEZANA, L. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa* [Tesis, Universidad de Chile].
- CAMPOS, D. (2004). *El juego como estrategia didáctica en el aprendizaje del niño preescolar* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- CÁRDENAS, A., & RESTREPO C. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*.
- CEPEDA, A (2009). *Afecto y aprendizaje en la Sala Cuna Experiencias Didácticas para niños de 6 meses a 3 años de edad*. Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- CEPEDA, A. (2016). *Afecto y Aprendizaje en la Sala Cuna*. Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- CONTRERAS, C. (2011). *La coordinación y el equilibrio dentro de la Educación Física actual*.
- DA FONSECA, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz: significación psiconeurológica de los factores psicomotrices*. Ediciones INDE.

- DEL ÁGUILA CAMARGO, K., & PARRA REYES, D. (2017). Neuroeducación: importancia de las habilidades perceptivo motrices para el aprendizaje la pirámide del desarrollo humano. *Educación*, (23), 107-124. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1176>
- DEL RINCÓN, D., LATORRE, A., ARNAL, J., & SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- FERNÁNDEZ, Y. (2007). Algunas consideraciones sobre psicomotricidad y las necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Efdportes*, 12(108).
- GALLARDO, J. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos*, (24), 41-51.
- GARCÍA, C. (2013). La Prevalencia del Pestalozzi en el Siglo XXI. *Revista Humanismo y Sociedad*, 1(1), 49-58.
- JUNJI. (2007). *Afecto y aprendizaje en la sala cuna*.
- JUNJI. (2015). *El juego en la vida del niño y niña*.
- LE BOULCH, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Doñate.
- LE BOULCH, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Paidós.
- LLULL, J., & GARCÍA, A. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Editorial Editex.
- MENDIARAS, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 199-220.
- MENESES, M., & MONGE, M. D. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.
- MÉRIDA-SERRANO, R., OLIVARES-GARCÍA, M. D. L. A., & GONZÁLEZ-ALFAYA, M. E. (2018). Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil (Discovering the world through the body in the childhood. The importance of materials in the child psychomotricity). *Retos*, 34, 329-336. <https://doi.org/10.47197/retos.voi34.64652>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CENTRO DE ESTUDIOS. (2017). *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CENTRO DE ESTUDIOS. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CENTRO DE ESTUDIOS. (2019). *Ambientes de aprendizaje. Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*.
- MINISTERIO DE SALUD, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. (s.f.). *Desarrollo de la Inteligencia. Desarrollo Infantil, Primer año de vida*. II.3.
- MUÑOZ, M. (2019). *Lenguaje Verbal y Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el Nivel de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia División de Políticas Educativas.
- ORIENTACIONES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA. (2020). *Identidad Y Autonomía*. Ministerio de Educación, Chile.

- PAREDES, R. (2016). *Evaluación de la madurez visomotriz en niños de 1 a 3 años de edad*.
- PÉREZ, A. (2005). *Esquema corporal y lateralidad: Psicomotricidad práctica*.
- PIAGET, J. (1936). *Orígenes de la inteligencia en el niño*. Routledge; Kegan Paul.
- PIKLER, E. (1984). *Moverse en libertad*. Editorial Narcea.
- RAMÍREZ, C., ARTEAGA, M., & LUNA, H. (2020). Las habilidades de coordinación visomotriz para el aprendizaje de la escritura. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 116-120.
- RUIZ-PÉREZ, L., BARRIOPREDRO-MORO, M., RAMÓN-OTERO, I., PALOMO-NIETO, M., RIOJA-COLLADO, N., GARCÍA-COLL, V., & NAVIA-MANZANO, J. (2017). Evaluar la Coordinación Motriz Global en Educación Secundaria: El Test Motor SportComp. *Revista Internacional de Ciencias del deporte*, 13(49), 285-301.
- RUIZ, F. (1994). La Educación Física de base en la enseñanza Primaria. *Conceptos, procedimientos y actividades para su desarrollo*. Diego Marín.
- VIERA SÁNCHEZ, E. (2008). El desarrollo Psicomotor, Esquema corporal, Elementos en su formación. *PODIUM - Revista De Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física*, 3(2), 66-81.
- SÁNCHEZ RIVERA, S. M., & SAMADA GRASST, Y. (2022). Sistema de ejercicios para desarrollar la coordinación óculo-pedal en niños de 5 a 6 años. *Revista Cognosis*, 7(EE4), 41-64.
- SÁNCHEZ, J., & BENÍTEZ, J. (2014). Nociones Espaciotemporales y Bimodal: Análisis de una implementación educativa para alumnado de 3 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 165-177.
- SERRANA GARCÍA, A. (2012). La Psicomotricidad en Educación Infantil. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 2.
- SERRABONA, J. (2016). *Abordaje psicomotriz de las dificultades de desarrollo*. Editorial Horsori.
- SCHOJED-ORTIZ, D. (2021). *La psicomotricidad: lazos entre teorías y prácticas*. Lugar Editorial.
- TABORDA, M., FORMOSINHO, M., CASTRO, A. & VALE, M. (2011). Psicología Evolutiva y justicia de menores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 383-391.
- TAIPE, J. (2015). *La importancia del juego en la socialización de niños y niñas de 6-7 años. Estudio en la escuela Salesiana particular Don Bosco de la Kennedy* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana].
- TASSET, J. (1980). *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Ediciones Paidós.
- TERCEDOR, P. (1995). *Higiene postural. Educación de la postura y prevención de anomalías en el contexto escolar. Habilidad Motriz*. Grupo Editorial Universitario.
- TRIGUEROS, C., & RIVERA, E. (1991). *Educación Física de Base*. Gioconda.
- UREÑA, N. (2008). *El equilibrio en la educación infantil y primaria* [Archivo PDF].
- VILLAR, N. (2019). Efecto de la expresividad motriz en la conducta de los estudiantes de kinder del liceo agroindustrial de la comuna de Río Claro, Chile. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 44, 91-117.

- VILLAR-CAVIERES, N., & FAÚNDEZ, C. (2020). Atención a la discapacidad desde una mirada psicomotriz educativa-vivenciada. En F. Castillo (Eds.), *Inclusión en Movimiento. Actividad física y deportiva adaptada* (1.ª ed., pp. 66–85).
- VILLAR, N., & FAÚNDEZ-CASANOVA, C. (2022). Methodological proposal for the development of the Learning Objectives established in the Corporality and Movement Nucleus of the Transition level in Chile. *Research, Society and Development*, 11(12). <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.35137>

Un viaje hacia la inclusión: procesos de autoevaluación institucional participativa en una escuela municipal chilena

A journey towards inclusion: participatory institutional self-study processes in a Chilean municipal school

Um caminho para a inclusão: processos participativos de autoavaliação institucional numa escola municipal chilena

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3700>

Ignacio Figueroa-Céspedes
Universidad Diego Portales
Chile
ignacio.figueroa@mail.udp.cl
ORCID: 0000-0002-2756-1831

Beatriz Rodríguez
Universidad de Chile
Chile
beatriz.rodriguez@uchile.cl
ORCID: 0000-0002-0402-3838

Esteban Fica-Pinol
Universidad Diego Portales
Chile
esteban.fica@mail.udp.cl
ORCID: 0000-0002-7142-0825

Maritza Quezada
Investigadora independiente
Chile
quezadadelabarra@gmail.com
ORCID: 0009-0002-2494-755X

Jorge Soto-Cárcamo
Universidad Diego Portales
Chile
jorge.sotoc@mail.udp.cl
ORCID: 0000-0001-5107-5668

Recibido: 20/12/23

Aprobado: 21/02/23

Cómo citar:

Figueroa-Céspedes, I., Fica-Pinol, E., Soto-Cárcamo, J., Rodríguez, B., & Quezada, M. (2024). Un viaje hacia la inclusión: procesos de autoevaluación institucional participativa en una escuela municipal chilena. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3700>

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar el proceso de autoevaluación institucional desarrollado en un colegio municipal de la Región Metropolitana de Chile, destacando la implementación de herramientas metodológicas innovadoras, participativas e intensivas en una experiencia realizada entre 2018 y 2019, centrando en la promoción de la Inclusión Educativa a partir de las orientaciones de la Guía para la Inclusión Educativa. La metodología establece un Diseño Cualitativo basado en un Estudio de Caso que sistematiza la primera fase de un proceso de Investigación-Acción consensuado entre investigadores, la escuela y su equipo coordinador. Este enfoque permitió llevar a cabo un proceso simultáneo de acompañamiento e indagación, utilizando notas de campo y entrevistas. De esta forma, se destacan tres fases: 1) conformación del equipo de inclusión, 2) proceso de autoevaluación y metodologías implementadas, y 3) proceso de evaluación de barreras y diseño del plan. Los resultados ofrecen una visión detallada de la iniciativa, resaltando aspectos reflexivos y estrategias transformadoras, contribuyendo al entendimiento de prácticas educativas efectivas y promoviendo enfoques participativos en los procesos de autoevaluación institucional. Se concluye que el viaje hacia la Inclusión Educativa constituye una odisea autorreflexiva y de acción colaborativa que permite tomar perspectiva de los procesos tradicionales de Autoevaluación y Evaluación Institucional, en tanto enriquecidos por la investigación acción y metodologías multimétodos, a fin de construir condiciones culturales, políticas y prácticas para el aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa.

Abstract

This article aims to analyze the institutional self-evaluation process developed in a municipal school in the Metropolitan Region of Chile. It highlights the implementation of innovative, participatory, and intensive methodological tools in an experience carried out between 2018 and 2019, focusing on the promotion of Educational Inclusion guided by the principles outlined in the Guide for Educational Inclusion. The methodology employs a Qualitative Design based on a Case Study that systematizes the initial phase of an Action-Research process developed in consensus between researchers, the school, and its coordinating team. This approach enabled a simultaneous process of accompaniment and inquiry, using field notes and interviews. In this way, the analysis highlights three phases: 1) the formation of the Inclusion Team, 2) the process of self-evaluation and methodologies implemented, and 3) the process of evaluation of barriers and design of the Plan. The results provide a detailed overview of the initiative, highlighting reflective aspects and transformative strategies, thereby contributing to the understanding of effective educational practices and promoting participatory approaches in institutional self-evaluation processes. It is concluded that the journey towards Educational Inclusion constitutes a self-reflective odyssey of collaborative action, allowing for a fresh perspective of the traditional processes of Institutional Self-Assessment and Evaluation. This perspective is enriched by Action Research and multi-method Methodologies, in order to cultivate cultural, political and practical conditions for learning and participation of the entire educational community.

Palabras clave:

educación inclusiva, autoevaluación institucional, evaluación institucional, investigación acción, método cualitativo.

Keywords:

inclusive education, institutional self-study, institutional assessment, action research, qualitative method.

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de autoavaliação institucional desenvolvido em uma escola municipal da Região Metropolitana do Chile, destacando a implementação de ferramentas metodológicas inovadoras, participativas e intensivas em uma experiência realizada entre 2018 e 2019, com foco na promoção da Inclusão Educacional a partir das diretrizes do Guia de Inclusão Educacional. A metodologia estabelece um Design Qualitativo baseado em um Estudo de Caso que sistematiza a primeira fase de um processo de Pesquisa-Ação acordado entre os pesquisadores, a escola e sua equipe de coordenação. Essa abordagem permitiu um processo simultâneo de acompanhamento e investigação, usando notas de campo e entrevistas. Dessa forma, três fases são destacadas: 1) Formação da equipe de inclusão, 2) Processo de autoavaliação e metodologias implementadas, e 3) Processo de avaliação de barreiras e elaboração do plano. Os resultados fornecem uma visão detalhada da iniciativa, destacando aspectos reflexivos e estratégias transformadoras, contribuindo para a compreensão de práticas educacionais eficazes e promovendo abordagens participativas nos processos de autoavaliação institucional. Conclui-se que a jornada rumo à Inclusão Educacional constitui uma odisséia autorreflexiva e de ação colaborativa que permite adotar uma perspectiva sobre os processos tradicionais de Autoavaliação e Avaliação Institucional, enriquecida pela Pesquisa-Ação e por metodologias multimétodos, a fim de construir condições culturais, políticas e práticas para o aprendizado e a participação de toda a comunidade educacional.

Palavras-chave:

educação inclusiva, autoavaliação institucional, avaliação institucional, pesquisa ação, método qualitativo.

Introducción

La construcción de sistemas educativos sensibles y respetuosos hacia la diversidad es un desafío contemporáneo crucial. Este reto exige una posición y una visión clara sobre el desarrollo de procesos efectivamente inclusivos para impulsar la transformación educativa. En este contexto, surge la apremiante necesidad de transformar aquellas políticas, culturas y prácticas que han configurado un modelo de escolarización en detrimento de uno genuinamente educativo (Calvo, 2005; Yáñez-Urbina & Figueroa-Céspedes, 2020), al favorecer aspectos administrativos por encima de los objetivos educativos esenciales.

Siguiendo a Booth & Ainscow (2015), la inclusión educativa implica que todos los niños y niñas de una comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Así, el desafío es fomentar el respeto por la diversidad a través de una mirada crítica y transformadora, considerando recursos físicos, psicológicos, sociales e instrumentales para garantizar la plena participación del estudiantado en la comunidad educativa (Figueroa-Céspedes & Muñoz, 2014), cuestión que implica la construcción de una cultura en torno a la participación (Venceslao *et al.*, 2022).

De esta forma, desarrollar un sentido de identidad en cada estudiante y su comunidad ampliará la apreciación de los conocimientos, el respeto y el valor de las diferencias de los demás, así como la capacidad de trabajar para la acción colectiva. Por consiguiente, las escuelas que realizan su viaje a la inclusión (Nguyen, 2015) deben examinar minuciosamente sus culturas, políticas y prácticas de forma participativa (Booth & Ainscow, 2015). En términos generales, los procesos de evaluación institucional de los centros educativos constituyen una parte importante del proceso para transformar el quehacer de las escuelas, en miras de desarrollar una sociedad más equitativa, democrática y unida.

Para abordar estas transformaciones, es esencial coordinar procesos de indagación colaborativa que posibiliten la generación de cambios significativos, tales como interrupciones (Messiou & Ainscow, 2020), desacoplamientos (Urbina *et al.*, 2020), y/o aproximaciones intersticiales y fronterizas de encuentro entre estudiantes y docentes (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020). Estas estrategias buscan comprender y superar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación. Desde este enfoque, cada miembro de una comunidad resulta un potencial investigador en la acción, al dirigir poderosas herramientas reflexivas (Peregalli, 2017) estableciendo un diálogo en y con la comunidad educativa en torno a la participación (Venceslao *et al.*, 2022) y, a su vez, la movilización de conocimientos (Moliner-García & Ramel, 2020) para el cambio educativo.

En esta perspectiva, la investigación-acción se destaca como una modalidad preferida por los docentes al buscar transformar sus enfoques pedagógicos (Pérez-Van-Leenden, 2019). Esto subraya la importancia de la gestión del conocimiento para mejorar los procesos de inclusión en las escuelas. Para lograrlo, es esencial explorar las prácticas como resultados de circunstancias particulares, identificando diversas intenciones, condiciones y contextos (Pérez-Van-Leenden, 2019). Este enfoque implica un movimiento hacia la proyección de una escuela desde los intereses de la comunidad, promoviendo una acción colectiva y consciente.

En consecuencia, el material construido desde y para los centros educativos se concibe como un conocimiento situado que se desarrolla a través de la interacción, el intercambio y la problematización de diversas perspectivas, cuestión que se ha denominado *conocimiento emancipador* (Figuroa-Céspedes *et al.*, 2021). Este enfoque se orienta a dar voz a la subalternidad y restituir los saberes locales como un acto de justicia con aquellas perspectivas relegadas, como, por ejemplo, la del estudiantado y de los saberes que traen consigo (Figuroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Losada-Puente *et al.*, 2023; Manghi *et al.*, 2022).

Se busca abordar el fenómeno del *despotismo inclusivo* (Azorín y Sandoval, 2020), que revela ambivalencias teórico-prácticas, manifestadas en el lema "todo por la inclusión, pero sin la inclusión". De esta forma, la inclusión debe concebirse como un proceso de transformación (Booth & Ainscow, 2015; Nguyen, 2015), más que como un logro definitivo, ya que su aplicación discursivo-política a menudo pasa por alto los aspectos ideológicos inherentes a cada contexto específico (Sisto, 2019).

En este contexto, para lograr una educación que aspire a avanzar en la inclusión, es de relevancia conceptualizar una aproximación metodológica que considere una amplia gama de aspectos culturales, reconociendo y validando las diversas perspectivas de las comunidades educativas (Figuroa-Céspedes & Muñoz, 2014; Figuroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Manghi *et al.*, 2020). Así, profundizar en la búsqueda de dispositivos que permitan abordar esta situación desde todos los frentes posibles, permitirá construir una educación más inclusiva, dialogante e intercultural (Azorín, 2017).

Por consiguiente, resulta ineludible desarrollar y articular prácticas de investigación apropiadas y sensibles a los contextos y a la diversidad de agentes educativos, desde una aproximación multimetodológica concebida como una versátil *caja de herramientas* (Yáñez-Urbina *et al.*, 2022), a fin de dar cuenta de las singularidades culturales que se negocian y se capturan en los momentos de indagación y autoevaluación (Figuroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020) desde una perspectiva ecológica, dinámica e interactiva (Booth & Ainscow, 2015; Gustafson, 2021).

Es fundamental trascender la homogeneidad que caracteriza la dinámica escolar y, en su lugar, acoger la diversidad cultural que permea el entorno educativo, transformándolo en un espacio verdaderamente intercultural (Booth & Ainscow, 2015; Dietz, 2012). Este proceso de cambio no solo demanda el reconocimiento y la colaboración activa de todos los integrantes de la comunidad educativa, sino también la redefinición de la concepción de colaboración, cimentada en valores como la justicia, el cuidado, la crítica y la responsabilidad (Alonso-Sáez *et al.*, 2023).

La construcción de este tejido deviene de un proceso de *movilización de conocimientos*, que implica construir conexiones y redes cooperativas teórico-prácticas entre investigadores, docentes, familias, estudiantes y la sociedad en general (Gimeno & Escobedo, 2021). Es importante tener en cuenta que las relaciones entre los diferentes agentes son esenciales para crear redes cooperativas de conocimiento y para identificar roles, estrategias y prácticas necesarias para lograr su propósito transformador.

Sin embargo, los procesos de autoevaluación institucional tradicionalmente han sido conceptualizados desde mediciones y pautas descontextualizadas de las vivencias y necesidades territoriales de las comunidades educativas, las cuales provienen principalmente de lógicas empresariales (Ayala-Ato *et al.*, 2019; Figuroa-Céspedes

et al., 2016) y reflejada en *discursos pseudopolifónicos* de los diversos agentes que *intervienen* en ella (Vieira & Côco, 2019). A pesar de que estas herramientas poseen un potencial significativo para la apropiación de políticas gubernamentales (de Pádua Sabia, 2019), es necesario señalar que suelen carecer de conexión con las realidades específicas de las comunidades educativas. No obstante, a diferencia de la evaluación externa, la implementación sistemática de la Autoevaluación Institucional facilita procesos de reflexión colectiva iniciados por y para la propia organización (Ayala-Ato, 2019; Ribeiro y Festa, 2020).

En este sentido, proponer prácticas autoevaluativas invita a considerar una serie de desafíos multidimensionales, principalmente en la conducción de dinámicas democráticas, en la participación y reflexión de todos los actores de la comunidad (Ribeiro & Festa, 2020). Así, de acuerdo a Kemmis (2009), la instalación de una lógica de investigación-acción permitiría conectar con los procesos de mejora, fomentando el trabajo cooperativo, el clima de confianza y, a través del diálogo consciente, la promoción de procesos de indagación sobre las metodologías, formas de evaluar y la vinculación entre los actores de la comunidad educativa.

La propuesta de autoevaluación institucional consiste en un proceso de recolección sistemática de datos acerca de la escuela, su entorno y comunidad, junto con un análisis crítico posterior, destacando los aspectos positivos y los que necesitan ser mejorados, en un ambiente de participación activa de los miembros de la comunidad educativa (Figuroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Kemmis, 2009; Yáñez-Urbina *et al.*, 2018; 2022). De esta forma, la autoevaluación desde una lógica participativa puede ser una herramienta útil para permitir a la comunidad educativa reflexionar críticamente sobre sus prácticas y conocimientos y cómo pueden ser transformados para mejorar la inclusión en la escuela, discutiendo sobre la diversidad y la justicia social en el aula (Figuroa-Céspedes *et al.*, 2021).

En este contexto, la Guía para la Inclusión Educativa (Booth & Ainscow, 2015), también conocida como *Index*, se presenta como un punto de partida para desarrollar procesos de reflexión y cambio en la escuela. Este material promueve la exploración abierta y compartida de las escuelas, ofreciendo un conjunto de herramientas que apoyan la autoevaluación, basándose en la idea de que la comunidad que la habita es quien mejor la conoce. A su vez, enfatiza en la necesidad de vincularse al valor de la participación democrática como influjo para el desarrollo de la educación y la sociedad. La idea central de los materiales se enfoca en dotar de coherencia y sentido a los planes de mejora que la escuela construye para orientarlas al fomento del aprendizaje y la participación de toda la comunidad, bajo un análisis profundo en términos de culturas, políticas y prácticas. Estas tres dimensiones se articulan para dar cuenta de un proceso evaluativo que busca ser integral y abarcativo de los múltiples desafíos de una escuela que trabaja en torno al desarrollo inclusivo (Booth & Ainscow, 2015; Echeita *et al.*, 2023).

Distintos estudios que han reportado experiencias de implementación del material (Echeita *et al.*, 2023; Figuroa-Céspedes & Muñoz, 2014; Figuroa-Céspedes *et al.*, 2016; Fiuza-Asorey *et al.*, 2021; Menino-Mencia *et al.*, 2019; Santos & Senna, 2020) han mostrado que es útil en la medida que se adapta a las realidades, permitiendo a las escuelas mayor autonomía en términos de culturas, políticas y prácticas inclusivas. En cuanto a su aplicabilidad, puede haber limitaciones, como la dificultad del equipo escolar para comprender sus objetivos o incluso en relación con los investigadores que, por falta de conocimiento, pueden utilizarlo sin las adaptaciones apropiadas

según el contexto social y cultural en el que se inserta el estudio (Menino-Mencia *et al.*, 2019). También se han encontrado debilidades por la preeminencia del uso de cuestionarios del *Index*, lo que tiende a silenciar la voz del estudiantado como productores de un conocimiento válido (Yáñez-Urbina *et al.*, 2022) o el desarrollo de agencias pasivas al comprender el *Index* como un programa de intervención, limitando su amplio potencial de orientación para los agentes educativos (Echeita *et al.*, 2023).

Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de autoevaluación institucional desarrollado en un colegio de la Región Metropolitana de Chile, destacando la implementación de herramientas metodológicas innovadoras, participativas e intensivas en una experiencia realizada entre 2018 y 2019.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa y se basa en un estudio de caso, ya que busca comprender en contextos de la vida cotidiana cómo los actores involucrados interpretan y atribuyen significados (Arriagada & Fuentes, 2021); en este caso, acerca del proceso de autoevaluación de barreras al aprendizaje y participación llevado a cabo en una escuela (Booth & Ainscow, 2015).

La indagación se centra en una escuela municipal ubicada en la zona norponiente de Santiago, Región Metropolitana de Chile. El sector se caracteriza por su difícil acceso, en un barrio estigmatizado por altos niveles de delincuencia y presencia de consumo y tráfico de drogas. Los actores de la escuela describen la zona como el producto de las primeras poblaciones creadas a partir de un predio rural en 1995, cuando una comunidad de trabajadores expresó la necesidad de convertir una sede vecinal en un espacio educativo. Desde su creación, la escuela ha sido caracterizada por la organización y autonomía de su comunidad, así como por la segregación que enfrenta en comparación con el resto de la comuna, situándose en la periferia.

Actualmente, la escuela cuenta con una matrícula de 298 estudiantes, de los cuales el 24 % son inmigrantes, el 20,8 % se encuentra en el Programa de Integración Educativa (PIE)¹ y un 6,3 % pertenece a pueblos originarios. Debido a las condiciones infraestructurales y humanas, la escuela es descrita como *pequeña* en comparación a otras realidades educativas de la comuna, ofreciendo una propuesta formativa con educación inicial y básica en dos jornadas diferentes. Su proyecto educativo se enfoca en desarrollar una educación inclusiva que fomenta el respeto a la diversidad, la interculturalidad y el medioambiente.

En línea con esta visión, entre el año 2018 y 2019 se creó un equipo de trabajo para coordinar acciones de inclusión educativa, en el contexto de un convenio de colaboración entre la universidad y la escuela en cuestión. Este proceso se desarrolló mediante la investigación-acción, desde donde se expone una primera fase del proceso, estableciendo orgánicas, diagnóstico y el desarrollo de un plan de acción en beneficio a la comunidad educativa (Herrera-Fernández *et al.*, 2021; Kemmis, 2009). Así, se incorporaron acciones de observación y acompañamiento por parte de un equipo de tres asesores colaborativos de la universidad. Estos asesores desempeñaron el papel de "amigos críticos" (Aravena-Kenigs *et al.*, 2023; Soto *et al.*, 2017) para el equipo de inclusión, al mismo tiempo que realizaron la recopilación de información necesaria para su posterior análisis. El material resultante fueron 17 notas de campo, ocho actas

de reuniones del equipo de inclusión educativa y cuatro transcripciones de entrevistas con agentes clave (ver Tabla 1); estas últimas se desarrollaron durante el año 2023, siguiendo una lógica retrospectiva (Corona-Martínez & Fonseca-Hernández, 2021) que recupera las visiones y reflexiones del primer momento en la espiral de indagación.

Tabla 1

Descripción de Agentes Clave entrevistados

Nombre	Rol en el proyecto	Edad	Género	Experiencia
Eduardo	Asesor colaborativo	22	Masculino	Practicante
Berdine	Asesor colaborativo	24	Femenino	Practicante
Igor	Coordinador apoyo externo	42	Masculino	10 años
María	Coordinadora equipo colegio	27	Femenino	4 años

Posteriormente, se efectuó un análisis temático mediante categorías predefinidas, las cuales refieren a las fases ejecutadas de la investigación-acción y las metodologías aplicadas. Este enfoque se guía siguiendo los pasos indicados por Braun & Clarke (2006): familiarización con los datos, generación de códigos, búsqueda y revisión de temas, desarrollo de nombres y definición de temas y redacción del artículo. Se empleó la triangulación de las diversas fuentes de información recopiladas y entre el equipo investigador para construir un relato coherente y organizado del desarrollo del proceso.

Por último, la indagación contó con Consentimiento Informado a todos los participantes del proceso, el cual fue aprobado por el Comité de Ética de la institución de afiliación. Los nombres de personas fueron cambiados por nombres ficticios para garantizar su confidencialidad.

Resultados

La estructura de la investigación se estableció en colaboración con la escuela, diseñando un proceso combinado de acompañamiento e investigación-acción. Se dividieron las fases en:

1. Conformación del equipo de inclusión
2. Proceso de autoevaluación y aproximaciones al campo
3. Evaluación de barreras y diseño del plan

1. Conformación del equipo de inclusión

Durante una jornada de reflexión docente en torno al Plan de Mejora Institucional a comienzos del 2018, profesionales de la escuela iniciaron un diálogo sobre cómo llevar a la práctica la inclusión que la escuela manifestaba en su proyecto educativo.

En ese contexto, y con una conciencia por la necesidad de reconocer las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación en la escuela, se propuso la utilización del *Index*, herramienta conocida por dos profesionales del equipo escolar debido a su involucramiento en estudios de posgrado.

La coordinación del equipo recayó en el PIE, con la propuesta inicial de formar un grupo que incluyera representantes de todos los estamentos de la escuela. No obstante, debido a problemas de compromiso por parte de algunos miembros, esta meta no se pudo alcanzar. En las primeras reuniones participaron representantes de diversos estamentos, pero con el tiempo, algunos de ellos se retiraron y, al mismo tiempo, uniéndose nuevos integrantes al equipo.

Conformar el equipo de inclusión fue una de las tareas más difíciles del proceso, contar con personas que se comprometieran a participar, sin un horario establecido y sin un aporte monetario fue lo más complejo, pues la mayoría utilizamos nuestro horario de colación y tiempos libres. (María, noviembre de 2023)

Finalmente, el equipo quedó conformado principalmente por docentes del establecimiento, educadoras diferenciales, psicólogos y psicopedagogas.

El equipo se organiza por medio de reuniones periódicas semanales que se llevan a cabo en las horas libres de los profesionales involucrados, correspondientes al horario de almuerzo de los jueves.

2. Proceso de autoevaluación participativa y aproximaciones al campo

En un principio, se utilizan los materiales propuestos por el *Index*, especialmente los cuestionarios. Sin embargo, el equipo coordinador identificó algunos indicadores descontextualizados a la realidad de la escuela, por lo que se decidió construir una encuesta adaptada y diferenciada para cada estamento de la escuela. Esto a partir de la revisión de todos los indicadores, determinando su pertinencia y valor para la escuela.

La primera aproximación del equipo investigativo a la escuela tuvo lugar a principios del año 2018, durante la aplicación de los cuestionarios del *Index* a la comunidad escolar. En virtud de un acuerdo con los agentes directivos, los investigadores empezaron a participar en las jornadas de trabajo del equipo de manera semanal, desempeñando roles de asesores colaborativos o amigos críticos (Aravena-Kenigs *et al.*, 2023; Soto *et al.*, 2017) y brindando apoyo en la reflexión sobre los hallazgos derivados de la implementación del proceso.

Las respuestas iniciales de las encuestas contestadas por las familias presentan un desafío en la sistematización, ya que muestran altos niveles de aprobación y satisfacción. Este patrón uniforme limitó la información sobre posibles barreras para la inclusión, produciendo tensión en el equipo al momento del análisis y cuestionando su valor. Así, el docente encargado de la sistematización señala no haber incluido en su síntesis las respuestas de las familias, pues no se encontraron respuestas sustantivas ni relevantes. En palabras de Berdine:

Los sesgos metodológicos que el equipo logró visibilizar en el uso exclusivo de cuestionarios, sumado al interés por incorporar las voces de estudiantes

y apoderadas/os en el diagnóstico, hicieron que fuera pertinente proponer nuevas metodologías de levantamiento de información. (Berdine, noviembre de 2023)

En consecuencia, tanto el equipo coordinador como los amigos críticos cuestionaron el tipo y nivel de información que aportarían las encuestas, además de la necesidad de incorporar las voces del estudiantado y los apoderados. Esto llevó al equipo coordinador a, en conjunto con el equipo asesor, complementar los instrumentos aplicados con el desarrollo de metodologías cualitativas de carácter participativo.

Las estrategias metodológicas propuestas incluyeron:

- *Identificación de incidentes críticos (IC)* de docentes en el abordaje de la diversidad en el aula.
- *Cartografía social* con el equipo docente.
- *Paseo guiado* por la escuela con los apoderados.
- *Jornadas participativas* con estudiantes.

Incidentes críticos: reconocimiento y aprendizajes desde el conflicto

Una primera iniciativa para aportar a la mirada de los conflictos de aula fue el abordaje desde los IC, que corresponden a una herramienta de análisis de la práctica, a partir del registro de eventos ocurridos en el transcurso cotidiano del quehacer profesional, que generan una situación problemática o potencialmente conflictiva, de tal manera que el docente se siente interpelado o desestabilizado emocionalmente (Monereo, 2023). En esta oportunidad, el equipo de inclusión, a sugerencia de la amiga crítica, se planteó como objetivo conocer aquellas situaciones que identifican las/os docentes como IC en la Escuela, vinculados con el abordaje de la diversidad.

Para esto, se realizó una jornada reflexiva de cierre del primer semestre, en la cual participaron 28 docentes, quienes debían registrar entre uno a dos IC relacionados con la diversidad dentro del aula. Los incidentes se relataron en cuatro partes: *Descripción del incidente, emociones generadas, actuación profesional y reflexión actual*, recogiendo una cantidad de 51 IC. Para evitar generar una sensación de supervisión/control, los incidentes fueron recopilados y sistematizados por el equipo investigador, resguardando el anonimato de las respuestas. Luego, se desarrolló una jornada de devolución al grupo de docentes, para definir aquellos problemas más frecuentes asociados a la práctica pedagógica.

Así, se identificaron tres categorías principales. **Los incidentes de convivencia**, vinculados a diferencias culturales y referentes a necesidades educativas, se enfrentan localmente con las personas involucradas, derivando casos a equipos institucionales. El dilema radica en equilibrar la mediación de la violencia y la integridad de los docentes. **Los incidentes conductuales**, ligados a procesos de adaptación y diversidad de aprendizaje, se manejan a nivel individual, utilizando recursos institucionales. Aquí, el dilema radica entre atender la situación individual o brindar apoyo al grupo curso. Finalmente, **la falta de herramientas pedagógicas**, especialmente en contextos de estudiantado diverso, en términos culturales y con necesidades educativas, que se aborda solicitando ayuda externa, evidenciando la tensión entre un proyecto inclusivo y métodos tradicionales.

Se destacó la falta de interés y reconocimiento por parte de algunos docentes de estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales (NEE), asociando la responsabilidad del trabajo con dichos estudiantes al equipo PIE. La diversidad cultural generó tensiones, revelando una falta de iniciativa para cambiar actitudes y prejuicios, especialmente entre los docentes más antiguos. Asimismo, se experimentaron dificultades para comprender la compleja ecología de este entorno diverso. Como se aprecia en esta nota de campo: "Las referencias a la inclusión de estudiantes inmigrantes se vieron cruzadas principalmente por nociones como *aceptar* la diversidad, cómo hacer para *integrarlos a ellos*, y la necesidad de lograr que *ellos se adapten a este sistema*" (NC3, noviembre de 2018).

A pesar de las dificultades, la reunión concluyó con la identificación del potencial de la metodología y el compromiso de abordar los problemas emergentes. Se mencionó la posibilidad de impulsar cambios en el currículum y se estableció una conexión con el trabajo del equipo de inclusión.

La metodología implementada propició una reflexión profunda sobre desafíos pedagógicos emergentes, involucrando activamente al profesorado. La metodología categoriza efectivamente los eventos, destacando tensiones en la inclusión y dilemas entre enfoques tradicionales e inclusivos. Sin embargo, es posible que el ejercicio metodológico, al reflejar solo un momento puntual de registro, refleje una limitación en su representatividad temporal.

Cartografía social: mapeando valóricamente los caminos hacia la inclusión

La cartografía social es un método participativo que emplea mapas para visualizar y comprender relaciones socioespaciales; su aplicación educativa busca fomentar la comprensión del mundo mediante la construcción colectiva del conocimiento geográfico y la valoración de la identidad territorial (Ávila, 2020). Esta actividad tuvo como objetivo identificar la presencia/ausencia de valores inclusivos en los distintos espacios escolares.

Para llevar a cabo la actividad, se conformaron tres grupos que trabajaron en torno a la elaboración de un mapa de la escuela que reflejara barreras y recursos del espacio escolar para el desarrollo de valores inclusivos. La actividad se llevó a cabo utilizando un mapa preestructurado por el equipo coordinador a través de papelógrafos. Los mapas resultantes revelaron un énfasis en el fomento y visibilidad de valores inclusivos estructurales, tales como igualdad, derecho, participación, comunidad y sustentabilidad, omitiendo la mención a otros valores (Booth & Ainscow, 2015). Todos los grupos destacaron la relevancia del patio como espacio central para fomentar estos valores, señalando que la exclusión del estudiantado de educación parvularia y los asistentes de la educación de este espacio son una problemática que se replica.

Es importante recordar el contexto social y cultural en el que está inserto la escuela, pues tiene altos índices de vulnerabilidad y el narcotráfico a la vuelta de la esquina, lo que genera en los apoderados y estudiantes un sentido de seguridad y cuidado del lugar en sí mismo, lo ven como un santuario sin decirlo. (María, noviembre de 2023)

A modo de reflexión, según el equipo coordinador, la cartografía social emerge como la metodología más problemática de las que se aplicaron. Primeramente,

se observa que el equipo coordinador identificó previamente valores y lugares, restringiendo las representaciones en vez de permitir que los docentes construyeran sus propias visiones. En segundo lugar, se encomendó a los docentes identificar la presencia/ausencia de valores del *Index* sin comprender ni elaborar profundamente su significado, resultando en una distribución indiscriminada de valores en todos los espacios y una falta de profundidad en las relaciones establecidas. Además, emergen dificultades prácticas: "Ese día estuvieron ausentes muchas personas del equipo por licencia médica, lo que causó problemas en la organización de la jornada. La actividad sirvió para la identificación de recursos, más que de barreras para la inclusión" (NC4, diciembre de 2018).

Finalmente, se discute la necesidad de futuras instancias, enfoque en formulación de preguntas y la participación activa del equipo de inclusión en actividades docentes. Se subraya la importancia de reconocer pequeños logros y se plantea la sistematización y devolución como pendientes.

El paseo guiado: un recorrido de las familias por la escuela

Esta actividad tuvo como objetivo conocer la percepción de las familias sobre la inclusión en la escuela y las barreras emergentes a partir de un recorrido por las instalaciones. La dinámica comienza con una presentación en la que se establecen los objetivos de la jornada y se presenta un encuadre metodológico que busca crear un espacio de confianza para que los participantes compartan sus perspectivas libremente. Se hace hincapié en que se respetará el anonimato de todas las personas que participen, para que se sientan libres de plantear sus críticas sin temor a represalias. Luego, se distribuyen grupos de apoderados y se les pide que identifiquen los espacios donde los niños y niñas se sienten más cómodos e incluidos y aquellos donde no, justificando sus elecciones.

El paseo guiado por la escuela comienza en la biblioteca y las salas del PIE, donde los padres y madres muestran su satisfacción con el ambiente y el espacio, pero expresan preocupaciones sobre la mediación en situaciones de bullying. También aparecen comentarios críticos, como los señala María:

Cuando comenzamos a movernos hacia la siguiente parada, algunas apoderadas observan una situación que luego comentan con desagrado. Relatan que mientras un grupo de niños jugaban con una pelota, otro se cae y se golpea de forma independiente, frente a lo cual el subdirector llegó a retar a quienes se encontraban jugando y les quita la pelota, sin ningún argumento ni diálogo con nadie. Entonces muestran su rechazo a esta actitud, diciendo que eso no es inclusión. (NC5, diciembre de 2018)

Posteriormente, una apoderada destaca la importancia de involucrar más a las familias haitianas en la escuela. En el comedor, una madre critica en voz baja la falta de ventilación en el espacio. En las salas de clase, se discute la falta de preparación de la infraestructura de la escuela para las temperaturas extremas y la necesidad de una escuela de educación media en la zona. En el patio, se sugiere la necesidad de contar con más profesores supervisando el recreo y de proporcionar más actividades para el preescolar. En los baños, las familias señalan que son demasiado pequeños para la cantidad de estudiantes que los utilizan.

Finalmente, se lleva a cabo una plenaria en la que se establecen algunas preguntas guía para discutir y concordar los espacios y situaciones más/menos democráticos y respetuosos con la diversidad de los estudiantes. También se plantea la posibilidad de mejorar la participación de toda la comunidad educativa en la escuela. La actividad concluye con un cóctel organizado por el equipo coordinador.

La implementación de la metodología enfrentó desafíos, como baja convocatoria dada la coincidencia con otra actividad del centro de padres, falta de representación de comunidades específicas (familias haitianas y mapuches) y situaciones imprevistas durante el paseo guiado (como la inasistencia de algunos miembros del equipo coordinador). A pesar de eso, la implementación de la metodología sirvió para dar cuenta de *problemas de infraestructura escolar*, percepción de *falta de inclusión del preescolar en el espacio educativo* y *falta de comunicación entre el equipo directivo y el personal*. La experiencia resalta la necesidad de mejorar la planificación, comunicación y consideración de la diversidad en futuras actividades de investigación-acción, buscando una participación más efectiva y representativa de la comunidad escolar. Toda la instancia descrita fue registrada por medio del recurso audiovisual, quedando el material a disposición del Equipo de Inclusión.

Jornadas participativas con estudiantes: escuchando las voces disidentes en la escuela

Con el fin de involucrar la perspectiva del estudiantado en la autoevaluación de la escuela, se realiza un taller orientado a promover su participación en el proceso, situándolos como investigadores en acción (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020). Para ello, se desarrolló una propuesta de planificación en el equipo de coordinación al finalizar el primer semestre de 2018, para llegar a ejecutarse el segundo semestre de 2018.

Se realizaron seis sesiones semanales con un grupo de quince estudiantes de quinto a octavo básico, elegidos democráticamente por sus respectivos cursos. Cada sesión contempló una jornada reflexiva orientada a trabajar sobre un objetivo en específico, utilizando recursos lúdicos y medios artísticos de expresión, como la pintura, la dramatización y la escritura. El registro del taller se llevó a cabo mediante fotografías, grabaciones de audio, distintos materiales elaborados, y realización de notas de campo.

En la primera sesión, se introduce el proyecto con dinámicas y juegos colaborativos para resaltar la importancia del trabajo en equipo. La segunda sesión utiliza la dramatización *taller-función* para explorar la percepción de los estudiantes sobre la escuela y fomentar la reflexión grupal. La tercera sesión involucra actividades de dibujo y la investigación de barreras mediante preguntas a la comunidad. En la cuarta sesión, se analizaron dibujos realizados grupalmente a partir de preguntas guías, en los cuales se destacan problemas de desorganización en la escuela explorando sus causas y consecuencias. En la quinta sesión, se inició un proceso de análisis jerarquizado de las barreras identificadas en las otras sesiones, utilizando un árbol de problemas. Durante la última sesión, los estudiantes propusieron soluciones a los problemas encontrados, plasmando sus ideas en un lienzo final. Entre las soluciones destacadas se incluyeron fomentar la empatía y la colaboración a través de trabajos grupales, aumentar la presencia de adultos durante los recreos para abordar el

bullying, así como promover la organización mediante el ejemplo de los profesores en la disposición de materiales.

Como señala Igor, coordinador del equipo de asesoramiento:

La experiencia de trabajo con estudiantes resultó muy positiva, dado que pudimos develar sus voces, necesidades e inquietudes, permitiendo vincular ideas y perspectivas hacia el mundo adulto e inscribirlas en la agenda del equipo coordinador. Nos permitió aportar con un colectivo que quedaba infrarrepresentado con las encuestas. (Igor, octubre de 2023)

Además, Eduardo agrega:

Me pareció una actividad bastante innovadora, pese a que en ocasiones perdíamos mucho tiempo en juntar a todo el estudiantado, ya que el equipo del colegio olvidaba que vendríamos (...) siendo, esta una de mis primeras experiencias en talleres, era enriquecedor vivenciar como cada niño y niña iba ajustando su propio lenguaje, por decirlo así... identificando dificultades en la escuela. Recuerdo que esta idea del bullying sobresalía constantemente en las conversaciones, aunque estos *malos tratos*, principalmente, a nivel verbal, también se replicaba dentro de las jornadas. (Eduardo, noviembre de 2023)

En términos generales, la propuesta fue altamente valorada, ya que permitió abordar un nudo que tenía la escuela en relación con la aplicación de cuestionarios del *Index* para abordar la inclusión desde la voz del estudiantado. Se demuestra como una metodología flexible y dinámica, generando una alta adherencia del estudiantado.

3. Proceso de evaluación de barreras y diseño del plan

Durante el segundo semestre del 2018, se trabajó en torno a la revisión y sistematización de la información recogida, poniendo en común los resultados de las distintas instancias descritas. Este proceso de síntesis devino en un diagnóstico multiestamental acerca de las barreras para la inclusión. Se organizó en torno a las tres dimensiones centrales propuestas por el *Index*: *políticas, culturas y prácticas* (Booth & Ainscow, 2015), fijando así prioridades de acción.

En la dimensión *Políticas*, se identifican barreras como la falta de una política de acogida para familias migrantes, un currículum inflexible y evaluación poco sensible a la diversidad. En *Culturas*, se señalan problemas como la falta de apoyo familiar, la poca participación y valoración de los asistentes de la educación, la débil sensibilización a la diversidad y actitudes racistas. Las barreras en *Prácticas* incluyen la exclusión de estudiantes en actividades extraescolares, la rigidez en la implementación del currículum y la falta de coordinación entre asignaturas. Además, se destaca la inseguridad del personal docente para abordar controversias y la falta de consideración estudiantil para mejorar el clima del aula.

Al concluir el proceso, el equipo coordinador manifiesta preocupación sobre la manera en que este programa se integrará con la gestión directiva y administrativa de la escuela. Esta situación se presenta como una amenaza para la continuidad del proceso:

Nuestro temor en relación con el proyecto es que no quede guardado o simplemente en el papel o que se cambie en estas acciones por algunas

que son más correlativas al Proyecto Educativo Institucional y que no sea participativo. Nosotros somos la cara visible, entre comillas, de interculturalidad e inclusión, pero los profesores se dan cuenta de que el discurso está, pero que las acciones aún no están. (NC5, diciembre de 2018)

Tras concluir la evaluación, el equipo coordinador propone un plan de acción integral, priorizando la definición participativa de la identidad y visión institucional con enfoque inclusivo. Este plan busca instaurar valores y prácticas inclusivas desde el aula, inicialmente implementando un piloto en educación parvularia. Se promueve la vinculación comunitaria a través de iniciativas específicas, enfocándose en la participación activa de las familias y el trato respetuoso. Se propone la continuación de investigación-acción centrada en temas emergentes, con la negociación de su inclusión en el plan de gestión escolar con el director.

Discusión

La investigación analiza un proyecto de autoevaluación participativa e identificación de barreras para la inclusión escolar, mostrando resultados que ofrecen una visión profunda de la realidad del desarrollo inclusivo en la escuela. En primer lugar, los hallazgos manifiestan que la escuela, al embarcarse en la búsqueda de un *conocimiento emancipador* (Figuroa-Céspedes *et al.*, 2021), constata que las metodologías tradicionales no permiten dar cuenta de la complejidad del fenómeno de la inclusión. La implementación de cuestionarios no permitía distinguir las voces/perspectivas del fenómeno, impidiendo ahondar en los temas controversiales de la inclusión. Esto coincide con la apreciación de Figuroa-Céspedes *et al.* (2016) y Figuroa-Céspedes & Yáñez-Urbina (2020), quienes en experiencias previas han observado el mismo fenómeno.

De esta forma, los dispositivos metodológicos propuestos resultaron ser más sensibles a la diversidad (Figuroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020), permitiendo acoger la pluralidad de voces de los distintos agentes que transitan en ella (Figuroa-Céspedes & Muñoz 2014; Manghi *et al.*, 2020, 2022). Así, se ofrece una alternativa metodológica para el desarrollo de la inclusión en la escuela, desde una amplia variedad de frentes posibles (Azorín, 2017). Asimismo, esta iniciativa se perfila como una potencial *caja de herramientas* (Figuroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020) que resiste las lógicas tradicionales e institucionales que legitiman un *monoculturalismo escolarizante* (Booth y Ainscow, 2015; Calvo, 2005; Dietz, 2012; Yáñez-Urbina & Figuroa-Céspedes, 2020). Las prácticas descritas buscan ampliar discusiones productivas sobre la conflictividad en el aula y la escuela (utilización de IC y el desarrollo de la Cartografía Social), revitalizar el vínculo con la comunidad y las familias (jornadas participativas y el paseo guiado con las familias) y recuperar la noción de la escuela como un todo orgánico y comunitario (Incorporación de agentes del PIE, docentes, familias y estudiantado).

A lo largo del proceso, se evidenciaron limitaciones inherentes a la dinámica diaria de la escuela. El equipo coordinador enfrentó tensiones debido a inasistencias, falta de compromiso y apoyo institucional. Se tuvo que lidiar con condiciones precarias para la continuidad de su trabajo, debiendo autofinanciar múltiples iniciativas y dar de su propio tiempo personal para lograr avances en las metodologías empleadas. Además, surgió la necesidad de incorporar las voces de diversos actores en el plan de mejora escolar, lo que implicó negociaciones continuas para fomentar una

participación más inclusiva. En su esencia, el ejercicio emancipador del equipo se vio desafiado por un enfoque institucional con matices empresariales (Ayala-Ato *et al.*, 2019; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2016), cuestión que choca con los propósitos que respaldan la implementación de una educación inclusiva (de Pádua-Sabia, 2019).

Este riesgo implica la identificación de discursos *pseudopolifónicos* (Vieira & Côco, 2019), que limitan la capacidad transformadora del conocimiento generado por y para la comunidad educativa. Esto muy probablemente por la búsqueda del silenciamiento de las disidencias, dada la dificultad de trabajar desde la tensión e incertidumbre de la crítica a los sistemas educativos y al rol director.

Esto se vincula especialmente con la construcción de un liderazgo inclusivo que admita la disidencia y articule un enfoque auténtico y contextualizado en tanto dimensión de cambio (Figueroa-Céspedes *et al.*, 2021), capaz de traducir los descubrimientos en acciones concretas que impulsen un cambio significativo y sostenible, respetando las voces y experiencias de quienes participan en el proceso de transformación. La reflexión constante sobre estas tensiones y desafíos es esencial para garantizar que las iniciativas de mejora no solo respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa, sino que también promuevan una cultura de participación y aprendizaje continuo (Venceslao *et al.*, 2022).

El *Index* fue utilizado no como una guía prospectiva sino como marco analítico del proceso autoevaluación institucional. Así, el proceso llevó a identificar prácticas educativas excluyentes, desde una mirada ecológica, contextual y estratégica de la gestión educativa (Booth & Ainscow, 2015; Gustafson, 2021). Además, los acompañamientos realizados por parte de los *amigos críticos* permitieron remirar los datos y construir metodologías participativas que consideren la complejidad y dinámica de la vida escolar (Aravena-Kenigs *et al.*, 2023; Soto *et al.*, 2017).

Por otro lado, la identificación de nodos críticos al interior de la escuela, vinculados a la política interna, revela tensiones en el funcionamiento del PIE y desafíos en el ámbito de la interculturalidad. Estos aspectos subrayan la necesidad de una mayor implicación de políticas de Estado coherentes que impulsen el desarrollo inclusivo (de Pádua Sabia, 2019). En consecuencia, resulta fundamental fomentar una cultura de autoexploración que promueva valores inclusivos y facilite espacios de reflexión compartida en cada comunidad educativa.

De esta manera, se podrán implementar transformaciones fundamentales en pos de una educación plural, dialógica e inclusiva, en tanto se vislumbra más allá de un *tipo de educación*, si no como un esfuerzo por disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2015; Santos & Senna, 2020).

Conclusiones

El viaje hacia la inclusión educativa (Nguyen, 2015) retratado en este artículo no es solo un recorrido; sino que se constituye en una odisea de autorreflexión y acción colaborativa. Cada paso emprendido en este proceso implicó una oportunidad para descubrir, adaptar y evolucionar creando un itinerario que transformó la geografía educativa y la mentalidad de quienes emprendieron el viaje. En última instancia, la investigación-acción, el asesoramiento colaborativo y las metodologías multimétodos utilizadas (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Kemmis, 2009)

fueron compañeros de ruta que colaboraron en trazar un rumbo hacia una educación más inclusiva y equitativa.

Los aspectos indagados resaltan la importancia y el desafío que enfrentan las políticas estatales, tanto a nivel macro como micro, en el progresivo desarrollo de procesos de evaluación y autoevaluación institucional que sean sensibles a la perspectiva de toda la comunidad educativa. En este sentido, es crucial mejorar las condiciones institucionales para la implementación de proyectos de este tipo, buscando alternativas a las evaluaciones convencionales basadas en la rendición de cuentas (Ayala-Ato *et al.*, 2019; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2016). Esta mejora no solo se presenta como una oportunidad para impulsar el desarrollo inclusivo en términos culturales, políticos y de prácticas, sino que también permite abordar de manera específica los desafíos y necesidades de cada contexto escolar (Booth & Ainscow, 2015; Echeita *et al.*, 2023; Pérez-Van-Leenden, 2019).

Respecto a las limitaciones de este estudio, se reconoce que, al adoptar un enfoque de investigación-acción centrado en un primer momento de indagación, desde donde se presenta una visión parcial de la realidad estudiada. La elección deliberada de concentrarse en la autoevaluación institucional y participativa podría restringir la capacidad de explorar a fondo las etapas ulteriores de este proceso dinámico. Aunque se incorpora un análisis retrospectivo (Corona-Martínez & Fonseca-Hernández, 2021), su inclusión se ajusta a los límites predefinidos por los objetivos específicos de la investigación. Queda como proyección que futuras investigaciones puedan ampliar el análisis a través de las fases subsiguientes de la espiral de indagación. Asimismo, destaca la necesidad de considerar otras perspectivas y enfoques indagativos que involucren al profesorado en el diálogo, permitiendo así una comprensión más completa y holística de las dinámicas de interacción que ocurren en el aula.

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 Ignacio Figueroa-Céspedes y Esteban Fica-Pinol. El diseño de la investigación la llevó a cabo Ignacio Figueroa-Céspedes, Esteban Fica-Pinol y Jorge Soto-Cárcamo. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Ignacio Figueroa-Céspedes, Esteban Fica-Pinol, Jorge Soto-Cárcamo, Beatriz Rodríguez y Maritza Quezada. La redacción del manuscrito fue realizada por Ignacio Figueroa-Céspedes, Esteban Fica-Pinol, Jorge Soto-Cárcamo, Beatriz Rodríguez y Maritza Quezada. Todos los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ALONSO-SÁEZ, I., MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, B., & DARRETXE-URRUTXI, L. (2023). Inclusión socioeducativa de la infancia, innovación e investigación participativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 399-424. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.18375>
- ARAVENA-KENIGS, O., VILLAGRA-BRAVO, C., TURRA, Y., & MELLADO-HERNÁNDEZ, M. (2023). Implications of a critical friend in the resignificance of pedagogical

leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2272137>

ARRIAGADA, C., & FUENTES, G. (2021). Estudio de casos y teoría fundamentada como desafío y oportunidad para la investigación educativa en la escuela. En R. San Martín (Ed.), *Investigación educativa desde la escuela propuestas y desafíos* (pp. 168-205). Centro de Investigación Escolar y Desarrollo - Universidad Católica de Temuco.

ÁVILA, D. (2020). La cartografía social como estrategia didáctica: reconociendo recorridos e imaginarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 21-31.

AYALA-ATO, S., HERNÁNDEZ-PINA, F., & MONROY-HERNÁNDEZ, F. (2019). Análisis cualitativo de la implantación del Marco Común de Evaluación en centros de Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.346881>

AZORÍN, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense De Educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>

AZORÍN, C., & SANDOVAL, M. (2020). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>

BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OEI-FUHEM.

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

CALVO, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 91-106. <https://doi.org/10.35362/rie390806>

CORONA-MARTÍNEZ, L., & FONSECA-HERNÁNDEZ, M. (2021). Acerca del carácter retrospectivo o prospectivo en la investigación científica. *Medisur*, 19(2), 338-341. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2021000200338&lng=es&tlng=es

DE PÁDUA SABIA, C. P. (2019). Avaliação institucional: Análise da avaliação de sistema e a necessidade de legitimidade política. *Práxis Educacional*, 15(34), 488-502. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5635>

DIETZ, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

ECHEITA, G., SIMÓN, C., SANDOVAL, M., & MUÑOZ, Y. (2023). Developing learning and participation in schools: using the Index for inclusion in Spain lessons learned and common challenges. *International Journal of Learning and Change*, 15(4), 329-344. <http://dx.doi.org/10.1504/IJLC.2023.132133>

FIGUEROA-CÉSPEDES, I., & MUÑOZ, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación Institucional: Reporte de una Experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.

FIGUEROA-CÉSPEDES, I., & YÁÑEZ-URBINA, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de

autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>

FIGUEROA-CÉSPEDES, I., SOTO, J., & SCIOLLA, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.4>

FIGUEROA-CÉSPEDES, I., SOTO, J., & YÁÑEZ-URBINA, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 155-171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>

FIUZA-ASOREY, M., BAÑA-CASTRO, M., & LOSADA-PUENTE, L. (2021). Reflections on a school for all: perceptions of families and teachers regarding the culture, policy, and practice of inclusion in Galicia. *Aula abierta*, 50(1), 525-534. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.525-534>

GIMENO, C. & ESCOBEDO, P. (2021). Movilización del conocimiento en educación inclusiva: conceptualización, roles y estrategias. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 25-41. <https://doi.org/10.24310/mgnmarv2i2.10892>

GUSTAFSON, S. (2021). Children breathe their own air: Reflections on children's geographies, the urban political ecology of air pollution, and ongoing participatory action research with undergraduates near an east London primary school. *Area*, 53(1), 106-113. <https://doi.org/10.1111/area.12663>

HERRERA-FERNÁNDEZ, M., MATÉS-LLAMAS, C., FARZANEH-PEÑA, D., & BARRADO FERNÁNDEZ, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>

KEMMIS, S. (2009). *El giro crítico en la educación. Un encuentro con la teoría crítica de la sociedad*. Morata.

LOSADA-PUENTE, L., BAÑA, M., & ASOREY, M. F. (2023). How do Children Value Educational Inclusion? Opinions from Primary Schools. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 138-160. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13472>

MANGHI, D., CONEJEROS, M., BUSTOS, A., ARANDA, I., VEGA, V., & DIAZ, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de Políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>

MANGHI, D., VALDÉS, R., GODOY, G., LÓPEZ, T., MELO-LETELIER, G., ARANDA, I., & CARRASCO, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la educación*, (57), 231-260. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n57.1191>

MENINO-MENCIA, G., BELANCIERI, M., SANTOS, M., & CAPELLINI, V. (2019). Studies Developed Based on the "Index for Inclusion" Document. *Revista Brasileira*

de *Educação Especial*, 25, 319-336. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-6538251900020009>

MESSIOU, K., & AINSCOW, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).

MOLINER-GARCÍA, O., & RAMEL, S. (2020). Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores / formadores que asesoran los procesos de mejora escolar? *Estudios Sobre Educación*, 38, 169-189. <https://doi.org/10.15581/004.38.169-189>

MONEREO, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.1.43>

NGUYEN, X. (2015). *The journey to inclusion*. Springer.

PEREGALLI, A. (2017). Investigación acción para (favorecer) la inclusión educativa: Talleres de Técnicas de Estudio con adolescentes en Villa Soldati. En G. Cardarelli & J. Brawerman (Coords.), *Investigación diagnóstica con enfoque participativo: construcción del conocimiento y acción social*. Novedades educativas.

PÉREZ-VAN-LEENDEN, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>

RIBEIRO, B., & FESTA, M. (2020). Participatory institutional self-evaluation: the experience of the municipality of São Paulo, Brazil. *Early Years*, 40(4-5), 534-544. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1820452>

SANTOS, M., & SENNA, M. (2020). Políticas de Inclusão em Educação: discutindo a importância da formação de gestores para a diversidade. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-17. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13642>

SISTO, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education policy analysis archives*, 27, 23-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>

SOTO, J., FIGUEROA-CÉSPEDES, I., & YÁÑEZ-URBINA, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100015>

URBINA, C., IPINZA, R., & GUTIÉRREZ-FUENTES, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>

VENCESLAO, M., MARTÍNEZ, I., & HIPÓLITO, N. (2022). Diálogos entre las tendencias en la participación del alumnado y del profesorado en los centros de Educación

Secundaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(EspecialIII), 80–91. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4588>

VIEIRA, M., & CÔCO, V. (2019). Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil. *Educar em Revista*, 35, 303-323. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69827>

YÁÑEZ-URBINA, C., & FIGUEROA-CÉSPEDES, I. (2020). (Des)Escolarizar el cuerpo: analizando/transformando la educación. En A. Ocampo (Ed.), *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos: la lucha por la justicia educativa* (pp. 143-166). Fondo Editorial Celei.

YÁÑEZ-URBINA, C., FIGUEROA-CÉSPEDES, I., & FICA-PINOL, E. (2022). Emojilología: propuesta metodológica para la transformación escolar desde y con el estudiantado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 26. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.3.4875>

YÁÑEZ-URBINA, C., FIGUEROA-CÉSPEDES, I., SOTO, J., & SCIOLLA, B. (2018). La voz en la mirada: fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>

