

# Cuadernos de Investigación Educativa

## **El Álbum-Mátic en la estrategia de Pólya para desarrollar competencias matemáticas**

Carlos Fernando López Rengifo y David José Siuce Huatuco

## **Los futuros profesores y su vinculación con la investigación educativa: de la teoría a la práctica**

Haylen Perines y Rodrigo Vega-López

## **Asociación entre capital psicológico e iniciativa para el crecimiento personal en estudiantes de nivel secundario**

Fátima Soledad Schönfeld y Carina Daniela Hess

## **Estrategias de búsqueda de información en internet para la formación docente**

Jorge Lillo-Durán, Héctor Vega-Pinochet y Angélica Vera-Sagredo

## **Propiedades de agencia de doctorandos en procesos de investigación durante la pandemia por la COVID-19**

Mercedes Zanotto González, Martha Leticia Gaeta González y María del Socorro Rodríguez Guardado

## **Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia**

Silvia Lago Martínez, Romina Gala y Flavia Samaniego

## **3MOTION: un blog interactivo para la revolución de la educación emocional**

Alicia Martínez Landete y María del Valle De Moya Martínez

## **Conectividad y brechas de acceso a tecnologías digitales: una comparación entre tres universidades argentinas durante la pandemia**

Victoria Batiston, Viviana Polo y Mariana Valdez

## **Confirmatory factor analysis of a rubric for assessing algorithmic thinking on undergraduate students**

Eduardo Adam Navas-López

## **Inserción laboral de egresados universitarios durante la pandemia de COVID-19**

Iván de Jesús Contreras-Espinoza y Ingrid Kuri-Alonso

## **La educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina, Corea del Sur y Estados Unidos**

Julián Olivares

## **El discurso colaborativo en el aula: análisis de ocho artículos paradigmáticos**

Juliana Cardoni, Néstor D. Roselli y María I. García Ripa

## **Dossier**

### **Presentación**

José Luis Aparicio Herguedas

### **Una aproximación al liderazgo educativo en experiencias de danza artista acompañadas pedagógicamente**

Miguel Burón-Vidal

### **Percepciones de liderazgo distribuido: estudio de caso de un liceo público de Montevideo**

Maximiliano Zito Iglesias

### **Dimensiones de la educación inclusiva en voz del estudiante de ciclos formativos: el papel del liderazgo inclusivo**

M. Gloria Gallego-Jiménez, Luis Manuel Rodríguez Otero y Inmaculada Sánchez-Macías

### **Liderazgo y gestión del tiempo escolar**

María Verónica Leiva-Guerrero, Matías Benavides Meneses, Jimena Sanhueza Mansilla y César Mayolafquén Acevedo

### **La gestión y prácticas interculturales hacia la garantía de la calidad en la formación superior del profesorado**

Márcia Lopes Reis y Marisa Montesano de Talavera

# 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 Techera. 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

**Carlos Fernando López Rengifo**  
**David José Siuce Huatuco**

**01**

El Álbum-Mátic en la estrategia de Pólya para desarrollar competencias matemáticas

**Haylen Perines**  
**Rodrigo Vega-López**

**02**

Los futuros profesores y su vinculación con la investigación educativa: de la teoría a la práctica

**Fátima Soledad Schönfeld**  
**Carina Daniela Hess**

**03**

Asociación entre capital psicológico e iniciativa para el crecimiento personal en estudiantes de nivel secundario

**Jorge Lillo-Durán**  
**Héctor Vega-Pinochet**  
**Angélica Vera-Sagredo**

**04**

Estrategias de búsqueda de información en internet para la formación docente

**Mercedes Zanotto González**  
**Martha Leticia Gaeta González**  
**María del Socorro Rodríguez Guardado**

**05**

Propiedades de agencia de doctorandos en procesos de investigación durante la pandemia por la COVID-19

**Silvia Lago Martínez**  
**Romina Gala**  
**Flavia Samaniego**

**06**

Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia

**Alicia Martínez Landete**  
**María del Valle De Moya Martínez**

**07**

3MOTION: un blog interactivo para la revolución de la educación emocional

**Victoria Batiston**  
**Viviana Polo**  
**Mariana Valdez**

**08**

Conectividad y brechas de acceso a tecnologías digitales: una comparación entre tres universidades argentinas durante la pandemia

**Eduardo Adam Navas-López**

**09**

Análisis factorial confirmatorio de una rúbrica para evaluar pensamiento algorítmico en estudiantes universitarios

# Índice

**Iván de Jesús Contreras-Espinoza**  
**Ingrid Kuri-Alonso** **10**

---

Inserción laboral de egresados universitarios durante la pandemia de COVID-19

**Julián Olivares** **11**

---

La educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina, Corea del Sur y Estados Unidos

**Juliana Cardoni**  
**Néstor D. Roselli**  
**María I. García Ripa** **12**

---

El discurso colaborativo en el aula: análisis de ocho artículos paradigmáticos

**Dossier**  
**Nuevas perspectivas de liderazgo educativo en tiempos inciertos**

**José Luis Aparicio Herguedas** **13**

---

Presentación

**Miguel Burón-Vidal** **14**

---

Una aproximación al liderazgo educativo en experiencias de danza artista acompañadas pedagógicamente

**Maximiliano Zito Iglesias** **15**

---

Percepciones de liderazgo distribuido: estudio de caso de un liceo público de Montevideo

**M. Gloria Gallego-Jiménez**  
**Luis Manuel Rodríguez Otero**  
**Inmaculada Sánchez-Macías** **16**

---

Dimensiones de la educación inclusiva en voz del estudiante de ciclos formativos: el papel del liderazgo inclusivo

**María Verónica Leiva-Guerrero**  
**Matías Benavides Meneses**  
**Jimena Sanhueza Mansilla**  
**César Mayolafquén Acevedo** **17**

---

Liderazgo y gestión del tiempo escolar

**Márcia Lopes Reis**  
**Marisa Montesano de Talavera** **18**

---

La gestión y prácticas interculturales hacia la garantía de la calidad en la formación superior del profesorado

# Contents

**Carlos Fernando López Rengifo**  
**David José Siuce Huatuco**

**01**

The Álbum-Mátic in Pólya's strategy for developing mathematical competencies

**Haylen Perines**  
**Rodrigo Vega-López**

**02**

Educational research training of prospective teachers: from theory to practice

**Fátima Soledad Schönfeld**  
**Carina Daniela Hess**

**03**

Association between Psychological Capital and Personal Growth Initiative in secondary school students

**Jorge Lillo-Durán**  
**Héctor Vega-Pinochet**  
**Angélica Vera-Sagredo**

**04**

Information search strategies on the Internet for initial teacher training

**Mercedes Zanotto González**  
**Martha Leticia Gaeta González**  
**María del Socorro Rodríguez Guardado**

**05**

Agency properties of doctoral students in research processes during the COVID-19 pandemic

**Silvia Lago Martínez**  
**Romina Gala**  
**Flavia Samaniego**

**06**

Virtual education: narratives of teachers and students at the University of Buenos Aires post-pandemic

**Alicia Martínez Landete**  
**María del Valle De Moya Martínez**

**07**

3MOTION: an interactive blog for the emotional education revolution

**Victoria Batiston**  
**Viviana Polo**  
**Mariana Valdez**

**08**

Connectivity and gaps in access to digital technologies: a comparison between three Argentine universities during the pandemic

**Eduardo Adam Navas-López**

**09**

Confirmatory factor analysis of a rubric for assessing algorithmic thinking on undergraduate students

# Contents

**Iván de Jesús Contreras-Espinoza**  
**Ingrid Kuri-Alonso** 10

---

Labor insertion of university graduates during the COVID-19 pandemic

**Julián Olivares** 11

---

Secondary education for youths and adults in Argentina, South Korea and the United States

**Juliana Cardoni**  
**Néstor D. Roselli**  
**María I. García Ripa** 12

---

The collaborative discourse in the classroom: analysis of eight paradigmatic articles

**Dossier**  
**New perspectives on educational leadership in uncertain times**

**José Luis Aparicio Herguedas** 13

---

Presentation

**Miguel Burón-Vidal** 14

---

An approach to educational leadership in experiences of activist dance accompanied pedagogically

**Maximiliano Zito Iglesias** 15

---

Perceptions of distributed leadership: case study of a public high school in Montevideo

**M. Gloria Gallego-Jiménez**  
**Luis Manuel Rodríguez Otero**  
**Inmaculada Sánchez-Macías** 16

---

Dimensions of inclusive education in the voice of the vocational education student: the role of inclusive leadership

**María Verónica Leiva-Guerrero**  
**Matías Benavides Meneses**  
**Jimena Sanhueza Mansilla**  
**César Mayolafquén Acevedo** 17

---

Leadership and school time management

**Márcia Lopes Reis**  
**Marisa Montesano de Talavera** 18

---

Intercultural management and practices toward quality assurance in higher teacher training

# Sumário

**Carlos Fernando López Rengifo**  
**David José Siuce Huatuco**

**01**

O Álbum-Mático na estratégia de Pólya para o desenvolvimento das competências matemáticas

**Haylen Perines**  
**Rodrigo Vega-López**

**02**

Formação de futuros professores em pesquisa educacional: da teoria à prática

**Fátima Soledad Schönfeld**  
**Carina Daniela Hess**

**03**

Associação entre capital psicológico e iniciativa para o crescimento pessoal em alunos do ensino médio

**Jorge Lillo-Durán**  
**Héctor Vega-Pinochet**  
**Angélica Vera-Sagredo**

**04**

Estratégias de busca de informações na Internet para formação de professores

**Mercedes Zanotto González**  
**Martha Leticia Gaeta González**  
**María del Socorro Rodríguez Guardado**

**05**

Propriedades de agência de doutorandos em processos de pesquisa durante a pandemia da COVID-19

**Silvia Lago Martínez**  
**Romina Gala**  
**Flavia Samaniego**

**06**

Educação virtual: narrativas de professores e alunos da Universidade de Buenos Aires após a pandemia

**Alicia Martínez Landete**  
**María del Valle De Moya Martínez**

**07**

3MOTION: um blogue interativo para a revolução da educação emocional

**Victoria Batiston**  
**Viviana Polo**  
**Mariana Valdez**

**08**

Conectividade e lacunas no acesso às tecnologias digitais: uma comparação entre três universidades argentinas durante a pandemia

**Eduardo Adam Navas-López**

**09**

Análise fatorial confirmatória de uma rubrica para avaliar o pensamento algorítmico em estudantes universitários



# Sumário

**Iván de Jesús Contreras-Espinoza**  
**Ingrid Kuri-Alonso** 10

---

Inserção profissional de graduados universitários durante a pandemia de COVID-19

**Julián Olivares** 11

---

Ensino secundário para jovens e adultos na Argentina, na Coreia do Sul e nos Estados Unidos

**Juliana Cardoni**  
**Néstor D. Roselli**  
**María I. García Ripa** 12

---

O discurso colaborativo na sala de aula: análise de oito artigos paradigmáticos

**Dossier**  
**Novas perspectivas de liderança educacional em tempos incertos**

**José Luis Aparicio Herguedas** 13

---

Apresentação

**Miguel Burón-Vidal** 14

---

Uma abordagem à liderança educativa em experiências de dança-ativista acompanhadas pedagogicamente

**Maximiliano Zito Iglesias** 15

---

Percepções de liderança distribuída: estudo de caso de um liceu público em Montevideu

**M. Gloria Gallego-Jiménez**  
**Luis Manuel Rodríguez Otero**  
**Inmaculada Sánchez-Macías** 16

---

Dimensões da educação inclusiva na voz do aluno de formação profissional: o papel da liderança inclusiva

**María Verónica Leiva-Guerrero**  
**Matías Benavides Meneses**  
**Jimena Sanhueza Mansilla**  
**César Mayolafquén Acevedo** 17

---

Liderança e gestão do tempo escolar

**Márcia Lopes Reis**  
**Marisa Montesano de Talavera** 18

---

Gestão e práticas interculturais para a garantia da qualidade na formação superior de professores

# El Álbum-Mátic en la estrategia de Pólya para desarrollar competencias matemáticas

The Álbum-Mátic in Pólya's strategy for developing mathematical competencies

O Álbum-Mático na estratégia de Pólya para o desenvolvimento das competências matemáticas

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3718>

**Carlos Fernando López Rengifo**  
Universidad Nacional del Centro del Perú  
Perú  
cflopez@uncp.edu.pe  
ORCID: 0000-0003-4129-3009

**David José Siuce Huatuco**  
Universidad Nacional del Centro del Perú  
Perú  
e\_2015200406d@uncp.edu.pe  
ORCID: 0009-0000-7841-333X

**Recibido:** 17/01/24

**Aprobado:** 18/03/24

**Cómo citar:**

López Rengifo, C. F., & Siuce Huatuco, D. J. (2024). El Álbum-Mátic en la estrategia de Pólya para desarrollar competencias matemáticas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3718>

## Resumen

La investigación tuvo como propósito determinar los efectos en el nivel de logro del aprendizaje de Matemática, en las competencias resuelve problemas de cantidad y resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio, utilizando el Álbum-Mátic en la estrategia de Pólya. El problema abordado tiene como sustento los resultados de los últimos años, de las evaluaciones internacionales, nacionales y locales que muestran un nivel de logro, en el área de Matemática, por debajo del inicio, que describe a los estudiantes que no pueden resolver problemas sencillos y básicos del grado matriculado o edad del estudiante. Se utilizó el diseño cuasiexperimental, en una muestra de 60 estudiantes del primer año de secundaria, 30 en el grupo control y 30 en el grupo experimental, de los que se recopiló información a través de pruebas de entrada y salida, constituidas por ocho reactivos. En el cuasiexperimento se resolvieron problemas contextualizados del entorno socioeconómico y cultural de la provincia de Jauja – Perú, motivados por el deseo de completar un álbum personal-social y direccionado con las fases de la estrategia de Pólya para resolver problemas. La principal conclusión a la que se arribó fue que existe diferencia significativa en los promedios de los calificativos de los grupos de estudiantes, en la prueba de salida, diferencia a favor de los estudiantes que utilizaron el Álbum-Mátic, en la estrategia de Pólya, en sus sesiones de aprendizaje, con un nivel de significancia de 0.05.

## Abstract

The purpose of the research was to determine the effects on the level of learning achievement in Mathematics, in the competencies of solving problems of quantity and solving problems of regularity, equivalence, and change, using the Álbum-Mátic in Pólya's strategy. The problem addressed based on the results of the last few years of international, national, and local evaluations that show a level of achievement in the area of mathematics below the initial level, which describes students who cannot solve simple and basic problems for the grade enrolled or age of the student. We employed a quasi-experimental design with a sample of 60 first-year high school students, dividing them into a control group of 30 and an experimental group of 30. We collected information from them using entrance and exit tests, each comprising eight items. In the quasi-experiment, contextualized problems of the socioeconomic and cultural environment of the province of Jauja - Peru, were solved, motivated by the desire to complete a personal-social album and directed with the phases of Pólya's strategy to solve problems. The main conclusion reached was that there is a significant difference in the mean scores of the groups of students in the exit test, a difference in favor of the students who used the Album-Matic in the Pólya strategy in their learning sessions, with a significance level of 0.05.

### Palabras clave:

enseñanza de la matemática, estrategia matemática, resolución de problemas, competencia matemática, estrategia de Pólya, recurso educativo.

### Keywords:

mathematics teaching, mathematical strategy, problem-solving, mathematical competence, Pólya strategy, educational resource.

## Resumo

O objetivo da pesquisa foi determinar os efeitos sobre o nível de aproveitamento do aprendizado de matemática nas competências de resolução de problemas de quantidade e resolução de problemas de regularidade, equivalência e mudança, usando o Álbum-Mático na estratégia Pólya. O problema abordado baseia-se nos resultados dos últimos anos de avaliações internacionais, nacionais e locais que mostram um nível de aproveitamento, na área de matemática, abaixo do nível inicial, que descreve os alunos que não conseguem resolver problemas simples e básicos para a série matriculada ou para a sua idade. Foi utilizado um projeto quase-experimental em uma amostra de 60 alunos do primeiro ano do ensino médio, 30 no grupo de controle e 30 no grupo experimental, dos quais foram coletadas informações por meio de testes de entrada e saída compostos por oito itens. No quase-experimento, foram resolvidos problemas contextualizados nos âmbitos socioeconômico e cultural da província de Jauja - Peru, motivados pelo desejo de completar um álbum pessoal-social e orientados pelas fases da estratégia de solução de problemas de Pólya. A principal conclusão alcançada indicou uma diferença significativa nas pontuações médias dos grupos de alunos no teste de saída, uma diferença a favor dos alunos que usaram o Álbum-Mático, na estratégia de Pólya, em suas sessões de aprendizagem, com um nível de significância de 0,05.

### Palavras-chave:

ensino da matemática, estratégia matemática, resolução de problemas, competência matemática, estratégia Pólya, recurso didático.

# Introducción

En los tiempos que van, se sigue esperando bajas performances de nuestros estudiantes de Educación Básica, en el área de Matemática. En las pruebas de alcance internacional, nacional y regional, los resultados indican que el desempeño del mayor porcentaje de estudiantes se etiqueta con el Nivel 1 o debajo del Nivel 1, lo que significa que el nivel de logro alcanzado por nuestros estudiantes, en el área curricular de matemática, les permite resolver solamente los problemas simples, ejercicios que solamente requieren ejecutar rutinas o realizar operaciones básicas (Ministerio de Educación del Perú, 2018). Esta situación preocupa a las autoridades educativas, a los docentes, a los padres de familia y también a los estudiantes.

Los países de América del sur, principalmente, se ubican en los últimos lugares, con puntajes menores al promedio de la OECD. Hay algunos que están mejor que otros y también se evidencia que los estudiantes de algunos países van incrementando sus promedios entre prueba y prueba, sin embargo, esas cifras y logros se movilizan en el espacio de los que están mal y no salen, ni hay perspectivas de salir en el corto plazo, de ese escenario (Fernanda, 2019; OECD, 2023).

Esta situación descrita en cada uno de los países, después de la publicación de resultados, genera malestar en la población y también apresura la toma de decisiones en la alta dirección educativa de cada país. Así por ejemplo se hicieron modificaciones curriculares con matices muy finos para particularizar cada sistema educativo (Montes & Rivas, 2015). El enfoque por competencias en todas las áreas curriculares y el enfoque de la resolución de problemas en el área de Matemática se viene ejecutando en países como Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Perú, entre otros (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2019; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006; Ministerio de Educación del gobierno de Chile, 2018; Ministerio de Educación del Perú, 2016). Claro que el enfoque por competencias hoy en día no es una innovación porque este se abrió camino, con mucha intensidad, en la primera década de este siglo y el enfoque de resolución de problemas, en el área de Matemática, tiene sus inicios en la segunda década del siglo pasado con Brouwer (Resnick & Ford, 1998), impulsado por Pólya a la mitad del siglo (Pólya, 1969) y concretizado en los primeros años de este siglo con los resultados de las primeras pruebas PISA (OCDE, 2017).

En países como el nuestro, se han desarrollado programas de capacitación, entrenamiento o fortalecimiento de las capacidades docentes, en los que a pesar de las críticas por las formas y por el contenido de estas, han servido a una proporción, todavía muy pequeña, de cuando menos hacer reflexionar sobre la didáctica de la matemática y también para orientar técnicamente el desempeño profesional de los docentes, para lograr desarrollar en sus estudiantes las competencias del área de Matemática.

Desde otra arista, se afronta el problema a través de las investigaciones. Los resultados de las investigaciones que abordan la problemática del rendimiento bajo en el área de Matemática tratan, por ejemplo, sobre la aplicación de diversas estrategias, en entornos virtuales y presenciales, con materiales lúdicos, manipulables o de participación en equipo, para desarrollar competencias y para el aprendizaje de contenidos temáticos de matemática. Estas investigaciones y su data obran en los repositorios de las universidades y en las principales bases de datos académicas. En

todas, se muestran los aportes que puntualmente permiten una mejor comprensión de lo principal del área de Matemática y también procedimientos y experimentos para que los docentes lo repliquen, en aras de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para superar en parte el reto de contribuir a superar el bajo nivel de logro de las competencias del área curricular de matemáticas, proponemos diseños de sesiones de aprendizaje, para que los docentes puedan contextualizarlos y utilizarlos con sus estudiantes. Se realizó la investigación para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes del primer año de secundaria, utilizando la estrategia de Pólya adicionándole un pasatiempo tradicional de los niños y jóvenes: completar un álbum. Trabajar didácticamente con el álbum, motivar a los estudiantes y mejorar el desarrollo de la competencia de resolución de problemas de dominios aritméticos y algebraicos, relacionados con las operaciones aritméticas básicas y el planteo de ecuaciones, que son propósitos relativamente complicados para lograr en estudiantes que recién terminan primaria.

Sin ser *la solución* a los problemas descritos, es una alternativa que contribuye puntualmente. El uso del recurso didáctico Álbum-Matic (A-M), en el desarrollo de la estrategia de Pólya, motiva y permite desarrollar las competencias de resolución de problemas de cantidad y, regularidad, equivalencia y cambio (Minedu, 2016); que son dos de las competencias del área curricular de matemática que se propone en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).

El A-M como todos los álbumes es una publicación que viene con espacios vacíos y numerados en los que deben ser pegados los cromos, en este caso de fotos representativas de las actividades culturales y económicas de la provincia y de las estudiantes de la muestra de estudio.

Se plantearon problemas sobre situaciones del entorno económico, social y cultural de la provincia. Las estudiantes del primero de secundaria individualmente y en grupo resolvían los problemas utilizando algunas técnicas matemáticas, en relación con la naturaleza de los problemas. Como premio a su desempeño conseguían las fotografías para colocarlas en su A-M.

El estudio refiere el uso del A-M en el desarrollo de la estrategia de Pólya, para la resolución de problemas matemáticos, con el sustento teórico de los recursos didácticos y lo que difunden los estudios empíricos sobre la estrategia de Pólya y la resolución de problemas, de diferentes investigadores, quienes en diferentes niveles educativos comprobaron los beneficios de la estrategia Pólya en el desarrollo de la competencia de resolución de problemas (Morales, 2021; Oliveros et al., 2021; Sánchez & Valencia, 2021).

## La estrategia de Pólya en la resolución de problemas

Así como Fripp (2012) se preguntó sobre cómo enseñar la geometría en distintos contextos, es válido reflexionar sobre ¿cómo se media el desarrollo de la competencia: *resuelve problemas de cantidad*, en distintos contextos?, ¿qué procesos se debe considerar al planificar una sesión?, ¿habrá diferencias con la planificación de desarrollar otras habilidades u otras áreas curriculares? La respuesta tiene que ver con la metodología que se impregna en los diseños de sesiones de aprendizaje.

Para Jaramillo (2008) citado por Fripp (2012, p. 56) tiene que ver con construcciones metodológicas, que son "las maneras específicas o los estilos particulares construidos por los docentes en sus prácticas de enseñanza, para propiciar la adquisición de conocimiento y los procesos de formación de los estudiantes".

En esas maneras específicas de aprender a resolver problemas, de desarrollo de competencias en el área de Matemática se inscribe la estrategia de Pólya con el uso del Álbum-Mátic, que facilita la resolución con técnicas que basan su eficacia en la activación de los procesos mentales y la generación de compromisos en los estudiantes, implicando en este proceso, sus emociones y afectos, así como el desarrollo de estrategias de resolución de problemas matemáticos, lo que equivale a decir que deriva en una estrategia holística, que en palabras de Boscán (2011) citado por Tacca et al. (2019) tendría de los tres tipos de estrategias neurodidácticas: las estrategias operativas, las estrategias socio-emocionales y las estrategias metodológicas; las que están compuestas por procedimientos que promueven la indagación, análisis y construcción del conocimiento mediante procesos lógicos y con apoyo de las otras estrategias: las operativas y las socio-emocionales.

El utilizar los cromos de situaciones del contexto y de fotos de los mismos estudiantes, se constituyó en un factor de motivación y compromiso para resolver los problemas, dado que estaban familiarizados con las situaciones y les emocionaba tener las fotos de sus compañeros. En esta línea de trabajo se inscribe la idea "una práctica de enseñanza adquiere real importancia cuando se reconoce atravesada por el contexto en el cual se desarrolla" (Fripp, 2012, p. 60), aun a pesar de que hay docentes que sostienen que el contexto no favorece medularmente al método de enseñanza.

La estrategia de Pólya se difunde desde la segunda mitad del siglo pasado, con aplicaciones en muchos países para el aprendizaje de muchos dominios temáticos y habilidades, principalmente las relacionadas con la resolución de problemas. También es notoria la tendencia de las investigaciones, que siguen utilizando su estrategia para resolver problemas, que se adicionan a la estrategia el uso de material didáctico como por ejemplo las regletas de Cuisenaire o material lúdico como el Dominó o el Ludo (con adaptaciones para usarlos en las sesiones de matemática), y en los últimos años la estrategia de Pólya con el uso de TIC (calculadoras, pizarras interactivas, diapositivas, el uso de internet, ...), de software y Apps de matemática como el Geogebra o Graphmatica (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006; Murillo et al., 2016).

Docentes, de países como Ecuador y Colombia, que desarrollaron sesiones de aprendizaje utilizando la estrategia de Pólya, como parte de sus investigaciones, consiguieron que sus estudiantes, de diversos grados en primaria y secundaria lograran desarrollar la competencia/capacidad de resolución de problemas (Oliveros et al., 2021; Sánchez & Valencia, 2021; Villacis, 2021). Incluso la información recopilada a través de la observación y entrevistas, en una investigación cualitativa, indica que cuando utilizaron la estrategia de Pólya, los estudiantes comprendían mejor el problema y su desempeño de resolutor era mejor (Morales, 2021). Las conclusiones a las que arribaron tienen un correlato con el hecho de que lo general de la estrategia de Pólya son sus fases de desarrollo, que se adaptan muy bien a cualquier tipo de problema, de cualquier dominio temático y en cualquier nivel educativo, sea inicial, primaria, secundaria o superior. Las fases son: a) comprensión del problema; b) diseño de un plan de resolución; c) ejecución del plan y; d) revisión de lo desarrollado. Iguales resultados se obtuvieron en el Perú en diversas regiones como Puno, Junín y Lima

(sierra y costa). Las investigaciones refieren que los docentes lograron desarrollar la competencia/capacidad de resolución de problemas, con diversos temas, en diversos grados, utilizando en sus sesiones de aprendizaje la estrategia de Pólya (Lazo, 2017; Meneses & Peñaloza, 2019; Vilca et al., 2021).

Aun con la comprobación extendida en diversos países sobre los atributos de la estrategia de Pólya en el desarrollo de las competencias de resolución de problemas aún se sigue indagando sobre ello, así por ejemplo hay quienes toman como premisa que la resolución de problemas es la vía principal para aprender matemática, en general (Mendoza, 2022). Si en las investigaciones descritas se considera como causa a la estrategia de Pólya y al efecto a la resolución de problemas, hay quienes consideran que el resolver problemas es la causa (variable independiente) del efecto que sería el desarrollo de la competencia/capacidad de resolución de problemas, vale decir la resolución de problemas como método, como propósito y también como actividad.

Como variantes de las investigaciones que tienen como propósito que sus estudiantes aprendan a resolver problemas, son las que se refieren al uso de diferentes estrategias en las que utilizan diversos tipos de materiales para manipular, como en el caso nuestro. En otra clasificación se encuentran los juegos, algunos se convierten en retos graduales y otros que enfatizan la diversión combinada con el razonamiento matemático (Hurtado et al., 2020; Poma, 2022).

Otro tipo de investigaciones para lograr que los estudiantes sean buenos resolutores de problemas son las que utilizan como variable independiente a las heurísticas (Dionisio, 2017). Las heurísticas son referidas por el mismo Pólya como la estrategia que permite resolver problemas y que estas son aplicables independientemente del contenido involucrado en el problema (Boscán & Klever, 2012). Algunas heurísticas son: empezar considerando posibles respuestas, fraccionar el problema, ensayo-error, entre otras. Pero hay otras técnicas, que análogamente a la estrategia de Pólya, están constituidas por procedimientos matemáticos como, por ejemplo, las técnicas del rombo, del rectángulo, de la falsa suposición, de las representaciones gráficas del problema, entre otras, que encajan en la definición de técnicas matemáticas y que se utilizan de acuerdo con la naturaleza del problema.

Describiendo la estrategia de Pólya, diremos que nos brinda una estructura de cuatro fases, para tratar de encontrar la solución a un problema matemático, pero cabe mencionar que no siempre será el mismo camino, puesto que cada persona tiene diferentes formas de resolver los diferentes tipos de problemas. Lo que se pretende con estas fases es que el estudiante pueda orientarse de manera segura y correcta en la resolución de problemas, tratando de reducir el error y aumentando la significancia del proceso de aprendizaje al momento de enfrentarse a los problemas matemáticos (Pólya, 1969).

## **a. Comprensión del problema**

Esta fase tiene mucha relevancia porque es difícil pretender resolver algo que no se entiende, por tal motivo el docente debe orientar a los estudiantes para que puedan identificar los elementos del problema y la relación que hay entre estos. Además, el docente tiene que seleccionar bien el problema ni muy fácil, ni algo



que no puedan desarrollar los estudiantes, debe ser interesante, factible de poder ser resuelto en el tiempo que duran las clases (Pólya, 1969).

En esta fase se traza como propósito entender el enunciado, el estudiante debe reconocer la incógnita, los datos y la condición. Se orienta dicho proceso con preguntas como: "¿Qué es lo desconocido?, ¿Cuáles son los datos?, ¿Cuál es la condición?" Pólya (1969). Si hubiera alguna figura, la descripción del problema debe apoyarse en esta y si fuera necesario podría ubicarse los datos en esta también (Pólya, 1969).

## **b. Concepción de un plan**

En esta fase se diseña la estrategia para resolver el problema. Lo ideal es que el estudiante con sus propios recursos pueda idear este plan. Podrá intentar de diferentes formas hasta que dé con el camino adecuado para la resolución. El docente debe mediar con preguntas y sugerencias: ¿Cómo resolviste algún problema parecido?, ¿Conoce un problema relacionado? Pero luego de ello, surge otro problema porque llegan a mente diversos problemas anteriormente resueltos y no sabemos cuál utilizar. Por tal motivo, no debemos olvidar el objetivo, que es encontrar la incógnita y debes de buscar un problema familiar que tenga la misma o similar incógnita. Para evitar que los problemas relacionados los desvíen del objetivo de resolver el problema formulado, el docente debe encauzar nuevamente con las siguientes preguntas: ¿Usó todos los datos?, ¿Usaste toda la condición? (Pólya, 1969).

## **c. Ejecución del plan**

Ejecutar el plan es relativamente fácil. Para no hacer una mala ejecución el estudiante debe percatarse que todos los datos estén en el esquema, examinar que todo esté correctamente escrito y encajado en su debido lugar. El docente debe insistir en que el estudiante verifique que todo esté correcto. Al ejecutar el plan, el estudiante debe tener cuidado de proceder correctamente. Para ello Pólya propone dos interrogantes: ¿Puedes ver claramente que el paso es correcto? y ¿puedes probar que el paso es correcto? (Pólya 1969).

## **d. Visión retrospectiva**

Antes de dar por terminada la resolución del problema y pasar a resolver otro, si lo hubiera, los estudiantes deben acostumbrarse a revisar el procedimiento realizado y examinar el resultado. El docente debe recalcar que ningún problema está totalmente terminado, siempre puede haber alguna falla por algún cálculo rápido-intuitivo o reestructurarlo de otra forma más sencilla. Para ello Pólya propone dos interrogantes: ¿Se puede verificar el resultado? y ¿Puedes justificar tu procedimiento y resultado? (Pólya, 1969).

## Recursos y materiales didácticos

Se parte de la premisa de que se concibe a los recursos educativos como todo material que agiliza y mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pueden presentarse de forma virtual como de forma física. Cumple dos funciones principales: en primera instancia genera interés de los estudiantes y la otra función es que facilita la praxis del docente (Vargas, 2017, p. 69). El material didáctico, formando parte de los recursos didácticos, es aquel que brinda apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo al docente, consolidar en los estudiantes su percepción y análisis del objeto de aprendizaje por medio del material brindado por el docente. Caamaño et al. (2021) también hace suya la idea de que una de las propiedades de los materiales didácticos es la que puede usarse para representar hechos de situaciones, procesos o fases reales con la finalidad de dar oportunidades al estudiante para una detallada y mejor observación, para desarrollar en él la capacidad de análisis y que también se usa para "estimular la memorización de los conocimientos y desarrollar las habilidades de ubicación temporal y espacial, y son favorecedores de la asimilación consciente, rápida y eficaz de los contenidos curriculares" (pp. 319-320).

Cotton et al. (1995) confrontan dichas definiciones, destacando el rol profesional del docente: manifiestan que en los países que tienen buen nivel de logro, los recursos educativos no tienen una relación significativa con respecto al rendimiento académico de los estudiantes, puesto que la eficacia de estos recursos depende mucho de los docentes que los utilizan. Así también, Hanushek (1986) ya mencionaba, en esa época, que los buenos resultados en los logros de los estudiantes dependían de que estos y los docentes eran mejores y no de que la institución educativa cuente con buenos recursos educativos. Casi 20 años después en un trabajo con Luque en el 2003 citado por Murillo et al. (2016, p. 3) indican "que disponer de estos recursos (educativos) no siempre mejora los desempeños escolares". Situación similar, de dilema en el rol de los recursos educativos, a nivel de países, describen las investigaciones, que derivan en la afirmación, que en países desarrollados la relación entre los recursos educativos y el aprendizaje no es significativa, mientras que en países menos desarrollados existe mayor significancia, vale decir que una alta gama de recursos educativos está asociada positivamente al rendimiento académico (Dee, 2005; Flaherty, 2013; Greenwald et al., 1996; Velez et al., 1994).

Nosotros nos alineamos con las investigaciones que, entre otras conclusiones, refieren que los recursos educativos son factores importantes para un buen rendimiento académico. Investigaciones como la de Betts y Shkolnik (2000) que contrastaron la tenencia y uso de recursos educativos, llegan a la conclusión de que instituciones educativas con carencia de recursos educativos tienen un menor rendimiento académico.

El uso de material didáctico en la enseñanza de las matemáticas ha sido ampliamente estudiado, tanto de materiales concretos como virtuales. Hay evidencia de que el uso de material didáctico mejora el aprendizaje de contenidos y conceptos matemáticos, así también, que desarrolla habilidades relacionadas con dicho aprendizaje. Además, la experiencia directa de manipular objetos didácticos permite una mayor comprensión de conceptos que se convierten en la base del conocimiento matemático conceptual y abstracto. Asimismo, la UNESCO (1998) en uno de sus documentos académicos menciona que con el uso de material didáctico se aprende mejor letras y matemática.

Son más, en el área de Matemática, las investigaciones que ponen en alto relieve, la contribución con el aprendizaje, el uso de recursos didácticos en las sesiones de aprendizaje: "Entre los efectos reportados se constata mejora del aprendizaje de contenidos y conceptos matemáticos, así como el desarrollo de habilidades implicadas en dicho aprendizaje" (Reimer & Moyer, 2005; Román et al., 2006; Steen et al., 2006 citados por Murillo et al., 2016, p. 5). Al utilizar recursos educativos en las actividades de aprendizaje, además de motivar y dirigir la atención hacia lo que desean aprender los estudiantes, permiten que ellos estructuren mejor las ideas y la comprensión de los objetos de aprendizaje y la ejercitación de los procedimientos para resolver una situación, que en el caso de las matemáticas son problemas relacionadas con las competencias del área y con el desarrollo de los distintos tipos de pensamiento matemático (Ministerio Educación Nacional de Colombia, 2006).

A nivel de instituciones que dirigen el funcionamiento de los sistemas educativos de países, en especial en el área de Matemática, recomiendan que en las secuencias didácticas se incorpore el uso de material didáctico, así por ejemplo en Argentina recomiendan que hagan uso de calculadoras, material concreto como el geoplano y en general el uso de recursos didácticos de contenidos variados que complementen la tarea de enseñanza del docente, mientras que en Colombia en palabras similares fundamentan el uso de los recursos didácticos porque a través de estos se pueden proponer retos, romper lo rutinario de la sesión, fomentar la diversidad de representaciones, facilitando que los estudiantes se enfoquen en procesos de razonamiento propios de las matemáticas (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2019; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

## Álbum-Mátic

Como manifiesta el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006, pp. 74-75), el Álbum-Mátic (A-M) se clasifica como un recurso didáctico, bajo la premisa de que los recursos didácticos, son todos los materiales físicos o virtuales que permiten motivar, generar retos, brindar información, facilitar la comprensión, o como soporte de la secuencia didáctica que sirven de base para estructurar los problemas alineados a la situación significativa que se haya seleccionado (ver Figura 1).

**Figura 1**

*Portada e interior del Álbum-Mátic*



Al ser el A-M un recurso didáctico adaptado de un pasatiempo tradicional (para algunos un juego de duración larga) de los niños y jóvenes, que se integra a la estrategia de Pólya, que por definición es activa, aplican en estos los fundamentos de la neurociencia (los que corresponden), que fueron extrapolados a la didáctica en 1988 por Gerhard Preiss, generando un ámbito de investigación: la neurodidáctica. Hoy se sabe, por esta disciplina científica: a) que se aprende mejor cuando esta tarea, la de aprender, se desarrolla en forma activa en equipos de trabajo, en forma colaborativa; b) que, si la acción didáctica se desarrolla lúdicamente, genera en los estudiantes un interés que implica motivación e involucramiento voluntario en las actividades de aprendizaje, favoreciendo a que el aprendizaje sea significativo.

De igual manera se sostiene que material como el A-M que tiene presentación virtual y física, así como que retroalimenta, de acuerdo a las dificultades, a través de códigos QR conectados a la plataforma de videos Youtube, permite convertir el aula tradicional en aula virtual, favoreciendo la variedad de la sesión y además, el uso de otros recursos tecnológicos, para mantener motivado a los estudiantes durante todo el desarrollo del proceso, involucrándolos en el trabajo con acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje (Lázaro & Mateos, 2018).

## Competencia matemática

Algunas definiciones de las competencias del área de Matemática giran en torno a la idea de que es una capacidad para utilizar recursos internos y externos (cognitivos y tecnológicos) en la resolución de problemas cotidianos, científicos o tecnológicos, debidamente contextualizados, en forma idónea (López et al., 2021; Minedu, 2016), a ello se añade que su logro necesita de un escenario y situaciones de reto que sean de interés de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

Las definiciones de los propósitos de la matemática sean estos desarrollo/logro de competencias o capacidades, tienen lugares comunes en los países de América del Sur: a) uso de los saberes en la solución de problemas cotidianos del entorno y los disciplinares de la ciencia matemática y; b) desarrollo del área aplicando y desarrollando capacidades y procedimientos relacionados con el razonamiento, la comunicación y argumentación. Así por ejemplo nos dicen que aprendemos matemática desarrollando la capacidad de razonar y resolver problemas matemáticos en situaciones cotidianas, en contextos científicos y tecnológicos, de igual manera, agregan que dichos procesos involucran el uso de conceptos, procedimientos, técnicas y herramientas matemáticas (Arreguín et al., 2012; Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2019; Mineduc-Chile, 2023; Minedu, 2016).

En el Perú las competencias del área curricular de matemática tienen como marco, enfoque y eje la *resolución de problemas*. La resolución de problemas en cuatro dominios temáticos relacionados con los conjuntos numéricos, las relaciones y expresiones algebraicas, la geometría y la estadística. Sobre la resolución de problemas se manifiesta la idea coincidente con la de Valbuena et al. (2020) que definen la resolución de problemas como procesos por los cuales los educandos aprenden a pensar matemáticamente, desarrollan habilidades, destrezas y competencias (Minedu, 2016). En el discurso enfatizan lo que sostiene Pólya (1969) acerca de las cuatro etapas que se tiene que transitar para resolver problemas y lo que plantea Schoenfeld (1992) citado por Albornoz (2022) de que las heurísticas no bastan para ser un buen resolutor, hay la necesidad de otros factores.

## Capacidades matemáticas

Las capacidades matemáticas son las destrezas y habilidades que una persona necesita para comprender y aplicar los conceptos y principios de las matemáticas. Los Ministerios de Educación de Argentina, Chile, Colombia y Perú definen así las capacidades, respectivamente: "[...] la capacidad cognitiva general de resolución de problemas que consiste en la solución de situaciones que resulten desafiantes para el estudiante requiriendo reinvertir los conocimientos matemáticos disponibles" (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2019, p. 10), en Chile, en un documento oficial, en referencia a la matemática no hablan de capacidades, como en el Perú, sino de "desarrollo de habilidades (resolver problemas, modelar, representar, argumentar y comunicar) para potenciar el pensamiento y el razonamiento matemático" (Mineduc, 2018, p. 32), de manera diferente, pero con descriptores semejantes, manifiestan en un documento educativo oficial colombiano, que desde el 2006 orienta la elaboración curricular en las instituciones educativas, que son "cinco procesos generales que se contemplaron en los lineamiento curriculares de matemática: formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar, y formular comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos" (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006, p. 51), y en el Perú "Las capacidades son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Suponen operaciones menores implicadas en las competencias que son operaciones más complejas" (Minedu, 2016, p. 30). Las capacidades en el área de Matemática, en el Perú son cuatro: a) Traducir situaciones cotidianas a expresiones matemáticas; b) Comunicar ideas matemáticas; c) Utilizar estrategias y; d) Argumentar matemáticamente procesos y procedimientos, dependiendo su concreción del dominio de la competencia. En general, se puede afirmar que las definiciones señaladas concuerdan en la importancia de la resolución de problemas y la comunicación matemática.

## Método y material

### a. Método

Se siguió la ruta cuantitativa, con un diseño cuasiexperimental con grupos control y experimental, con pruebas de entrada y salida. La población estuvo constituida por 120 estudiantes del 1ro. de secundaria de la institución educativa San Vicente de Paul-Jauja, considerándose 60 alumnos de dos secciones para la muestra, de los cuales 30, de una sección, fueron del grupo experimental y los restantes, de la otra sección, del grupo control, quedando establecida la técnica de muestreo de grupos intactos, en la que los estudiantes no se asignaron al azar a algunos de los grupos ni se emparejaron ni fueron agrupados expresamente para el experimento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

### b. Validez y confiabilidad del instrumento

Las pruebas de entrada y salida, ambas de 8 ítems, fueron validadas en su contenido por cinco expertos, quienes por unanimidad dieron el veredicto de que se aplique

sin modificación alguna. Las pruebas de entrada y salida estuvieron constituidas por problemas del mismo nivel de dificultad y que exigían desempeños similares, de los estudiantes. También se aplicó una prueba piloto a 20 estudiantes, cuyos resultados fueron procesados con el estadístico alfa de Cronbach, cuyo coeficiente fue de 0,765, valor que indica confiabilidad: "(...) valor mínimo de 0,70 para la comparación entre grupos (...)" (Lauriola, 2003 citado por Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, pp. 324-325).

### c. Material

El A-M que se utilizó en la investigación tiene la forma y volumen de un cuaderno tamaño carta, similar a los comics, con pasta blanda. En las hojas que la constituyen hay recuadros con información breve sobre el mensaje o contenido de las fotos que se deben pegar, las fotos (los cromos) son de los estudiantes que participaron en el experimento y de actividades económicas, sociales y culturales de la provincia.

Los problemas que se plantearon en el A-M se formularon para desarrollar las competencias de resolución de problemas de cantidad, regularidad, equivalencia y cambio, contextualizados a las actividades económicas de Jauja, tales como: a) Agricultura; b) Turismo; c) Comercio y; d) Cultura; utilizando procedimientos de las técnicas de Falsa suposición, El Cangrejo, Regla conjunta y El Rectángulo; para resolver problemas.

Los estudiantes participaron en una competencia de resolución de problemas para ganarse las fotos para *llenar* antes que los demás el A-M. Ganaban quienes completaban primeros el álbum. En cada sesión el docente medió las actividades de los equipos de estudiantes para que puedan resolver los problemas, transitando por las fases de Pólya y así poder sustentar sus respuestas o soluciones. Los equipos que no lograban resolver los problemas indicados solicitaban al docente el QR vinculado a un canal de videos Youtube con la resolución de los problemas propuestos (ver Figura 2), de modo tal que los estudiantes con dificultades podían ver en casa los videos de resolución de los problemas, con la finalidad de retroalimentar lo trabajado y cerrar brechas entre lo enseñado y aprendido. Al finalizar cada sesión, se realizaba la metacognición, enfocada al trabajo de cada equipo. Luego se les pedía crear problemas matemáticos de las temáticas de la sesión para que los estudiantes activen su creatividad. La distancia, en tiempo, de la prueba de entrada y salida, que es el tiempo total de la experimentación, fue de dos meses.

#### Figura 2

*Algunos QR del A-M vinculados con los videos de resolución de problemas*



# Resultados y discusión

## a. Análisis descriptivo de la prueba de entrada

**Tabla 1**

Prueba de entrada-Grupos de la muestra

| Primero C (control) |            |            | Primero D (experimental) |            |            |
|---------------------|------------|------------|--------------------------|------------|------------|
| Calificativos (*)   | Frecuencia | Porcentaje | Calificativos            | Frecuencia | Porcentaje |
| 06                  | 0          | 0 %        | 06                       | 3          | 10.0 %     |
| 07                  | 2          | 6.7 %      | 07                       | 9          | 30.0 %     |
| 08                  | 7          | 23.3 %     | 08                       | 6          | 20.0 %     |
| 09                  | 8          | 26.7 %     | 09                       | 10         | 33.3 %     |
| 10                  | 8          | 26.7 %     | 10                       | 2          | 6.7 %      |
| 11                  | 5          | 16.7 %     | 11                       | 0          | 0 %        |
| Total               | 30         | 100.0 %    | Total                    | 30         | 100.0      |

Nota. (\*) en escala vigesimal.

En general, como se observa en la Tabla 1, los estudiantes de ambas secciones mostraron un bajo rendimiento. Solo 5 de 60 estudiantes aprobaron. Además, los promedios de los primeros C y D son respectivamente, 9.23 y 7.97, por lo que se determinaron como grupos control y experimental al primero C y D, respectivamente.

## b. Análisis descriptivo de la prueba de salida

Posterior al trabajo con la estrategia Pólya con el A-M en el grupo experimental, se aplicó una prueba de salida, cuyos resultados se observan en la Tabla 2:

**Tabla 2**

Prueba de salida-Grupos control y experimental

| Estadísticos      | Grupo control | Grupo experimental |
|-------------------|---------------|--------------------|
| Media             | 11.03         | 14.20              |
| Mediana           | 11.00         | 14.00              |
| Moda              | 11.00         | 14.00 <sup>a</sup> |
| Desviación típica | 2.56          | 1.49               |
| Mínimo            | 7.00          | 12.00              |
| Máximo            | 16.00         | 17.00              |

Nota. <sup>a</sup>: Existen varias modas. Se muestra el valor más pequeño.

Se observa una diferencia de 3.17 en la media, a favor del grupo experimental. Además, en el grupo experimental el puntaje máximo es mayor y la desviación típica es menor, que en el grupo control.

### c. Pruebas de hipótesis

Con una distribución normal de los resultados de la prueba de salida, a un nivel de significancia de 0.05, con el estadístico t de Student, se obtuvieron los siguientes resultados (ver Tabla 3):

**Tabla 3**

*Pruebas de hipótesis específicas y general*

| Condición                              | R. P. de cantidad |       | R. P. de regularidad<br>equivalencia y cambio |       | Resolución de problemas |       |
|--|-------------------|-------|---|-------|-------------------------|-------|
|  | H. Específica 1   |       | H. Específica 2                               |       | H. General              |       |
|  | t                 | Sig.  | t   | Sig.  | T                       | Sig.  |
| No se han asumido varianzas homogéneas | -5.400            | 0.000 | -5.613  | 0.000 | -5.863                  | 0.000 |

*Nota.* R. P.: Resolución de problemas; H.: Hipótesis.

En las pruebas de resolución de problemas de cantidad, resolución de problemas de regularidad, equivalencia y cambio, así como en la competencia resuelve problemas, tal como se observa en la Tabla 3, los p-valor (Sig.) son menores a 0.05 por lo que se deduce que existe evidencia estadística que la diferencia de medias es significativa, a favor del grupo experimental.

El desarrollo de las sesiones de aprendizaje siguiendo las fases de la estrategia de Pólya, implicó desarrollo del pensamiento de los estudiantes, exigido por la necesidad de comprender el problema y diseñar un plan de resolución de problemas. La calidad de esta actividad del pensamiento es la resolutoria de los problemas y la evidencia se expresa estadísticamente en los resultados, en los que se aprecian diferencias significativas en los calificativos de los grupos de estudiantes que recibieron las sesiones de aprendizaje con la estrategia de Pólya en referencia a los que las recibieron. Los resultados coinciden con los obtenidos por otros investigadores como Oliveros et al. (2021), Sánchez y Valencia (2021) y Villacis (2021).

La muestra de estudio estuvo constituida por estudiantes del primero de secundaria y en ellos, la aplicación de la estrategia de Pólya tuvo buenos resultados, sin embargo, similares resultados se obtuvieron en diferentes niveles educativos, esto implica que se puede emplear la estrategia de Pólya, graduando pertinentemente la complejidad de los problemas, así lo corroboran Lazo (2017), Meneses y Peñaloza (2019) y Vilca et al. (2021).

Utilizar material didáctico en las sesiones de aprendizaje es un factor que otorga más probabilidades de éxito en el cumplimiento de los propósitos de la sesión, dependiendo de los atributos que los estudiantes encuentren en el material. Muchas investigaciones convienen que la estrategia de Pólya *per se* garantiza, en el ámbito de la resolución de problemas matemáticos, el desarrollo de las capacidades y competencias relacionadas con la resolución de problemas. Pero la variedad de formas de aplicar el método, presentando material didáctico o utilizando recursos tecnológicos, potencia la motivación y el involucramiento en las tareas de resolución



de problemas. En nuestro caso, se integró al desarrollo de la estrategia de Pólya el uso del A-M, obteniendo una motivación especial dada por su doble característica, de ser un material lúdico y el de promover una competencia sana de *llenar* el A-M rápidamente y para lograr ello tenían que resolver los problemas más rápidamente. Existen ejemplos de resultados similares, en investigaciones recientes, en las que se utilizaron material didáctico como juegos de mesa y recursos tecnológicos como el GeoGebra. Estos hechos y la importancia de utilizar material didáctico han sido difundidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) y Murillo et al. (2016) y, como sentenciará Murillo et al. (2016, p. 17): "(...) los recursos sí importan (...). Negar este hecho (...) solo contribuye a postergar la posibilidad de una educación más equitativa y de mayor calidad". Estas ideas compatibles con las nuestras no quitan el valor de las que derivaron de investigaciones, que minimizan el rol del uso de material en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Cotton et al., 1995; Hanushek, 1986), solo que los objetivos de estas tuvieron como centro la relación inversión-resultados o equipamiento-resultados, dejando marginalmente, el proceso mismo del aprendizaje, que es previo al resultado y tan importante como este.

## Conclusiones

La aplicación de la estrategia de Pólya utilizando el A-M favoreció el aprendizaje de la competencia resuelve problemas, en los estudiantes del grupo experimental, tomando como referencia los estudiantes que no desarrollaron sus sesiones de aprendizaje con la estrategia de Pólya ni con el A-M. De igual manera fueron significativas las diferencias, a favor, de las medias de los estudiantes del grupo experimental en la prueba de salida sobre las competencias resuelve problemas de cantidad y resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.

La estrategia de Pólya es *amigable* para los estudiantes. Estos, siguieron la rutina del pensamiento de resolución de problemas de forma natural, se enfocaron en el problema para determinar, el tipo de problema, los datos, las características de la pregunta y la forma en que se deberían relacionar o integrarlos en algún esquema, ecuación o procedimiento matemático.

El Álbum-Mátic fue un material motivador para que los estudiantes desearan resolver los problemas en clase y aprendieran a hacerlo, evidenciándose ello en los resultados de la evaluación de salida.

### Notas:

#### Aprobación final del artículo:

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

#### Contribución de autoría:

Carlos Fernando López Rengifo: conceptualización, curación de datos, análisis formal, obtención de financiación, investigación, diseño de metodología, administración, gestión de recursos, supervisión, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

David José Siuce Huatuco: conceptualización, obtención de financiación, investigación, diseño de metodología, gestión de recursos, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

### Disponibilidad de los datos:

En anexos se han detallado los enlaces de acceso al material didáctico utilizado en el experimento. También se ha dispuesto los QR que viabilizan el acceso al canal de YouTube, para ver y descargar la resolución de problemas (que son parte de la experimentación).

### Financiamiento:

El estudio fue financiado por la Universidad Nacional del Centro del Perú con fondos del canon, sobrecanon y regalías mineras: Resolución N° 1022-R-2022 del 30 de junio (Concurso de tesis de pregrado en el ecosistema I+D+i+e).

## Referencias

- ALBORNOZ, Y. (2022). Estrategias resolutivas de Allan Schoenfeld y la solución de problemas matemáticos de alta demanda cognitiva. *Internacional journal of new education*, (9), 43-63. <https://doi.org/10.24310/IJNE.9.2022.14094>
- ARREGUÍN, L. E., ALFARO, J. A., & RAMÍREZ, M. S. (2012). Desarrollo de competencias matemáticas en secundaria usando la técnica de aprendizaje orientado en proyectos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 264-284.
- BETTS, J. R., & SHKOLNIK, J. L. (2000). The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools. *Economics of Education Review*, 19(1), 1-15.
- BOSCÁN, M. M., & KLEVER, K. L. (2012). Metodología basada en el método heurístico de Pólya para el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. *Escenarios*, 10(2), 7-19. <https://doi.org/10.15665/esc.v10i2.214>
- CAAMAÑO, R. M., CUENCA, D. T., ROMERO, A. E., & AGUILAR, N. L. (2021). Uso de materiales didácticos en la escuela Galo Plaza Lasso de Machala: estudio de caso. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 318-329.
- COTTON, C. R., PETERS, D. K., & RANGE, L. M. (1995). Psychometric properties of the suicidal behaviors questionnaire. *Death Studies*, 19(4), 391-397. <https://doi.org/10.1080/07481189508252740>
- DEE, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *The American Economic Review*, 95(2), 158-165.
- DIONISIO, J. F. (2017). *Historias heurísticas y resolución de problemas matemáticos en estudiantes del nivel secundario de la provincia de Huancayo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4289/DionisioOsores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- FERNANDA, P. (2019). *Pruebas PISA: qué disse de la educación em América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región*. BBC News Mundo.
- FLAHERTY, S. (2013). Does Money Matter in Pennsylvania? School District Spending and Student Proficiency Since No Child Left Behind. *Eastern Economic Journal*, 39, 145-171. <https://doi.org/10.1057/eej.2012.7>

- FRIPP, A. (2012). Enseñanza de la geometría en la escuela primaria. Cómo entrelaza el maestro, en sus prácticas, la matemática, el contexto y sus alumnos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 55-63.
- GREENWALD, R., HEDGES, L. V., & LAINE R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396. <https://doi.org/10.2307/1170528>
- HANUSHEK, E. A. (1986). The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-1177.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., & MENDOZA, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- HURTADO, D. R., TRAVEZAÑO, M. A., & CERRÓN, W. F. (2020). Los juegos grupales en las capacidades de resolución de problemas en el área de Matemática en los estudiantes del quinto ciclo en la Institución Educativa Pública de Huancayo. *Revista científica Innova Shinambo*, 2(2), 1-15.
- LÁZARO, C., & MATEOS, S. (2018). Presentación. Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 7-8.
- LAZO, M. P. (2017). *Aplicación del método de Pólya en el aprendizaje de resolución de problemas aritméticos en los estudiantes del quinto grado de nivel primario de la I.E. PNP Sgto. 1ero. Ramiro Villaverde Lazo de Huancayo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. Repositorio institucional.
- LÓPEZ, C. F., HUAMÁN, L. A., & AGUIRRE, C. F. (2021). *Perfil de egreso: Educación superior universitaria*. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/7470?show=full>
- MENDOZA, R. D. (2022). *Estrategias didácticas y método de Pólya para el aprendizaje de matemática básica en educación superior durante Covid-19, Callao 2021* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/78194>
- MENESES, M. L., & PEÑALOZA, D. Y. (2019). Método de Pólya como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia de resolución de problemas matemáticos con operaciones básicas. *Zona próxima*, (31), 8-25. <https://doi.org/10.14482/zp.31.372.7>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2019). *Marco nacional para la mejora del aprendizaje en matemática*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (Minedu) (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (Minedu) (2018). *El Perú en PISA 2018. Informe nacional de resultados*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7725>
- MINEDUC-CHILE (2018). *Análisis del desarrollo curricular. Un aporte a las experiencias de aprendizaje*.

- MINEDUC-CHILE (2023). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes. Orientaciones generales*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19219#:~:text=La%20actualizaci%C3%B3n%20de%20la%20Priorizaci%C3%B3n,actualizada%20a%20marzo%20de%202023>.
- MONTES, R., & RIVAS, A. (2015). América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). *Revista de currículo y formación del profesorado*, 19(3), XX-XXIII.
- MORALES, A. (2021). *La aplicación del método de Pólya y la efectividad de los estudiantes del grado séptimo del Campestre Pisingos Gym School de Villavicencio a la hora de resolver problemas de matemáticas* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD]. Repositorio Institucional.
- MURILLO, F. J., ROMÁN, M., & ATRIO, S. (2016). Los recursos didácticos de matemáticas en las aulas de educación primaria en América Latina: disponibilidad e incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(67), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2354>
- OCDE (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar*. OECD Publishing.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During –and From– Disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OLIVEROS, D. J., MARTÍNEZ, L., & BARRIOS, A. F. (2021). Método de Pólya: Una alternativa en la resolución de problemas Matemáticos. *Ciencia e Ingeniería*, 8(2), e5716273. <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.5716273>
- PÓLYA, G. (1969). *Cómo plantear y resolver problemas* (1era. Reimpresión en español). Trillas S.A.
- POMA, J. R. (2022). *Programa Ludomaco para la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de primaria - Región Junín* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/8095>
- REIMER, K., & MOYER, P. S. (2005). Third-Graders Learn About Fractions Using Virtual Manipulatives: A Classroom Study. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 24(1), 5-25.
- RESNICK, L. B., & FORD, W. (1998). *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*. Paidós.
- ROMÁN, M., RUFFINELLI, A., LASTRA, S. & GUERRERO, A. (2006). Fortaleciendo la Enseñanza de la Geometría mediante el Uso de TIC. En *Segundo Seminario Nacional de Proyectos de Innovación en Informática Educativa* (pp. 93-102).
- SÁNCHEZ, L. M., & VALENCIA, E. R. (2021). Estrategias metodológicas en la mejora de resolución de problemas matemáticos de la Escuela Particular Los Sauces. *Uniandes Episteme*, 8(2), 262-276.
- TACCA, D. R., TACCA, A. L., & ALVA, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>

- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. *Educación superior y sociedad*, 9(2), 97-115.
- VALBUENA, S., MUÑOZ, L., & BERRIO, J. (2020). El rol del docente en la argumentación matemática de estudiantes para la resolución de problemas. *Revista Espacios*, 41(9), 3-15.
- VARGAS, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74.
- VELEZ, E., SCHIEFELBEIN, E., & VALENZUELA, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la Educación Primaria. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, (17), 29-53.
- VILCA, L., HANCCO, B., NAVARRO, B., & LOZA, M. (2021). El método Pólya como estrategia en la resolución de problemas aritméticos de enunciado verbal en estudiantes de primaria. *Revista de investigación e innovación científica y tecnológica*, 1(2), 13-27. <https://doi.org/10.54556/gnosiswisdom.v1i2.10>
- VILLACIS, M. I. (2021). *Aplicación del método Pólya para mejorar la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de octavo año de EGB de Baños* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional.

## Anexos

### Anexo 1

Link para acceder al Álbum-Mátic en blanco: [https://drive.google.com/file/d/1T74p3a\\_mVLU8c73bLwFytPGD-aenGbdg/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1T74p3a_mVLU8c73bLwFytPGD-aenGbdg/view?usp=sharing)

### Anexo 2

Link para acceder al Álbum-Mátic completo: [https://drive.google.com/file/d/1Bn-eIHCXB6VqzsH1k1nhaf3oKm\\_TChO/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Bn-eIHCXB6VqzsH1k1nhaf3oKm_TChO/view?usp=sharing)

## Anexo 3

QR vinculados a videos con la resolución de los problemas:



# Los futuros profesores y su vinculación con la investigación educativa: de la teoría a la práctica

Educational research training of prospective teachers: from theory to practice

Formação de futuros professores em pesquisa educacional: da teoria à prática

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3723>

## Haylen Perines

Universidad Internacional de Valencia  
España  
haylen.perines@universidadviu.com  
ORCID: 0000-0002-7020-1014

## Rodrigo Vega-López

Universidad Santo Tomás  
Chile  
rodrigovega@santotomas.cl  
ORCID: 0000-0003-1288-6315

Recibido: 19/01/24

Aprobado: 25/03/24

### Cómo citar:

Perines, H., & Vega-López, R. (2024). Los futuros profesores y su vinculación con la investigación educativa: de la teoría a la práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3723>

## Resumen

La relevancia de la investigación educativa en la formación del profesorado es una línea de investigación que está instalada en el debate internacional y que en el contexto iberoamericano ha ido cobrando notoriedad en los últimos años. El presente trabajo se plantea un doble objetivo. El primero es llevar a cabo una experiencia donde se aplican algunos aspectos de la formación en investigación educativa a partir de un modelo teórico. El segundo es conocer las valoraciones de los estudiantes sobre las acciones formativas que han llevado a cabo durante la experiencia y sobre la relevancia de la investigación educativa para la docencia. Para lograrlo se implementaron tres acciones formativas con futuros profesores de una universidad pública de Chile y posteriormente se recogieron datos a través de grupos focales (4). Los resultados muestran que los estudiantes valoran favorablemente el uso de la investigación educativa para acceder a información actualizada sobre educación, para fortalecer la toma de decisiones profesionales y para actualizar los conocimientos docentes. Entre las conclusiones se destaca la importancia de continuar implementando acciones concretas al interior de los programas formativos para que los estudiantes tengan un acercamiento oportuno a la investigación educativa.

## Abstract

The relevance of educational research in teacher training is a line of research that is part of the international debate. In the Ibero-American context, it has been gaining notoriety in recent years. The present work has a double objective. The first is to carry out an experience where some aspects of training in educational research are applied based on a theoretical model. The second is to know the students' evaluations of the formative actions carried out during the experience and the relevance of educational research for teaching. In order to achieve the proposed objectives, we implemented three formative actions with pre-service teachers at a public university in Chile. Later, we collected data through focal groups. (4). The results show that students favorably value using educational research to access updated information on various educational aspects, strengthen professional decision-making, and update teaching knowledge. Among the conclusions, the importance of continuing to implement concrete actions within the training programs so that students have a timely approach to educational research is highlighted.

## Resumo

A pesquisa educacional na formação de professores é relevante por ser uma linha de investigação que se insere no debate internacional e que vem ganhando notoriedade no contexto ibero-americano nos últimos anos. Este trabalho tem um duplo objetivo. O primeiro é realizar uma experiência na qual sejam aplicados alguns aspectos da formação em pesquisa educacional a partir de um modelo teórico. O segundo é conhecer as avaliações dos alunos sobre as ações de formação que realizaram durante a experiência e a relevância da pesquisa educacional para o ensino. Para conseguir isso, foram implementadas três ações de formação com

### Palabras clave:

educación superior,  
profesor, pedagogía,  
investigación, formación,  
investigación formativa.

### Keywords:

higher education, teacher,  
pedagogy, investigation,  
training, formative  
research.



futuros professores de uma universidade pública do Chile; posteriormente, foram coletados dados por grupos focais (4). Os resultados mostram que os estudantes avaliam favoravelmente o uso da pesquisa educacional para acessar informações atualizadas sobre educação, fortalecer a tomada de decisões profissionais e atualizar conhecimentos docentes. Entre as conclusões, destaca-se a importância de continuar a implementar ações concretas no âmbito dos programas de formação para que os estudantes tenham uma abordagem oportuna da pesquisa educacional.

**Palavras-chave:**

educação superior,  
professor, pedagogia,  
pesquisa, formação,  
investigação formativa.

## Introducción y fundamentación teórica

El rol que ocupa la investigación educativa en la formación del profesorado ha despertado el interés de personas investigadoras en diferentes partes del mundo (van Katwijk et al., 2019). Al respecto, es importante preguntarse por qué es relevante potenciar una formación en investigación educativa en la preparación profesional de los futuros profesores.

Uno de los argumentos sobre ello es el papel que tendría una vinculación temprana con la investigación educativa para disminuir la distancia entre la investigación y la práctica docente (por ejemplo, Galindo-Domínguez et al., 2022; McCartney et al., 2018; Perines & Murillo, 2017; Perines, 2018), lo que favorecería el uso de la investigación en contextos educativos.

También hay trabajos que mencionan la relevancia de la investigación educativa para avanzar hacia la construcción de un profesorado que tenga pensamiento crítico y que sea capaz de reflexionar sobre su práctica (Huber & Kuncel, 2016; Larenas et al., 2015). Otras investigaciones mencionan que recibir formación en el tema puede ser relevante para la confianza al momento de evaluar un artículo de investigación (Brown et al., 2022) y en la capacidad de los profesores para traducir la investigación en prácticas efectivas en el aula (Prendergast & Rickinson, 2019).

A pesar de que existe un interés creciente por este tema, lo cierto es que son escasos los trabajos que den cuenta de experiencias concretas donde los futuros maestros se vinculen con la investigación educativa dentro del aula universitaria. Con la excepción del trabajo de Sabariego Puig et al. (2020), Cabrera Borges et al. (2021) y Reyes Rodríguez (2022), en el contexto iberoamericano es todavía un tema incipiente.

En este escenario, el presente artículo expone la realización de una experiencia pedagógica con futuros profesores que participaron en actividades formativas centradas en investigación educativa y que posteriormente comunicaron sus valoraciones a través de grupos focales. El artículo expondrá lo sucedido en la etapa 1 de implementación de la experiencia y luego en la segunda etapa, centrada en la recogida de datos propiamente tal.

Para hacer el recorrido en la literatura vigente sobre experiencias formativas con investigación educativa se comenzará por los trabajos realizados en el contexto internacional y posteriormente se mencionan algunos efectuados en el escenario latinoamericano.

El primer trabajo relevante de mencionar es el de la autora Griffioen (2019) cuyos resultados corroboran la importancia de incrementar las actividades de investigación que realizan los estudiantes. A través de un estudio cuantitativo la autora concluye que la intención de los estudiantes de utilizar la investigación tiene una baja correlación con las actividades de investigación y con su contexto. Posteriormente, Perines & Hidalgo (2020) validaron, tradujeron y aplicaron con estudiantes chilenos el instrumento de Griffioen (2019). Sus hallazgos reafirman la baja correlación ya mencionada y destacan que las actividades de investigación son el aspecto que obtiene puntuaciones más bajas, donde, por ejemplo, la afirmación "los estudiantes participamos en una investigación educativa como una actividad extracurricular" es la que menos puntúa de todo el instrumento (Perines & Hidalgo, 2020, p. 269).

En este tipo de resultados queda en evidencia la necesidad de fomentar acciones donde los estudiantes puedan acercarse a la investigación educativa. En un trabajo realizado en Noruega, la autora Damşa (2018) pidió a un grupo de profesores en formación que trabajaran en actividades de investigación. Los resultados muestran que las actividades que posibilitan una conexión con la práctica son más significativas para los estudiantes. Estas actividades también generan desafíos para equilibrar las necesidades de la práctica docente con las expectativas de los programas formativos. En ocasiones puede suceder que, durante la formación se dé relevancia a la investigación educativa y se realicen actividades de en esta línea, sin embargo, posteriormente, las necesidades de la práctica pueden ser muy diferentes y estar orientadas a otras prioridades.

A la luz de estos hallazgos, el título del artículo de van Katwijk *et al.* (2019) es especialmente relevante. El título dice: "Es importante pero no lo seguiremos haciendo" (p. 1). Los autores lo han titulado así porque los resultados reflejan que los futuros profesores tienen valoraciones favorables sobre la formación en investigación educativa que han recibido, pero afirman que difícilmente continuarán realizando investigaciones en el futuro. Esto se fundamenta en las necesidades que demandará el ejercicio de la docencia en la realidad de los centros educativos. Estos aspectos son interesantes de analizar y de profundizar ya que aluden a un tema poco abordado en la literatura, como es el choque entre la teoría de la formación y la práctica del ejercicio de la docencia. En las conclusiones se volverá a mencionar este tema.

Uno de los trabajos que es imprescindible de mencionar es el publicado por Sabariego Puig *et al.* (2020). Las autoras realizan una experiencia innovadora para desarrollar la competencia investigadora de un grupo de futuros maestros de una universidad española, para lo cual los estudiantes pasaron por cuatro fases:

- planificación del guion de un proyecto de investigación,
- realización de dicho proyecto,
- presentación del proyecto y
- realización de un informe final.

Entre los resultados se menciona que, en el transcurso de la experiencia realizada, el estudiantado desarrolló habilidades asociadas a la formación inicial docente como la autonomía y la resolución de problemas y, también, habilidades transversales como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Las autoras vinculan la experiencia realizada con el desarrollo de la competencia investigadora apoyándose en la tipología de Moreno (2005). Con ello, evidencian el logro de tres grandes tipos de habilidades de investigación: habilidades instrumentales, habilidades metodológicas y habilidades de construcción conceptual y social del conocimiento.

En el contexto latinoamericano, es posible destacar el trabajo de las autoras Lara-Subiabre & Castillo-Mardones (2020), quienes se proponen analizar una experiencia formativa en indagación con estudiantes de pedagogía desde la perspectiva de la identidad docente. Entre los resultados se destaca que los estudiantes manifiestan mejores valoraciones sobre la utilización y aplicación de técnicas para recolectar información en el contexto escolar, en comparación con la revisión de la literatura. Este último elemento es el que perciben como el menos representativo de su identidad docente, valorando más las ideas de otros compañeros pares o personas cercanas a su contexto que las provenientes de referentes teóricos.

Por su parte, las autoras uruguayas Cabrera Borges et al. (2021) realizan un trabajo centrado en el desarrollo de habilidades investigativas desde el paradigma de la "Investigación Formativa" (Espinoza Freire, 2020) y a través de Estrategias Investigativas (EI). Para ello, los estudiantes participaron en una investigación-acción a partir de la cual las autoras recogieron datos tanto cuantitativos como cualitativos. Los resultados muestran una evolución positiva en el desarrollo de estrategias investigativas. Algunas que destacan especialmente son, por ejemplo: buscar información de diferentes fuentes, identificar la metodología apropiada para una investigación e interpretación de resultados.

En una línea similar, Imbert Romero *et al.* (2022) publican un trabajo cuyo principal objetivo general es desarrollar Estrategias Investigativas en profesores en formación, así como evaluar su grado de desarrollo. Para ello se implementaron proyectos de introducción a la investigación, fundamentados en el paradigma de la Investigación Formativa (IF). Para estas autoras, el hecho de que los estudiantes aprendan a investigar investigando puede favorecer que se conviertan en verdaderos agentes de cambio, a la vez que desarrollan competencias investigativas fundamentales. El diseño metodológico se enmarcó en la investigación-acción y se recogieron datos a través de un enfoque mixto. Los resultados evidencian una evolución positiva del nivel de las estrategias investigativas al comparar pre y post test. Los resultados obtenidos en todos los ítems mejoran tras la intervención didáctica. Las mejoras de manera estadísticamente significativa se evidencian en estrategias como desarrollo del conocimiento científico, levantamiento de evidencia científica o búsqueda de información.

A propósito de estas aportaciones es importante mencionar el concepto de Investigación Formativa, el cual se vincula de una u otra manera con el propósito de esta investigación y con el modelo teórico en el que se basa la experiencia realizada. Para Restrepo (2003), la Investigación Formativa (IF) es aquella que se realiza con la participación de estudiantes y docentes en el desarrollo curricular de un programa. Por su parte, Espinoza Freire (2020) destaca entre sus ventajas que el estudiante aprende a investigar, a la vez que se desarrolla en el plano cognitivo, procedimental y actitudinal. El autor también destaca la presencia de espacios colaborativos y cooperativos de aprendizaje significativo para los participantes. Esto implica la adecuación de los currículos, para la impartición de contenidos relacionados con la investigación, con el propósito de que los estudiantes se apropien de ella y la conecten para la solución de los problemas de investigación propios de su área. La experiencia que se relata en este artículo se enmarca en la acepción "formación en y para la investigación", que menciona Restrepo (2003).

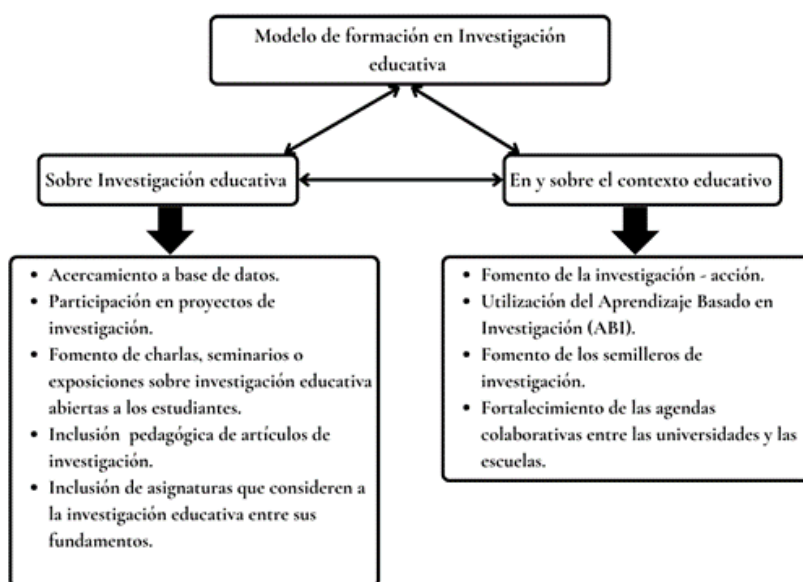
Si se retoma el relato de investigaciones o experiencias formativas con la investigación educativa es posible destacar la aportación del autor Reyes Rodríguez (2022), quien sistematiza una experiencia en la asesoría metodológica de los trabajos finales de carrera (tesis) en carreras de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de una universidad chilena. A través de un análisis FODA, se identificaron algunas debilidades y amenazas dentro del proceso, por ejemplo, la poca incidencia de la Coordinación de Investigación en la facultad en el proceso de tesis, la falta de sistematización de las revisiones para el seguimiento de los trabajos, la poca cantidad de docentes con experiencia sólida en investigación y la disminución de asignaturas asociadas a investigación.

Para abordar estos elementos se diseñaron estrategias concretas que obtuvieron resultados bastante favorables, como la consolidación de la coordinación de investigación y de la coordinación de trabajos finales de carrera, la consolidación del rol del asesor metodológico, la capacitación permanente de estudiantes y docentes, la conformación de un semillero de investigación, la participación de estudiantes en congresos y eventos científicos, la publicación de tesis en formato artículo en revistas indexadas y la participación de algunos estudiantes como ayudantes de investigación.

Finalmente, es fundamental mencionar el modelo de la autora chilena Perines (2020) quien realiza la propuesta teórica en la cual se basa la experiencia presentada en este artículo. Su trabajo, titulado "Modelo de formación en investigación educativa para futuros profesores" (2020), sostiene que para lograr una formación en investigación educativa los estudiantes deben tener la posibilidad de participar en una serie de actividades tanto curriculares como extracurriculares. El modelo se muestra en la Figura 1.

**Figura 1**

*Modelo de formación en investigación educativa para futuros profesores*



*Nota.* Fuente: Perines, 2020.

Como se puede apreciar en la Figura 1, el modelo se sustenta en dos grandes ejes. El primero es "sobre la investigación educativa" y se refiere a que los estudiantes deben tener la posibilidad de conocer la investigación educativa desde distintos puntos de vista. El segundo eje, denominado "en y sobre el contexto educativo", se enfoca en la vinculación investigativa de los futuros profesores con las escuelas y su quehacer cotidiano. Los estudiantes deben tener la posibilidad de observar problemáticas que emergen en los centros educativos desde la perspectiva de la investigación.

Acá nuevamente se observa un vínculo con el paradigma de la Investigación Formativa, específicamente con la acepción "Investigación para la transformación en la acción o en práctica" (Restrepo, 2003), ya que el segundo eje del modelo, denominado "en y sobre el contexto educativo" tiene como foco la vinculación con actividades prácticas y con los procesos reflexivos que se requieren para optimizar la realidad educativa.

En el modelo se aprecian acciones que dependen de distintos agentes para poder implementarse. Algunas dependerán de las decisiones institucionales a nivel macro, otras de los estamentos internos de las facultades y departamentos. También habrá acciones que dependan de la acción del profesor de asignatura o del claustro de profesores de una determinada carrera.

Ya que esta investigación se llevó a cabo en Chile, es importante hacer una breve mención a lo que señalan los lineamientos ministeriales respecto a la inclusión de la investigación educativa en la formación del profesorado. A principios del año 2021, el Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobó los Estándares Pedagógicos para las carreras de pedagogía.

Al analizar estos estándares, es posible observar que hay alguna mención a la investigación, lo cual significa un avance en esta materia y algo que se debería consolidar a través del tiempo. Por ejemplo, uno de los descriptores del estándar dos dice lo siguiente: "Demuestra habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña" (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2022a, p. 12). Para enseñanza media (Educación Secundaria) se muestran elementos más específicos, ya que existe el estándar de investigación para algunas de las pedagogías. Por ejemplo, en Pedagogía en Lenguaje se indica lo siguiente:

El estándar de investigación recoge estos desafíos y propone a las/os futuros docentes el desarrollo de competencias propias de investigación y el conocimiento de herramientas y estrategias que les permitan enseñar a investigar: plantear interrogantes, buscar y seleccionar información, contrastarla, organizarla y comunicarla. Asimismo, algunos énfasis centrales de este estándar son: el uso de tecnologías digitales, los resguardos éticos del proceso de investigación y el aprendizaje de un lenguaje académico. (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2022b, p. 78)

Esto se vuelve más específico en las carreras de ciencias, por ejemplo, en Pedagogía en Biología se incluye un estándar de habilidades de investigación científica (estándar A).

La presencia de estos elementos dentro de los estándares ratifica la importancia que tiene un temprano acercamiento a la investigación educativa por parte de los futuros profesores y la puesta en práctica de acciones concretas para llevarlo a cabo.

## Metodología

A nivel metodológico esta investigación se divide en dos etapas. La primera es el desarrollo de la experiencia, donde los estudiantes participaron en una serie de actividades. La segunda parte es el desarrollo de la investigación a partir de dicha experiencia, donde se recogieron datos empíricos desde una perspectiva fenomenológica y a través de cuatro grupos focales.

## Etapa 1: desarrollo de la experiencia

El objetivo de esta primera etapa es llevar cabo una experiencia donde se apliquen aspectos teóricos sobre la formación en investigación educativa con futuros maestros. Para ello se utilizó el modelo de la autora Perines (2020) explicado anteriormente. De todo lo expuesto en el modelo, esta experiencia se centró en algunas de las acciones factibles de llevar a cabo dentro del desarrollo curricular de una asignatura y a través de la gestión directa del profesor. Es por ello que no se han considerado acciones como, por ejemplo, "inclusión de asignaturas que consideren a la investigación dentro de sus fundamentos" o "fortalecimiento de las agendas colaborativas entre las universidades y las escuelas", las cuales dependen de decisiones institucionales que van más allá de lo que pasa en el aula.

Así, las acciones del modelo que han sido consideradas en la experiencia son tres: acercamiento a bases de datos, fomento de charlas, seminarios o exposiciones sobre investigación educativa abiertas a los estudiantes e inclusión pedagógica de artículos de investigación. Su desarrollo y temporalidad se explican en la Tabla 1. Se intentó incluir también la utilización del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) lo cual se vio obstaculizado por los periodos de ausencia de los estudiantes debido a huelgas universitarias.

**Tabla 1**

*Acciones formativas llevadas a cabo con el estudiantado*

| Actividad   | Desarrollo de la actividad  | Temporalidad                          |
|---|---|---------------------------------------|
| Acercamiento a bases de datos   | <p>Se revisan definiciones generales de los conceptos: investigación, investigación educativa, bases de datos y toma de decisiones en función de evidencia científica.</p> <p>Se realiza un taller para orientar la búsqueda de información Web of Science, Scielo y Scopus. El estudiantado realizó búsquedas a través del uso de palabras clave y utilizando diferentes filtros y operadores booleanos. Se les sugiere que las investigaciones seleccionadas no excedan los cinco años de antigüedad.</p> <p>Los estudiantes acceden a las bases de datos, a través de orientaciones didácticas pertinentes a su área de formación disciplinar.</p> | Dos sesiones (de 45 minutos cada una) |
| Charlas, seminarios o exposiciones sobre investigación educativa abiertas a los estudiantes | <p>Se invita a una doctora experta en el tema de la evaluación de los aprendizajes. Ella realiza una charla centrada en la retroalimentación durante la formación inicial docente titulada "Retroalimentación efectiva en el aula". Se contextualiza el rol de la retroalimentación para el desarrollo de habilidades integrales en los estudiantes y, en específico, para resguardar la validez y confiabilidad de los procesos evaluativos en el aula escolar y universitaria.</p> <p>Los estudiantes le realizan preguntas a la experta al final de su exposición.</p>   | Una sesión (60 minutos)               |

| Actividad  | Desarrollo de la actividad  | Temporalidad                           |
|--|---|--|
| Inclusión pedagógica de artículos de investigación | Los estudiantes realizan una búsqueda de artículos de investigación referidos a la evaluación de los aprendizajes a partir de su área de formación profesional: Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Educación Parvularia.<br><br>Posteriormente, analizan los artículos en grupos a través de lineamientos entregados por el profesor. Desglosan los artículos paso a paso y parte por parte. Realizan comentarios en voz alta al resto de la clase. | Tres sesiones (de 45 minutos cada una) |

## Etapa 2: desarrollo de la investigación

El objetivo de esta segunda etapa es conocer las valoraciones de los estudiantes sobre las acciones formativas que han llevado a cabo durante la experiencia y sobre la relevancia y utilidad de la investigación educativa para la docencia. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo fenomenológico para conocer el valor que los participantes les dan a las experiencias vividas (Corbin & Strauss, 2008).

La investigación tiene un diseño fenomenológico porque busca explorar y comprender la experiencia que han tenido los estudiantes a través de las acciones formativas descritas. Su riqueza radica en los significados que los participantes atribuyen a lo que han vivido en el transcurso de las actividades.

Los participantes son 32 futuros profesores de una universidad pública chilena que cursan la asignatura Teoría Evaluativa, correspondiente al primer semestre del tercer año de la carrera. Con ellos, se organizaron cuatro grupos focales de ocho participantes cada uno y con una duración aproximada de 45 minutos.

El acercamiento a estos futuros profesores fue a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia y los grupos focales se dividieron de acuerdo con la especialidad de los estudiantes: hubo dos *grupos focales* con estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y dos de Pedagogía en Inglés. Se preguntó qué estudiantes querían participar de forma voluntaria y con ellos se fijó el día y horario correspondiente. Posteriormente, se procedió a explicarles los propósitos de la investigación y a gestionar los consentimientos informados.

Las preguntas que guiaron los grupos focales se basaron en las siguientes categorías: presencia de la investigación educativa en el itinerario formativo, valoraciones de cada una de las experiencias, relevancia de la investigación educativa en la formación docente y eventual utilidad de las acciones formativas desarrolladas en el ejercicio docente. Estas categorías emergen del marco teórico y van en coherencia a los objetivos planteados. En la Tabla 2 se muestran algunas de las preguntas planteadas a los participantes en coherencia con las categorías mencionada.

**Tabla 2**

*Algunas de las preguntas realizadas a los participantes en los grupos focales*

| Categoría   | Algunas de las preguntas planteadas   |
|---|---|
| Presencia de la investigación educativa en el itinerario formativo y eventual | Las acciones o actividades que estuvieron realizando en esta asignatura: ¿les parecieron muy nuevas o ya formaban parte de su carrera en los años que llevan en la universidad? |



| Categoría   | Algunas de las preguntas planteadas  |
|---|--|
| Valoraciones de cada una de las experiencias                              | ¿Qué opinión tienen de las acciones formativas que se han estado llevando a cabo en la asignatura respecto a la investigación educativa?<br><br>De las tres acciones o actividades en las que participaron ¿cuál les llamó la atención?, ¿por qué? |
| Relevancia de la investigación educativa en la formación docente          | ¿Creen que son actividades importantes para la formación de un futuro profesor?, ¿por qué?   |
| Utilidad de las acciones formativas desarrolladas en el ejercicio docente | De las tres experiencias realizadas, ¿alguna de ellas les queda como enseñanza o como algo de utilidad para el ejercicio docente una vez que estén trabajando?   |

Una vez que los grupos focales fueron transcritos se procedió a su análisis, que siguió algunos de los principios de la teoría fundamentada (Glaser, 1992) en particular los relacionados con la codificación de los datos y la comparación constante entre estos. El primer paso consistió en crear una unidad hermenéutica en el programa Atlas.Ti 8, donde se cargaron los documentos transcritos. A continuación, se codificaron los documentos basándose en:

1. las categorías derivadas del marco teórico,
2. las categorías emergentes.

A través de este proceso se identificaron más de 50 códigos, los cuales fueron jerarquizados según la frecuencia con la cual aparecían mencionados. Finalmente, fueron 30 los reconocidos como los más importantes y con los cuales se procedió a realizar un agrupamiento de acuerdo con su cercanía temática y en coherencia a las relaciones internas entre ellos.

De esta forma se identificaron tres familias de códigos, también llamadas familias semánticas: valoración de la experiencia en comparación a experiencias previas con el tema, valoraciones sobre las actividades realizadas y consecuencias de haber vivido la experiencia tanto en el presente como en el futuro. En base a estas tres familias se redactan los resultados.

## Resultados

Para respaldar los resultados alcanzados se usan algunas citas de los participantes. Para diferenciar a cada uno de los grupos focales se les abrevia de la siguiente forma:

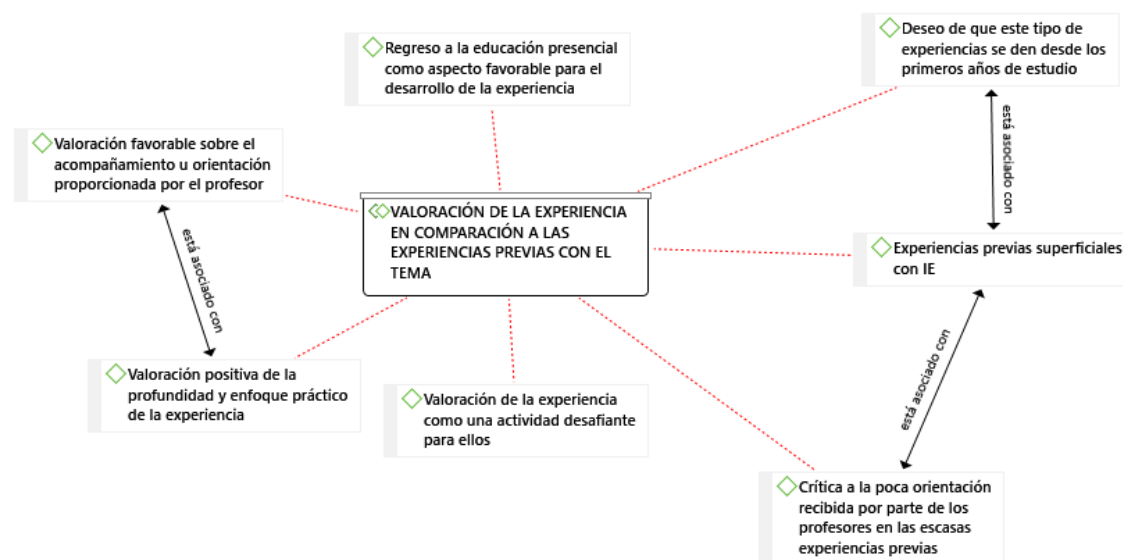
- FGEP1: Grupos focales Educación Parvularia 1<sup>1</sup>
- FGEP2: Grupos focales Educación Parvularia 2
- FGPI1: Grupos focales Pedagogía en Inglés 1
- FGPI2: Grupos focales Pedagogía en Inglés 2

## Valoración de la experiencia en comparación a experiencias previas con el tema

Esta familia de códigos, que se muestra en la Figura 2, se centra en las valoraciones que los estudiantes realizan de la experiencia vivida en comparación con las que han tenido anteriormente en el transcurso de la carrera.

**Figura 2**

Familia semántica 1 y sus códigos asociados



Nota. Elaboración propia partir del software Atlas.ti 8.

Algo que prevalece en las valoraciones del estudiantado es que identifican a esta experiencia como algo prácticamente nuevo para ellos. Señalan que lo que habían hecho anteriormente era escaso y que no lograba la profundidad ni el alcance de lo que hicieron ahora. Algunos de ellos ni siquiera recuerdan con mucha claridad haber pasado por algo similar. Uno de sus testimonios es el siguiente:

Si bien mis compañeras dicen que hemos usado artículos de investigación, yo ni si quiera recuerdo que los hayamos usado, porque sí recuerdo haber buscado información, pero no recuerdo haber hecho antes lo que hemos hecho en esta asignatura. (FGEP1)

Otros indican que en asignaturas previas habían tenido la posibilidad de consultar artículos, pero sin recibir orientación sobre cómo realizar una búsqueda más exhaustiva e incluso actualizada de literatura del área de educación.

Es en este punto donde comparan a los profesores que han tenido durante su carrera, señalando que el profesor con el cual realizaron la experiencia mostró interés por orientarlos, explicarles detenidamente las actividades y resolver sus dudas. Por el contrario, los estudiantes relatan que algunos de los profesores con los cuales habían trabajado anteriormente entregaban las instrucciones de forma general, sin hacer un seguimiento más sistemático del trabajo que como alumnos iban realizando.

En la misma línea, algunos de los participantes destacan favorablemente haber tenido esta experiencia dentro del regreso a la presencialidad, después de la pandemia de Coronavirus. Consideran que esto facilitó la comunicación y el *feedback* con el

profesor de la asignatura y que se generó un ambiente más idóneo para llevar a cabo de las actividades y aprender de ellas:

Como dijeron mis compañeras, sí se había trabajado la investigación, pero no tan a fondo y tal vez por todo lo online. De forma presencial considero que es todo mejor, porque el docente nos orientó bastante en detalles como, por ejemplo, artículos que nos podían servir, con artículos más útiles para nuestra carrera. Por ejemplo, nos mostró el Google Académico, yo no sabía de eso. (FGEP2)

Por otra parte, los estudiantes consideran de suma importancia que este tipo de experiencias puedan ser llevadas a cabo desde los primeros años de la carrera universitaria. Algunos dicen explícitamente: "Ojalá hubiera conocido esto antes". Con "esto", en muchos casos, se refieren a haber accedido a bases de datos en las cuales poder conocer artículos de investigación publicados en revistas indexadas. Varios de ellos mencionan que antes de esta experiencia buscaban información en internet y que para respaldar trabajos universitarios se apoyaban prácticamente en cualquier texto encontrado sin fijarse en la procedencia y actualidad de este:

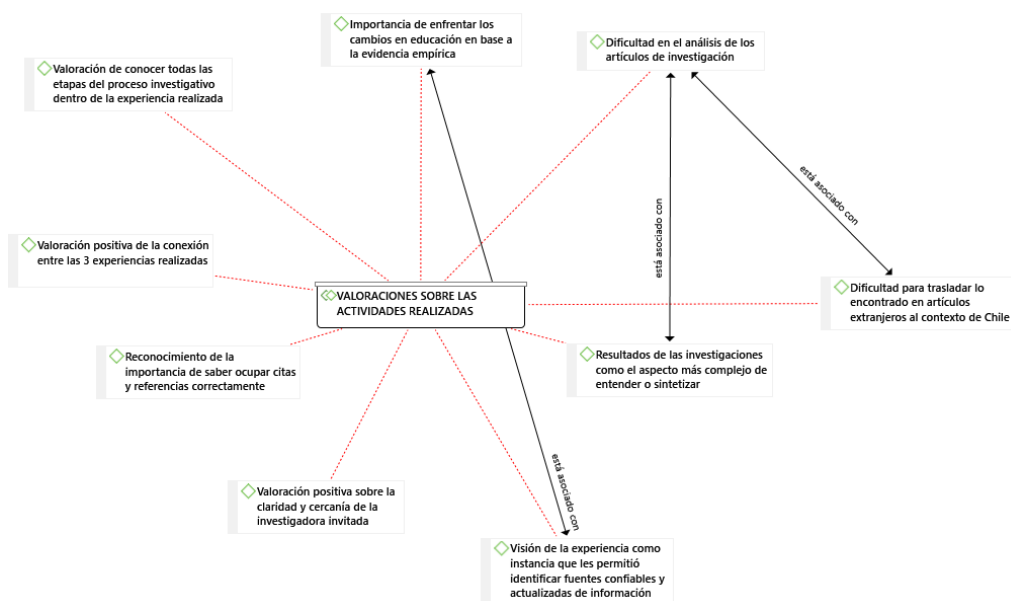
(...) esta fue la segunda vez que un profesor en una asignatura nos enseñó cómo buscar un artículo. La anterior fue en segundo año, pero esta fue la primera vez que nos mostraron la página, nos explicaron qué era la indexación, las revistas, las bases de datos, la importancia de las bases de datos. Entonces, anteriormente era buscar y lo que nosotros creyéramos que nos funcionara, y los profesores tampoco se preocupaban de que lo interiorizáramos bien. (FGPI1)

## Valoraciones sobre las actividades realizadas

La segunda familia identificada en el análisis de datos es la que se presenta en la Figura 3, la cual se centra en las valoraciones que los estudiantes tienen de las tres actividades realizadas.

**Figura 3**

Familia semántica 2 y sus códigos asociados



Nota. Elaboración propia partir del software Atlas.ti 8.

Uno de los aspectos que llamó la atención del estudiantado es que, al consultar literatura sobre su área en diferentes bases de datos, la mayoría corresponde a autores de otros continentes: comentaron que vieron muy pocos artículos de autores latinoamericanos. Este asombro aumentó aún más al ver los pocos artículos desarrollados en Chile, ya que en algunos casos encontraban trabajos de autores chilenos pero que participaban en investigaciones realizadas en otros países, cuyos datos empíricos no eran recogidos en el contexto nacional: "Siento que igual fue difícil porque no hay tantos artículos en la web sobre educación inicial o Educación Parvularia, parece no ser un tema que se estudia en el país" (FGEP1).

A mí me llamó la atención que había muy pocas investigaciones en Latinoamérica, (...) cuando estábamos buscando en WOS, habían 50 o 60 investigaciones que tenían la palabra Sudamérica o Chile y ni siquiera eran investigaciones realmente de acá, sino que era como que tenía un autor que era de acá y que contribuyó de cierta manera a la investigación. (FGPI1)

Por otra parte, las valoraciones de la experiencia son bastante positivas. La generalidad de los estudiantes reconoce que las actividades realizadas fueron relevantes y vieron en ellas aspectos importantes para su formación profesional. Uno de los aspectos destacados es que tener contacto con artículos de investigación incrementa sus conocimientos pedagógicos y les permite argumentar mejor sus visiones y decisiones sobre el ámbito educativo. También señalan que esta experiencia les ha permitido conocer todas las etapas del proceso investigativo: "Vamos a tener la visión de que alguien estudió todo ese tema, tuvo una hipótesis, lo puso a prueba, entonces podremos aplicarlo en nuestras experiencias como futuros docentes" (FGPI2).

Pero me llamó la atención que hay varios artículos que nos pueden ayudar, como futuros docentes, para la práctica porque contribuyen de cierta manera a leer conocimiento por así decir: me llamó la atención que hay varios artículos para apoyarnos. (FGPI2)

Otro ámbito muy destacado por el estudiantado es que la experiencia de conocer las bases de datos como Scopus y Web of Science les permitió identificar fuentes confiables y actualizadas de información, lo que en algunos casos significó algo nuevo para ellos. A propósito de esto último, les pareció valioso poder filtrar la búsqueda de literatura, especialmente la posibilidad de buscar artículos de los últimos cinco años.

Esto se relaciona con otro de los aspectos mencionados por los estudiantes: la importancia de enfrentar los cambios que surgen en el ámbito educativo en base a la evidencia empírica. Estas actividades les permitieron tomar consciencia de la importancia que esto tiene para fundamentar las decisiones que se tomen en el ejercicio de la docencia: "Anteriormente mirábamos un artículo y lo usábamos enseguida, no buscábamos si estaba indexado, si estaba respaldado, no analizábamos con más calma su contenido, lo usábamos como una fuente y listo" (FGPI2).

Entonces uno puede ver con esta herramienta que allá afuera hay muchos artículos y revistas donde nosotros, a futuro, podemos basarnos porque son muchas investigaciones meticulosas que hablan sobre cómo debemos actuar, qué actitudes tenemos que tener en el momento de estar en clases, qué enseñar, cómo no enseñar, entonces es una herramienta para nosotros como estudiantes y también para cuando seamos docentes. (FGPI1)

La forma correcta de ocupar citas y referencias bibliográficas también fue un aspecto mencionado por los estudiantes. Si bien ninguna de las actividades de esta experiencia se centró específicamente en las normas APA, sí fueron abordando algunos aspectos

al respecto, especialmente cuando revisaron los artículos de investigación. Con la ayuda del profesor se detuvieron en algunos elementos como el orden de los autores dentro del paréntesis, la forma de incorporar citas textuales y los detalles propios de la construcción de la lista de referencias. Algunos de los estudiantes destacaron favorablemente estas acciones, especialmente por su importancia para construir adecuadamente textos académicos o científicos: "Lo de citar, lo de hacer las referencias correctamente, lo del APA, todo eso es muy importante, acá vimos más ejemplos prácticos desde los cuales aprender y no solo el manual teórico donde se explica" (FGEP2).

Desde la especificidad de las acciones formativas realizadas, los estudiantes destacan favorablemente la conexión que pudieron observar entre las tres actividades: acceso y revisión de bases de datos, charla de una investigadora invitada y análisis de artículos de investigación. Algunos de ellos mencionan que las tres se complementaron y les permitieron conocer distintas aristas de la investigación educativa.

Hay estudiantes que valoraron la cercanía de la investigadora invitada, la cual les expuso un tema propio de la asignatura "Teoría Evaluativa" con un fuerte respaldo empírico y bibliográfico. Más allá del contenido, la invitada mostró una actitud afable, disponibilidad para recibir preguntas y una gran disposición para responderlas:

Las tres actividades se entrelazan porque buscar artículos de la forma en que usted nos orientó, analizar artículos para ver si la información nos sirva para algo, todo eso es genial, y más todavía con el tema de la retroalimentación que nos explicaba la especialista. (FGEP1)

La doctora invitada nos explicó todo con mucha claridad, además el tema de la retroalimentación es esencial para nuestra labor docente cuando terminemos la carrera. Ella no fue solo teoría, sino que entregó explicaciones sencillas y cercanas sobre el tema, y fue muy amable con nuestras preguntas. (FGEP2)

Finalmente, respecto a esta familia es importante mencionar que algunos de los estudiantes manifestaron que, si bien les pareció interesante revisar artículos de investigación, tuvieron ciertas dificultades para analizarlos parte por parte. Una de las dificultades que enfrentaron fue lo difícil que se les hacía relacionar los resultados de artículos publicados en el extranjero al contexto de Chile.

Algunos de ellos manifestaban que los hallazgos obtenidos en contextos internacionales podían ser abismalmente diferentes a los que se pudiesen obtener en Chile. Esto debido principalmente a los problemas que enfrenta la educación en Chile en términos de desigualdad, segregación en las escuelas, desmotivación del profesorado, etc.

Otra de las dificultades que expresaron los participantes es que cuando fueron analizando los artículos parte por parte les costaba un poco entender el apartado de resultados, especialmente por el lenguaje especializado utilizado:

Porque, por ejemplo, nosotros nunca vamos a ver a alguien de Dinamarca investigando una problemática de acá porque al final no sería una investigación fidedigna, porque él no está viviendo la realidad que se está viviendo acá. La realidad de Chile puede ser muy diferente. (FGPI1)

A nosotras nos costó un poco entender los resultados porque el lenguaje era un poco confuso, tal vez muy técnico y porque hablaba del programa Atlas.

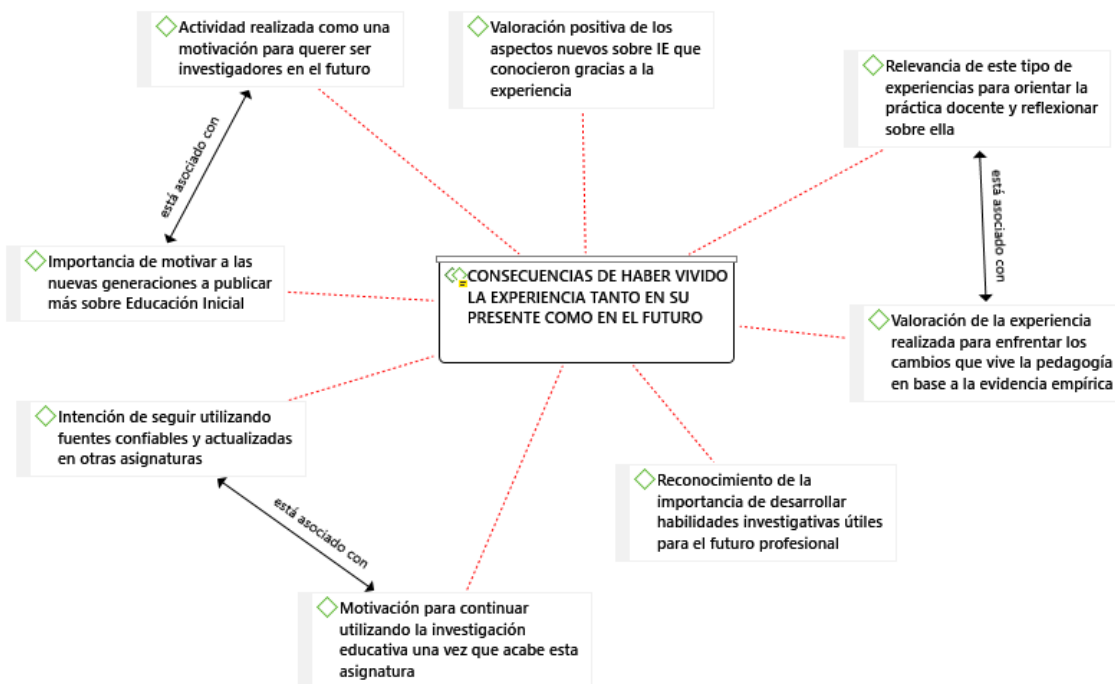
ti que no sabíamos qué era, luego buscamos en internet y supimos a qué se refería. (FGEP2)

## Consecuencias de haber vivido la experiencia tanto en su presente como en el futuro

La tercera familia identificada a través del análisis de datos corresponde las consecuencias de haber vivido la experiencia tanto para su presente como para su futuro, que es presentada en la Figura 4.

**Figura 4**

Familia semántica 3 y sus códigos asociados



Nota. Elaboración propia partir del software Atlas.ti.

Uno de los aspectos importantes que surge a partir de esta familia semántica es que los estudiantes observan que la investigación educativa es útil para orientar la práctica docente y que les permite reflexionar sobre ella. Esto se aprecia ante el escenario de enfrentar los cambios que vive la pedagogía y tomar decisiones profesionales a partir de la evidencia empírica obtenida en el uso de la IE, así como el desarrollo de nuevos conocimientos gracias a la experiencia que han llevado a cabo:

La investigación empírica nos ayuda a identificar las falencias y las fortalezas del sistema evaluativo y educativo, por ende, eso nos ayuda a pensar y reflexionar qué estrategias nos ayudan a mejorar en el futuro o qué estrategias tienen buenos resultados en las clases y qué estrategias no lo tienen y cómo podemos mejorar. (FGPI1)

Por otra parte, algunos estudiantes sienten la motivación de realizar investigaciones en el futuro a partir de la necesidad e importancia de que existan más publicaciones en español que surjan desde el contexto nacional, pues la evidencia que existe en

su área de formación, si bien es relevante, surge principalmente desde otros países: "A mí me llamó la atención que había muy pocas investigaciones en Latinoamérica, menos aún en Chile. Ojalá nosotros como futuras generaciones podamos aportar más en ese sentido" (FGPI2).

El uso de fuentes actualizadas y considerar criterios de indexación aparecen como habilidades investigativas importantes para su proceso de aprendizaje, ya que estimula el análisis crítico de la información y lo relacionan con las futuras etapas de su formación. Algunos de los estudiantes consideran que es una herramienta de utilidad para los desafíos académicos posteriores:

Sí, por lo mismo que ya le decíamos. Porque ahora, tal vez, el artículo que vayamos a usar en futuros trabajos que tengamos que hacer vamos a ver la actualidad del artículo, si está o no indexado. Entonces lo que hemos aprendido lo vamos a seguir usando para próximos trabajos o tareas que tengamos que hacer. (FGEP1)

Un aspecto relevante es la valoración de la experiencia como el logro de un aprendizaje significativo. Además, las habilidades aprendidas fueron aplicadas en otras sus asignaturas, hecho que estimula el proceso de metacognición posterior a la experiencia:

Y se nota también un aprendizaje muy significativo porque claramente vamos a utilizar lo aprendido y ya desde las primeras clases íbamos absorbiendo cosas y las íbamos aplicando en todas nuestras otras asignaturas. Nos íbamos dando cuenta sobre cómo realmente debíamos hacerlo y lo aplicábamos. (FGEP2)

La valoración de la experiencia se relaciona con los aprendizajes desarrollados en los procesos y en el fortalecimiento de habilidades que podrán utilizar en las asignaturas futuras dentro de su formación inicial, así como en sus participaciones en investigaciones posteriores. Además, se reconocen diversos usos de la IE para la resolución de problemas que enfrentarán en su práctica educativa y como herramienta que estimula la reflexión y el análisis crítico de la realidad.

## Discusión y conclusiones

Este trabajo confirma lo señalado por autoras como Griffioen (2019) y Perines & Hidalgo (2020) respecto a que son escasas las actividades de investigación que realizan los estudiantes. Esto ha quedado en evidencia cuando los estudiantes hacen la clara comparación entre lo que han vivido antes y después de la experiencia que sustenta este artículo.

Si bien recuerdan y reconocen algunas acciones investigativas que llevaron a cabo, en general se quedan en situaciones muy puntuales o poco trascendentes. Es por ello que valoran positivamente la experiencia, tal como se ha detallado en el apartado de resultados.

Por otra parte, hemos visto que los participantes de este estudio valoraron conocer "de cerca" el trabajo de una investigadora que les dio una charla y se quedaron con una muy buena impresión acerca de ella. Estos resultados coinciden con los alcanzados por Perines & Murillo (2017) respecto a la favorable opinión que los futuros profesores tienen sobre los investigadores educativos, a quienes ven como

profesionales que aportan elementos importantes para el perfeccionamiento de las prácticas educativas.

Este elemento es importante de considerar en el tránsito de convertirse en profesores. Es interesante preguntarse si esta misma opinión favorable se mantendrá dentro del ejercicio docente. Por el momento, la evidencia muestra que las valoraciones de los profesores que ya ejercen la profesión son más bien críticas, especialmente por la lejanía con que observan el trabajo de quienes investigan, por la escasa utilidad práctica que ven en sus hallazgos y por las temáticas tan alejadas del contexto escolar que utilizan los investigadores en sus publicaciones (Taylor, 2013; Perines, 2017, 2018; VanderLinde & van Braak, 2010; van Schaik et al., 2018).

Respecto a la vinculación entre lo vivido en la experiencia y la práctica docente, los resultados de este trabajo van en la línea de los hallazgos de Damşa (2018) donde los estudiantes se implican más y mejor con la investigación cuando existe la posibilidad de conectar las experiencias con la realidad de las aulas. Los participantes de este trabajo buscan dicha conexión y afirman que es importante seguir leyendo investigación, seguir informándose sobre cómo mejorar su futura práctica e incluso algunos se muestran motivados a ser investigadores en un futuro.

Con estas apreciaciones tan positivas no se observó en estos estudiantes la expresión de que "es importante pero no lo seguiremos haciendo", que menciona van Katwijk et al. (2019, p. 1) en su trabajo. Pareciera que los estudiantes de este estudio se muestran más optimistas al respecto.

Si bien esta investigación no se centró en la búsqueda o contrastación de habilidades investigativas específicas en la experiencia realizada, hay puntos de encuentro entre los resultados de este trabajo y de los obtenidos por Sabariego Puig et al. (2020). El trabajo de estas autoras destaca entre las habilidades investigativas a la autonomía y la resolución de problemas, mientras que entre las habilidades transversales subrayan el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Por su parte, en este estudio se mencionan este tipo de habilidades, especialmente cuando los estudiantes reconocen que esta experiencia fortaleció su autonomía a la hora de realizar la búsqueda y selección de información, como también el pensamiento crítico respecto al contenido de los artículos que leyeron.

Por su parte, Cabrera Borges et al. (2021) e Imbert Romero et al. (2022) destacan que una de las estrategias investigativas que fue importante en sus respectivos trabajos es la de "buscar información de diferentes fuentes". Este elemento fue altamente mencionado y valorado por los estudiantes de esta investigación. Recordemos que la búsqueda de artículos de investigación en bases de datos especializadas significó, para ellos, una acción novedosa, que les abrió un nuevo campo de acción para la búsqueda de información fidedigna y actualizada sobre el área de educación.

En la línea de los trabajos de las autoras mencionadas anteriormente, es importante destacar que este artículo tiene puntos de encuentro con el paradigma de la Investigación Formativa. Esto se sustenta en que la prioridad de la experiencia fue que los estudiantes conocieran a la investigación educativa en primera persona y no solo de forma teórica. Si bien es una experiencia limitada solo a tres acciones, es valioso realizar esta conexión para seguir abriendo caminos investigativos con un fuerte componente formativo y donde el estudiantado sea el protagonista, en línea a lo sostenido por Espinoza Freire (2020).



Entre las debilidades de este trabajo se puede mencionar que solo se han abordado ciertos elementos del modelo teórico de Perines (2020). Si bien se ha fundamentado el porqué de las decisiones tomadas al respecto, sería interesante ampliar este estudio abordando otros elementos tanto de este modelo como de otros que pueden ir surgiendo en la literatura. También sería interesante indagar en las competencias, habilidades o estrategias investigativas que se están desarrollando a través de las acciones formativas implementadas en la experiencia.

Otra futura línea de investigación que puede surgir a partir de este estudio es el llamado choque que se produce entre lo adquirido en la formación docente y la ejecución concreta de la profesión en el aula. Este tema puede ser abordado desde distintas perspectivas y desde diferentes líneas de investigación. Respecto a lo que aquí se ha dicho, sería relevante hacer un estudio con los estudiantes que participaron en la investigación para que después de uno o dos años en el ejercicio de la docencia entregaran sus valoraciones sobre la utilización de la investigación educativa y/o de las acciones formativas que se llevaron a cabo en la experiencia. Por ejemplo, ¿será que estos futuros profesores adquirirán el hábito de consultar literatura vigente para fundamentar sus decisiones pedagógicas, o bien esta acción se convertirá en un recuerdo propio del periodo universitario?

Para finalizar este artículo es relevante enfatizar en la importancia que tiene el contacto temprano de los futuros profesores con la investigación educativa. La investigación no solo tiene entre sus propósitos producir nuevos conocimientos. Si bien es fundamental que lo haga también debe ayudar a que la educación progrese y a que los agentes educativos puedan optimizar sus prácticas a la luz de sus hallazgos. Por otra parte, la introducción de actividades de investigación educativa también contribuye al desarrollo de habilidades o estrategias relevantes para un profesional en formación y que le serán de utilidad en el ejercicio docente.

El mundo laboral está en constante cambio y debemos ser capaces de formar a profesionales actualizados, con espíritu crítico y con la capacidad de observar su entorno de forma problemática. Es de esperar que se incrementen este tipo de experiencias, que se instalen en los itinerarios de las carreras y que poco a poco se vaya consolidando el uso de la literatura científica desde los procesos de gestación del profesorado del futuro.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> También llamada Educación Infantil en otros países.

#### **Aprobación final del artículo:**

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

#### **Contribución de autoría:**

**Haylen Perines:** conceptualización, curación de datos, análisis formal, diseño de metodología, administración, programación y desarrollo de software y algoritmos, supervisión, validación, escritura del borrador, revisión del manuscrito.

**Rodrigo Vega:** curación de datos, investigación, gestión de recursos, visualización, escritura del borrador, revisión del manuscrito.

#### **Disponibilidad de los datos:**

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponibles para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

## Referencias

- BROWN C., MACGREGOR S., FLOOD J., & MALIN, J. (2022). Facilitating Research-Informed Educational Practice for Inclusion. Survey Findings From 147 Teachers and School Leaders in England. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.890832>
- CABRERA BORGES, A., REBOLLO, C., & RODRÍGUEZ, M. (2021). Desarrollo de estrategias investigativas a través de un diseño de investigación acción. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 8(16).
- CORBIN, J., & STRAUSS, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- DAMŞA, C. (2018). Research and Development Tasks in Teacher Education: Institutional Framing and Student Experiences. En P. Maassen, M. Nerland & L. Yates (Eds.), *Reconfiguring Knowledge in Higher Education*, (pp. 149-167). Springer.
- ESPINOZA FREIRE, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Conrado*, 16(74), 45-53.
- GALINDO-DOMÍNGUEZ, H., PERINES, H., VERDE TRABADA, A., & VALERO ESTEBAN, J. M. (2022). Understanding the pedagogical gap between the educational research and the reality of teachers: an analysis of the difficulties and proposals. *Educación XX1*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- GLASER, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.
- GRIFFIOEN, D. M. (2019). The influence of undergraduate students' research attitudes on their intentions for research usage in their future professional practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(2), 162-172. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1425152>
- HUBER, C. R., & KUNCEL, N. R. (2016). Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431-468. <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>
- IMBERT ROMERO, D., PÉREZ SALATTO, M., RODRÍGUEZ INFANZÓN, M. E., NIETO VÁSQUEZ, S., & REBOLLO KELLEMBERGER, M. C. (2022). Investigación Formativa y desarrollo de Estrategias Investigativas. *Revista F@ro*, 1(35), 57-70.
- LARA-SUBIABRE, B. A., & CASTILLO-MARDONES, P. (2020). Valoración de una experiencia formativa de indagación desde la mirada de la identidad docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74), 9-20. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.3856>
- LARENAS, C. H. D., RODRÍGUEZ, M. I. S., HERNÁNDEZ, V. S., SOLAR, M. C., & MORALES, J. V. (2015). Temas Clave en la Formación de Profesores en Chile desde la Perspectiva de Docentes y Directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26(3). [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2015.v26.n3.44300](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n3.44300)
- MCCARTNEY, E., MARWICK, H., HENDRY G., & FERGUSON, E.C. (2018) Eliciting student teacher's views on educational research to support practice in the modern diverse classroom: a workshop approach, *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 342-372, <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1498748>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE (2022a). *Estándares de la profesión docente carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE (2022b). *Estándares de la profesión docente Educación General Básica*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP.
- MORENO, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- PERINES, H. (2017). Las murallas invisibles entre la investigación educativas y los docentes. *Ciencia y Educación*, 1(1), 11-21. <https://doi.org/10.22206/CYED.2017.V1i1.PP11-21>
- PERINES, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- PERINES, H. (2020). El camino hacia un modelo formativo en investigación educativa al interior de las carreras de pedagogía. *Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 19(41), 241-256. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941perines13>
- PERINES, H., & HIDALGO, N. (2020). ¿Qué valoraciones tienen los futuros profesores sobre la investigación educativa? Validación del Cuestionario de Actitudes de Investigación en Educación Vocacional. En *Primer Congreso Caribeño de Educación* (pp. 267-274). Instituto Superior de Formación Salomé Ureña, Santo Domingo, República Dominicana.
- PERINES, H., & MURILLO, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 251-268. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- PRENDERGAST, S., & RICKINSON, M. (2019). Understanding school engagement in and with research. *The Australian Educational Researcher*, 46, 17-39. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0292-9>
- RESTREPO, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas (Col)*, (18), 195-202.
- REYES RODRÍGUEZ, A. D. (2022). Asesoría metodológica en trabajos finales de carrera en Educación. Una experiencia en pregrado. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 115-133. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12342>
- SABARIEGO PUIG, M., CANO HILA, A. B., GROS SALVAT, B., & PIQUÉ SIMÓN, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos*, (26), 239-259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>
- TAYLOR, M. (2013). Social science teachers' utilization of best evidence synthesis research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(2), 34.
- VAN KATWIJK, L., BERRY, A., JANSEN, E., & VAN VEEN, K. (2019). "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers.

*Teaching and Teacher Education*, 86, 102868. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.022>.

VAN SCHAİK, P., VOLMAN, M., ADMIRAAL, W., & SCHENKE, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 86, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>

VANDERLINDE, R., & VAN BRAAK, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 3(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>

# Asociación entre capital psicológico e iniciativa para el crecimiento personal en estudiantes de nivel secundario

Association between Psychological Capital and Personal Growth Initiative in secondary school students

Associação entre capital psicológico e iniciativa para o crescimento pessoal em alunos do ensino médio

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3746>

## Fátima Soledad Schönfeld

Pontificia Universidad Católica Argentina  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Argentina  
fatimaschonfeld@uca.edu.ar  
ORCID: 0000-0002-5395-3118

## Carina Daniela Hess

Pontificia Universidad Católica Argentina  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Argentina  
carinahess@uca.edu.ar  
ORCID: 0000-0003-4555-4376

Recibido: 08/02/24

Aprobado: 08/04/24

### Cómo citar:

Schönfeld, F. S., & Hess, C. D. (2024). Asociación entre capital psicológico e iniciativa para el crecimiento personal en estudiantes de nivel secundario. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3746>

## Resumen

El capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal son recursos personales que pueden generar beneficios en diferentes ámbitos vitales, como el contexto escolar durante la adolescencia. Así, el objetivo del presente trabajo fue estudiar la correlación entre las variables en estudiantes de nivel secundario de la Provincia de Entre Ríos, Argentina, en tres momentos de su recorrido escolar. El estudio es cuantitativo, tratándose de una investigación longitudinal y descriptiva–correlacional. Para recolectar los datos se utilizó el Cuestionario de capital psicológico y la Escala de iniciativa para el crecimiento personal, ambos instrumentos adaptados a una muestra argentina. Se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas, de carácter positivo entre todas las dimensiones, en cada uno de los tres tiempos evaluados. A partir de los hallazgos encontrados, es factible suponer que un estudiante que posee los recursos que constituyen el capital psicológico también podrá contar con la capacidad de beneficiarse a partir de las oportunidades de cambio y crecimiento que se le vayan presentando. También se destaca que los puntajes de las asociaciones disminuyeron levemente hacia el final del tercer tiempo, coincidiendo con la adolescencia media. En esta etapa suele presentarse cierta inestabilidad, diversos cambios, dudas en cuanto al futuro; por todo ello, es fundamental la promoción de las fortalezas personales en los estudiantes adolescentes, promoviendo su desarrollo a través de intervenciones psicológicas.

## Abstract

Psychological Capital and Personal Growth Initiative are personal resources that can generate benefits in different vital environments, such as the school context during adolescence. Thus, the aim of this paper was to study the correlation between these variables in secondary school students in the province of Entre Ríos, Argentina, at three points in their school career. The study is quantitative, being a longitudinal and descriptive–correlational research. The Psychological Capital Questionnaire and the Personal Growth Initiative Scale, both instruments adapted to an Argentinean sample, were used to collect data. Statistically significant positive correlations were obtained between all dimensions at each of the three evaluation times. Based on the findings, it is feasible to assume that a student who possesses the resources that constitute psychological capital will also have the capacity to benefit from the opportunities for change and growth that arise. Furthermore, it is worth noting that the association scores exhibited a slight decrease towards the end of the third half, which coincides with middle adolescence. This stage is characterized by a certain level of instability, various changes, and uncertainties about the future; for all these reasons, it is essential to promote personal strengths in adolescent students through psychological interventions.

### Palabras clave:

capital psicológico, crecimiento personal, estudiantes, adolescencia, psicología positiva.

### Keywords:

psychological capital, personal growth, students, adolescence, positive psychology.

## Resumo

O capital psicológico e a iniciativa para o crescimento pessoal são recursos pessoais que podem gerar benefícios em diferentes ambientes vitais, como o contexto escolar durante a adolescência. Assim, o objetivo deste trabalho foi estudar a correlação entre essas variáveis em alunos do ensino médio na província de Entre Ríos, Argentina, em três momentos de sua trajetória escolar. O estudo é quantitativo, sendo uma pesquisa longitudinal e descritivo-correlacional. O Questionário de Capital Psicológico e a Escala de Iniciativas de Crescimento Pessoal, ambos instrumentos adaptados a uma amostra argentina, foram usados para a coleta dos dados. Em cada um dos momentos avaliados, foram obtidas correlações estatisticamente significativas de natureza positiva entre todas as dimensões. Com base nos resultados, é possível supor que um aluno que possui os recursos que constituem o capital psicológico também terá a capacidade de se beneficiar das oportunidades de mudança e crescimento que surgirem. Também é digno de nota que os escores de associação diminuíram ligeiramente no final da terceira parte do estudo, coincidindo com o meio da adolescência. Nessa fase, tende a haver certa instabilidade, várias mudanças, dúvidas sobre o futuro; por todos esses motivos, é essencial promover os pontos fortes pessoais dos alunos adolescentes, fomentando seu desenvolvimento por meio de intervenções psicológicas.

### Palavras-chave:

capital psicológico, crescimento pessoal, alunos, adolescência, psicologia positiva.

## Introducción

La psicología positiva es una disciplina que se interesa por los aspectos saludables del desarrollo de las personas, centrándose en el funcionamiento adaptativo más que en los aspectos disfuncionales de los individuos, así como también en las fortalezas y virtudes humanas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De este modo, esta línea de la ciencia psicológica aborda la manera en que el ser humano puede crecer y prosperar a lo largo de su vida (Snyder & López, 2002; Mesurado, 2017). En el marco de la psicología positiva han surgido diversos constructos que destacan la importancia de lo funcional y lo *salutogénico* en las personas. Así, uno de los conceptos desarrollados bajo este paradigma es el de *capital psicológico*.

El capital psicológico es conceptualizado como un estado de desarrollo psicológico positivo, que representa la valoración positiva que una persona hace de las circunstancias y su probabilidad de éxito basada en el esfuerzo y la perseverancia (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007; Schönfeld & Mesurado, 2019). Se compone de cuatro dimensiones, que aluden a cuasi-estados o fortalezas psicológicas: eficacia, optimismo, esperanza y resiliencia (Schönfeld & Mesurado, 2019).

En cuanto a la eficacia, desde el enfoque cognitivo social de Bandura (1986) se la define como la confianza que la persona percibe sobre sus capacidades para fomentar la motivación, los recursos cognitivos y la acción necesaria para ejecutar exitosamente una tarea específica en determinado contexto (Stajkovic & Luthans, 1998). Por otro lado, el optimismo es la expectativa de que las cosas van a salir bien y está relacionado con un estilo de atribución que explica los acontecimientos positivos como personales, globales y permanentes y los sucesos negativos como externos, específicos y temporales (Seligman, 1998; McElravy et al., 2018). Implica hacer atribuciones positivas sobre el éxito presente y futuro (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). La esperanza es un estado positivo de motivación que consiste, por un lado, en disponer de la energía para conseguir un objetivo y, por el otro, en la capacidad de planificar las vías para alcanzarlo; implica ser perseverante para lograr una meta y, si es necesario, reorientar las trayectorias de la misma (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). Considerando lo antes dicho, cabe aclarar que la esperanza no solo encierra la motivación y determinación para alcanzar algo, sino también un plan factible y viable de realización (Luthans et al., 2005). Por último, la resiliencia describe la capacidad de un sujeto de recuperarse frente a situaciones adversas y salir fortalecido de ellas (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). Refiere a un sistema adaptativo que permite al individuo recuperarse de un inconveniente o un fracaso (Avey et al., 2006). La evidencia ha demostrado que la resiliencia es una cualidad que puede desarrollarse y promoverse, es decir, que las personas pueden aprender a ser resilientes (Schönfeld & Mesurado, 2019; Youssef, 2004).

El capital psicológico alude al "quién soy" de una persona (Luthans et al., 2004; Schönfeld & Mesurado, 2019). Diversas investigaciones llevadas a cabo en el contexto del trabajo señalaron que los empleados con elevado nivel de capital psicológico (considerado como constructo global) aducían mayor satisfacción y mejor rendimiento que los que presentaban altos niveles de eficacia, optimismo, esperanza o resiliencia por separado (Luthans, Avolio et al., 2007). A su vez, algunos estudios indicaron que existe una asociación de carácter positivo entre el capital psicológico y el rendimiento, tanto



en trabajadores como en estudiantes (Luthans et al., 2008). Algunos antecedentes establecen relaciones entre el capital psicológico y el compromiso. Así, una persona con altos niveles de capital psicológico logra experimentar compromiso con las actividades que emprende y, a su vez, dicho compromiso favorece el incremento del capital psicológico (Sweetman & Luthans, 2010).

De esta manera, se habla de un circuito de positividad en el que el capital psicológico (en tanto estado de desarrollo psicológico positivo) conduce a las personas a experimentar mejores y mayores niveles de salud y bienestar general, lo que refuerza los recursos psicológicos positivos (Luthans et al., 2013; Schönfeld & Mesurado, 2019). Otros antecedentes coinciden respecto a la correlación positiva entre el capital psicológico, la salud y el bienestar (Siu, 2015; Williams et al., 2015). Por otro lado, diversos trabajos aluden a relación inversa entre el capital psicológico y algunos problemas de salud mental, el consumo problemático de sustancias, los conflictos en el contexto del trabajo y la vida privada, siendo el capital psicológico un factor preventivo de estos fenómenos (Krasikova et al., 2015; Karatepe & Karadas, 2015; Martínez-Corts et al., 2015; Siu, 2015).

Se sitúa al capital psicológico entre un estado puro y un rasgo, ya que no es tan cambiante como el primero ni tan fijo como el segundo (Luthans et al., 2010; Schönfeld & Mesurado, 2019). De esta manera, es considerado como un estado abierto al desarrollo, que se puede alcanzar y conservar de modo relativamente estable (Luthans, Avolio et al., 2007). En este sentido, la evidencia confirma que el capital psicológico puede ser promovido y facilitado mediante intervenciones cortas y focalizadas en diversos contextos de la vida de las personas (Luthans et al., 2006; Luthans et al., 2008; Luthans, Avolio et al., 2007; Luthans et al., 2010).

El constructo capital psicológico fue considerablemente estudiado en la esfera del trabajo. No obstante, por incluir diversos recursos personales, puede ser aplicado en otros contextos, como el educacional. En este último, los estudiantes suelen tener que afrontar situaciones adversas (como la presión de cumplir con plazos, la dificultad de comprender e incorporar contenidos, conflictos en las relaciones interpersonales, entre otros). Ante estas condiciones, resultaría favorable que los alumnos experimentaran niveles elevados de capital psicológico. Está comprobado que disponer de actitudes optimistas y esperanzadas frente a estos problemas puede contribuir al éxito académico. A su vez, la autoeficacia suele favorecer la permanencia en la educación y es considerada como un factor predictor del compromiso académico (Mesurado et al., 2017). Además, estos escenarios adversos pueden forjar en los estudiantes actitudes resilientes frente a las actividades académicas, constituyéndose en oportunidades para salir fortalecidos. Lo dicho con anterioridad corrobora la importancia de estudiar el constructo de capital psicológico en estudiantes, considerando especialmente la etapa de la adolescencia y sus peculiaridades (Schönfeld, 2022; Schönfeld & Mesurado, 2019).

Sin embargo, la evidencia existente sobre el capital psicológico en estudiantes de nivel secundario es mucho más escasa (King & Caleon, 2021; Schönfeld, 2022; Siu et al., 2023). La mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en dicho ámbito atañen a muestras de estudiantes de nivel universitario (Gutiérrez, 2016; Liran & Miller, 2019; Siu et al., 2014).

Otra de las nociones que ha ganado interés dentro del marco de la psicología positiva es la de *iniciativa para el crecimiento personal*, también conocida como PGI (siglas que

corresponden al concepto original en inglés). El crecimiento personal ha aparecido como un concepto prometedor relacionado con el desarrollo y la realización personal de los individuos (Seligman et al., 2005). Además de la psicología positiva, dos teorías previas de la psicología han subrayado este constructo: el humanístico (Maslow, 1954; Rogers, 1961) y el enfoque psicodinámico (Adler, 1973; Jung, 1992).

El crecimiento personal es un cambio individual que puede ser de tipo cognitivo, conductual o afectivo (Prochaska & Diclemente, 1986). Corrientemente, estos cambios son considerados como positivos, debido a que suelen favorecer en las personas un funcionamiento más saludable y pleno, al menos desde la perspectiva del propio sujeto. El crecimiento personal puede provocarse como resultado de procesos intencionales o no intencionales. Así, los procesos de cambio pueden ser clasificados en: a) no conscientes y no intencionales, b) conscientes, pero no intencionales, y c) conscientes e intencionales. Los cambios inconscientes e involuntarios y aquellos conscientes, pero no intencionales, usualmente son resultado de presiones ambientales. Cuando se produce un cambio inconsciente y no intencional, el individuo no puede ser consciente de lo que motivó dicho cambio o crecimiento. En el proceso consciente y no intencional, la persona suele reconocer la necesidad de cambio, pero posee escaso control sobre el modo en que se produce (Robitschek, 1999; Schönfeld & Mesurado, 2020).

Cuando la persona se implica de modo activo, consciente e intencional en el proceso de cambio en cualquier área de su vida, se suele hablar de la presencia de iniciativa para el crecimiento personal. Este concepto fue desarrollado por Robitschek (1998), quien lo entiende como la participación activa e intencional de un individuo en su proceso de crecimiento personal. La PGI es considerada como un recurso personal, ya que refiere a las habilidades y evaluaciones positivas que una persona realiza sobre su capacidad de controlar y producir un impacto en su entorno (Weigold et al., 2013; Weigold & Robitschek, 2011). De este modo, se puede aseverar que la PGI es la capacidad que posee un individuo de beneficiarse a partir de las oportunidades de cambio y crecimiento que se le presentan (Robitschek & Kashubeck, 1999). Las experiencias de crecimiento personal dependen en gran medida de la evaluación e interpretación que la persona realice de los sucesos pasados, presentes y futuros probables en su vida (Schönfeld & Mesurado, 2020).

La PGI tiene dos características esenciales: a) el crecimiento personal es un cambio interno que se experimenta subjetivamente como positivo, b) este crecimiento es de naturaleza intencional, ello significa que el individuo invierte en este proceso para mejorar su sentido de sí mismo. Esto último hace que la PGI sea cualitativamente distinta de cualquier cambio involuntario (Luyckx & Robitschek, 2014; Weigold et al., 2013).

El constructo se compone de cuatro dimensiones diferenciadas: dos cognitivas (preparación para el cambio y planificación) y dos conductuales (uso de recursos y comportamiento intencional). La preparación para el cambio alude a la capacidad del individuo para identificar o crear situaciones potencialmente promotoras de crecimiento personal. Implica poder identificar lo que puede ser cambiado en uno mismo, así como también darse cuenta de cuándo es el momento de llevar a cabo dicho cambio. La planificación refiere a la competencia de un individuo para organizar estrategias que faciliten su desarrollo personal; implica ser estratégico y organizado para llevar a cabo un cambio a nivel personal. Se relaciona con la capacidad de planificar los pasos para lograr el crecimiento personal. El uso de recursos involucra la identificación y

acceso a recursos externos al individuo que favorezcan el crecimiento; estos pueden ser materiales o humanos. Por último, el comportamiento intencional implica llevar a cabo conductas que faciliten el proceso de crecimiento. Se relaciona con la habilidad para poner en práctica los pasos anteriores y así conducirse intencionalmente hacia el cambio (Robitschek et al., 2012). Estos cuatro componentes operan de manera sinérgica, en lugar de secuencialmente, para optimizar el crecimiento personal (Thoen & Robitschek, 2013).

La PGI se encuentra más asociada con el proceso de crecimiento y desarrollo personal que con los resultados obtenidos a partir de dicho proceso (Robitschek, 1998). El constructo alude a un conjunto de habilidades que pueden ser consideradas como generalizables y, por tanto, transferibles a diferentes dominios de la vida de los sujetos (Robitschek et al., 2009). En contraste con los rasgos de personalidad estables, la PGI se relaciona con competencias que pueden ser desarrolladas para favorecer la superación personal (Robitschek et al., 2012). De este modo, cualquier individuo puede adquirir estas características, independientemente de su estado o condición. En este sentido, existe evidencia de que estas habilidades pueden ser desarrolladas y mejoradas a través de intervenciones (Thoen & Robitschek, 2013; Weigold & Robitschek, 2011).

Estudios previos revelaron que la PGI correlaciona con el afecto positivo (Hardin et al., 2007; Robitschek & Keyes, 2009) y con el bienestar psicológico (Ayub & Iqbal, 2012; Robitschek & Keyes, 2009). Por otra parte, se asocia inversamente con algunos trastornos psicológicos (Ayub & Iqbal, 2012; Hardin et al., 2007). A su vez, algunos trabajos reportan relaciones positivas entre PGI y autoeficacia (Beri & Jain, 2016; Ogunyemi & Mabekoje, 2007; Sharma & Rani, 2014). De manera particular, algunos estudios realizados en el ámbito educacional hacen referencia a la asociación positiva entre PGI y autoeficacia académica (Çelik, 2015).

Con respecto a la asociación entre capital psicológico e iniciativa para el crecimiento personal, es muy escasa la evidencia que hace referencia a la vinculación entre estas dos variables. Más aún lo es en estudiantes de nivel secundario, ya que la mayoría de las investigaciones apuntan a muestras de universitarios.

Así, por ejemplo, Meyers y colaboradores (2015) estudiaron los efectos de una intervención en fortalezas personales sobre la iniciativa para el crecimiento personal en una muestra de estudiantes de nivel universitario. Los autores consideraron el posible papel mediador del capital psicológico entre las variables mencionadas. Los resultados indicaron que la intervención sobre las fortalezas aumentó el nivel de PGI en los participantes. Además, la relación entre la intervención de fortalezas y la PGI estuvo mediada por la esperanza (en tanto componente del capital psicológico).

Si bien se puede aseverar que iniciativa para el crecimiento personal y capital psicológico se encuentran en un nivel de estudio similar (ya que las dos refieren a recursos personales que los individuos pueden tener), se hipotetiza que podría ser relevante el estudio de su asociación. Ello se fundamenta en la idea de que pueden potenciarse recíproca y sinérgicamente en las personas, generando beneficios en diversos ámbitos de la vida, siendo de interés en este caso el contexto escolar en la etapa de la adolescencia.

De este modo, se propone como objetivo para el presente trabajo estudiar la correlación entre el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal en una muestra de estudiantes de nivel secundario de la provincia de Entre Ríos, Argentina, en tres momentos de su recorrido escolar (tres años consecutivos).

## Método

El presente estudio es de tipo cuantitativo; tratándose de una investigación longitudinal, debido a que fueron considerados tres momentos de la trayectoria escolar de los participantes. Por último, considerando el objetivo, se trata de un estudio descriptivo–correlacional.

## Participantes

El muestreo de la presente investigación fue no probabilístico, intencional. La población considerada fue de adolescentes escolarizados de la provincia de Entre Ríos, Argentina. En lo que concierne al tamaño muestral, se consideró el hecho de que en los estudios longitudinales suele provocarse una pérdida de muestra a lo largo del tiempo; por consiguiente, se inició la investigación con un número de participantes que asegurase luego la representatividad de los hallazgos. Respecto al género de los estudiantes, las proporciones de mujeres y varones no fueron equánimes, ya que se consideró la distribución original de los cursos, siendo mayor el porcentaje de género femenino. Es importante destacar que no fue esencial cumplimentar con el criterio de equidad de género en este trabajo, ya que su objetivo no lo requiere.

Así, la muestra consistió en estudiantes de nivel secundario de escuelas públicas de gestión privada de la provincia de Entre Ríos, Argentina. El nivel socioeconómico general de los estudiantes que acuden a estas instituciones es considerado como medio. Considerando este aspecto, según la Dirección General de Escuelas, dichas escuelas pertenecen a un contexto sociocultural urbano (Ley n.º 9031, 2017). Los indicadores sociodemográficos señalan que un alto porcentaje de los participantes era parte de familias en las que uno o ambos padres han alcanzado estudios de nivel secundario, universitario o superior, encontrándose comprometidos en labores de tipo profesional u oficios. Además, un elevado porcentaje de los adolescentes cohabitaba en núcleos familiares pequeños. Las instituciones escolares mencionadas son de tipo confesionales.

En el primer tiempo de evaluación, participó un total de 313 adolescentes, de los cuales un 68 % eran mujeres ( $n = 213$ ) y un 32 % eran varones ( $n = 100$ ). La media de edad fue de 13.46 ( $DE = 1.05$ ). Los participantes residían en su mayoría en la ciudad de Crespo ( $n = 146$ ) y Diamante ( $n = 164$ ), mientras que un porcentaje menor procedía de zonas lindantes a las mencionadas ciudades. En el segundo tiempo (un año después de la primera evaluación), se evaluó de nuevo a los mismos participantes. En este caso, hubo una pérdida muestral del 10.54 % de los sujetos, alcanzando un total de 280 adolescentes. La media de edad en este tiempo fue de 14.34 ( $DE = .97$ ). Por último, en el tercer tiempo de evaluación (dos años después) se registró una pérdida de muestra del 11,07 %, obteniendo una muestra final de 249 adolescentes. En este último tiempo, edad promedio fue de 15.22 ( $DE = .90$ ).

## Instrumentos

### 1. Cuestionario de capital psicológico (Psychological Capital Questionnaire – PCQ) adaptado a una muestra de estudiantes argentinos

En el presente trabajo se utilizó la adaptación al ámbito educativo realizada en una muestra de estudiantes secundarios de Argentina (Schönfeld & Mesurado, 2019) de la versión abreviada del Psychological Capital Questionnaire – PCQ (Luthans, Avolio et al., 2007; Luthans, Youssef et al., 2007). El instrumento evalúa los componentes: eficacia, optimismo, esperanza y resiliencia.

El cuestionario de capital psicológico (PCQ-24) (Luthans, Avolio et al., 2007) fue originalmente desarrollado para el ámbito laboral. Existe a su vez una versión abreviada (PCQ-12) (Luthans, Youssef et al., 2007), que ha sido validada para distintos países (Kamei et al., 2018; León-Pérez et al., 2017).

Schönfeld y Mesurado (2019) adaptaron el instrumento en su versión breve para el contexto educacional argentino. Este se compone de 12 ítems que miden los cuatro factores del capital psicológico: autoeficacia (3 ítems; por ejemplo ítem: “Me siento seguro si tengo que representar a mi curso en alguna actividad de la escuela”), esperanza (4 ítems; por ejemplo ítem: “Si me encuentro con un problema en la escuela, puedo buscar diferentes maneras de resolverlo”), resiliencia (3 ítems; por ejemplo ítem: “Puedo enfrentar situaciones complicadas en la escuela porque me han pasado cosas similares antes y pude resolverlas”) y optimismo (2 ítems; por ejemplo ítem: “Siempre miro el lado bueno de las cosas de la escuela”). Se solicitó a los participantes que avalúen cada afirmación mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo) puntos.

El análisis de validez de la adaptación del cuestionario al ámbito educativo en lengua española mostró una estructura factorial idéntica a la versión original. Así, el Análisis Factorial Confirmatorio arrojó índices de ajuste apropiados ( $\chi^2 = 96.70$ ,  $gl = 1$ ,  $p \leq .001$ ;  $\chi^2/gl = 2.01$ ,  $GFI = .95$ ,  $AGFI = .92$ ,  $CFI = .93$ ,  $RMSEA = .05$ ). En lo que respecta a la confiabilidad del instrumento adaptado, la escala global obtuvo un índice Omega de .93. La autoeficacia arrojó un Omega de .74; la esperanza .81; la resiliencia .73; y el optimismo .81 (Schönfeld & Mesurado, 2019).

### 2. Escala de iniciativa para el crecimiento personal (Personal Growth Initiative Scale – II – PGIS – II) adaptada a una muestra de estudiantes argentinos

El instrumento original fue creado por Robitschek y colaboradores (2012) y está conformado por 16 ítems, que miden las siguientes dimensiones: a) preparación para el cambio, b) planificación, c) utilización de recursos y d) comportamiento intencional. Los autores reportaron adecuados valores de confiabilidad para cada uno de los componentes mediante un análisis test–retest, los cuales fluctuaron entre .73 y .94.

En la presente investigación, se utilizó la Escala de iniciativa para el crecimiento personal–II en su versión traducida y adaptada a una muestra de adolescentes de la provincia de Entre Ríos (Schönfeld & Mesurado, 2020). Este instrumento se compone de 14 ítems que evalúan cada factor de la PGI: preparación para el cambio (tres ítems; por ejemplo ítem: “Me doy cuenta cuándo estoy listo para hacer cambios en mí mismo”), planificación (cinco ítems; por ejemplo ítem: “Yo sé cómo hacer un plan

alcanzable con el fin de cambiar algo de mí mismo"), utilización de recursos (dos ítems; por ejemplo ítem: "Pido ayuda cuando busco cambiar algo en mí") y comportamiento intencional (cuatro ítems; por ejemplo ítem: "Tomo todas las oportunidades para crecer que se me presentan"). Se invitó a los participantes a que evalúen cada una de las aseveraciones mediante una escala Likert que osciló entre 0 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo) puntos.

El análisis de la estructura factorial de la versión argentina del instrumento indicó un buen ajuste del modelo propuesto ( $\chi^2 = 226.705$ ,  $gl = 71$ ,  $p \leq .000$ ,  $\chi^2/gl = 3.19$ ,  $GFI = .98$ ,  $AGFI = .98$ ,  $RMR = .08$ ), luego de eliminar dos ítems de la escala original que exhibían complejidad factorial. Por otra parte, respecto a su confiabilidad, la escala considerada globalmente alcanzó un coeficiente Omega de .91. El componente preparación para el cambio arrojó un índice Omega de .66.; el de planificación, un coeficiente de .76.; el de utilización de recursos, un puntaje de .82; y el de comportamiento intencional un valor de .73.

## Procedimientos de recolección de datos

Para realizar el proceso de muestreo en primer término, se estableció el contacto con las autoridades de las instituciones educativas. Luego, se entabló comunicación con los estudiantes para otorgarles la información necesaria. Se solicitó el consentimiento informado en formato escrito a los padres o tutores de los participantes que dieron su asentimiento. Del total de estudiantes invitados, el 75 % accedió a participar y el 25 % restante declinó la invitación. Los motivos en este último caso fueron: que no fueron autorizados por los mayores, que olvidaron entregar el consentimiento, que no asistieron a clases al momento de la invitación o de la administración de los instrumentos, etc.

Las evaluaciones fueron efectuadas en grupos (respetando la conformación de los cursos), en horario de clases. Cabe elucidar que se tuvieron en cuenta las correspondientes consideraciones éticas para garantizar el resguardo de la confidencialidad de los datos obtenidos. Al tratarse de un estudio longitudinal, fue ineludible pedir a las instituciones escolares los nombres completos y números de documento nacional de identidad de los participantes. A pesar de ello, se tomaron las medidas necesarias para anonimizar los datos personales. Este aspecto fue explicado con antelación a las autoridades de las escuelas, a los padres y a los estudiantes. También se les aclaró a los adolescentes que su participación en el estudio era voluntaria, pudiendo abandonarlo en el momento en que así lo desearan.

En los tiempos 2 y 3, se volvieron a gestionar las autorizaciones y se acudió a las aulas con las listas conformadas de los estudiantes que habían dado su asentimiento y sido autorizados por sus tutores.

## Procedimientos de análisis

Para cumplir con el objetivo del presente trabajo, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables y un Análisis de Correlación  $r$  de Pearson, para poder conocer los niveles de asociación entre el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal en los estudiantes en cada uno de los tres tiempos de evaluación.

# Resultados

## Análisis descriptivo de las variables

En primer término, se presentan las medias y desvíos típicos de cada una de las dimensiones del capital psicológico y de cada componente de la iniciativa para el crecimiento personal en los tres tiempos de estudio (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Análisis descriptivo de cada variable en tiempo 1 (N = 313), tiempo 2 (N = 280) y tiempo 3 (N = 249)*

|                            | Tiempo 1 |               | Tiempo 2 |               | Tiempo 3 |               |
|----------------------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|
|                            | Media    | Desvío típico | Media    | Desvío típico | Media    | Desvío típico |
| Eficacia                   | 4.23     | 1.03          | 4.12     | 1.04          | 4.04     | 1.15          |
| Optimismo                  | 4.07     | 1.26          | 4.19     | 1.17          | 4.01     | 1.19          |
| Esperanza                  | 4.11     | 1.01          | 4.14     | .96           | 3.98     | .98           |
| Resiliencia                | 4.02     | 1.05          | 4.17     | 1.02          | 4.16     | 1.03          |
| Preparación para el cambio | 3.80     | .94           | 3.84     | .87           | 3.73     | .89           |
| Planificación              | 3.64     | .88           | 3.71     | .86           | 3.61     | .84           |
| Utilización de recursos    | 3.22     | 1.15          | 3.12     | 1.11          | 3.07     | 1.14          |
| Comportamiento intencional | 3.88     | .87           | 3.82     | .76           | 3.80     | .84           |

## Asociaciones entre el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal

El objetivo del presente trabajo consistió en conocer el grado de asociación entre el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal de los estudiantes en cada uno de los tiempos por separado (tiempo 1, tiempo 2 y tiempo 3).

Los resultados indican que existen correlaciones estadísticamente significativas, de carácter positivo, entre todas las variables estudiadas en los tres momentos de evaluación. Las asociaciones obtenidas pueden visualizarse en la Tabla 2.

**Tabla 2**

Correlaciones entre capital psicológico e iniciativa para el crecimiento personal para tiempo 1 (N = 313), tiempo 2 (N = 280) y tiempo 3 (N = 249)

|          |                     | Iniciativa para el crecimiento personal |                            |               |                         |                            |
|----------|---------------------|---|----------------------------|---------------|-------------------------|----------------------------|
|          |                     |   | Preparación para el cambio | Planificación | Utilización de recursos | Comportamiento intencional |
| Tiempo 1 | Capital psicológico | Eficacia                                | .32**                      | .38**         | .28**                   | .40**                      |
|          |                     | Optimismo                               | .30**                      | .42**         | .28**                   | .37**                      |
|          |                     | Esperanza                               | .31**                      | .50**         | .27**                   | .50**                      |
|          |                     | Resiliencia                             | .27**                      | .39**         | .12*                    | .21**                      |
| Tiempo 2 | Capital psicológico | Iniciativa para el crecimiento personal |                            |               |                         |                            |
|          |                     |   | Preparación para el cambio | Planificación | Utilización de recursos | Comportamiento intencional |
|          |                     | Eficacia                                | .30**                      | .38**         | .33**                   | .45**                      |
|          |                     | Optimismo                               | .29**                      | .38**         | .20**                   | .41**                      |
|          |                     | Esperanza                               | .23**                      | .40**         | .26**                   | .51**                      |
|          | Resiliencia         | .33**                                   | .47**                      | .15*          | .38**                   |                            |
| Tiempo 3 | Capital psicológico | Iniciativa para el crecimiento personal |                            |               |                         |                            |
|          |                     |   | Preparación para el cambio | Planificación | Utilización de recursos | Comportamiento intencional |
|          |                     | Eficacia                                | .29**                      | .31**         | .28**                   | .40**                      |
|          |                     | Optimismo                               | .36**                      | .47**         | .17**                   | .35**                      |
|          |                     | Esperanza                               | .29**                      | .47**         | .34**                   | .48**                      |
|          | Resiliencia         | .38**                                   | .42**                      | .21**         | .31**                   |                            |

Nota. \*\* $\leq .01$ ; \* $\leq .05$

## Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se presentaron las asociaciones entre el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal en una muestra de estudiantes de nivel secundario de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Los hallazgos indican que existen correlaciones estadísticamente significativas entre todas las dimensiones de las variables, siendo algunas de ellas bastante elevadas.

En este sentido, en el primer tiempo de evaluación, una de las correlaciones que obtuvo los valores más elevados fue la dada entre la esperanza (en tanto componente del capital psicológico) y la planificación (como dimensión de la iniciativa para el crecimiento personal). En lo que a esto concierne, es posible hipotetizar que aquellos estudiantes que disponen de la energía para alcanzar una meta, así como también de la capacidad de planificar los caminos para lograrla, serían más propensos a ser estratégicos y organizados para llevar a cabo un cambio a nivel personal o para alcanzar el crecimiento personal (Luthans, Avolio et al., 2007; Robitschek et al., 2012). La esperanza, de acuerdo con los autores referentes, implica planificación, por tanto, es comprensible y esperable que exista esta correlación entre ambas dimensiones.



Por otra parte, en el primer tiempo de evaluación, otra de las asociaciones que obtuvo un valor elevado fue la presentada entre la esperanza (capital psicológico) y el comportamiento intencional (iniciativa para el crecimiento personal). En este sentido, una posible hipótesis al respecto podría ser que los estudiantes que son perseverantes para lograr una meta y que, a su vez son capaces de reorientar sus trayectorias hacia ella si esto es necesario, serían más proclives a poner en práctica conductas para conducirse intencionalmente hacia el cambio que desean lograr en su vida (Luthans, Avolio et al., 2007; Robitschek et al., 2012). En este sentido, la esperanza implica elaborar un plan factible y viable de realización (Luthans et al., 2005), lo que puede ser puesto en práctica a través del comportamiento intencional.

Cabe aclarar que la correlación recién mencionada (entre esperanza y comportamiento intencional) fue también la que obtuvo el puntaje más elevado en los dos tiempos subsiguientes de evaluación (tiempo 2 y tiempo 3).

Lo explicitado con anterioridad permite afirmar que existe una asociación entre las variables de estudio del presente trabajo, y ello concuerda con la escasa evidencia que existe sobre esta temática (Meyers et al., 2015). De esta manera, un estudiante que tiene las competencias para valorar positivamente las circunstancias escolares posiblemente también disponga de los recursos necesarios para implicarse de modo activo, consciente e intencional en un proceso de cambio. Así, es posible pensar que un estudiante que posee capital psicológico podrá contar con la capacidad de beneficiarse a partir de las oportunidades de cambio y crecimiento que se le vayan presentando.

Un aspecto a destacar sobre los hallazgos del presente trabajo es que los puntajes de las correlaciones fueron disminuyendo levemente a lo largo de los tiempos de evaluación. Es posible relacionar esto último con el hecho de que los valores de las medias de ambas variables bajaron levemente de manera progresiva hacia el tercer tiempo de evaluación. Podría ser esto una característica de la adolescencia media, en la que suelen presentarse cambios, cierta inestabilidad emocional, preguntas respecto al futuro y dudas en cuanto a la decisión vocacional-ocupacional, entre otros aspectos. Por ello, adquiere gran importancia la promoción de recursos personales en la adolescencia desde la ciencia psicológica. En este sentido, tiene un gran valor el conocer los niveles de capital psicológico y de iniciativa para el crecimiento personal en los adolescentes y fomentar la adquisición o su desarrollo mediante intervenciones.

A modo de síntesis de los hallazgos de este trabajo, es posible afirmar que el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal son variables que se encuentran vinculadas en adolescentes de Entre Ríos, Argentina, considerando distintos momentos de su trayectoria escolar.

Por último, se hace alusión a las limitaciones del presente estudio y a recomendaciones para futuras investigaciones que aborden estas temáticas. Una limitación se encuentra dada es el tipo de instrumento de evaluación usado para medir las variables. En este sentido, dado que se utilizaron medidas de autorreporte, los resultados pueden verse afectados por el sesgo de varianza común. Por otra parte, se evaluó a los participantes durante tres años de su trayectoria escolar. Si bien todo estudio longitudinal resulta de interés y relevancia (considerando que la mayoría de los antecedentes registrados son de tipo transversal), hubiese sido oportuno conocer si las asociaciones entre las variables se encuentran presentes en todo el recorrido escolar de los estudiantes secundarios (desde primero a sexto año).

Además, los análisis llevados a cabo podrían ser ampliados con el objetivo de presentar hallazgos más detallados y específicos sobre la temática. Así, se recomienda para futuros trabajos la realización de análisis de regresión o de ecuaciones estructurales que permitan conocer si existe un poder predictor entre las variables.

Considerando la relevancia que poseen los constructos elegidos para el contexto educativo, se desea recomendar para ulteriores estudios el desarrollo de programas de intervención que contribuyan a fomentar estos recursos personales. En este sentido, el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal poseen un alto potencial de desarrollo; por tanto, pueden ser promovidas en los adolescentes.

#### 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 Fátima Schönfeld y Carina Hess. La curación de datos la llevó a cabo Fátima Schönfeld. El análisis formal fue realizado por Fátima Schönfeld. La tarea de investigación (recolección de datos y recopilación de evidencia) estuvo a cargo de Fátima Schönfeld. La metodología (diseño de la investigación) fue realizada por Fátima Schönfeld. La administración del proyecto (responsabilidad de gestión, coordinación de la planificación y ejecución de la actividad investigadora) fue responsabilidad de Fátima Schönfeld. La provisión de recursos estuvo a cargo de Fátima Schönfeld. La visualización fue realizada por Fátima Schönfeld y Carina Hess. La escritura del borrador original fue hecha por Fátima Schönfeld y Carina Hess. La escritura (revisión y edición) fue llevada a cabo por Fátima Schönfeld y Carina Hess.

##### Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

## Referencias

- ADLER, A. (1973). *The man and his work: Triumph over the inferiority complex*. Sidgwick y Jackson.
- ARGENTINA (2017, diciembre, 17). Ley n.º 9031. De la ubicación de los establecimientos educativos. Boletín Oficial n.º 30510.
- AVEY, J., PATERA, J., & WEST, B. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(2), 42–60. <https://doi.org/10.1177/10717919070130020401>
- AYUB, N., & IQBAL, S. (2012). The relationship of personal growth initiative, psychological well-being, and psychological distress among adolescents. *Journal of Teaching and Education*, 1(6), 101–107.
- AZANZA, G., DOMÍNGUEZ, A., MORIANO, J., & MOLERO, F. (2014). Capital psicológico positivo. Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología*, 30(1), 294–301. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.153631>
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice– Hall.

- BERI, N., & JAIN, M. (2016). Personal growth initiative among undergraduate students: Influence of emotional self efficacy and general well being. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 43–56.
- ÇELIK, E. (2015). Mediating and moderating role of academic self-efficacy in the relationship between student academic support and personal growth initiative. *Australian Journal of Career Development*, 24(2), 105–113. <https://doi.org/10.1177/1038416215583563>
- GUTIÉRREZ, J. C. P. (2016). Evaluación de una práctica para el desarrollo del Capital Psicológico. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(34), 4–25.
- HARDIN, E. E., WEIGOLD, I. K., ROBITSCHKE, C., & NIXON, A. E. (2007). Self-discrepancy and distress: The role of personal growth initiative. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 86–92.
- JUNG, C. G. (1992). Psychological types or the psychology of individuation. In G. Adler (Ed.), *The collected works of Carl Jung* (Vol. 6, par. 757). Routledge & Kagan Paul.
- KAMEI, H., FERREIRA, M. C., VALENTINI, F., PERES, M. F. P., KAMEI, P. T., & DAMÁSIO, B. F. (2018). Psychological capital questionnaire–short version (PCQ–12): Evidence of validity of the Brazilian version. *Psico–Usf*, 23(2), 203–214.
- KARATEPE, O. M., & KARADAS, G. (2015). Do psychological capital and work engagement foster frontline employees' satisfaction? A study in the hotel industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 27(6), 1254–1278.
- KING, R. B., & CALEON, I. S. (2021). School psychological capital: Instrument development, validation, and prediction. *Child Indicators Research*, 14(1), 341–367.
- KRASIKOVA, D. V., LESTER, P. B., & HARMS, P. D. (2015). Effects of psychological capital on mental health and substance abuse. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 22(3), 280–291. <http://dx.doi.org/10.1177/1548051815585853>
- LEÓN-PÉREZ, J. M., ANTINO, M., & RUBIO, J. M. L. (2017). Adaptación al español de la versión reducida del Cuestionario de Capital Psicológico (PCQ–12). *International Journal of Social Psychology*, 32(1), 196–213.
- LIRAN, B. H., & MILLER, P. (2019). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 51–65.
- LUTHANS, B., LUTHANS, K., & NORMAN, S. (2005). The proposed contagion effect of hopeful leaders on the resiliency of employees and organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12(2), 55–64. <https://doi.org/10.1177/107179190501200205>
- LUTHANS, F., AVEY, J., AVOLIO, B., & PETERSON, S. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20034>
- LUTHANS, F., AVEY, J., AVOLIO, B., NORMAN, S., & COMBS, G. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3) 387–393. <https://doi.org/10.1002/job.373>

- LUTHANS, F., AVOLIO, B., AVEY, J., & NORMAN, S. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*, 541–572.
- LUTHANS, F., LUTHANS, K. W., & LUTHANS, B. C. (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Business Horizons, 47*(1), 45–50. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>
- LUTHANS, F., NORMAN, S. M., AVOLIO, B. J., & AVEY, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate—employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 29*(2), 219–238. <https://doi.org/10.1002/job.507>
- LUTHANS, F., YOUSSEF, C. M., & AVOLIO, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- LUTHANS, F., YOUSSEF, C. M., SWEETMAN, D. S., & HARMS, P. D. (2013). Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship PsyCap and health PsyCap. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 20*(1), 118–133.
- LUYCKX, K., & ROBITSCHKEK, C. (2014). Personal growth initiative and identity formation in adolescence through young adulthood: Mediating processes on the pathway to well-being. *Journal of Adolescence, 37*(7), 973–981. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.009>
- MARTINEZ-CORTS, I., DEMEROUTI, E., BAKKER, A. B., & BOZ, M. (2015). Spillover of interpersonal conflicts from work into nonwork: A daily diary study. *Journal of Occupational Health Psychology, 20*(3), 326–337. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038661>
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper y Row.
- MCELRAVY, L. J., MATKIN, G., & HASTINGS, L. J. (2018). How Can Service-Learning Prepare Students for the Workforce? Exploring the Potential of Positive Psychological Capital. *Journal of Leadership Education, 17*(1). <https://doi.org/10.12806/V17/I1/T1>
- MESURADO, B. (2017). Psicología positiva. En A. Vanney, I. Silva & J. F. Franck (Eds.), *Diccionario Interdisciplinar Austral*. Universidad Austral.
- MEYERS, M. C., VAN WOERKOM, M., DE REUVER, R. S., BAKK, Z., & OBERSKI, D. L. (2015). Enhancing psychological capital and personal growth initiative: Working on strengths or deficiencies. *Journal of counseling psychology, 62*(1), 50.
- OGUNYEMI, A. O., & MABEKOJE, S. O. (2007). Self-efficacy, risk-taking behavior and mental health as predictors of personal growth initiative among university undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(2), 349–362.
- PROCHASKA, J. O., & DICLEMENTE, C. C. (1986). Toward a comprehensive model of change. In *Treating addictive behaviors* (pp. 3–27). Springer.
- ROBITSCHKEK, C. (1998). Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 30*(4), 183–198. <https://doi.org/10.1080/07481756.1998.12068941>

- ROBITSCHEK, C. (1999). Further validation of the Personal Growth Initiative Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 31(4), 197–210.
- ROBITSCHEK, C., & KASHUBECK, S. (1999). A structural model of parental alcoholism, family functioning, and psychological health: The mediating effects of hardiness and personal growth orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 46(2), 159–172.
- ROBITSCHEK, C., & KEYES, C. L. M. (2009). Keyes' model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 321–329. <https://doi.org/10.1037/a0013954>
- ROBITSCHEK, C., ASHTON, M. W., SPERING, C. C., GEIGER, N., BYERS, D., SCHOTTS, G. C., & THOEN, M. A. (2012). Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale–II. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 274–287. <https://doi.org/10.1037/a0027310>
- ROBITSCHEK, C., ASHTON, M. W., SPERING, C. C., MARTINEZ, M., SHOTTS, G. C., & MURRAY, D. (2009, June). *Development of the personal growth initiative scale–II* [Poster]. 2009 World Congress on Positive Psychology, Philadelphia.
- ROGERS, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- SCHÖNFELD, F. S. (2022). *Estudio de trayectoria de los factores psicológicos asociados al compromiso académico: necesidades psicológicas básicas y capital psicológico* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Argentina].
- SCHÖNFELD, F. S., & MESURADO, B. (2019). Adaptación del Cuestionario de Capital Psicológico al ámbito educativo en una muestra argentina. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.315>
- SCHÖNFELD, F. S., & MESURADO, B. (2020). Adaptación al español de la Escala de Iniciativa para el Crecimiento Personal–II en población adolescente de Entre Ríos, Argentina. *Perspectivas en Psicología*, 17(1), 80–91.
- SELIGMAN, M. E. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books.
- SELIGMAN, M. E. P., STEEN, T. A., PARK, N., & PETERSON, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- SELIGMAN, M. E., & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- SHARMA, S. K., & RANI, R. (2014). Impact of Mental Health on Personal Growth Initiative (PGI) among University Postgraduates. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(3), 134–147.
- SIU, O. L. (2015). Psychological capital, work well-being, and work-life balance among Chinese employees. *Journal of Personnel Psychology*, 12(4), 170–181. <http://dx.doi.org/10.1027/1866-5888/a000092>
- SIU, O. L., BAKKER, A. B., & JIANG, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979–994.
- SIU, O. L., LO, B. C. Y., NG, T. K., & WANG, H. (2023). Social support and student outcomes: The mediating roles of psychological capital, study engagement, and problem-focused coping. *Current Psychology*, 42(4), 2670–2679.

- SNYDER, C., & LÓPEZ, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- STAJKOVIC, A. D., & LUTHANS, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74.
- SWEETMAN, D., & LUTHANS, F. (2010). The power of positive psychology: psychological capital and work compromise. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work compromise: A handbook of essential theory and research* (pp. 54–68). Psychology Press.
- THOEN, M. A., & ROBITSCHKEK, C. (2013). Intentional growth training: Developing an intervention to increase personal growth initiative. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 5(2), 149–170. <https://doi.org/10.1111/aphw.12001>
- WEIGOLD, I. K., & ROBITSCHKEK, C. (2011). Agentic personality characteristics and coping: Their relation to trait anxiety in college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(2), 255–264.
- WEIGOLD, I. K., PORFELI, E. J., & WEIGOLD, A. (2013). Examining tenets of personal growth initiative using the Personal Growth Initiative Scale-II. *Psychological Assessment*, 25(4), 1396–1403. <https://doi.org/10.1037/a0034104>
- WILLIAMS, P., KERN, M. L., & WATERS, L. (2015). A longitudinal examination of the association between psychological capital, perception of organizational virtues and work happiness in school staff. *Psychology of Well-Being*, 5, 1-18.
- YOUSSEF, C. (2004). *Resilience development of organizations, leaders and employees: multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing* [Ph.D Dissertation, University of Nebraska].

# Estrategias de búsqueda de información en internet para la formación docente

Information search strategies on the Internet for initial teacher training

Estratégias de busca de informações na Internet para formação de professores

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3697>

## Jorge Lillo-Durán

Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Chile  
jlillo@ucsc.cl  
ORCID: 0000-0001-7903-6046

## Héctor Vega-Pinochet

Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Chile  
hvega@ucsc.cl  
ORCID: 0000-0002-4441-6978

## Angélica Vera-Sagredo

Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Chile  
avera@ucsc.cl  
ORCID: 0000-0003-1657-2241

**Recibido:** 18/12/23  
**Aprobado:** 09/04/24

### Cómo citar:

Lillo-Durán, J., Vega-Pinochet, H., & Vera-Sagredo, A. (2024). Estrategias de búsqueda de información en internet para la formación docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3697>

## Resumen

Las habilidades necesarias para seleccionar, evaluar y sintetizar información de múltiples fuentes en internet son esenciales para los estudiantes de educación superior. Este estudio se enfocó en investigar cómo los estudiantes de un programa de formación de profesores en Chile abordan problemas que requieren la búsqueda de información y si existen diferencias en su enfoque al realizar estas tareas. Se utilizó el Índice de Desempeño de Búsqueda para clasificar a los participantes en tres grupos según su eficacia y eficiencia en la obtención de resultados. A través de registros computacionales, se compararon los grupos en su proceso de búsqueda de respuestas. Los datos fueron recopilados mediante un software de monitoreo (SurveilStar) y analizados a través de SPSS v. 21. Los resultados dan cuenta de las estrategias más y menos exitosas empleadas por los estudiantes en la búsqueda de información. Se observó que los buscadores más eficientes se enfocan en un conjunto reducido de palabras clave, lo que aumenta sus posibilidades de encontrar respuestas de manera más rápida y eficaz, reduciendo el tiempo de escritura. Este hallazgo concuerda con investigaciones previas que sugieren que la formulación de consultas más elaboradas conduce a búsquedas más exitosas. Estos resultados tienen implicaciones importantes para la enseñanza y el desarrollo de habilidades de búsqueda de información en estudiantes de educación superior en Chile.

## Abstract

The skills to select, evaluate, and synthesize information from multiple sources on the Internet are essential for higher education students. This study investigated how students in a teacher training program in Chile approach problems that require information seeking and whether there are differences in their approach when performing these tasks. The Search Performance Index was used to classify participants into three groups based on their effectiveness and efficiency in obtaining results. Through computer records, the groups were compared in their process of searching for answers. Data were collected using monitoring software (SurveilStar) and analyzed through SPSS v. 21. The results show students' most and least successful strategies in searching for information. Most efficient searchers focus on a narrow set of keywords, which increases their chances of finding answers faster and more efficiently, reducing typing time. This finding is consistent with previous research suggesting that formulating more elaborate queries leads to more successful searches. These results have important implications for the teaching and development of information search skills in higher education students in Chile.

### Palabras clave:

formación de docentes, alfabetización informacional, recuperación de información, información educacional, internet.

### Keywords:

teacher training, information literacy, information retrieval, educational information, Internet.



## Resumo

As habilidades necessárias para selecionar, avaliar e sintetizar informações de múltiplas fontes na Internet são essenciais para estudantes do ensino superior. Este estudo se concentrou em investigar como os alunos de um programa de formação de professores no Chile abordam problemas que exigem a busca de informações e se há diferenças na sua abordagem na execução dessas tarefas. O Search Performance Index foi utilizado para classificar os participantes em três grupos com base na sua eficácia e eficiência na obtenção de resultados. Por meio de registros informatizados, os grupos foram comparados no processo de busca por respostas. Os dados foram coletados utilizando um software de monitoramento (SurveilStar) e analisados através do SSPS v.21. Os resultados mostram as estratégias mais e menos bem-sucedidas utilizadas pelos alunos na busca de informações. Observou-se que os buscadores mais eficientes focam em um conjunto reduzido de palavras-chave, o que aumenta suas chances de encontrar respostas de forma mais rápida e eficiente e diminui o tempo de digitação. Esta descoberta é consistente com pesquisas anteriores que sugerem que a formulação de consultas mais elaboradas leva a buscas mais bem-sucedidas. Estes resultados têm implicações importantes para o ensino e o desenvolvimento de habilidades de busca de informação em estudantes do ensino superior no Chile.

### Palavras-chave:

formação de professores, literacia da informação, recuperação de informações, informação educacional, internet.

## Introducción

El siglo XXI requiere que los programas de formación universitaria desarrollen nuevas habilidades, conocimientos y formas de aprendizaje de manera que sus estudiantes puedan aumentar las competencias que les permitan enfrentar los desafíos de un mundo incierto y cambiante (Kuhlthau, 2015). Las realidades educativas más recientes nos han direccionado a una nueva forma de aprendizaje en la cual profesores y estudiantes deben estar preparados y dispuestos a vivir y trabajar en un entorno de información complejo. El desafío para la educación formal de hoy en día es adaptarse al cambiante mundo digital y a la dinámica sociedad de la información, cuyo propósito debe ser preparar a los estudiantes para aprender a buscar, evaluar, utilizar, e incluso cuestionar, la información disponible y utilizarla como insumo en la adquisición de nuevos conocimientos. El mundo actual requiere que los estudiantes desarrollen competencias efectivas de búsqueda de información de distintas fuentes, desarrollen estrategias de aprendizaje cooperativo (Civilcharran et al., 2015; Karagiannopoulou & Milienos, 2015), lectura comprensiva y habilidades sociales, y demuestren un buen manejo del lenguaje para dar respuestas a sus propias interrogantes, abordar sus intereses y enfrentar desafíos del mundo real. En consecuencia, la educación debe preparar a los estudiantes para convivir exitosamente con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Las TIC han transformado la forma en que los estudiantes adquieren conocimientos. Específicamente, la Internet y los dispositivos móviles brindan acceso instantáneo y remoto a una amplia gama de recursos informativos. El impacto de estas tecnologías y recursos ha generado numerosas investigaciones que se centran en comprender cómo las personas buscan, acceden, utilizan y comprenden la información proveniente de diversos medios digitales. Estos estudios emplean diferentes metodologías que se enfocan en el análisis del lenguaje y los términos utilizados en este contexto (Adhikari et al., 2016; Adhikari et al., 2017).

Antes de la proliferación de Internet, la información se encontraba principalmente en libros, revistas, periódicos, documentos de archivo y en una cantidad muy limitada en computadoras personales. Obtener información requería desplazarse físicamente y acceder a la fuente de datos en persona. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de las necesidades de información pueden ser satisfechas mediante una simple búsqueda en la web, sin necesidad de interactuar con otras personas. La información se recupera de manera más directa, democrática, instantánea, libre y autónoma, utilizando un medio familiar para todos los usuarios. En este contexto, el crecimiento de Internet ha impulsado una amplia diversificación de las fuentes de información, ya que esta puede residir en individuos, instituciones o grupos de interés, ya sean formales o informales.

Finalmente, aunque el concepto *información* resulta difícil de definir, es posible aseverar que esta tiene efectos en el comportamiento humano, lo que se refleja en su búsqueda y posterior uso, la que lleva a reducir los niveles de incertidumbre, comprender fenómenos e incluso aumentar la motivación para seguir indagando. A partir de aquello, el concepto *búsqueda de información* puede ser definido como el esfuerzo consciente para adquirir información en respuesta a una necesidad o a un vacío en el conocimiento, esta información puede ser obtenida a través de la búsqueda formal y deliberada o a través de la búsqueda casual o compartida

por otros. La literatura más reciente reporta que la orientación en los estudios de búsqueda de información ya no está focalizada en los documentos o en las fuentes, sino más bien en los procedimientos que llevan a cabo los usuarios para obtener tal información, lo que se ha denominado en la literatura como *Information Retrieval* (Case & Given, 2016; García et al., 2023; Martín et al., 2022).

A partir de lo discutido anteriormente, el objetivo de este estudio fue investigar cómo estudiantes de pedagogía de una Facultad de Educación de una universidad chilena resuelven problemas basados en búsqueda de información y si este proceso es diferente en función de sus niveles de desempeño mientras llevan a cabo una tarea determinada.

## Marco teórico

### Búsqueda de información

En diferentes niveles educacionales, desde preescolar hasta universitario, las diversas prácticas de búsqueda de información juegan un rol que se ha incrementado exponencialmente en las últimas décadas, un desarrollo que puede estar relacionado con dos tendencias: el poderoso desarrollo de nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, y una orientación pedagógica cada vez más centrada en el estudiante y basada en problemas. La mayoría de las investigaciones empíricas han señalado que la búsqueda de información nace en respuesta a una necesidad, por lo que ambos conceptos están estrechamente relacionados. Se podría afirmar entonces que la *búsqueda de información* está más cercana al concepto de "necesidad" de lo que está a la noción de "información". El concepto búsqueda de información ha sido definido como un proceso mediante el cual un usuario representa, busca, recupera y almacena datos como respuesta a una necesidad (Roshdi & Roohparvar, 2015), para lo cual debe realizar ciertas operaciones que le permitan encontrar la información requerida (Burger, 2015). Ejemplos de lo anterior son nociones tales como "la búsqueda de relaciones entre estímulos" o "el reconocimiento que realiza una persona de una brecha en su conocimiento que la puede motivar a adquirir nueva información" o la definición de búsqueda de información orientada a la resolución de problemas como "un proceso en el que los humanos se comprometen a propósito para cambiar su estado de conocimiento" y que está estrechamente relacionado con el aprendizaje y el problema.

En síntesis, la búsqueda de información abarca una variedad de comportamientos aparentemente motivados por el reconocimiento de información faltante y por la necesidad de satisfacerla. Aunque es el término más común en uso, por lo general la búsqueda de información se define estrictamente en términos de comportamiento activo e intencional, lo que limita su aplicabilidad a la amplia gama de investigaciones que actualmente se realizan sobre el uso humano de la información.

## Comportamiento informacional

Si bien las definiciones de búsqueda de información citadas anteriormente enfatizan la actividad intencional, existe un término más amplio que abarca la búsqueda de información, pero también incluye comportamientos pasivos; a saber, comportamiento informacional. El campo del comportamiento de búsqueda de información puede definirse en términos generales como el que se ocupa de determinar las necesidades de información del usuario, el comportamiento de búsqueda y el uso posterior de la información. Las disciplinas relacionadas con la comprensión de cómo las personas buscan y utilizan información, los canales que utilizan para obtener información y los factores que inhiben o fomentan el uso de la información incluyen: el estudio de la personalidad en psicología, comportamiento del consumidor, investigación de innovación, estudios de comunicación de salud, toma de decisiones organizacionales y requisitos de información en el diseño de sistemas de información (Ikoja-Odongo & Mostert, 2006). En consecuencia, se reconoce de manera significativa la interconexión existente entre las diversas disciplinas implicadas en la investigación de todos los aspectos relacionados con la información.

El comportamiento de búsqueda de información abarca actividades en las que las personas identifican sus necesidades, buscan información de diversas maneras y la utilizan o transfieren. Kakai et al. (2004) lo definen como el proceso en el cual un individuo recopila información para uso personal, actualización de conocimientos y desarrollo. La investigación sobre el comportamiento de búsqueda de información de estudiantes, investigadores y profesores ha sido extensa a lo largo de las décadas, inicialmente centrada en la evaluación de colecciones de bibliotecas (Rozo y Durán, 2016). Posteriormente, se ampliaron para comprender los hábitos de investigación, contribuyendo al diseño de sistemas y servicios de información (Case y Given, 2016). Según estos autores, comprender las necesidades y comportamientos de búsqueda de información es esencial para desarrollar estrategias en la formación profesional y técnica en la educación superior.

## Comportamiento informacional en la web

La búsqueda de información en la web es una nueva rama de investigación con recursos y herramientas diversas, (Kellar et al., 2007). Esta actividad corresponde a un proceso complejo que consta de cuatro pasos principales: identificación de problemas, articulación de necesidades, formulación de consultas y evaluación de resultados. Este *comportamiento* se enmarca dentro de tres dimensiones bien definidas, (Uribe-Tirado, 2012), a saber: a) comportamiento en la búsqueda, entendido como el objetivo de la búsqueda de información, b) comportamiento en la recuperación de información, correspondiente a la interacción con distintos sistemas de información, c) la adopción de estrategias de búsqueda y al uso de información, es decir, la adquisición de la información encontrada.

El comportamiento informativo ha sido objeto de estudio en diversos contextos académicos, abordando una amplia diversidad de individuos, motivaciones y objetivos. Apesar de que la búsqueda de información es una actividad común a todos, para ciertas personas, este proceso se torna particularmente complejo en ciertos escenarios, lo que ha impulsado un considerable desarrollo de la investigación en este campo

(Case & Given, 2016; Torres-Gómez, 2023). Sin embargo, a pesar de las complejidades advertidas se ha comprobado que la correcta búsqueda de la información permite a los estudiantes un autoaprendizaje y el desarrollo de competencias digitales necesarias para su desarrollo profesional (Vergara & Rey, 2024).

Los motores de búsqueda son cruciales para la recuperación eficiente de información en la red global de comunicación (Gkorezis et al., 2017). Esta herramienta es esencial para un amplio espectro de usuarios, desde principiantes hasta expertos altamente calificados, y abarca desde aquellos que buscan información por diversión hasta aquellos que necesitan búsquedas precisas y eficientes para propósitos profesionales. A pesar de que la mayoría de los motores de búsqueda están diseñados para servir a esta diversa población de usuarios, esto presenta desafíos significativos. Para abordar estos desafíos, los diseñadores de motores de búsqueda deben comprender a fondo las estrategias y los posibles problemas de diferentes grupos de usuarios (Aula, 2003).

En el contexto educativo actual, la creciente utilización de la Inteligencia Artificial (IA) plantea un desafío en la forma en que los estudiantes buscan información. La IA ha experimentado un rápido crecimiento en su capacidad tecnológica, alcanzando niveles de sofisticación sorprendentes (Franganillo, 2023). Según García-Peñalvo (2023), la clave no radica en prohibir su uso, sino en capacitar tanto a los profesores como a los estudiantes para utilizarla de manera ética y efectiva. Es fundamental establecer relaciones de confianza con los estudiantes, adoptando un enfoque pedagógico centrado en las personas, donde la evaluación se integre al proceso de aprendizaje en lugar de ser simplemente una herramienta de control (Rudolph et al., 2023). Sin embargo, como señalan Sánchez y Carbajal (2023), existe el riesgo de que la búsqueda a través de la IA pueda conducir a la obtención de datos incorrectos o mal referenciados, lo que subraya la necesidad de cautela en su uso.

Por otro lado, la investigación en la resolución de problemas de información ha pasado de enfocarse exclusivamente en los resultados de búsqueda a centrarse en el proceso de búsqueda en sí. Se destaca el interés en comparar el rendimiento de expertos y novatos, así como de usuarios con diferentes objetivos, identificando estrategias exitosas en los expertos y menos efectivas en los novatos (Aula et al., 2010). En el ámbito académico y profesional, se ha observado que los expertos superan a los principiantes en el éxito de las tareas de búsqueda de información, utilizando estrategias más avanzadas y mostrando eficiencia específica en dominios particulares. Estos hallazgos subrayan la importancia del proceso de búsqueda y las estrategias utilizadas en diferentes niveles de experiencia (Aula et al., 2010).

## **Método de rastreo en la investigación resolución de problemas de información**

Winne (1982) acuñó el término 'rastros' (*traces*) para referirse a datos que reflejan los compromisos cognitivos de los estudiantes en tareas de aprendizaje. Estos datos se recopilan de manera discreta mientras los estudiantes abordan problemas de búsqueda de información. A diferencia de las mediciones tradicionales, los rastros informáticos pueden documentar la naturaleza dinámica y situada del aprendizaje, ofreciendo una mayor precisión que los autoinformes que dependen del recuerdo de acciones y siendo más ventajosos que los protocolos de recuerdo estimulado, que a veces interfieren con el desempeño. Los datos informáticos, que abarcan

consultas de búsqueda, direcciones URL, recuentos de frecuencia, registros de tiempo y patrones de actividad, pueden identificarse eficientemente. Al combinarlos con otras características del usuario, estos datos tienen el potencial de explicar con alta precisión el rendimiento en tareas específicas.

El uso de rastros informáticos en las investigaciones del comportamiento de búsqueda en línea de estudiantes de educación superior ha demandado cada vez mayor atención de los investigadores para describir y analizar este proceso dinámico. Los estudios en esta área se dividen en tres categorías:

- aquellos que describen el comportamiento de búsqueda de los usuarios en un entorno experimental.
- los que utilizan el análisis del registro de transacciones en un período de tiempo o entre un número de usuarios.
- los que examinan preguntas relacionadas y como afectan la búsqueda en la web.

El estudio informado en este artículo se ha centrado en la primera línea de investigación. Al día de hoy, solo unos pocos estudios empíricos han examinado el comportamiento general de búsqueda de información en la web en relación con el usuario o la tarea, (Kellar et al., 2007). En resumen, hay estudios acerca de las estrategias de búsqueda de buscadores calificados y no calificados, estudios de adopción de medidas más confiables de éxito de la búsqueda, así como los estudios que utilizan los registros informáticos (Aula, 2003; 2010; Case y Given, 2016; Civilcharran et al., 2015). Sin embargo, estudios que se centran en todos estos aspectos son escasos. Este trabajo viene a satisfacer esta brecha mediante el uso de registros de computador para investigar cómo los estudiantes adultos participan y regulan su proceso de resolución de problemas de información y si los usuarios exitosos exhiben diferentes patrones de búsqueda de los buscadores menos exitosos.

## **Comportamiento de búsqueda de información en Educación Superior**

La investigación sobre el comportamiento de búsqueda de información en la educación superior es un campo novedoso, con estudios que describen y clasifican las estrategias utilizadas por los estudiantes (Hillmert et al., 2017; Salleh, 2016; Selwyn et al., 2016; Weber et al., 2018). Olsen y Diekema (2012) identificaron que los estudiantes suelen utilizar motores de búsqueda generales como Google, mostrando menos familiaridad con bases de datos académicas o catálogos de bibliotecas. Aunque los estudiantes de pregrado y postgrado se consideran usuarios intermedios o expertos, las estrategias básicas de búsqueda en la web siguen siendo predominantes. A pesar de la formación en alfabetización informacional, Weber et al. (2018) señalan que el nivel de sofisticación en las consultas de búsqueda se mantiene limitado incluso después del entrenamiento.

En lo concerniente a la formación docente, desde 1957 en Estados Unidos las instituciones formadoras de profesores han abordado la necesidad de desarrollo profesional en tecnología a través de programas de capacitación para los profesores en ejercicio en el sistema educacional. El único objetivo ha sido promover un mejor

uso de las TIC, en lugar de proporcionarlas (Usun, 2009). Del mismo modo, en el año 2007 el Ministerio de Educación de Chile publicó las competencias y estándares en Tecnologías de la Información y Comunicación para la formación de profesores (Mineduc, 2007), con el propósito de generar cambios sustantivos de enfoque didáctico en la educación chilena mediante la introducción de las TIC en la formación de los docentes para articular aprendizaje y conocimiento en sintonía con las nuevas exigencias de una educación que valora el modelo pedagógico, así como la apropiación de ellas a partir de una opción de integración.

La habilidad de búsqueda de información ha sido poco desarrollada y poco explorada en los programas de pedagogía, lo que constituye una de las principales motivaciones del estudio. En este contexto, el objetivo de la investigación es Determinar cómo los estudiantes de Pedagogía utilizan las TIC para resolver problemas basados en información, y si este proceso difiere al realizar tareas de búsqueda.

## Método

Esta investigación sigue un enfoque cuantitativo-experimental de carácter transaccional, lo que posibilitó tanto la descripción como la explicación del objeto de estudio. Corresponde a un diseño descriptivo, dado que implica la medición y evaluación conjunta de las variables de interés (Sabariego & Bisquerra, 2014). Este estudio tuvo como propósitos:

- analizar cómo los estudiantes se involucran en la regulación del proceso de resolución de problemas relacionados con la información.
- Identificar patrones de búsqueda distintos entre los estudiantes.

## Participantes

La muestra quedó conformada por 30 estudiantes de 3.er año de formación de profesores en Chile, 18 de ellos de sexo femenino y 12 de sexo masculino. Todos los participantes declaran poseer un PC, un computador portátil y/o un teléfono móvil; también señalan disponer de acceso a Internet en sus hogares y en la universidad, y en promedio declaran estar conectados más de 35 horas a la semana para distintos fines. Respecto del trabajo académico, 28 estudiantes señalan hacer búsqueda de información en internet, 25 hace descarga de materiales desde la plataforma académica de la universidad, 28 realizan tareas de tipo colaborativas en línea y 20 accede a publicaciones digitales desde el Sistema de Bibliotecas de la universidad. Los participantes firmaron un consentimiento antes de participar de la investigación, declarando que se encontraban en conocimiento del objetivo de la actividad y que accedían a que sus resultados fueran utilizados para los fines de la investigación.

## Recursos

Durante las tareas de búsqueda los participantes utilizaron un computador personal marca HP (Core i5, 8.<sup>a</sup> generación de 3.0Ghz, 8Gb RAM, 1Tb en HDD con Pantalla de HP 24”), ubicado en uno de los laboratorios computacionales de la Facultad de Educación. Todos los equipos se encuentran conectados a internet y disponen de los navegadores Mozilla Firefox, Internet Explorer y Google Chrome.

El registro de datos se realizó utilizando SurveilStar, *software* que permite monitorear las actividades desarrolladas en el computador y recoger datos del comportamiento *online* de los usuarios, sin interferir en el proceso de resolución de problemas. El *software* registró la actividad en el computador, el recorrido de navegación por internet y el contenido del *input* del estudiante durante la búsqueda.

El SurveilStar permite monitorear el trabajo desarrollado en tiempo real y la información es recogida y almacenada por una consola conectada a los equipos. Además, registra todos los sitios y páginas visitadas, indicando nombre del usuario, tiempo de acceso, duración de la sesión; también cuantifica el tiempo destinado a la navegación, revisión de documentos, preparación de trabajos y otras tareas. El software de monitoreo es compatible con los principales navegadores y buscadores disponibles, lo que constituyó otro criterio para su elección ya que permitiría hacer el registro de la búsqueda sin restringir las preferencias del participante. El software visualiza hasta 16 computadores simultáneamente, en consecuencia, esta característica permitió a los investigadores contar con imágenes y videos de los participantes mientras realizaban la tarea. SurveilStar funciona a partir de una consola principal que es conectada a un servidor y los distintos computadores en red que se desea monitorear durante los tiempos destinados a la investigación.

## Tarea de búsqueda

En relación con las tareas de búsqueda, se han desarrollado diferentes estudios con distintos objetivos y metodologías (Kellar et al., 2007; Zhou, 2013); sin embargo, es posible establecer algunas similitudes con respecto a las tareas que los participantes han tenido que llevar a cabo.

En primer lugar, se realiza una tarea correspondiente a un ítem de respuesta corta o búsqueda informal. En este tipo de tarea, el participante debe buscar una información breve y específica y es muy probable que la respuesta sea encontrada a partir de la lectura general de una página o documento, o como resultado de la búsqueda de datos específicos. Lo segundo es que un ítem requiere un tipo de respuesta más elaborada y que provenga de una búsqueda detallada de distintos recursos y fuentes. A partir de aquello, la tarea utilizada en este estudio corresponde a un instrumento de dos partes. La Sección 1 presenta 7 ejercicios de términos pareados y la Sección 2 presenta 5 preguntas de respuesta abierta que requieren distinto grado de profundidad. La tarea tuvo un puntaje asignado de 27 puntos en total, los cuales estuvieron distribuidos de la siguiente manera: Sección 1: Ítem de términos pareados = 7 pts. y Sección 2: Ítem de respuesta abierta = 20 pts. (Preg. 1 = 5 pts., Preg. 2 = 4 pts., Preg. 3 = 3 pts., Preg. 4 = 4 pts., Preg. 5 = 4 pts.). Para esta actividad los estudiantes disponían como máximo de una hora (Ver Tabla 1).



**Tabla 1**

Tarea utilizada en el estudio

| Sección 1 (selección múltiple)  |                     |
|---|---------------------|
| Escritores  | Pseudónimos         |
| 1. Samuel Langhorne Clemens   | 7. Maya Angelou     |
| 2. Joanne Rowling   | 4. Pablo Neruda     |
| 3. Stephen King   | 6. Boz              |
| 4. Ricardo Reyes  | 1. Mark Twain       |
| 5. William Sydney Porter  | 3. Richard Bachman  |
| 6. Charles Dickens  | 2. Robert Galbraith |
| 7. Marguerite Annie Johnson   | 5. O. Henry         |
| Sección 2 (preguntas abiertas)  |                     |
| 1. Nombra los 5 principales servicios que ofrece Internet.  |                     |
| 2. ¿Qué es un <i>bot</i> ? ¿Cuáles son los usos que tienen en la internet?  |                     |
| 3. ¿Cuántos sujetos utilizaron los autores Aula, Khan y Guan en sus dos estudios sobre estrategias de búsqueda en Internet? |                     |
| 4. ¿Qué es la inteligencia artificial (IA)? ¿Consideras que la IA tiene posibilidades de ser aplicado al ámbito educativo?  |                     |
| 5. ¿Qué es la posverdad? ¿Cuál sería el rol de la educación en esta era de la posverdad?                                    |                     |

La tarea elaborada presenta 3 características que se tuvieron en consideración al momento de su elaboración:

1. tarea ecológicamente válida, es decir, similar a aquellas desarrolladas por estudiantes en sus programas de estudios.
2. tareas innovadoras de las cuales los estudiantes no tenían conocimiento previo.
3. tarea con un grado de dificultad y complejidad ascendente, de manera que resultara ser un desafío para el estudiante y este debiera trabajar con dedicación para llegar a la respuesta requerida.

## Procedimientos

Después de elaborar la tarea, se procedió a validar el instrumento mediante la evaluación de expertos. Estos revisaron la estructura del instrumento, garantizando la claridad de las instrucciones, la pertinencia de las palabras clave para una búsqueda eficaz y la veracidad de las respuestas. Además, se configuró el *software* con asistencia del personal informático siguiendo las indicaciones del proveedor. Se realizó una prueba piloto con seis participantes voluntarios, ajustando la tarea y el protocolo según los resultados y la experiencia con el *software*. La toma de muestra ocurrió en la Facultad de Educación en el segundo semestre académico. Cada participante recibió la tarea por correo electrónico y se le asignó un PC en el laboratorio, sin restricciones de tiempo. Para mantener la libertad de acción, no se les comunicó el objetivo de la investigación. Durante la toma de muestra, un colaborador brindó asistencia técnica, registrando datos como la hora de inicio y término. Al finalizar, los participantes guardaron la tarea en un documento Word en el PC asignado.

El proceso de corrección de la tarea fue realizado por dos evaluadores externos, quienes previamente participaron de la elaboración de la Pauta de Corrección. Una vez que ambos evaluadores concluyeron la tarea de corrección se procede a la revisión global y a la asignación de puntajes. Se pudo observar que ambos evaluadores entregaron puntajes similares a cada una de las tareas. A partir de esa información se construye una tabla con los resultados en orden descendente indicando el puntaje obtenido en la tarea y el tiempo transcurrido, datos que permiten calcular el Índice de Desempeño de Búsqueda (IDB).

El Índice de Desempeño de Búsqueda corresponde a una medición del comportamiento en las tareas de búsqueda de información que considera tanto la eficacia como la eficiencia. La efectividad en la resolución de la tarea, por lo tanto, se calcula considerando la precisión de las respuestas (eficacia) y el tiempo total en la completación de la tarea (eficiencia), (Zhou, 2013).

$$\text{IDB} = \frac{\text{PRECISIÓN}}{\text{TIEMPO}} \times 60$$

En esta fórmula, el tiempo total de respuesta de la tarea es ingresado en minutos. El coeficiente (precisión de las respuestas/tiempo de respuesta para las dos preguntas) se multiplica por 60 para denotar la velocidad de precisión de la tarea por hora. La precisión de las respuestas fue evaluada de 0 a 7 puntos en la sección 1 y de 0 a 20 puntos en la sección 2. El puntaje de precisión corresponde a la suma de ambos.

Adicionalmente, los registros computacionales fueron almacenados y depurados a través de SurveilStar en términos de frecuencia y tiempo, para posteriormente ser procesados con SPSS versión 22.

## Resultados

Los datos cuantitativos obtenidos de los 24 participantes del estudio fueron tabulados en una planilla Excel. Los primeros datos recogidos corresponden al puntaje obtenido en la tarea de búsqueda y al tiempo total utilizado en el desarrollo de la tarea. Con esos dos indicadores iniciales, se obtuvo el Índice de Desempeño de Búsqueda (IDB) de cada uno de los participantes. De acuerdo a los coeficientes obtenidos, los participantes fueron clasificados en tres grupos: Alto Desempeño (AD), Mediano Desempeño (MD) y Bajo Desempeño (BD). La Tabla 2 resume los resultados obtenidos.

**Tabla 2**  
*Resultados promedios por grupo*

| Promedios |    |                        |                     |                                 |
|-----------|----|------------------------|---------------------|---------------------------------|
|           | N  | Resultado tarea (pts.) | Tiempo Tarea (min.) | Índice desempeño búsqueda (IDB) |
| AD        | 8  | 22                     | 26                  | 51                              |
| MD        | 11 | 20                     | 40                  | 31                              |
| BD        | 5  | 19                     | 56                  | 20                              |

Respecto al logro de la tarea, se observa que los resultados de los tres grupos del estudio son bastante similares, destacando el grupo catalogado como de Alto Desempeño (AD) con un promedio de 22 puntos, seguido por el grupo de Mediano Desempeño (MD) con 20 puntos de promedio y finalmente el grupo de Bajo Desempeño (BD) con 19. En cuanto al tiempo total en que los participantes realizaron la tarea, se puede observar que existe una tendencia bastante clara al aumento. Los participantes del grupo AD fueron los que menos tiempo necesitaron para resolverla, ya que solamente demoraron 26 minutos; en segundo lugar, los del grupo MD quienes necesitaron 40 minutos para realizarla y finalmente los del grupo BD con 56 minutos. Este último grupo de sujetos prácticamente duplicó el tiempo utilizado en relación con los estudiantes de mejor desempeño. Con las dos medidas anteriores, se calculó el Índice de Desempeño de Búsqueda (IDB), información que considera tanto la eficacia (puntaje en la tarea) como la eficiencia (tiempo de resolución). Todos los participantes fueron divididos en tres niveles como ya se ha señalado y distribuidos de acuerdo con su IDB. Nuevamente se puede observar que el grupo AD fue superior a los otros dos grupos, 51 puntos, versus 31 del grupo MD y más del doble del puntaje del grupo BD quienes solamente registraron 20 puntos en este indicador.

Para verificar si las diferencias encontradas entre los resultados de la tarea, los tiempos totales de elaboración y el Índice de Desempeño de Búsqueda eran estadísticamente significativos, se realizaron una serie de pruebas estadísticas, cuyos resultados se muestran a continuación. Antes de realizar los análisis de diferencias se revisaron los supuestos de normalidad a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov, la homogeneidad mediante la prueba Levene y la independencia de residuos. Tras estos análisis determinó utilizar pruebas paramétricas. En primer lugar, un análisis con ANOVA de un factor demostró que aun cuando no hubo una diferencia significativa en los resultados de la tarea a nivel inter grupo ( $F(2, 29) = 2.776, p > .080$ ), sí existió una diferencia estadísticamente significativa en el tiempo total destinado a su elaboración ( $F(2, 29) = 19.950, p < .001$ ), así como también en el Índice de Desempeño de Búsqueda (IDB) ( $F(2, 29) = 2.776, p < .001$ ). Se consideró un nivel de significancia de  $p < .005$ . Los resultados se entregan en la Tabla 3.

**Tabla 3**  
*Análisis estadístico intergrupos*

|                 |              | Suma de cuadrados | gl | Media Cuadrática | F      | Sig. |
|-----------------|--------------|-------------------|----|------------------|--------|------|
| Resultado Tarea | Inter grupos | 38,096            | 2  | 19,048           | 2,776  | ,080 |
| Tiempo Tarea    | Inter grupos | 2937,325          | 2  | 1468,663         | 19,950 | ,000 |
| IDB             | Inter grupos | 3487,696          | 2  | 1743,848         | 47,024 | ,000 |

A la luz de estos resultados, se realizaron diversas pruebas post hoc de comparaciones múltiples para aislar exactamente dónde se producen las diferencias significativas. En primer lugar, se realizó una comparación de desempeño de cada uno de los grupos del estudio en función del resultado obtenido en la realización de la tarea. Se observa en la Tabla 4 que no existen diferencias estadísticas significativas en la comparación de pares, de acuerdo a los resultados obtenidos en la tarea. Es decir, el comportamiento de los tres grupos fue similar al realizar la tarea.

**Tabla 4***Comparaciones múltiples de resultados de la tarea*

| Comparaciones Múltiples | Alto Desempeño | Mediano Desempeño | Bajo Desempeño |
|-------------------------|----------------|-------------------|----------------|
| Alto Desempeño          | -----          | ,189              | ,124           |
| Mediano Desempeño       | ,189           | -----             | 1,000          |
| Bajo Desempeño          | ,124           | 1,000             | -----          |

Nota. Ajuste Bonferroni con un nivel alfa de 0,05.

Por otra parte, las comparaciones de pares en relación con el tiempo total de ejecución de la tarea arrojan diferencias estadísticas significativas entre todos los pares analizados como se indica en la Tabla 5. Acá se puede observar que, dadas estas diferencias, el grupo AD fue superior a los otros dos grupos en cuanto al tiempo utilizado para resolver el problema de búsqueda, con un valor  $p < ,005$  en relación a MD y un valor  $p < ,001$  en relación a BD.

**Tabla 5***Comparaciones múltiples del tiempo de realización de la tarea*

| Comparaciones Múltiples | Alto Desempeño | Mediano Desempeño | Bajo Desempeño |
|-------------------------|----------------|-------------------|----------------|
| Alto Desempeño          | -----          | ,002              | ,000           |
| Mediano Desempeño       | ,002           | -----             | ,003           |
| Bajo Desempeño          | ,000           | ,003              | -----          |

Finalmente, al realizar una comparación de pares en relación al IDB, también se puede evidenciar que las diferencias encontradas son estadísticamente significativas entre sí, como se observa en la Tabla 6. En esta oportunidad, el grupo AD nuevamente registra un desempeño superior a los otros dos grupos desde el punto de vista estadístico, con un valor  $p < ,001$ .

**Tabla 6***Comparaciones múltiples de Índice de Desempeño de Búsqueda*

| Comparaciones Múltiples | Alto Desempeño | Mediano Desempeño | Bajo Desempeño |
|-------------------------|----------------|-------------------|----------------|
| Alto Desempeño          | -----          | ,000              | ,000           |
| Mediano Desempeño       | ,000           | -----             | ,004           |
| Bajo Desempeño          | ,000           | ,004              | -----          |

Adicionalmente a los datos ya señalados, se obtuvieron (a) indicadores basados en frecuencia: número de archivos utilizados, de sitios visitados y de promedio de palabras utilizadas por búsqueda, (b) indicadores basados en tiempo: tiempo de desarrollo de la tarea, de navegación por internet y de escritura de respuestas, y (c) contenido de búsqueda, (Zhou, 2013). Estos datos permitieron caracterizar a cada grupo de manera más detallada respecto de las acciones estratégicas que realizaron los participantes para resolver la tarea de búsqueda. La Tabla 7 da cuenta de los resultados promedios por grupo, para cada uno de los indicadores mencionados anteriormente.

**Tabla 7**

Frecuencias y tiempos promedios por grupo

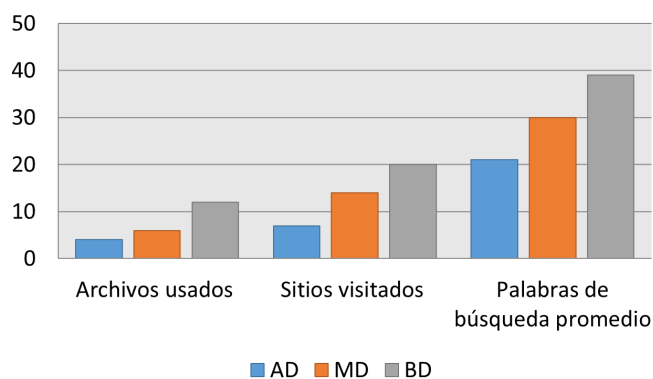
|    | N  | Frecuencia promedio  |                           |                           | Tiempo promedio    |                         |                        |
|----|----|----------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------------|------------------------|
|    |    | Archivos usados (N°) | Sitios web visitados (N°) | Palabras de búsqueda (N°) | Tiempo tarea (min) | Tiempo navegación (min) | Tiempo escritura (min) |
| AD | 8  | 4                    | 7                         | 40                        | 26                 | 13                      | 9                      |
| MD | 11 | 6                    | 14                        | 36                        | 40                 | 16                      | 18                     |
| BD | 5  | 12                   | 20                        | 39                        | 56                 | 15                      | 27                     |

## Indicadores basados en frecuencia

Los recuentos de frecuencia se calcularon para cada grupo en las principales actividades de búsqueda como se muestra en la Figura 1. Consistentemente, el grupo de BD obtuvo los indicadores más descendidos en la mayoría de los aspectos referidos al proceso de búsqueda. De esta manera, se observa que en la Dimensión Frecuencia el grupo BD prácticamente triplica el valor del grupo AD, en las categorías: *archivos utilizados* y *sitios visitados*. Por el contrario, el grupo AD utilizó menos archivos y realizó menos visitas a sitios web; solo en la categoría *palabras de búsqueda* muestra indicadores similares al grupo BD. Estas características pueden considerarse como estrategias efectivas para el manejo de información.

**Figura 1**

Promedios de actividades de búsqueda por grupo.



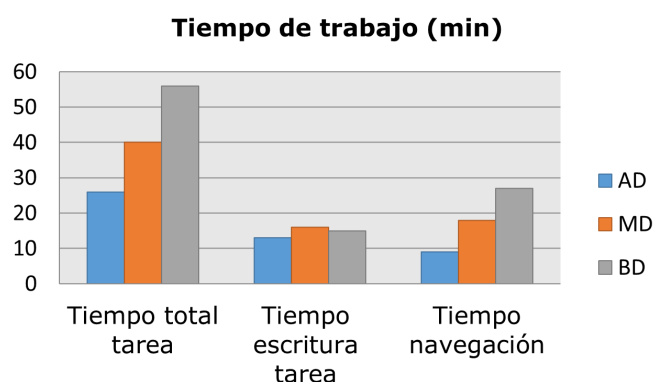
## Indicadores basados en tiempo

Los recuentos de frecuencia de las actividades de búsqueda de los sujetos proporcionan información general para un individuo o grupo dado, al tomar el proceso de resolución de problemas en su conjunto, pero no revelan el tiempo total o promedio empleado en general o en cada componente del proceso de búsqueda como medida de compromiso de desempeño. Esto se puede resolver mediante un análisis basado en tiempo.

A continuación, se entrega una visión general de la interacción de los participantes con el ambiente de aprendizaje, a través de gráficos basados en tiempos promedio. Los registros disponibles de cada evento permiten dar cuenta del tiempo destinado a cada una de las actividades y a la tarea en general, logrando establecer los tiempos de participación, (Zhou, 2013). En la Figura 2, se observan los resultados de las tres mediciones de la Dimensión Tiempo: *tiempo total para la tarea*, *tiempo de escritura de las respuestas* y *tiempo de navegación en internet*. Respecto del tiempo destinado a la tarea, se observa que el grupo AD destinó en promedio un tercio menos que el grupo MD y la mitad del tiempo en relación con el grupo BD. En lo concerniente al tiempo de navegación, el promedio del grupo AD utilizó la mitad del tiempo empleado por MD y alcanzó a un tercio de lo destinado por el grupo BD para la búsqueda de información en internet. Los resultados expuestos son un indicador de la eficiencia de las búsquedas del grupo AD, ya que resolvieron la tarea de manera más eficaz y en menor tiempo que los otros dos grupos del estudio. No obstante, y sorpresivamente, el tiempo dedicado a la escritura fue relativamente similar en los tres grupos, por lo que se puede concluir preliminarmente que la velocidad de escritura de los participantes no incidió en los resultados globales.

**Figura 2**

*Tiempos de trabajo promedio por grupo*



## Contenido de búsqueda

En el siguiente apartado se hará una revisión y análisis de las estrategias de búsqueda de información basadas en elementos de carácter lingüístico para dar cuenta del contenido ingresado por el participante previo al inicio de la tarea y determinar así las estructuras, los términos recurrentes y otros indicadores de orden cualitativo que puedan dar luces del comportamiento de los sujetos.

Los datos para esta parte del estudio fueron recogidos de los mismos participantes, quienes, una vez concluido el experimento, debieron identificar aquella pregunta de la tarea que presentó el mayor grado de dificultad. Con esto se buscaba que el análisis cualitativo estuviera focalizado en un elemento común para todos los participantes y que hubiera requerido de una búsqueda más exhaustiva. El 70 % de los encuestados identificó a la pregunta ¿Cuántos sujetos utilizaron los autores Aula, Khan y Guan en sus dos investigaciones sobre estrategias de búsqueda en Internet? como aquella con el mayor grado de dificultad.

A partir de esta información, se decidió indagar en las estrategias de búsqueda. Para esta parte del estudio se utilizó una muestra de 7 participantes del experimento: 2 sujetos con los más altos puntajes del grupo AD, 3 sujetos con resultado promedio del grupo MD y 2 sujetos con los puntajes más bajos del grupo BD. Seguidamente, se procedió a revisar y capturar la información ingresada al computados por cada uno de estos sujetos en la búsqueda de una respuesta a la pregunta señalada. Los resultados entregados por los 7 participantes se muestran en la Tabla 8:

**Tabla 8**

*Respuestas pregunta con alto nivel de dificultad*

| Tipo de buscador | Búsqueda   |
|------------------|--|
| BD (1)           | ¿Cuántos sujetos utilizaron los autores Ala, Khan and Guan en sus investigaciones sobre estrategias de búsqueda?<br><br>1. Ala, Khan and Guan 2010.<br><br>2. Ala, Khan and Guan 2010.<br><br>3. Ala, Khan and Guan 2010.<br><br>4. Ala, Khan and Guan 2010. |
| BD (2)           | 1. sujetos en investigaciones sobre estrategias de búsqueda en internet.<br><br>2. cuantos sujetos fueron utilizados en la investigación sobre estrategias de búsqueda de información en internet.   |
| MD (1)           | 1. investigación sobre estrategias de búsqueda en internet.<br><br>2. investigación sobre estrategias de búsqueda en internet aula khan guan.  |
| MD (2)           | 1. aula khan y guan estrategias de búsqueda.<br><br>2. aula Khan y Guan.   |
| MD (3)           | 1. investigación sobre estrategias de búsqueda internet.<br><br>2. Khan.<br><br>3. Aula.<br><br>4. Guan.   |
| AD (1)           | 1. aula kahn y guan participantes.   |
| AD (2)           | 2. Aula, Kkahn y Guan participantes.   |

Respecto de las búsquedas realizadas por dos sujetos del grupo BD, aquellos con los más bajos desempeños, se observa en primer lugar que el sujeto BD1 repite la instrucción de manera prácticamente idéntica a cómo se preguntó en la tarea, probablemente a través de la estrategia copiar y pegar. A continuación, y al no haber obtenido los resultados deseados, se enfoca en los autores de la investigación; en este caso se puede observar incluso que el nombre del primer autor ha sido mal escrito, lo que probablemente originó que no obtuviera la respuesta deseada y esta misma búsqueda es repetida en cuatro ocasiones, lo que se traduce en un mayor tiempo de búsqueda. Por su parte el sujeto BD2 hace un resumen de la pregunta extraída de la tarea y luego indaga específicamente acerca del número de participantes sin ninguna referencia a los autores, sino a través de un resumen que no considera los elementos

clave. Se puede concluir, a partir de este análisis, que ambos sujetos de este subgrupo utilizaron oraciones completas y la nula aplicación de filtros u operadores lógicos para acceder a la información requerida, estrategia que resulta demorosa y que multiplica las opciones que entrega el buscador, pero sin llegar necesariamente a la respuesta deseada. El promedio de palabras por búsqueda de los dos sujetos corresponde a 30, realizadas en un promedio de 3.5 búsquedas.

Por su parte los tres sujetos con desempeño promedio del grupo MD realizaron búsquedas más acotadas que los sujetos del grupo anterior, reduciendo la cantidad de términos por búsqueda. El sujeto MD1 se focalizó en el propósito general del estudio y en la segunda búsqueda agrega el nombre de los autores. Por su parte los sujetos MD2 y MD3 centran la búsqueda mayoritariamente en los autores; el primer sujeto los incluye de manera conjunta, mientras que MD3 hace una búsqueda por cada uno por separado. En comparación con los dos sujetos del grupo BD, los tiempos de escritura de los sujetos MD se ven reducidos y la búsqueda está centrada no en oraciones completas, sino más bien en frases nominales, donde priman los nombres de los autores. El promedio de palabras por búsqueda de los tres sujetos corresponde a 12.3, realizadas en un promedio de 2.6 búsquedas.

Finalmente, al analizar la búsqueda de información realizada por los dos buscadores del grupo AD con el mejor desempeño, se puede apreciar que esta resulta ser bastante más reducida que las búsquedas realizadas por los sujetos de los grupos anteriores. Ambos sujetos AD se centran en el nombre de todos los autores en una sola búsqueda, incluyendo además la palabra clave participantes. La búsqueda es bastante más reducida que en el caso de los sujetos de los otros dos grupos anteriores, focalizándose exclusivamente en sustantivos. El promedio de palabras por búsqueda de los dos sujetos corresponde a 5, realizadas en un promedio de 1.0 búsquedas.

En resumen, el análisis de contenido de esta respuesta nos indica que los buscadores más eficientes centran su actividad en un número reducido de palabras claves, lo que aumenta las posibilidades de encontrar la respuesta más fácilmente y reduce también los tiempos de escritura.

## Conclusiones

Respecto al primer propósito de investigación, que buscaba analizar cómo los participantes se involucran en la regulación del proceso de resolución de problemas relacionados con la información, los enfoques empleados siguieron a Aula y Nordhausen (2006) y Zhou (2013), utilizando el Índice de Desempeño de Búsqueda (IDB) como indicador de eficiencia en tareas de búsqueda de información. Este indicador, que ha demostrado su fiabilidad, especialmente en la evaluación de múltiples tareas y el puntaje de desempeño continuo, permitió identificar distintas capacidades de los estudiantes en la búsqueda de información en línea. Estas capacidades se reflejaron en categorías de Alto Desempeño (AD), Mediano Desempeño (MD) y Bajo Desempeño (BD), vinculadas a las estrategias adoptadas durante el proceso, tal como han señalado investigaciones previas (Kim, 2015; Zhou, 2013).

Los buscadores del grupo AD mostraron mejores índices durante todas las etapas del proceso de ejecución de la tarea: búsqueda de fuentes de información, extracción de información, tiempos de conexión y ejecución de la tarea de búsqueda. Al realizar



comparaciones múltiples entre pares respecto de los tiempos de ejecución de la tarea y los índices de desempeño, se observó que existen diferencias estadísticamente significativas, a diferencia en los resultados de la tarea obtenidos por los tres grupos.

En cuanto al análisis de contenido basado en elementos lingüísticos, la muestra de sujetos del grupo AD requirió de menos de un tercio de los intentos del grupo BD para acceder a la información y de un sexto de las palabras utilizadas por el grupo BD.

En relación con el segundo objetivo sobre los patrones de búsqueda de los estudiantes, se observó que aquellos con mejor rendimiento exhibieron conductas más sofisticadas en comparación con los demás grupos, lo cual concuerda con investigaciones previas realizadas por Hölscher y Strube (2000). Estas conductas complejas se reflejaron en la cantidad y calidad de los términos utilizados para buscar información en Internet. Los datos revelaron que los buscadores más eficientes procesaban la información requerida, la sintetizaban mentalmente y seleccionaban solo los términos relevantes para su búsqueda, lo que sugiere una estrategia más precisa y enfocada.

La calidad de la búsqueda tiene efectos en los tiempos de conexión y en la calidad de la información entregada por el sistema. Por el contrario, el ingreso de oraciones o frases completas aumenta los tiempos de escritura, reduce la calidad de la información recogida y con ello el nivel de eficiencia.

Los participantes ejecutaron la tarea de manera espontánea y natural, tal como lo harían en su diario vivir, sin recibir ningún tipo de instrucción o capacitación respecto de cómo aumentar sus niveles de eficiencia. Sin instrucciones específicas, los participantes evidenciaron una gama diversa de conductas: acciones de copiado y pegado (Kuhlthau, 2015), revisión simultánea de redes sociales o correos electrónicos, lo que aumentó el tiempo de navegación y redujo los niveles de eficiencia.

En resumen, los resultados permiten establecer un perfil de buen buscador, el que se constituye por un usuario capaz de realizar búsquedas acotadas, centradas en palabras claves, por lo que la necesidad de información se satisface visitando un número reducido de sitios web, traduciéndose en bajos tiempos de navegación. Se ha observado que la velocidad de escritura de los participantes fue una variable que no incidió en los resultados globales.

En sintonía con los cambios tecnológicos y las nuevas perspectivas educativas centradas en el aprendizaje, las universidades chilenas, siguiendo las recomendaciones del Ministerio de Educación (Mineduc, 2012), han reconfigurado sus programas de formación docente. Estos cambios buscan moldear a profesionales capaces de desenvolverse de manera efectiva y eficiente en la sociedad contemporánea, abordando las demandas profesionales y facilitando el aprendizaje de sus estudiantes (Mineduc, 2012). El estudio actual, al analizar la realidad de los estudiantes de pedagogía, ofrece información inicial sobre sus habilidades en el uso de herramientas tecnológicas, brindando insumos para abordar tanto fortalezas como debilidades. Estos hallazgos pueden orientar acciones correctivas y propuestas curriculares para aproximarse de manera explícita y deliberada a los desafíos actuales, particularmente en relación con la búsqueda y procesamiento de información en la web 2.0. Esto se presenta como una necesidad imperante para garantizar la eficiencia y calidad de los trabajos desarrollados por los estudiantes en su futura labor docente.

Este estudio presenta limitaciones, como el tamaño de la muestra y la especificidad del contexto educativo, que afectan su generalización. La focalización en un

contexto particular podría restringir la aplicabilidad a situaciones más amplias. Estas limitaciones resaltan la necesidad de interpretar los hallazgos con cautela y sugieren áreas para futuras investigaciones. En investigaciones futuras, se podría mejorar la representatividad ampliando la muestra y explorando la variabilidad en diferentes contextos educativos. Un enfoque longitudinal permitiría comprender la evolución de las estrategias de búsqueda con el tiempo, y sería valioso investigar cómo factores psicológicos, como la motivación y la autoeficacia, influyen en estas estrategias. La comparación internacional del comportamiento de búsqueda podría revelar diferencias culturales, y desarrollar intervenciones educativas basadas en los hallazgos y explorar el impacto de las nuevas tecnologías mejoraría la comprensión y la relevancia en el entorno digital en constante cambio.

#### **Notas:**

#### **Aprobación final del artículo:**

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

#### **Contribución de autoría:**

Jorge Lillo Durán: conceptualización, curación de datos, análisis formal, obtención de financiación, diseño de metodología, administración, gestión de recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura del borrador.

Héctor Vega Pinochet: curación de datos, obtención de financiación, investigación, administración, gestión de recursos, software, supervisión, validación.

Angélica Vera Sagredo: diseño de metodología, visualización, revisión del manuscrito.

#### **Disponibilidad de los datos:**

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles para su uso público.

#### **Agradecimientos:**

Al Proyecto de Investigación DINREG09: "Estrategias de búsqueda de información en la web 2.0, en la formación inicial docente", financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

## Referencias

- ADHIKARI, J., MATHRANI, A., & SCOGINGS, C. (2016). Bring Your Own Devices classroom: Exploring the issue of digital divide in the teaching and learning contexts. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(4), 323-343.
- ADHIKARI, J., SCOGINGS, C., MATHRANI, A., & SOFAT, I. (2017). Evolving digital divides in information literacy and learning outcomes: A BYOD journey in a secondary school. *International Journal of Information and Learning Technology*, 34(4), 290-306. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2017-0022>
- AULA, A. (2003, noviembre). *Query Formulation in Web Information Search* [Ponencia presentada]. International Conference on WWW/Internet, Algarve, Portugal, IADIS.
- AULA, A., KHAN, R., & GUAN, Z. (2010, abril). *How does search behavior change as search becomes more difficult?* [Ponencia presentada]. Conference on Human Factors in Computing Systems, Atlanta, GA. CHI Conference.

- AULA, A., & NORDHAUSEN, K. (2006). Modeling successful performance in Web searching. *Journal of the American society for information science and technology*, 57(12), 1678-1693.
- BURGER, R. (2015). *Campus Panel user handbook: Documentation for the student panel of the Science Campus*. University of Tübingen.
- CASE, D., & GIVEN, L. (2016). *Looking for information: A survey of research on information seeking, needs, and behavior*. Emerald Group Publishing.
- CIVILCHARRAN, S., HUGHES, M., & MAHARAJ, M. S. (2015). Uncovering Web search tactics in South African higher education. *South African Journal of Information Management*, 17(1), 1-8.
- GARCÍA MORO, F., NICOLETTI, J., & GÓMEZ BAYA, D. (2023). Búsqueda de información en estudiantes ingresantes a la universidad. *Técnica Administrativa*, 22(1).
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2023). The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic? *Education in the Knowledge Society*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- GKOREZIS, P., KOSTAGIOLAS, P., & NIAKAS, D. (2017). Linking exploration to academic performance: the role of information seeking and academic self-efficacy. *Library Management*, 38(8/9), 404-414.
- GOBIERNO DE CHILE-MINEDUC (2007). *Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Docente. Competencias Docentes TIC*. MINEDUC.
- GOBIERNO DE CHILE-MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. MINEDUC.
- FRANGANILLO, J. (2023). La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos. *methaodos. Revista de ciencias sociales*, 11(2), m231102a10. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710>
- HILLMERT, S., GROB, M., SCHMIDT-HERTHA, B., & WEBER, H. (2017). Informational environments and college student dropout. In J. Buder & F. W. Hesse (Eds.), *Informational environments: Effects of use, effective designs* (pp. 27-52). Springer.
- HÖLSCHER, C. & STRUBE, G. (2000). Web search behavior of Internet experts and newbies. *Computer networks*, 33(1), 337-346.
- IKOJA-ODONGO, R., & MOSTERT, J. (2006). Information seeking behaviour: a conceptual framework. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 72(3), 145-158.
- KAKAI, M., IKOJA-ODONGO, R., & KIGONGO-BUKENYA, I. M. N. (2004). A study of the information seeking behavior of undergraduate students of Makerere University. *World Libraries*, 14(1), 1-22.
- KARAGIANNOPOULOU, E., & MILIENOS, F. S. (2015). Testing two path models to explore relationships between students' experiences of the teaching-learning environment, approaches to learning and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(1), 26-52.
- KELLAR, M., WATTERS, C., & SHEPHERD, M. (2007). A field study characterizing Web-based information-seeking tasks. *Journal of the American society for information science and technology*, 58(7), 999-1018.

- KIM, S. U. (2015). Exploring the Knowledge Development Process of English Language Learners at a High School: How Do English Language Proficiency and the Nature of Research Task Influence Student Learning? *Journal of the American society for information science and technology*, 66(1), 128-143.
- KUHLTHAU, C. (2015). Guided inquiry: School libraries in the 21st century. *School Libraries Worldwide*, 16(1), 17-28.
- MARTÍN, A., JODÁR, M., & VALENZUELA, M. (2022). Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la formación y docencia. *Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 29(3), 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.fmc.2022.03.004>
- OLSEN, M., ANNE, R., & DIEKEMA (2012). 'I just Wikipedia it': information behaviour of first-year writing students. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 49(1), 1-11.
- ROSHDI, A., & ROOHPARVAR, A. (2015). Information retrieval techniques and applications. *International Journal of Computer Networks & Communications Security*, 3(9), 373-377.
- ROZOTORRES, E. A., & DURÁN POSADA, D. A. (2016). *Diagnóstico del estudio de usuarios en las bibliotecas universitarias privadas de Bogotá D.C.* [Trabajo de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/19923>
- RUDOLPH, J., TAN, S., & TAN, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- SABARIEGO, M., & BISQUERRA, R. (2014). El Proceso de Investigación (Parte 1). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (4.ª ed., pp. 89-125). La Muralla.
- SALLEH, S. (2016). Examining the influence of teachers' beliefs towards technology integration in classroom. *International Journal of Information and Learning Technology*, 33(1), 17-35.
- SÁNCHEZ, M., & CARBAJAL, E. (2023). La inteligencia artificial generativa y la educación universitaria ¿Salió el genio de la lámpara? *Perfiles Educativos*, XLV(número especial), 70-86. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61692>
- SELWYN, N., NEMORIN, S., & JOHNSON, N. (2016). High-tech, hard work: an investigation of teachers' work in the digital age. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 390-405. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1252770>
- TORRES-GÓMEZ, A. (2023). El fenómeno de las necesidades de información en el contexto de la Web 2.0 en estudiantes de administración en el municipio de Atlixco, Puebla. *Investigación bibliotecológica*, 37(94), 13-31. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2023.94.58681>
- URIBE-TIRADO, A. (2012). El aprendizaje y la enseñanza de competencias informacionales: dos sistemas interconectados desde la teoría de la actividad y los modelos de comportamiento informacional. *Pensando Psicología*, 8(15), 74-92.
- USUN, S. (2009). Information and communications technologies (ICT) in teacher education (ITE) programs in the world and Turkey: (a comparative review). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 331-334.

- VERGARA, R., & REY, S. (2024). Herramientas digitales de la Web 2.0 y el autoaprendizaje en el desarrollo de competencias digitales en una institución educativa. *Revista de Climatología*, 24, 279-300. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.279-300>
- WEBER, H., BECKER, D., & HILLMERT, S. (2018). Information-seeking behaviour and academic success in higher education: Which search strategies matter for grade differences among university students and how does this relevance differ by field of study? *Higher Education*, 78(4), 657-678.
- WEBER, H., HILLMERT, S., & ROTT, K. (2018). Can digital information literacy among undergraduates be improved? Evidence from an experimental study. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 909-926. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449740>
- WINNE, P. (1982). Minimizing the black box problem to enhance the validity of theories about instructional effects. *Instructional Science*, 11(1), 13-28.
- ZHOU, M. (2013). A systematic understanding of successful web searches in information-based tasks. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(1), 321-331.

# Propiedades de agencia de doctorandos en procesos de investigación durante la pandemia por la COVID-19

Agency properties of doctoral students in research processes during the COVID-19 pandemic

Propriedades de agência de doutorandos em processos de pesquisa durante a pandemia da COVID-19

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3739>

## Mercedes Zanotto González

Universidad Nacional Autónoma de México  
México  
mzanotto@unam.mx  
ORCID: 0000-0001-5261-2939

## Martha Leticia Gaeta González

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla  
México  
marthaleticia.gaeta@upaep.mx  
ORCID: 0000-0003-1710-217X

## María del Socorro Rodríguez Guardado

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla  
México  
mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx  
ORCID: 0000-0002-1575-2403

**Recibido:** 07/02/24  
**Aprobado:** 02/05/24

### Cómo citar:

Zanotto González, M., Gaeta González, M. L., & Rodríguez Guardado, M. D. S. (2024). Propiedades de agencia de doctorandos en procesos de investigación durante la pandemia por la COVID-19. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3739>

## Resumen

La complejidad de la formación doctoral demanda la articulación de distintos aspectos personales y contextuales. En este proceso, el desarrollo de agencia del estudiante es de especial relevancia, sobre todo en situaciones disruptivas que afectan a diversos ámbitos de la vida, tales como el académico y el personal. El presente estudio tuvo como propósito principal analizar las propiedades de la agencia de los doctorandos en el desarrollo de estrategias para el abordaje de la lectura y escritura académicas, el aprendizaje y la optimización del proceso investigativo en la contingencia sanitaria por la COVID-19. A partir de un enfoque cualitativo, se seleccionaron 26 estudiantes de distintos programas doctorales de una universidad mexicana, quienes mostraron llevar a cabo estrategias con un sentido de agencia para el desarrollo de su investigación doctoral. El análisis de la información obtenida se realizó mediante la teoría fundamentada. Los resultados revelan que los procesos de agencia de los doctorandos en vinculación con la lectura, la escritura, el aprendizaje y la optimización del trabajo investigativo se concretizaron en estrategias enfocadas a la gestión del conocimiento y de la información, la gestión espacio-tiempo y la interacción con el director de tesis. En el texto se discuten estos procesos, así como la relevancia de favorecer el desarrollo de agencia desde los programas doctorales a partir de una formación integral (académica, personal, ética, entre otras) que posibilite hacer frente a los retos de los escenarios actuales y futuros.

## Abstract

The complexity of doctoral training demands the articulation of different personal and contextual aspects. In this process, the development of student agency is of particular relevance, especially in disruptive situations that affect various areas of life, such as academic and personal. The main purpose of this study was to analyze the properties of the agency of doctoral students in developing strategies to address academic reading and writing, learning, and optimizing the research process in the COVID-19 health contingency. Through a qualitative approach, participants were 26 students selected from different doctoral programs at a Mexican university. They showed they carried out strategies with a sense of agency to develop their doctoral research. The analysis of the information obtained was carried out using grounded theory. The results reveal that the agency processes of the doctoral students in connection with reading, writing, learning, and the optimization of research work were concretized in strategies focused on knowledge and information management, space-time management, and Interaction with the thesis director. The text discusses these processes and the relevance of promoting agency development from doctoral programs based on comprehensive training (academic, personal, ethical, among others) that makes it possible to face the challenges of current and future scenarios.

### Palabras clave:

compromiso del estudiante, COVID-19, doctorado, estudiantes de doctorado, tesis.

### Keywords:

student engagement, COVID-19, doctorate, doctoral students, thesis.

## Resumo

A complexidade da formação doutoral exige a articulação de diferentes aspectos pessoais e contextuais. Neste processo, o desenvolvimento da agência estudantil assume especial relevância, particularmente em situações disruptivas que afetam diversas áreas da vida, como a acadêmica e a pessoal. O objetivo principal deste estudo foi analisar as propriedades da agência dos doutorandos no desenvolvimento de estratégias para abordar a leitura e a escrita acadêmicas e a aprendizagem e o aproveitamento do processo de pesquisa na contingência sanitária da COVID-19. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram selecionados 26 estudantes de diferentes programas de doutorado de uma universidade mexicana, que demonstraram implementar estratégias com senso de agência para o desenvolvimento de suas pesquisas de doutorado. A análise das informações obtidas foi realizada por meio da teoria fundamentada. No que diz respeito à leitura, escrita, aprendizagem e otimização do trabalho de pesquisa, os resultados revelam que os processos de agência dos doutorandos concretizaram-se em estratégias centradas na gestão do conhecimento e da informação, no gerenciamento do espaço e do tempo e na interação com o diretor da tese. O texto aborda esses processos, bem como a relevância de promover o desenvolvimento da agência de programas de doutorado a partir de uma formação integral (acadêmica, pessoal, ética, entre outras) que permite enfrentar os desafios dos cenários atuais e futuros.

### Palavras-chave:

envolvimento do aluno, COVID-19, doutoramento, estudantes de doutorado, tese.



## Introducción

La formación de investigadores es una de las funciones clave que llevan a cabo las instituciones de educación superior, principalmente en los programas doctorales, ya que es en estos donde dicha tarea se formaliza (Ortiz Lefort, 2010; 2015) y en los que se prepara a la mayoría de los investigadores (Carrera *et al.*, 2017). Este proceso formativo resulta complejo tanto para las IES como para los doctorandos (McAlpine *et al.*, 2020), dada la diversidad de agentes participantes (por ejemplo: el director del programa, los integrantes de los comités tutoriales, docentes, directores de tesis, sinodales y los doctorandos), cuyas funciones distintas requieren articularse entre sí; de prácticas educativas interrelacionadas (por ejemplo: seminarios, cursos, coloquios, trabajo con el director de tesis, candidatura y defensa de la tesis) y de trayectorias académicas, condiciones contextuales, así como proyectos académico-profesionales y de vida de los estudiantes.

La complejidad también involucra la construcción de conocimientos diversos (sobre el área de investigación, métodos y teorías, técnicas y tecnología para la gestión de información, manejo de la literacidad disciplinar, entre otros), así como el desarrollo de habilidades especializadas y actitudes para la investigación (Vitae, 2010). En este sentido, es fundamental la lectura académica para construir una base de conocimientos de distinta índole que favorezca el proceso investigativo y el desarrollo de una red intertextual de significados (McAlpine, 2012). Asimismo, esta se lleva a cabo en interacción con la escritura académica, que representa un aspecto clave para realizar investigación y difundirla mediante las publicaciones, a la vez que resulta altamente compleja y demandante, en especial para los escritores académicos con poca experiencia (Castelló *et al.*, 2013).

Durante su proceso formativo, el doctorando requiere asumir la responsabilidad de la adquisición de nuevos conocimientos al ser participe de su propia formación, además de reflexionar sobre su propio proceso para aprender a aprender. Esto se ve reflejado en la toma de iniciativa para establecer un plan de trabajo, para la búsqueda de apoyos, así como en el despliegue de estrategias que orienten sus esfuerzos. Para que ello se logre, es necesaria la gestión intencional de los distintos procesos académicos (por ejemplo, algunos de los principales son lectura, escritura y aprendizaje) de manera interrelacionada, con el propósito de optimizar el trabajo investigativo dentro del programa doctoral.

Aunado a lo descrito, se requiere que el doctorando articule distintos aspectos que corresponden a la integración a una comunidad disciplinar y a la construcción de una identidad como investigador (McAlpine & Amundsen, 2009), a la interacción con el director de tesis (González-Ocampo & Castelló, 2019), al logro de equilibrios entre la formación como investigador, la vida laboral y personal (Corcelles *et al.*, 2019; Zanotto *et al.*, 2023). Asimismo, a la solución de dificultades para la obtención del grado (Sverdlik *et al.*, 2018), al desarrollo de la agencia (McAlpine, 2012) en vinculación con contextos sociales, culturales e institucionales (McAlpine, 2020). Esto resultó prioritario no solo ante los retos que los doctorandos tuvieron que afrontar durante la situación disruptiva vivida por la pandemia de la COVID-19, sino que constituye un capital de aprendizajes y desarrollos ante los desafíos de índole diversa en los nuevos escenarios posibles. Acorde con esto y como se detalla más adelante, en la presente investigación se abordan las cualidades de la agencia

de doctorandos y las estrategias que pusieron en marcha para dar continuidad a su formación en el programa educativo que cursaban durante la pandemia por la COVID-19.

## Desempeño de estudiantes de posgrado durante la pandemia

La pandemia por la COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la percepción y la experiencia de los estudiantes respecto a su formación doctoral (Donohue *et al.*, 2021; Ives, 2021; Kee, 2021). Así, destacan las distintas condiciones de vida de los doctorandos, la carga adicional de responsabilidades personales y familiares (AlQashouti *et al.*, 2023), y las dificultades para adaptarse al aprendizaje en línea (Adedoyin & Soykan, 2020; Rivera-Pérez, 2021). Acorde con Moore y Wang (2021), los entornos virtuales en comparación con los presenciales, demandan que los estudiantes demuestren niveles más altos de autorregulación, automotivación y autogestión en su trayecto formativo.

En esta lógica, el meta-análisis de Lokhtina *et al.* (2022) identificó afectaciones en cuatro áreas principales: la actividad investigadora, las perspectivas profesionales, la formación y el bienestar de los investigadores. De manera específica, el aprendizaje en el doctorado se volvió significativamente más exigente y estresante, en comparación con los niveles de maestría y licenciatura, con una incidencia importante en su avance investigativo y en la finalización oportuna del trayecto formativo (Syahril *et al.*, 2021). En este sentido, varios estudios (Andrade *et al.*, 2023; Corner *et al.*, 2021) han analizado las intenciones de abandono de los estudios doctorales en relación con el interés y las experiencias de *burnout* del estudiantado.

Una de las claves para comprender dicha intencionalidad es identificar sus predictores. Acorde con lo anterior, se han detectado un conjunto de factores de tipo interno y externo que impactaron la experiencia emocional y el desempeño académico de los doctorandos. Entre los factores personales, un aspecto relevante fue el mantener rutinas de trabajo, así como gestionar las demandas del hogar con las de la construcción de las tesis (Kokotsaki, 2023; Rivera-Pérez, 2021). Respecto a la vida académica, destacan la comunicación con el supervisor (Omar *et al.*, 2021), el apoyo de compañeros, de la coordinación del programa y del profesorado, así como la integración a redes académicas (Andrade *et al.*, 2023). Además del acceso a las bases de datos como factor de incidencia en el proceso de escritura y el desarrollo de la tesis (Rivera-Pérez, 2021). Así, a fin de hacer frente a la adversidad, los doctorandos requerían mantener el compromiso, la determinación y la automotivación con su proceso formativo (Kokotsaki, 2023). Es por ello que el apoyo percibido para actuar de manera autónoma fue un factor que impactó en el sentido de competencia, involucramiento cognitivo y desempeño académico de los estudiantes (Huang & Wang, 2023), lo que implica un sentido de agencia.

## Agencia como recurso clave en la formación de investigadores

La agencia se plantea como un aspecto esencial para favorecer el proceso formativo de los doctorandos frente a la complejidad que este implica, sobre todo en situaciones disruptivas, como la que se vivió a partir de la contingencia sanitaria.

La agencia, desde Bandura (2006) es comprendida como la influencia intencional de la persona en su propio desempeño y sus circunstancias vitales. Los elementos que el autor establece como integradores de la agencia son la intencionalidad, la previsión, la autorregulación y la autorreflexión. Estas se reflejan en la formación doctoral cuando se establecen planes de acción, se prevé, se buscan alternativas para lograr los objetivos académicos, se es consciente de las actividades que han funcionado o no para avanzar en el proyecto investigativo, además de sobreponerse a los momentos en los que la motivación disminuye (Castañeda *et al.*, 2014). En este sentido, la influencia personal es un elemento esencial de la estructura causal del desempeño formativo.

En el contexto doctoral, el desarrollo de la agencia es parte clave del proceso de formación, lo que repercute positivamente en la construcción de la identidad de investigador; de tal manera que el doctorando se dé cuenta de que las acciones efectuadas son el resultado de una elección, implementación y regulación en las que convergen factores comportamentales, interpersonales y contextuales (McAlpine *et al.*, 2014). La promoción de agencia en los doctorandos cobra mayor relevancia ante situaciones disruptivas en las que las demandas y tensiones pueden intensificarse (Zanotto *et al.*, 2023). Los estudiantes con agencia tendrán mejores posibilidades de prever, anticiparse a los hechos, regular sus acciones y reflexionar de cara a la toma de decisiones futuras (Bandura, 2001). Esto implica la necesidad de establecer estrategias educativas que contribuyan a su logro, las cuales pueden implementarse desde la dirección de tesis, como parte de su función pedagógica (Zanotto *et al.*, 2021), junto con otros recursos formativos del programa doctoral.

Si bien los procesos de agencia en la formación de los doctorandos son relevantes, se observa una ausencia de estudios en Latinoamérica sobre esta temática (Zanotto *et al.*, 2023). Es por ello que el objetivo de la presente investigación corresponde a analizar las propiedades de la agencia de los doctorandos en el desarrollo de estrategias para el abordaje de la lectura y escritura académicas, el aprendizaje y la optimización del proceso investigativo en la contingencia sanitaria por la COVID-19. La recolección de la información se llevó a cabo en el año 2020, durante los primeros meses de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, previa autorización de la coordinación de distintos programas doctorales de una universidad en México, en donde la participación de los estudiantes fue voluntaria y se mantuvo la confidencialidad de sus datos.

## Metodología

Este estudio tiene un enfoque cualitativo y el análisis de la información obtenida se llevó a cabo mediante la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), lo que favoreció la profundización en los procesos del trayecto formativo durante la pandemia por la COVID-19 reportados por los doctorandos participantes.

## Participantes

Se seleccionaron 26 doctorandos (de un total de 42) de una universidad mexicana, quienes mostraron llevar a cabo estrategias con un sentido de agencia para el

desarrollo de su investigación doctoral. La edad promedio de los participantes era de 41.47 ( $SD = 9.09$ ) años, 18 del género femenino y 8 del masculino. Los estudiantes pertenecían a los programas doctorales de: Educación (16), Biotecnología (3), Dirección de organizaciones (3), Derecho (1), Planeación estratégica y dirección de tecnología (1), Mecatrónica (2). A su vez, los doctorandos cursaban distintos semestres: 1.<sup>er</sup>-2.<sup>o</sup> semestres (1); 3.<sup>er</sup>-4.<sup>o</sup> (6); 5.<sup>o</sup>-6.<sup>o</sup> (9); 7.<sup>o</sup>-8.<sup>o</sup> (10).

## Procedimiento

### Recolección de la información

La aplicación de un cuestionario en línea constituido por cuatro preguntas abiertas o de respuesta construida que, como plantean Rodríguez Gómez *et al.* (1996), permite "obtener respuestas expresadas en el propio lenguaje de la persona encuestada y sin un límite preciso en la contestación" (p. 193). Esto permitió recabar información sobre el despliegue de agencia por parte de los doctorandos en el desarrollo de su investigación durante la COVID-19. Se indagó concretamente respecto a la forma de llevar a cabo los procesos de lectura, de escritura, de aprendizaje y de optimización del trabajo investigativo. Las preguntas planteadas en el cuestionario fueron referidas explícitamente al tiempo de confinamiento, estas corresponden a las siguientes: 1) ¿Qué cambios considerarías pertinentes que realices para optimizar el trabajo con tu director/a de tesis en la etapa de la COVID-19? 2) ¿Cómo has efectuado los procesos de lectura en el doctorado? 3) ¿Cómo has realizado los procesos de escritura en el doctorado? 4) ¿Cómo has llevado a cabo el aprendizaje en el doctorado? Además, se indagó respecto a las características sociodemográficas: género, edad, programa doctoral y semestre de estudios.

### Análisis de la información

Acorde con el objetivo de la investigación, las respuestas fueron analizadas a profundidad mediante un proceso inductivo que integra la codificación abierta, axial y selectiva, correspondientes a la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), enfocado en la comprensión de las estrategias aplicadas con un sentido de agencia por doctorandos de distintas disciplinas para el desarrollo de la lectura y escritura académicas, el aprendizaje y la optimización del trabajo investigativo.

Definición de agencia y propiedades de agencia analizadas:

Acorde con Bandura (2006), la persona con agencia influye intencionalmente en su propio desempeño y circunstancias. De acuerdo con el autor, la agencia comprende cuatro propiedades o características:

- **Intencionalidad (I):** Habilidad para hacer elecciones y establecer planes de acción y estrategias para realizarlos.
- **Previsión (P):** Visualizar metas y anticipar resultados.
- **Autorregulación (AR):** Habilidad para establecer vías de acción, de motivar y regular su ejecución.

- **Autorreflexión (AF):** Análisis personal respecto a los propios pensamientos y acciones, así como habilidad para realizar los ajustes necesarios.

## Definición de los procesos de la formación doctoral analizados

**Lectura académica:** Se hace referencia a aquella de tipo académico enfocada al desarrollo de investigación, que involucra la comprensión, el aprendizaje, la búsqueda de información bibliográfica (por ejemplo en bases de datos indexadas), la gestión de información intertextual, el análisis, el pensamiento crítico y el desarrollo con fundamentos de un punto de vista propio.

**Escritura académica:** Corresponde a aquella de tipo académico con enfoque hacia la realización de investigación, lo que comprende el conocimiento de las características de los textos académicos y científicos, especialmente del campo disciplinar al que el doctorando pertenece, así como el manejo del lenguaje académico, los conocimientos sobre metodología de la investigación y sobre el objeto de estudio que se investiga, así como a las teorías que permiten comprenderlo.

**Aprendizaje:** Concierno al aprendizaje autónomo enfocado al desarrollo de la investigación, a partir de la búsqueda de apoyos (clarificar dudas con profesores y directores de tesis) y recursos (cursos extracurriculares, ambiente de trabajo, organizadores de información) que contribuyan a su realización.

**Optimización del trabajo investigativo:** Se hace referencia a la mejora del avance en el desarrollo de la investigación doctoral, lo que involucra acciones que corresponden a: prepararse para las reuniones con el director de tesis, organizar las sugerencias hechas por los comités de tutores, gestionar los tiempos para trabajar en la tesis y en las actividades del doctorado.

En lo referente a la codificación que se llevó a cabo mediante la teoría fundamentada, en la Tabla 1 se presentan las categorías obtenidas a partir de los tres tipos de codificación que se aplicaron en la revisión de las respuestas a las cuatro preguntas formuladas.

**Tabla 1**

*Codificación realizada a partir de la teoría fundamentada*

|                      |   |
|----------------------|---|
| Tipo de codificación | Procesos de formación doctoral: lectura, escritura, aprendizaje y optimización del trabajo investigativo.   |
|                      | Categorías y subcategorías.   |
| Abierta              | Estrategias, comunicación, organización, gestión de la información, interacción con el director de tesis, espacio-tiempo, aspiraciones, dificultades. |

|           |   |
|-----------|---|
| Axial     | Primer nivel de codificación:<br>– Gestión del conocimiento y de la información.<br>– Gestión espacio-tiempo.<br>– Interacción con el director de tesis.  |
|           | Segundo nivel de codificación:<br>– Tipos de estrategias en lectura, escritura, aprendizaje y optimización del trabajo investigativo (incluye las subcategorías gestión del conocimiento y de la información, gestión espacio-tiempo, interacción con el director de tesis).<br>– Tipos de dificultades (integra a las subcategorías lectura, escritura, aprendizaje y optimización del trabajo investigativo). |
| Selectiva | Primer nivel de codificación:<br>– Subprocesos de agencia implicados en los tipos de estrategias (intencionalidad, previsión, autorregulación y autorreflexión).  |
|           | Segundo nivel de codificación:<br>– Nivel de desarrollo de agencia: avanzada, parcial.  |

## Definición de categorías y subcategorías obtenidas en función de la codificación axial y selectiva

### ***Categoría emergente 1: Tipos de estrategias***

A continuación, se definen los tipos de estrategias identificadas en relación con los procesos que se presentaron previamente (lectura y escritura académicas, aprendizaje y optimización del trabajo investigativo).

#### *Subcategorías*

##### *Gestión de la información y del conocimiento*

Corresponde al desarrollo de procesos de manera deliberada que se enfocan en el determinado tratamiento de la información y el conocimiento aplicados a la realización de la investigación doctoral. Acorde con esto, el doctorando lleva a cabo dos o más de las de las siguientes actividades: busca, selecciona y utiliza información pertinente para la investigación mediante criterios claros, analiza contenidos y profundiza en su abordaje, define las ideas que requiere plasmar en la tesis, trabaja en su cohesión y coherencia, así como en la utilización de un lenguaje académico; revisa los contenidos de la tesis, solicita revisiones y recomendaciones a tutores, profesores y pares.

##### *Gestión espacio-tiempo*

Se consideran las acciones intencionales por parte del doctorando para establecer los ambientes y la organización de tiempos que propicien el desarrollo de las actividades académicas para avanzar en la investigación doctoral. En este sentido, el doctorando

destina espacios o periodos de tiempo programados con una determinada regularidad, que le permitan una continuidad en la realización de su investigación.

#### *Interacción con el director*

Constituye una práctica intencional por parte del doctorando para establecer una comunicación continua y abierta que posibilite el intercambio de conocimientos y experiencias con el director, a fin de desarrollar sus propias capacidades como investigador.

Con este propósito, el doctorando lleva a cabo dos o más de las siguientes actividades de manera clara: se reúne periódicamente con el director, se prepara para las reuniones, realiza consultas puntuales, toma decisiones a partir del diálogo con el director, plantea propuestas de manera informada.

#### ***Categoría emergente 2:***

Tipos de dificultades, en función del área en las que se presentan (lectura, escritura, aprendizaje y optimización del trabajo investigativo).

#### ***Categoría emergente 3:***

Agencia avanzada: Corresponde a la presencia de las cuatro propiedades de la agencia (Bandura, 2006) en algunas de las estrategias aplicadas (gestión de la información y del conocimiento; gestión espacio-tiempo e interacción con el director).

#### ***Categoría emergente 4:***

Agencia parcial: Corresponde a algunas de las propiedades de la agencia presentes en todas las estrategias desarrolladas.

## Resultados

Acorde con el objetivo del estudio: identificar la agencia implicada en los procesos de investigación de los doctorandos durante la contingencia sanitaria por la COVID-19, a continuación, se presentan los principales hallazgos.

### Propiedades de agencia

Las propiedades de agencia implicadas en el desarrollo de la investigación doctoral son: intencionalidad, previsión, autorregulación y autorreflexión.

Estas propiedades fueron identificadas en los tres tipos principales de estrategias: gestión del conocimiento y de la información, gestión del espacio-tiempo e interacción con el director de tesis, las cuales se concentran en cuatro procesos de la formación doctoral: lectura, escritura, aprendizaje y optimización del trabajo investigativo.

En la Tabla 2, se presenta el número de evidencias de las propiedades de agencia que se identificaron en las distintas estrategias utilizadas por los doctorandos en función de los procesos de la formación doctoral en que se presentan.

A continuación, se muestran ejemplos que ilustran las estrategias de gestión del conocimiento y la información, gestión de espacio-tiempo e interacción con el director. El contenido que se encuentra entre paréntesis hace referencia al código de la evidencia; la letra "F" corresponde al número de fila en la que se ubica la información del participante en la plantilla para el análisis, la letra "P" concierne a la palabra *Pregunta* y el dígito al número de pregunta, posteriormente se especifica el nombre del programa doctoral y se precisa en cursiva las iniciales de las cuatro cualidades de la agencia identificadas en la evidencia: iniciativa (I), previsión (P), autorregulación (AR) y autorreflexión (AF).

## Estrategias de gestión del conocimiento y de la información

Se observa que las propiedades de agencia se concentran en el desarrollo de estrategias enfocadas en la gestión del conocimiento y de la información (71 evidencias). Asimismo, el mayor número de propiedades de agencia se ubican en la escritura (26 evidencias), en segundo lugar se encuentra la lectura (24 evidencias), seguida de aprendizaje (13 evidencias) y, finalmente, de la optimización del trabajo investigativo (8 evidencias). Por otra parte, la propiedad que mostró más evidencias corresponde a la de autorregulación (32 evidencias) y se observó con mayor recurrencia en la escritura (11), seguida de la lectura (10), en segundo lugar, se encuentra la propiedad de autorreflexión (17 evidencias) y en tercer sitio se observan las propiedades de intencionalidad y previsión (11 cada uno).

Ejemplos:

Intento revisar todos los textos sugeridos en el seminario como los que me brinda mi director de tesis, también busco otros más que pueden ayudarme a aclarar mis dudas. Algunos textos los imprimo, subrayo y siempre escribo notas al margen. Leo por interés, por ocio, por gusto. Intento leer todo lo posible, siempre y cuando me sirva para lo que requiero, otros los guardo si considero que puedan servirme más adelante. (F29 y 30, P2. Educación, 7.º-8.º), (I, P, AR, AF)

"Simplemente, tengo todos los estudios realizados y solo me he dedicado a analizarlos, para así poder plasmarlos en la tesis. También ya se mandaron dos artículos a publicación estamos a espera de lo que digan los referís" (F20, P3, Mecatrónica, 5.º-6.º, H), (I, AR).

## Gestión espacio-tiempo

En las estrategias de gestión espacio-tiempo se detectaron 62 propiedades de agencia. El mayor número de evidencias se concentró en la escritura (26), seguido de la optimización del trabajo investigativo (15), la lectura (13) y el aprendizaje (8). De las cuatro propiedades de agencia, la que tuvo mayor mención fue la de autorregulación (27) y se apuntó con más recurrencia en la escritura (10) y en la optimización del trabajo investigativo (7). En menor medida se evidenció la propiedad de intencionalidad (13), seguida por la de autorreflexión (11) y por último la de previsión (10).



Ejemplos:

- “El proceso lo he tratado de hacer con horarios y fechas para no perder ritmo, puesto que, al tener trabajo de Home Office, siento que el tiempo “pasa” diferente” (F33, P3, Educación, 1.º–2.º, H.), (I, P, AR).
- “En horarios fijos establecidos, para dedicar un tiempo a la lectura y otro tiempo a la escritura” (F42, P3, Educación, 3.º–4.º, M.), (AR).
- “Tengo muchas distracciones en casa, teniendo a dos pequeños conmigo, he tenido que buscar espacios de tiempo y lugar donde pueda lograr mayor concentración para escribir” (F34, Educación, 7.º–8.º, M.), (AR, P).

## Interacción con el director de tesis

En cuanto a las estrategias de interacción con el director, se observaron 27 propiedades de agencia (Tabla 2). El mayor número de evidencias se aglutina en la optimización del trabajo investigativo (17) y en menor medida se concentró en el aprendizaje (5), la lectura (3) y la escritura (2). Respecto a las propiedades de agencia, se observó una alta recurrencia en la de autorregulación (13), principalmente en lo correspondiente a la optimización del trabajo investigativo y en menor medida en las propiedades de intencionalidad (8), autorreflexión (4) y previsión (2).

Ejemplos:

- “La verdad es que la pandemia nos ha caído bien porque hemos trabajado con mucha constancia y disciplina con sesiones cada 15 días, retroalimentación y avances programados” (F35, P1, Educación) (I, P, AR, AF).
- “Siendo autodidacta y haciéndole consultas pertinentes a mi directora” (F31, P4, Gestión de organizaciones, 7.º–8.º), (AR).
- “Me permite tener más tiempo para concentrarme y aprovecho más las reuniones virtuales porque hay más cercanía” (F 36, P1, Educación), (AR, AF).

**Tabla 2**

Número de evidencias por tipos de estrategias de los doctorandos y propiedades de agencia en los procesos de formación doctoral

| Tipos de estrategias y propiedades de agencia |     |   |    |    |     |   |    |    |    |   |    |    |
|---|-----|---|----|----|-----|---|----|----|----|---|----|----|
| Procesos en la formación doctoral             | GCI |   |    |    | GET |   |    |    | ID |   |    |    |
|   | I   | P | AR | AF | I   | P | AR | AF | I  | P | AR | AF |
| Lectura 40                                    | 3   | 3 | 10 | 8  | 2   | 1 | 7  | 3  | 1  | 1 | 1  | 0  |
| Escritura 54                                  | 4   | 5 | 11 | 6  | 7   | 6 | 10 | 3  | 0  | 0 | 2  | 0  |
| Aprendizaje 26                                | 2   | 2 | 6  | 3  | 1   | 1 | 4  | 2  | 1  | 0 | 4  | 0  |
| Optimización del trabajo investigativo 40     | 2   | 1 | 5  | 0  | 3   | 2 | 7  | 3  | 6  | 1 | 6  | 4  |

| Tipos de estrategias y propiedades de agencia |     |    |    |    |     |    |    |    |    |   |    |    |
|---|-----|----|----|----|-----|----|----|----|----|---|----|----|
| Procesos en la formación doctoral             | GCI |    |    |    | GET |    |    |    | ID |   |    |    |
|   | I   | P  | AR | AF | I   | P  | AR | AF | I  | P | AR | AF |
| Totales 160                                   | 11  | 11 | 32 | 17 | 13  | 10 | 28 | 11 | 8  | 2 | 13 | 4  |

Nota. GCI: Gestión del conocimiento y de la información. GET: Gestión espacio-tiempo. ID: Interacción con el director. I: Intencionalidad. P: Previsión. AR: Autorregulación. AF: Autorreflexión.

## Dificultades para el desarrollo de agencia en los procesos de la formación doctoral

El número de evidencias de dificultades en los procesos de la formación doctoral fueron los siguientes: escritura (8 evidencias), lectura (2), aprendizaje (1) y optimización del trabajo investigativo (2).

Ejemplos:

Lectura: "Sí ha afectado por la organización de tiempo que requiere el trabajo en casa" (F39, P2, Educación, 3.º-4.º, M).

Escritura:

En la contingencia, el encierro puede afectar la creatividad y las ideas, en lo personal necesito distraerme, conversar con otros y pensar para escribir. A veces, la rutina y el encierro me provocan cansancio, por lo que si me siento así, no puedo escribir y puede pasar tiempo para que retome la escritura. En algunas otras ocasiones, la escritura fluye y hay grandes momentos de producción que aprovecho considerablemente (F29 y F30, P3, Educación, 7.º-8.º, M).

Aprendizaje: "Con mayor dificultad, porque carezco de un espacio específico de estudio en casa y dado el confinamiento, la convivencia con toda mi familia, hace difícil aislarse o apartarse en los espacios comunes de mi hogar" (F3, P4, Educación, 5.º-6.º, H).

Optimización trabajo investigativo: "Al inicio de la contingencia se me juntó mucho trabajo debido a mi otra ocupación, donde tuve que cumplir con varias actividades, lo que me ocasionó mucho desgaste mental" (F4, P4, Educación, 3.º-4.º, M).

## Nivel de desarrollo de agencia

El desarrollo de agencia se analizó en función de las siguientes propiedades visualizadas en las distintas estrategias llevadas a cabo por los doctorandos: intencionalidad (I), previsión (P), autorregulación (AR) y autorreflexión (AF), como se observa en la Figura 1.

A partir de las evidencias encontradas, se considera que la mayoría de los doctorandos presenta un desarrollo de agencia parcial (18 evidencias) y en un menor grado, avanzada (3 evidencias).

Ejemplos de agencia parcial:

He podido dedicar más tiempo a leer, escribir, corregir y en general a trabajar en mi investigación, lo cual me da mucha satisfacción. Infero que se dedica mucho tiempo a los traslados que ahora puedo invertir en otras cuestiones (F2, P4, Educación, 7.º–8.º, M), (AR, AF).

Gracias a que tengo contacto con muchas instituciones, tanto en Puebla como otros estados, no he tenido problema para descargar artículos relacionados con mi tema de tesis y he estado leyendo más que antes, además que comprendo mejor algunos temas que se me dificultaban (F20, P2, Mecatrónica, 5.º–6.º, H), (P, AF, AR).

"Han sido con mayor intensidad, y he recurrido a la literatura para poder aclarar o profundizar más para aclarar mis ideas" (F32, P2, Dir. de Org., 5.º–6.º, H), (AR, AF).

Ejemplos de agencia avanzada:

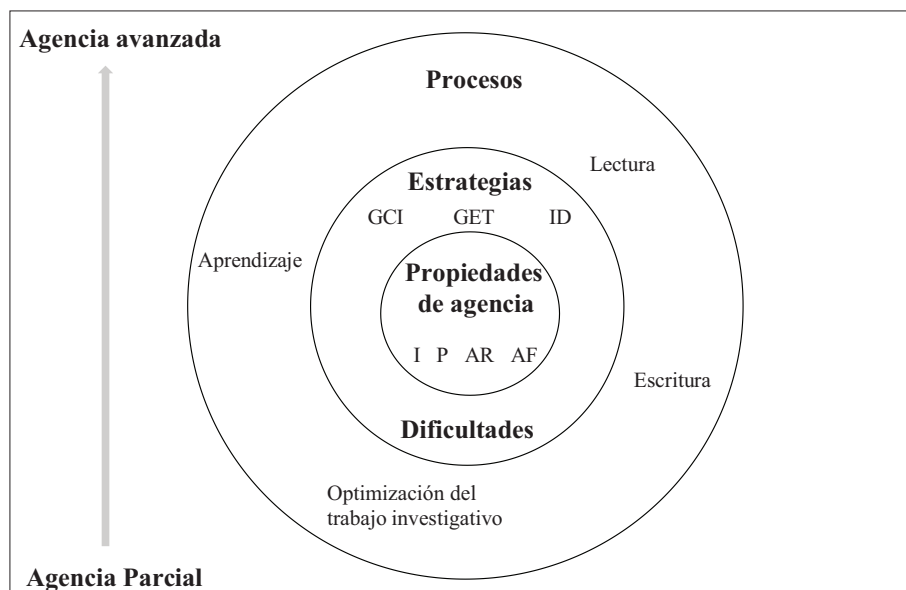
Las condiciones durante el confinamiento nos llevan a adaptarnos a situaciones y vivencias diferentes. Considero que la comunicación con mi directora de tesis... ha sido oportuna y adecuada según las necesidades académicas, por lo que no sugiero algún cambio. Mis técnicas de escritura tampoco se han modificado por la contingencia sanitaria. Parto de una o varias ideas sobre lo que quiero escribir, les doy un orden lógico coherente, hago un esbozo, voy insertando autores, al mismo tiempo que voy citando, voy agregándolos a las referencias del texto, reviso la secuencia, la coherencia, si me fatigo... lo dejo, descanso, lo vuelvo a tomar. Ya que considero que está terminado, pido una opinión, se lo doy a leer a alguien. Atiendo sugerencias, reviso su pertinencia y modifico si es necesario. Concluido el texto, hago una revisión y valoración final (F8, P3, Educación, 7.º–8.º, M), (I, P, AR, AF).

Algo que tengo claro es que no escribo si no sé qué decir, si mi pensamiento no está claro. Mi director lo sabe, si tengo claridad sobre a dónde voy, qué quiero decir y cómo voy a decirlo, entonces intento escribir. Es verdad que me tomo tiempo para reflexionar, me detengo, quizás pase algo de tiempo en lo que mis ideas caen, pero en cuanto lo he comprendido, el proceso de escritura me es un poco más rápido... Es verdad que la contingencia nos ha demandado más trabajo y preocupaciones por lo que está alrededor, pero también oportunidades para reencontrarnos con nosotros y con la investigación que hacemos. La escritura para mí es, es escribir en mi pensamiento, después intento representar esto con imágenes, mapas, gráficos que representen cómo lo veo y luego a la escritura misma: leer, releer, escribir y reescribir, y así sucesivamente (F29 y F30, P3, Educación, 7.º–8.º, M), (I, P, AR, AF).

"La verdad es que la pandemia nos ha caído bien porque hemos trabajado con mucha constancia y disciplina con sesiones cada 15 días, retroalimentación y avances programados" (F35, P1, Educación, 7.º–8.º, M), (P, AR, AF, I).

**Figura 1**

Nivel de Desarrollo de agencia en los doctorandos y procesos implicados



Nota. GCI: Gestión del conocimiento y de la información. GET: Gestión espacio-tiempo. ID: Interacción con el director. I: Intencionalidad. P: Previsión. AR: Autorregulación. AF: Autorreflexión.

## Discusión y conclusiones

En el presente estudio, desarrollado en los inicios de la pandemia de la COVID-19, se observa que las propiedades de agencia de los doctorandos en vinculación con la lectura, la escritura, el aprendizaje y la optimización del trabajo investigativo se manifiestan en estrategias que se enfocan en la gestión del conocimiento y de la información, en la gestión espacio-tiempo y en la interacción con el director de tesis. En ello se identifica una reconfiguración personal, en mayor o menor medida, de elementos que constituyen a sus contextos formativos en una nueva mixtura entre lo presencial y lo virtual. Las estrategias identificadas guardan relación con lo observado en estudios que refieren a las principales necesidades que los doctorandos requirieron atender (Adedoyin & Soykan, 2020; Donohue *et al.*, 2021; Lokhtina *et al.*, 2022; Rivera-Pérez, 2021). Una de estas corresponde al acceso a recursos (por ejemplo bibliotecas), espacios y personas relevantes para su investigación (Donohue *et al.*, 2021), frente a las cuales resultan de utilidad las estrategias de gestión del conocimiento y de la información y aquellas de interacción con el director de tesis que aplicaron los doctorandos de este estudio. Por su parte, la estrategia de gestión de espacio-tiempo responde a la situación puesta de manifiesto por Bukko y Dhesi (2021) que enfrentaron los doctorandos durante la pandemia, en cuanto a que los distintos aspectos, presenciales y virtuales, de sus realidades (vivir, trabajar, estudiar) coincidieran en un solo espacio, ante lo cual tuvieron que reorientarse y delimitarlos.

Por su parte, la identificación de los niveles parcial y avanzado de agencia enfoca el análisis y la reflexión conceptual en función de posibles fases evolutivas que resultaría necesario indagar, para que sean comprendidas con mayor claridad. En esta lógica, es pertinente considerar que los distintos componentes o propiedades de agencia

(Bandura, 2006) en una persona podrían presentarse con niveles de desarrollo diferentes, acorde con lo que se identificó en esta investigación: mayormente de agencia parcial y una menor presencia de agencia avanzada. Así también, dado el carácter situado de los procesos de agencia, estas propiedades se estarían desarrollando más o menos en función de las características de los contextos en los que la persona se encuentra e interactúa. De esta manera, podemos entender a la agencia con mayor detalle como un conjunto de procesos en transformación y no como una estructura acabada e inamovible, en el sentido de que puede llegar a ser promovida deliberadamente, en este caso por el doctorando, el director de tesis y también los contextos socioformativos (McAlpine *et al.*, 2020).

El hecho de que en las estrategias llevadas a cabo se obtuvieron mayormente evidencias de la propiedad de agencia que corresponde a la autorregulación, denota un énfasis de los doctorados en la ejecución, más que en sus intencionalidades, previsión y autorreflexión. Quizás lo apremiante e inédito de las condiciones que enfrentaban en pandemia (Andrade *et al.*, 2023; Bukko & Dhesi, 2021; Lokhtina *et al.*, 2022; Rivera-Pérez, 2021), implicó hacer frente a las situaciones suscitadas con pocos referentes y en un contexto limitado para clarificar sus intencionalidades, prever y autorreflexionar. Pareciera ser que el desempeño se enfocó en acciones inmediatas que aportaran soluciones a diversas demandas (personales, familiares, académicas, laborales, entre otras), lo que sería de esperarse ante situaciones disruptivas como dicha crisis sanitaria.

Lo anterior resulta necesario de subrayar, dada la relevancia de estas propiedades para transitar con éxito a lo largo de la complejidad que caracteriza a la formación doctoral y la que se sumó al contexto de pandemia por la COVID-19, en la que se requiere un compromiso proactivo para la realización de los distintos procesos y actividades implicados en el desarrollo como investigador. Aunado a ello, resulta necesaria la anticipación para generar cursos de acción que favorezcan el logro de resultados deseados y eviten los perjudiciales (Bandura, 2006). Así también, acorde con el autor, es relevante la autorreflexión, la cual incluye como aspecto central a la metacognición, que permite examinar la adecuación de los pensamientos y del desempeño, a la vez que la metacognición vinculada a la reflexión favorece la autoevaluación, la calibración y recalibración para desarrollar los aprendizajes y reforzar las mejoras en el propio desempeño (Elliot, 2021). Así, la reflexión es fundamental para mediar de forma consciente y deliberada el esfuerzo investigativo y el fortalecimiento de la agencia.

Acorde con lo observado, los resultados de la presente investigación no son concluyentes, por lo que en futuros trabajos se requiere mayor indagación con el propósito de clarificar el vínculo entre las propiedades de agencia y su evolución, para lo cual podría ser valioso el desarrollo de estudios documentados longitudinalmente. La relevancia de los procesos de agencia en el doctorando y la necesidad de comprenderla con mayor profundidad hacen de la indagación a este respecto un elemento clave que aporte a la formación de investigadores, en la cual se contribuya a una toma de conciencia del rol que tienen en su desarrollo como investigadores, sobre todo ante situaciones complejas actuales y futuras. De este modo, sería factible generar estrategias educativas para el desarrollo de agencia con mayores fundamentos desde los programas doctorales, que a su vez apoyen las trayectorias formativas de los doctorandos de manera integral.

Las instituciones de educación superior, desde los programas doctorales, tienen la posibilidad de favorecer el desarrollo de agencia de sus estudiantes (Zanotto & Rodríguez, 2023) y, como parte de ello, propiciar que generen las acciones pertinentes para dar continuidad a sus procesos formativos e investigaciones de la manera más adecuada posible en situaciones habituales, así también emergentes y críticas, como la de la pandemia por la COVID-19. Dado esto, consideramos oportuna la autorreflexión y análisis en colegiado por parte de los distintos agentes involucrados en la formación doctoral (docentes, tutores, directores de tesis, coordinador del programa), fundamentada en investigación y en la experiencia, referente a la promoción de agencia en los estudiantes.

#### Notas:

##### Aprobación final del artículo:

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

##### Contribución de autoría:

Mercedes Zanotto González, Martha Leticia Gaeta González y María del Socorro Rodríguez Guardado, de manera colaborativa, desarrollaron la conceptualización de la investigación, el diseño del cuestionario y el seguimiento en línea de la obtención de información a partir de su aplicación. Asimismo, cada una de las autoras participó en la curación de datos, en el diseño de la metodología y en su aplicación para el análisis de la información, así como en la obtención de resultados, en la redacción, revisión y edición del presente artículo.

##### Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible para su uso público.

## Referencias

- ADEDOYIN, O. B., & SOYKAN, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863–875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- ALGASHOUTI, N., YAQOT, M., FRANZOI, R. E., & MENEZES, B. C. (2023). Educational System Resilience during the COVID-19 Pandemic Review and Perspective. *Education Sciences*, 13(9), 902. <https://doi.org/10.3390/educsci13090902>
- ANDRADE, D., RIBEIRO, I. J., & MÁTÉ, O. (2023). Academic burnout among master and doctoral students during the COVID-19 pandemic. *Scientific Reports*, 13(1), 4745.
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- BANDURA, A. (2006). Hacia una psicología de la agencia humana. *Perspectivas de la ciencia psicológica*, 1(2), 164–180.
- BUKKO, D., & DHESI, J. (2021). Doctoral students living, leading, and learning during a pandemic. *Impacting Education. Journal of Transforming Professional Practice*, 6(2), 25–33. <https://doi.org/10.5195/ie.2021.167>
- CARRERA, C., MADRIGAL, J., & LARA, Y. (2017). La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular. *Revista Boletín Redipe*, 6(9), 53–72.

- CASTELLÓ, M., IÑESTA, A., & CORCELLES, M. (2013). Learning to Write a Research Article: Ph.D. Students' Transitions toward Disciplinary Writing Regulation, *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442–447.
- CORCELLES, M., CANO, M., LIESA, E., GONZÁLEZ–OCAMPO, G., & CASTELLÓ, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions, *Higher Education Research & Development*, 38(5), 922–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- CORNER, S., PYHÄLTÖ, K., PELTONEN, J., & LÖFSTRÖM, E. (2021). Interest, burnout and drop-out intentions among Finnish and Danish humanities and social sciences PhD. students, *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 593–609. <https://doi.org/10.28945/4867>
- DONOHUE, W. J., LEE, A. S. J., SIMPSON, S., & VACEK, K. (2021). Impacts of the COVID–19 pandemic on doctoral students' thesis/dissertation progress. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 533–552. <https://doi.org/10.28945/4818>
- ELLIOT, D. L. (2021). A 'doctoral compass': strategic reflection, self-assessment and recalibration for navigating the 'twin' doctoral journey. *Studies in Higher Education*, 47(8), 1652–1665. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1946033>
- GONZÁLEZ–OCAMPO, G., & CASTELLÓ, M. (2019). Research on Doctoral Supervision: What We Have Learnt in the Last 10 Years. En T. M. Machin, M. Clarà & P. A. Danaher (Eds.), *Traversing the doctorate: reflections and strategies from students, supervisors and administrators* (pp. 117–141). Palgrave Macmillan.
- HUANG, Y., & WANG, S. (2023). How to motivate student engagement in emergency online learning? Evidence from the COVID–19 situation. *Higher Education*, 85(5), 1101–1123.
- IVES, B. (2021). University students experience the COVID–19 induced shift to remote instruction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 59.
- KEE, C. E. (2021). The impact of COVID–19: Graduate students' emotional and psychological experiences. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31(1–4), 476–488. <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1855285>
- KOKOTSAKI, D. (2023). What does it mean to be a resilient student? An explorative study of doctoral students' resilience and coping strategies using grounded theory as the analytic lens. *International Journal of Doctoral Studies*, 18, 173–198. <https://doi.org/10.28945/5137>
- LOKHTINA, I. A., CASTELLÓ, M., LAMBRECHTS, A. A., LÖFSTRÖM, E., MCGINN, M. K., SKAKNI, I., & VAN DER WEIJDEN, I. (2022). The impact of the COVID–19 pandemic on early career researcher activity, development, career, and well-being: the state of the art. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 13(3), 245–265.
- MCALPINE, L. (2012). Shining a light on doctoral reading: implications for doctoral identities and pedagogies. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 351–361. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728875>
- MCALPINE, L., & AMUNDSEN, C. (2009). Identity and agency: pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey, *Studies in Continuing Education*, 31(2), 109–125. <https://doi.org/10.1080/01580370902927378>

- MCALPINE, L., AMUNDSEN, C., & TURNER, G. (2014). Identity–trajectory: Reframing early career academic experience. *British Educational Research Journal*, 40(6), 952–969. <https://doi.org/10.1002/berj.3123>
- MCALPINE, L., CASTELLÓ, M., & PYHÄLTÖ, K. (2020). What influences PhD graduate trajectories during the degree: a research–based policy agenda. *Higher Education*, 80, 1011–1043.
- MOORE, R. L., & WANG, C. (2021). Influence of learner motivational dispositions on MOOC completion. *Journal of Computing in Higher Education*, 33, 121–124.
- OMAR, H. A., ALI, E. M., & BELBASE, S. (2021). Graduate students' experience and academic achievements with online learning during COVID–19 pandemic. *Sustainability*, 13(23), 13055. <https://doi.org/10.3390/su132313055>
- ORTIZ LEFORT, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Editorial CUCSH–UDG.
- ORTIZ LEFORT, V., PÉREZ, R., QUEVEDO, L., & MAISTERRA, O. (2015). Una mirada analítica a las políticas de investigación científica en México: su orientación hacia la universidad pública. *Revista Cubana de la Educación Superior*, 34(1), 44–59.
- RIVERA–PÉREZ, C. (2021). *Efecto de la pandemia en los estudiantes de posgrado en México*. Invdes.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- SVERDLIK, A., HALL, N., MCALPINE, L., & HUBBARD, K. (2018). The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students Completion, Achievement, and Well–Being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361–388.
- SYAHRIL, JANNA, S. R., & FATIMAH (2021). The Academic Stress of Final–Year Students in Covid–19 Pandemic Era. *AL–ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 13(1), 80–89. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i1.407>
- VITAE (2010). Realising the Potential of Researchers. *The Vitae Researcher Development Framework*. <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf>
- ZANOTTO, M., & RODRÍGUEZ, M. S. (2023, 4–8 de diciembre). *Los apoyos de las instituciones de educación superior a la función pedagógica de la dirección de tesis doctorales* [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Villa Hermosa, Tabasco.
- ZANOTTO, M., GAETA, M. L., & RODRÍGUEZ, M. S. (2021, 15–19 de noviembre). *La función pedagógica de la dirección de tesis doctorales: un análisis desde las prácticas que la constituyen* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.
- ZANOTTO, M., GAETA, M. L., & RODRÍGUEZ, M. S. (2023). La dirección de tesis desde la percepción de las y los doctorandos: aportes al avance investigativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 305–331.



# Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia

Virtual education: narratives of teachers and students at the University of Buenos Aires post-pandemic

Educação virtual: narrativas de professores e alunos da Universidade de Buenos Aires após a pandemia

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3756>

## Silvia Lago Martínez

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales,  
Instituto de Investigaciones Gino Germani  
Argentina  
slagomartinez@gmail.com  
ORCID: 0009-0003-4451-2286

## Romina Gala

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales,  
Instituto de Investigaciones Gino Germani  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Argentina  
romina.p.gala@gmail.com  
ORCID: 0009-0007-4861-9004

## Flavia Samaniego

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales,  
Instituto de Investigaciones Gino Germani  
Argentina  
fsamaniego@sociales.uba.ar  
ORCID: 0009-0009-2074-3809

**Recibido:** 09/02/24

**Aprobado:** 02/05/24

### Cómo citar:

Lago Martínez, S.,  
Gala, R., & Samaniego,  
F. (2024). Educación  
virtual: narrativas de  
docentes y estudiantes  
de la Universidad de  
Buenos Aires post  
pandemia. *Cuadernos  
de Investigación  
Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3756>

## Resumen

La aceleración del proceso de digitalización en las universidades durante la pandemia dio lugar a la reconfiguración de las prácticas educativas, nuevos lenguajes y formas de distribución de la información y el conocimiento en la hibridación de plataformas digitales. Este artículo presenta resultados de una investigación desarrollada en la pospandemia, que recupera las experiencias de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante el aislamiento social y las coloca en diálogo con la vuelta a la presencialidad. El objetivo es identificar y comprender los sentidos atribuidos por docentes y estudiantes a sus prácticas educativas, con énfasis en la sociabilidad y los lazos afectivos desarrollados en las plataformas. Metodológicamente, analizamos un corpus empírico construido a partir de técnicas cualitativas: entrevistas en profundidad a docentes universitarios y grupos focales de estudiantes. Concluimos que, tanto docentes como estudiantes, revalorizan la modalidad presencial, aunque aprecian el aprendizaje en los entornos virtuales y la posibilidad de tener clases híbridas, al tiempo que se observa que la matriz educativa clásica sigue siendo hegemónica en nuestra universidad. Con todo, el debate sobre el futuro de la universidad y sus desafíos está presente en la comunidad educativa en la búsqueda de reconocerse como constructora de una universidad en transformación.

## Abstract

The acceleration of the digitalization process in universities during the pandemic led to the reconfiguration of educational practices, new languages, and ways of distributing information and knowledge in the hybridization of digital platforms. This article presents the results of research developed in the post-pandemic period, which recovers the experiences of teachers and students of the Universidad de Buenos Aires (UBA) during the social isolation and places them in dialogue with the return to face-to-face interaction. The objective is to identify and understand the meanings teachers and students attribute to their educational practices, emphasizing sociability and affective bonds developed on the platforms. Methodologically, we analyze an empirical corpus built from qualitative techniques: in-depth interviews with university teachers and focus groups of students. We conclude that both teachers and students revalue the face-to-face modality, although they appreciate learning in virtual environments and the possibility of having hybrid classes. However, it is observed that the classical educational matrix continues to be hegemonic in our university. All in all, the debate on the university's future and challenges is present in the educational community as it seeks to recognize itself as the builder of a university in transformation.

### Palabras clave:

universidad, pandemia, pospandemia, tecnologías digitales, educación virtual, plataformas digitales.

### Keywords:

university, pandemic, post-pandemic, digital technologies, virtual education, digital platforms.

## Resumo

A aceleração do processo de digitalização nas universidades durante a pandemia deu lugar à reconfiguração das práticas educativas, novas linguagens e formas de distribuição de informações e conhecimentos na hibridação de plataformas digitais. Esta matéria apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida na pós-pandemia, que recupera as experiências de professores e estudantes da Universidade de Buenos Aires (UBA) durante o isolamento social e as coloca em diálogo com a volta à presencialidade. O objetivo é identificar e compreender os sentidos atribuídos por professores e estudantes a suas práticas educativas, focando na sociabilidade e nos laços afetivos desenvolvidos nas plataformas. Metodologicamente, analisamos um corpus empírico construído a partir de técnicas qualitativas: entrevistas em profundidade a professores universitários e grupos focais de estudantes. Concluimos que tanto professores como estudantes revalorizam a modalidade presencial, embora apreciem a aprendizagem nos ambientes virtuais e a possibilidade de ter aulas híbridas, ao mesmo tempo que observamos que a matriz educativa clássica continua sendo hegemônica na nossa universidade. No entanto, o debate sobre o futuro da universidade e seus desafios está presente na comunidade educativa na busca de se reconhecer como construtora de uma universidade em transformação.

### Palavras-chave:

universidade, pandemia, pós-pandemia, tecnologias digitais, educação virtual, plataformas digitais.

## Introducción

Como consecuencia de la pandemia de COVID-19, se actualizó el debate sobre el futuro de la educación superior y los cambios que atraviesan sus instituciones. En el marco de la Conferencia Mundial de Educación Superior (mayo 2022, Barcelona), ministros, académicos, investigadores, estudiantes, educadores, miembros de la sociedad civil y del sector privado debatieron sobre principios clave que debieran orientar la transformación de la educación superior como derecho y bien público (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022).

Sin duda, parte de este debate se relaciona con los efectos de la pandemia y el aislamiento social sobre la educación universitaria y la consiguiente aceleración del proceso de digitalización y la expansión de diversos formatos educativos. En este sentido, en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) —que reúne a todas las universidades públicas de la Argentina— se están desarrollando acciones relacionadas con la digitalización<sup>1</sup>. Una de ellas es la conformación de la "Alianza Universitaria Argentina Europea para la Transformación Digital", impulsada por la Unión Europea y el CIN, con el objetivo principal de promover los derechos digitales. Además, se encuentra en ejecución el Plan de Virtualización de la Educación Superior (Secretaría de Políticas Universitarias, 2021) que apunta a la asignación de recursos para la implementación de aulas híbridas, capacitación docente en tecnologías y didácticas, y desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras.

No obstante, los efectos de las experiencias en pandemia aún no son del todo evidentes por cuanto nos encontramos atravesando apenas un año y medio de pospandemia y en las universidades públicas argentinas aún perviven rasgos de lo que fue la virtualización forzosa. Indudablemente, las universidades se vieron obligadas a modificar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje mediante la metodología de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Si bien la incorporación de tecnologías digitales en la educación superior es un proceso que lleva décadas, se consolidó de manera repentina en los años 2020 y 2021. Este contexto inusitado se desarrolló con dificultades, tensiones e incertidumbre en toda la comunidad universitaria.

A poco de comenzado el aislamiento social, se llevaron adelante encuentros virtuales de académicos y educadores de toda América Latina en diversas actividades. Se dio comienzo a una fecunda literatura que mostró los problemas que dificultaron la continuidad pedagógica en las plataformas digitales, además de mostrar los cambios producidos durante este proceso en relación con la reconfiguración de las prácticas educativas, la diversidad de lenguajes y formatos en los que se distribuyó la información y el conocimiento y la sociabilidad en las plataformas digitales, entre otros.

Este artículo presenta resultados de una investigación desarrollada en la pospandemia<sup>2</sup>, que recupera las experiencias de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante el aislamiento social y las coloca en diálogo con la vuelta a la presencialidad. Metodológicamente, analizamos un corpus empírico construido a partir de técnicas cualitativas: entrevistas en profundidad a docentes universitarios y grupos focales de estudiantes.

El trabajo comienza con el desarrollo de un estado del arte conformado por publicaciones de los últimos años que abordan los efectos de la pandemia en la educación universitaria argentina. A continuación, se presenta la metodología del

estudio y luego se despliegan los resultados del trabajo. Para culminar se destacan los hallazgos principales en torno a las dimensiones institucionales, culturales, pedagógicas y socioafectivas.

## Estado del arte

En este apartado se presentan los enfoques y hallazgos más significativos de un conjunto de trabajos científicos que obran como antecedentes para el presente artículo. Aunque no es la intención de este trabajo desarrollar exhaustivamente la perspectiva teórico-conceptual que nutre nuestra investigación, vale señalar como punto de partida que la misma se inscribe en la línea de los estudios sobre la apropiación social de tecnologías digitales, desarrollados en América Latina desde hace al menos dos décadas. El foco está puesto en el modo en que las personas y/o los colectivos sociales acceden, aprehenden y dotan de sentido sus prácticas en relación con las tecnologías digitales (Amado & Gala, 2019). Debido a la diversidad de las realidades que busca conceptualizar la apropiación social de tecnologías, es un concepto complejo y polisémico. Variadas perspectivas enriquecieron y ampliaron las primeras definiciones, siempre en torno a la comprensión sobre los vínculos que personas y grupos sociales establecen con las tecnologías en sus respectivos contextos, tanto materiales como simbólicos. Asimismo, con el tiempo se fueron desplegando otras aristas del problema, entre otras cuestiones por la presencia y expansión de internet y los nuevos dispositivos, así como la presencia cada vez más fuerte del mercado y el consumo jugando un papel en estos procesos, lo que se evidencia muy claramente durante la ERE.

Esta producción, que orienta nuestro trabajo, recupera diversos enfoques de manera complementaria, entre otros, la noción de saberes tecnosociales (Peirone *et al.*, 2019), así como los desarrollos conceptuales del equipo de investigación (Gendler *et al.*, 2018; Lago Martínez *et al.*, 2017). De cierta forma, podríamos señalar que la educación remota de emergencia conformó una suerte de laboratorio para el estudio de la apropiación y el ámbito de la educación, un campo especialmente propicio para el análisis de dichos procesos. Lo que nos interpela es dilucidar los cambios que se produjeron en el uso y la apropiación creativa de las tecnologías digitales en el marco de una comprensión crítica sobre las plataformas digitales. En este sentido cabe resaltar que asignamos una importancia capital a los contextos culturales y simbólicos, las trayectorias digitales y experiencias de los docentes y estudiantes, pero también a las formas de socialización, las afectividades y las emociones en pandemia y pospandemia.

Dicho esto, desplegamos a continuación un estado del arte construido en base a publicaciones que abordan los efectos de la pandemia en la educación universitaria argentina, sustentadas en investigaciones empíricas y/o en datos secundarios originalmente producidos por instituciones académicas y gubernamentales.

Como punto de partida, señalamos los estudios sobre las brechas digitales de distinto orden que dificultaron la ERE durante la pandemia. En este contexto se puso en evidencia que los problemas de conectividad, equipamiento e infraestructura digital no habían sido resueltos, pese a las diversas políticas públicas para la inclusión digital desarrolladas durante la década de 2010 (Amado & Gala, 2019). Queda en evidencia que estas carencias vulneran el derecho a la educación y promueven la emergencia

de nuevas desigualdades (Lago Martínez, 2021; Macchiarola, 2022). Continuando con el estudio de las brechas digitales, un conjunto significativo de trabajos enfatiza en las competencias digitales de profesores y estudiantes, entendidas de manera simplificada como habilidades para usar tecnologías digitales en los entornos virtuales (Coicaud *et al.*, 2022; Pierella & Borgobello, 2021). En términos generales, se arribó a la conclusión de que tanto docentes como estudiantes carecían de las experticias necesarias para enfrentar los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) y debieron llevar a cabo aprendizajes acelerados.

En estrecha relación, otro foco de interés refiere a las condiciones medioambientales y la sobrecarga de trabajo/estudio que, sumado a la vida doméstica y las tareas de cuidado, reconfiguraron el tiempo y el espacio de trabajo docente universitario en pandemia. Bordignon & Dughera (2023), a partir de una encuesta en línea realizada a docentes y estudiantes a comienzos del aislamiento social, identificaron una serie de limitaciones relacionadas con la didáctica de la modalidad, los aspectos técnicos de los campus virtuales y la extensión de la jornada laboral, que incluye trabajo extra e impago (preparación de clases, producción de recursos educativos y subida de materiales a las plataformas, etc.). Todo ello consolidado en una nueva materialidad del tiempo-espacio pedagógico y su objetivación en los cuerpos. En la misma dirección, González y Morris (2022) analizan el trastocamiento de las experiencias de trabajo en el proceso de la virtualización de la enseñanza, acentuando las desigualdades preexistentes en la organización del trabajo docente, con especial atención a cómo el género y la edad intervinieron de manera diferencial en la configuración de experiencias vividas.

En sus trabajos sobre la UBA, Nosiglia & Andreoli (2022) y Nosiglia & Fuksman (2022) revelan los resultados de dos encuestas aplicadas, en agosto de 2020 y diciembre de 2021 a muestras representativas de docentes, y una encuesta a estudiantes de grado en mayo de 2020<sup>3</sup>. Los resultados del estudio identificaron múltiples brechas; por ejemplo, si bien los docentes contaban con una situación favorable en cuanto a equipamiento y conectividad —el 98% tenía acceso a conectividad por banda ancha y una computadora de escritorio o portátil—, tuvieron dificultades vinculadas al medio ambiente de trabajo y los altos niveles de estrés laboral. En la publicación de Nosiglia & Fuksman se identificaron cambios en el bienio 2020-21, entre otros, el desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras, pero también el agravamiento de problemas preexistentes en el cuerpo docente ligados a las categorías y dedicación de los cargos. Los docentes con dedicación simple y los auxiliares fueron quienes se vieron más afectados, por cuanto destinaron más tiempo de lo que su dedicación y cargo formal preveía. Gonzalez & Morris (2022) extienden esta observación a la estructura de la planta docente universitaria a nivel nacional recuperando información del Sistema RHUN (DIU-SPU)<sup>4</sup> y subrayando que el trabajo docente universitario se estructura de forma desigual en cargos de jerarquía inferior (cargos de auxiliares, donde la proporción de mujeres es mayor) y de dedicaciones simples (el docente desarrolla su tarea durante un lapso de diez horas semanales).

A partir de la alteración que sobrevino al aislamiento social, Maggio (2021) identifica dos fases en el uso de las plataformas. En la primera, se dinamizaron o incluyeron las aulas virtuales y, en la segunda, se implementaron encuentros sincrónicos a través de plataformas de videoconferencias, que emularon el aula presencial. Para caracterizar el uso mixturado de plataformas educativas y comerciales, Artopoulos & Huarte (2022) acuñan el término “plataformización silvestre” que consiste en hacer uso de las

plataformas comerciales "a la mano" con el fin de asegurar el dictado de las clases.

Por su parte, Cruder *et al.* (2021) clasifican las plataformas utilizadas durante la pandemia en:

1. aquellas destinadas a la gestión de contenidos (Moodle, e-educativa, Classroom, Teams, Edmodo, etc.);
2. las de videoconferencia (Zoom, Skype, Meet, Jitsi, etc.) que establecen jerarquías de acceso a diversas funcionalidades al admitir diferentes niveles de usuario;
3. las redes sociales que promueven el contacto interpersonal de individuos y grupos.

Otros autores indagaron sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza remota y los entornos virtuales (Lion *et al.*, 2021; Gutiérrez *et al.*, 2022). Estos estudios enfatizan en las competencias para el uso de las tecnologías digitales, estrategias y autogestión del aprendizaje y el trabajo en equipo. Otros trabajos revelan las dificultades del estudiantado, como el acceso, la saturación por la cantidad de actividades y contenidos, a la vez que destacan los aspectos más valorados por los estudiantes, como la importancia de la comunicación y la escucha del docente. Como resultados preliminares se subraya que, al igual que los docentes, los estudiantes afrontaron de manera heterogénea la utilización, resignificación y apropiación de las tecnologías disponibles, las mutaciones en los modos de aprender con tecnologías digitales y las nuevas perspectivas que estas ofrecen (Andrés & San Martín, 2022).

Para terminar, vale mencionar algunos rasgos generales sobre los trabajos analizados: responden a distintos momentos del avance y debilitamiento de la pandemia y con ello del aislamiento social; proporcionan resultados de investigaciones empíricas focalizadas en universidades públicas de la Argentina, en la mayoría de los casos sobre recortes específicos por carreras o departamentos de las Facultades; los marcos conceptuales que los inspiran provienen de diferentes campos de estudio y perspectivas, entre otros los estudios que refieren a las mediatizaciones —de allí que en varios trabajos se utiliza el término prácticas educativas mediatizadas (PEM)— y desde una mirada amplia la perspectiva sociotécnica, en la cual se inscribe este artículo. Ambos enfoques presentan a su interior diversos recorridos y pueden confluir en miradas comunes (por ejemplo, mediatización sociotécnica), cuestiones que no vamos a abordar en este trabajo por razones de espacio, dando lugar en los próximos apartados a los resultados de nuestro trabajo de campo.

## Diseño y metodología

En la investigación que origina este trabajo se optó por un diseño de investigación cualitativo. Como primera decisión, se escogieron de manera intencional cuatro unidades académicas, atendiendo a diversas áreas de conocimiento y a las disciplinas académicas que involucran a cada una de ellas. Estas son las facultades de Agronomía (FAUBA); Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU); Ciencias Exactas y Naturales (EXACTAS); Ciencias Sociales (FSOC). En este trabajo se analizan las entrevistas en profundidad realizadas a 42 docentes y nueve grupos focales conformados por

más de 70 estudiantes. Para la construcción de la muestra cualitativa de docentes y estudiantes, se tuvieron en cuenta criterios particulares vinculados con la accesibilidad a la población de estudio y cierta proporcionalidad, de modo que se ajustó por el tamaño de la planta docente de cada facultad, segmentada por cargo docente (profesores y auxiliares), edad y género. El número se definió por el criterio de saturación teórica de la muestra al interior de cada unidad académica. Por su parte, el número de grupos focales se adecuó al volumen del cuerpo estudiantil, teniendo en cuenta que FAUBA y EXACTAS cuentan con una comunidad de alumnos mucho más pequeña que FSOC y FADU. La selección de los estudiantes fue por conveniencia, de acuerdo con la diversidad de carreras, género y edad. Vale aclarar que los datos obtenidos de las muestras de docentes y estudiantes no son representativos de toda la población universitaria de la UBA. El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de septiembre de 2022 y abril de 2023.

## Resultados: narrativas de docentes y estudiantes

### Estrategias educativas y plataformización en pandemia

Al igual que en los estudios referidos, en nuestra investigación se da cuenta de las brechas digitales que obstaculizaron el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia. Por un lado, los docentes mencionan dificultades relativas a las situaciones socioambientales en las que se desarrolló el trabajo, como la falta de un espacio privado para impartir clases, la superposición con las tareas de cuidado, la sobrecarga de actividades y la extensión de la jornada laboral.

Por otro lado, los estudiantes recuperaron en los grupos focales las problemáticas referidas a la formación en tecnologías y las estrategias didácticas implementadas, y destacaron la falta de dispositivos propios y de un espacio adecuado para poder estudiar y cursar de forma sincrónica. Tanto docentes como estudiantes se refieren a problemas de conexión, principalmente debido a la baja calidad del servicio, con interrupciones o inestabilidad al realizar tareas simultáneas.

Otra dificultad para destacar conforma las restringidas habilidades digitales para llevar adelante estrategias pedagógicas con tecnologías, lo cual afectó tanto a estudiantes como docentes. Según las experiencias narradas en las entrevistas, en términos de van Deursen *et al.* (2017), se observa que los obstáculos están vinculados tanto con las habilidades digitales relacionadas con el medio (habilidades instrumentales y aptitudes técnicas) como con el contenido, en este caso las competencias para navegar y orientarse, en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

A nivel institucional, la ERE visibilizó el incipiente desarrollo de plataformas educativas en las facultades, así como de su apropiación por parte del cuerpo docente. Un ejemplo de esto es la falta o el uso limitado de las plataformas institucionales (Moodle), además hay que tener en cuenta que la mayoría de los docentes no contaba con una cuenta educativa. Gran parte de ellos aprendieron a usar el campus y otros entornos digitales al inicio de la pandemia, principalmente de manera autodidacta, mediante tutoriales, compartiendo con colegas y realizando cursos específicos en las facultades<sup>5</sup>: "Una chica que ya lo había usado antes nos explicó (...) al equipo docente. Pero no hubo una capacitación oficial por parte de la facultad para que usemos el campus" (M, A, EXACTAS).



La edad se destaca en varios testimonios como un factor importante entre los docentes que más contribuyeron en la implementación de las tecnologías digitales. Los docentes más jóvenes se encargaron de tareas como la digitalización de materiales, la selección de plataformas, el contacto con los estudiantes y la capacitación de sus colegas en el uso de diversas tecnologías.

Asimismo, las estrategias de enseñanza adoptadas resultaron heterogéneas en función de las características y posibilidades de cada facultad, carrera y, sobre todo, de cada cátedra y docente en particular. Sin directrices precisas sobre aspectos didácticos y organizativos y sin formación específica en ello, los docentes realizaron un esfuerzo por virtualizar rápidamente las materias. De esta forma, ante la emergencia se produjo una hibridación de plataformas comerciales y educativas (Artopoulos & Huarte, 2022), que se plasmaron por medio de cuentas individuales comerciales de docentes o creadas *ad hoc* por las cátedras.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la efectividad de estas prácticas varió según la propuesta de cada cátedra y su experiencia previa en la utilización de tecnologías digitales:

Muchas cátedras le pusieron mucho esfuerzo y se notó mucho más que ya utilizaban (...) otros métodos de enseñanza y las cátedras que tuvieron de buenas a primeras (...) que aprender los mecanismos (...) algunos se adaptaron mucho más fácil y rápido y otros que no. (GF, FSOC)

Además, las estrategias se repensaron y mejoraron con la experiencia y el paso de los cuatrimestres. En general, se polarizaron entre aquellos docentes que buscaron recrear la presencialidad, mediante plataformas de videollamadas en las clases sincrónicas —especialmente Zoom y Meet—; y los docentes que optaron, especialmente al inicio de la pandemia, por subir la bibliografía al campus virtual en lugar de impartir clases sincrónicas y/o compartir clases grabadas o escritas asincrónicas.

Aunque los estudiantes valoraron las clases sincrónicas, enfrentaron dificultades adicionales a los problemas de conectividad y espacio para cursar. En general, destacaron la dificultad para hacer preguntas en clases sincrónicas debido a la cantidad de alumnos y la atención dividida del docente entre la clase y el chat. También, algunos estudiantes mencionaron el cupo limitado en las plataformas, lo que impedía que todos pudieran ingresar. Para solucionar esto, algunos docentes optaron por combinar las videollamadas con otra plataforma y transmitir las clases en vivo por YouTube. Si bien esta plataforma de video permite el seguimiento sincrónico de la clase, a través de ella no se podían realizar preguntas. Pese a estas dificultades, los estudiantes valoraron positivamente estas clases, así como que fueran grabadas y compartidas para poder acceder al contenido libremente. A su vez, del relato de las experiencias emergen los diferentes usos que les dieron a las plataformas de videollamadas, como herramienta para el dictado de clases expositivas (teóricos) y la utilización de salas para el trabajo en pequeños grupos (prácticos).

Ahora bien, no solo los docentes tuvieron que aprender sobre la marcha cómo utilizar las diferentes herramientas digitales. Algunos estudiantes tampoco contaban con los conocimientos suficientes para su uso, lo cual representó un esfuerzo extra para poder sostener la cursada, asimismo coinciden en que los aprendizajes se vieron comprometidos, especialmente en modalidad taller o laboratorio: "Estudié indumentaria... el taller se perdió totalmente con que sea virtual, se pierde mucho la práctica" (GF, FADU).

En física los laboratorios más o menos se adaptaron bastante bien... algunos mejor que otros, pero (...) los que necesitan equipos bastante avanzados te perdías de armar el experimento y más que nada analizabas datos viejos que alguien ya había tomado. (GF, EXACTAS)

Estas dificultades para enseñar contenidos prácticos motivaron a los docentes a buscar formas alternativas de enseñarlos en la virtualidad, incorporando recursos digitales disponibles o creando los propios: "Nosotros tenemos una muestra de un meteorito (...) y eso se reemplazó por un sitio de internet que tienen un microscopio virtual" (F, A, EXACTAS); "[El ayudante] le encontró la vuelta a salir al campo y grabar, o salir aunque sea al pasillo de la facultad, al jardín de la facultad y grabar videos y mostrar las plantas" (F, P, FAUBA); "En mi materia Ecología Acuática los chicos interactúan con la vegetación, con los microorganismos, y llevar todo eso a la virtualidad fue muy difícil" (M, A, FAUBA).

También se incorporaron plataformas para posibilitar cierta dinámica de trabajo específica de la disciplina, como Miro, una pizarra colaborativa online que permite "tener una experiencia cercana a la mesa de taller".

En las carreras de Diseño, las Redes Sociales Digitales (RSD), como Instagram o Discord, fueron muy utilizadas para compartir principalmente imágenes — sean trabajos de alumnos o recursos de la cátedra— y para la comunicación con los estudiantes:

En pandemia se activó mucho una modalidad de que los pibes se armen un Instagram para la materia (...) y cierto contenido lo subían [ahí] (...) ciertas cosas animadas, entonces como que de repente, bueno, se armaba algo de compartir esas cosas que ellos iban subiendo. (...) Discord es como nuestra herramienta en diseño para comunicarnos. (F, A, FADU)

Los docentes no solo incorporaron conocimientos y desarrollaron habilidades para el uso de diferentes plataformas y entornos digitales, sino que además aprendieron a utilizar herramientas que les permitieron producir diversos contenidos digitales. En las entrevistas se encuentran referencias a usos creativos o novedosos de estas presentaciones, destacamos como ejemplo la creación de claves interactivas para identificar insectos desde el celular. Además, se utilizaron programas para producir recursos en diferentes soportes, como videos, grabaciones de audio, podcasts, etc.; lo cual supone conocimientos específicos para la grabación y edición de los contenidos.

Otras experiencias dan cuenta de la apropiación de tecnologías en las cátedras que permiten la programación y la creación de tecnologías propias, tal como se observa a continuación: "Me pasó que la materia central de la carrera no usó ningún campus ni nada, sino que creó su propia plataforma. Creó como un Facebook llamado 'Salón', donde podías subir las cosas" (GF 5, FADU).

Docentes más jóvenes (...) empezaron a hacer códigos o gráficos que se hacían en el pizarrón (...) a partir de códigos que se pueden programar (...) cosa de interiorizar de manera no obligatoria a los pibes a correr un código, modificar algún parámetro. (M, A, EXACTAS)

En síntesis, la velocidad sin precedentes con que docentes y estudiantes se mudaron hacia la enseñanza virtual y, con ello, la diseminación de las tecnologías digitales para uso educativo, en parte fue posible por la difusión y adopción previa de las plataformas en la vida de los universitarios. La mayoría de las experiencias se polarizaron en dos estrategias, una mayoritaria de reproducción de la presencialidad por videoconferencia y otra asincrónica, publicando contenidos y tareas en las aulas

virtuales o por correo electrónico. En ambos, se observa que los docentes adaptaron programas y evaluaciones, produjeron contenidos en distintos formatos y lenguajes, y realizaron usos y apropiaciones creativas de las tecnologías digitales, al tiempo que los estudiantes se apropiaron de esta forma de distribución de información y saberes innovando también en sus formas de aprender y colaborar con sus pares.

## **Comunicación y vínculos docente-estudiante: continuidades y cambios en la pospandemia**

En este apartado indagamos sobre la comunicación y los vínculos socioafectivos entre docentes y estudiantes en las plataformas durante el aislamiento social, así como las continuidades o rupturas que se observan en la presencialidad. Como indicamos, gran parte de la interacción de los docentes con los estudiantes durante el aislamiento se realizaba utilizando los canales institucionales, como el campus virtual y el correo electrónico. No obstante, emergen de las narrativas diversas experiencias sobre el uso de RSD.

Investigaciones anteriores sobre el uso de RSD en el espacio educativo dan cuenta de la inquietud de los profesores por la pérdida de la autoridad (Yilmazsoy *et al.*, 2020) y la sobrecarga de tiempos y esfuerzos de trabajo (Molotsi, 2020). Por parte de estudiantes, el "peligro" autopercebido es mezclar la vida personal con la vida estudiantil/académica (Gómez-Hurtado *et al.*, 2018) y, del lado docente, la dispersión de los temas de la clase y la disminución de la privacidad (Suárez-Lantarón *et al.*, 2022).

Dichas problemáticas se advierten también en nuestra investigación. Las RSD son consideradas de índole personal y, por tanto, invasivas, informales y/o menos profesionales para vincularse con los estudiantes: "Me parece que las formas con estudiantes tienen que ser otras, entonces tampoco genero esta cosa de intercambio a través de Instagram, me parece poco profesional" (F, P, FAUBA); "Yo no usaba antes, no usé en pandemia, ni voy a usar grupos de WhatsApp compartido con estudiantes porque me parece invasivo (...) Si se quieren comunicar está el correo" (F, P, FSOC).

El uso de WhatsApp como canal de comunicación con estudiantes despertó opiniones diversas entre docentes, quienes en términos generales expresaron resistencia a utilizarlos por temas de privacidad, formalidad y por requerir una atención casi inmediata y a demanda. Entre los aspectos positivos mencionados por quienes sí lo utilizaron, se destacó la posibilidad de una comunicación más inmediata ante imprevistos del docente, una resolución más ágil de dudas y consultas, como también el disponer de otro canal de comunicación para enviar contenido de la asignatura como videos y audios. En algún caso percibieron que, si bien este tipo de comunicación generó más demanda de parte de los estudiantes hacia los profesores, a la vez, se pudieron generar lazos que perduraron después de la cursada. No obstante, este tipo de experiencia no fue la norma general, en tanto la mayoría de los docentes prefirió no participar de grupos con estudiantes.

De parte de los estudiantes también se percibió que el vínculo con algunos docentes que participaban de los grupos de WhatsApp era diferente a las posibilidades que ofrecían las otras vías de comunicación y que, en ese sentido, el vínculo con el docente se establecía en base a cómo permitía que se dé en ese contexto.

Si bien los docentes expresaron su interés por mantener la distancia con sus estudiantes, también coincidieron en procurar acercamientos —por fuera de la cursada y la comunicación académica— para contribuir a que no abandonaran la cursada. En este sentido, manifestaron haber estado más atentos al estado de ánimo de los alumnos debido, sobre todo, al contexto de aislamiento social, malestar y preocupación por la pandemia. En FADU, en algunas cátedras se utilizaron pizarras digitales como carteleras donde tanto estudiantes como docentes compartían contenidos digitales y se dejaban mensajes.

En líneas generales se dio lugar a intercambios más allá de lo académico —ya sea vía correo electrónico o durante las clases sincrónicas— que dan cuenta de un esfuerzo por parte de los docentes para construir mejores climas de trabajo ante el escenario general, además de contribuir a que los alumnos continuaran sus estudios: “En pandemia tratamos bastante de compartir cosas por fuera de la materia específica (...) películas, música, si había alguna cosa como un poco más abierta también porque, bueno, había un clima general medio bajón” (F, A, FADU).

Cuando mandé mails personalizados, en muchas respuestas me estaban explicando por qué no participaban y me daban razones extra educativas. Me hablaban de muertes de familiares, de problemas en el trabajo... Es interesante esto porque ahora que lo pienso, ese tipo de acontecimientos compartidos generalmente se dan por lo virtual, nunca me pasó en lo presencial. (M, A, FSOC)

Los estudiantes percibieron que sus docentes estaban realizando una labor que desbordaba los tiempos de la jornada habitual de un docente universitario antes de la pandemia: “A veces respondían en horarios muy tarde, como que no estaban haciendo muy bien la separación entre su vida profesional y personal, porque preguntaba y te respondían un sábado a la madrugada, feriados también” (GF, EXACTAS).

La tensión entre cercanía y distancia en los lazos entre docentes y estudiantes, a partir del uso de las plataformas, atraviesa todas las entrevistas. En el caso de las clases sincrónicas, coinciden que la no apertura de las cámaras por parte de los alumnos constituía una dificultad para la comunicación y el desarrollo del vínculo docente-estudiante, destacando sobre todo la importancia de la comunicación no verbal para establecer lazos y llevar adelante la clase. Lo mismo es señalado con respecto al uso de los micrófonos, dando cuenta de la menor participación del estudiantado en las clases en relación con la presencialidad. El no saber realmente cuántos estudiantes siguen la clase virtual, en qué condiciones lo hacen y cuáles son sus expresiones ante el desarrollo de la clase y los contenidos es percibido como una desventaja de la educación en plataformas digitales, en comparación con la presencialidad y las posibilidades que los gestos, las miradas y las expresiones tienen para el desarrollo de los lazos entre docentes y estudiantes.

En general, la presencialidad es percibida en términos positivos con respecto a la construcción de lazos más cercanos con los estudiantes. Por un lado, por su potencial para la construcción de vínculos más fuertes, cálidos y fluidos. Por otro lado, se destaca la posibilidad de entablar un vínculo más comprometido y un mayor conocimiento del alumnado: “Para mí, lo mejor es la presencialidad porque te permite muchas cosas que tienen que ver con el seguimiento, la implicación, la empatía...” (M, A, FSOC); “Da una dinámica y un conocimiento del alumno, un conocimiento del grupo y un intercambio que no se logra o no lo hemos logrado todavía en lo virtual” (F, A, FADU).

Entonces, mientras algunos docentes hicieron hincapié en cómo en las plataformas la percepción del otro no es la misma que en el cara a cara, otros destacaron diferencias en las maneras de interactuar con sus estudiantes y la dinámica de las clases. También existe una preocupación en torno a los cambios que podrían generar las formas de establecer los lazos docentes-estudiantes mediante las plataformas y las RSD, sobre todo en lo relacionado a la incorporación de parte de los estudiantes de los códigos institucionales, de normas tácitas de lo que implica ser un estudiante universitario, diferente del estudiante secundario.

Otros testimonios dan cuenta de que esta forma de vincularse en el contexto de la ERE pudo haber alterado las asimetrías entre docentes y estudiantes:

Por un lado, me parece que esto en algún sentido hizo las relaciones más horizontales (...) Las instituciones tienen sus roles y sus jerarquías que hay que aprenderlas, entonces quizá eso hace que, por ejemplo, cuando se presenten a un examen final no entiendan el grado de institucionalidad que implica esa situación, sea presencial o virtual. (F, P, FSOC)

De todas formas, muchas de las prácticas de vinculación con estudiantes ensayadas durante la ERE, como los grupos de WhatsApp, no se continuaron en la pospandemia, en gran parte debido a que estas estrategias implican un plus de trabajo para los docentes: "También en parte para los docentes esto implicó una cuestión de *on demand*, de que uno tuviera una sobrecarga de trabajo (...) En nuestro caso, esto del grupo de WhatsApp no continuó después de la pandemia" (F, A, FSOC).

En resumen, los docentes evidenciaron cierto acercamiento con sus estudiantes, lo que les permitió hablar de temas personales y extracurriculares. Esto implicó un esfuerzo por generar y mantener los vínculos. Aunque también muchos procuraron establecer cierta distancia y preservar la intimidad, la privacidad, así como cierta distancia en el rol docente. A su vez, se desprende de los relatos un mayor desconocimiento del estudiantado en general durante la ERE y la falta de continuidad del lazo docente-estudiante al finalizar la cursada virtual, con ciertas excepciones. Al igual que en la presencialidad, la relación más cercana con el estudiantado la tienen los docentes auxiliares a cargo de los prácticos.

## **Balance de la educación en (pos)pandemia y perspectivas a futuro**

A pesar de la complejidad del escenario, la experiencia de la ERE es valorada por la comunidad educativa. Los docentes destacan aspectos negativos y positivos, reflejando ambas visiones en sus relatos. Entre los aspectos negativos, mencionan las condiciones de trabajo y la mayor carga horaria, que afectó a todos por igual sin importar su dedicación previa a la universidad. También, como hemos dicho en el apartado anterior, se resaltan las desventajas de la virtualidad, como la dificultad para mantener un vínculo social y el menoscabo de las relaciones interpersonales tanto entre docentes como con alumnos. La calidad de la enseñanza y el aprendizaje también se vio afectada, especialmente en las actividades prácticas. La incógnita de tener al alumno detrás de una pantalla, la falta de participación y las dificultades para trabajar en equipo fueron algunas de las dificultades observadas. Por último, la continuidad de los estudios de los alumnos, especialmente aquellos en los primeros años de su carrera, se vio dificultada como consecuencia de esta situación.

El balance positivo se vincula con el ahorro de tiempo y energía, al poder desempeñar el rol docente desde cualquier lugar, y los aprendizajes sobre entornos digitales adquiridos durante la pandemia. Una de las profesoras titulares de FADU expresó que "fue absolutamente positiva y necesaria". "Uno complementó un montón de cosas que sabía de la propia disciplina y las volcó a mostrarlas y divulgarlas en estas nuevas tecnologías", agregó. También se aprecia como saldo de la ERE la continuidad de las videoconferencias para reuniones docentes y el trabajo en equipo. Además, el trabajo al interior de los equipos de cátedra se enriqueció con nuevas experiencias de formación, ideas, materiales y recursos que se compartieron entre colegas.

En cuanto a los estudiantes algunos destacan que la adquisición de estas habilidades les cambió la forma de leer y estudiar y que prefieren las clases virtuales sincrónicas por su practicidad a la hora de tomar apuntes. Del mismo modo, se valora positivamente que la experiencia dejó prácticas de estudio y organización de reuniones entre estudiantes mediante plataformas de videoconferencia que antes no utilizaban.

Al igual que los docentes, una de las prácticas del estudiantado que se mantiene en la pospandemia es la reunión mediante videoconferencias. Este tipo de reuniones son utilizadas para darse apoyo y contención emocional a la hora de preparar entregas de trabajos prácticos grupales o individuales:

Teníamos una entrega y nos quedamos en *Meet* hasta las cinco, y hasta que no terminaban todos no nos íbamos. Se ponía música y se socializaba mucho (...) Son herramientas buenas, positivas que nos quedaron y que las seguimos usando, aunque no tengamos la necesidad de hacer videollamadas para vernos. (GF, FADU)

En retrospectiva, los alumnos valoran que se pueda acceder a las clases grabadas, sobre todo las teóricas, donde prima la exposición docente. Además, algunos señalan que la experiencia de visualizar las clases en cualquier momento del día o de la semana es preferible a la clase sincrónica, porque les permite controlar sus tiempos. Del mismo modo, aprecian la posibilidad de cursar varias materias en un mismo cuatrimestre, ya que el ahorro de tiempo por traslado físico permitió ampliar la cursada de materias por cuatrimestre, y/o disponer de más horas del día para realizar otras actividades, como tareas de cuidado y/o de trabajo en su hogar.

No obstante, el balance positivo o negativo depende de la carrera y materia que se haya cursado. En este sentido, para un estudiante de la Facultad de Ciencias Exactas de la carrera de Ciencias Geológicas, su experiencia en las materias más "prácticas" fue negativa:

La baja en el nivel de las carreras que necesitan mucha experiencia práctica, como nosotros, de contacto con rocas, con muestras, con microscopios, mientras que, para otro estudiante de la carrera de Diseño en Imagen y Sonido, la experiencia fue positiva, poder estar desde tu casa con auriculares y un buen sistema escuchando todos los trabajos prácticos. Acá nos ponemos con una computadora 80 monos escuchando un trabajo y los del fondo no escuchan, se entrecorta. (GF, FADU)

Sobre las transformaciones que ha dejado la experiencia de educación remota, los estudiantes están de acuerdo en que los docentes y las cátedras introdujeron el uso de plataformas digitales que antes no utilizaban para el dictado de clases y que se ha mejorado el uso del campus virtual. Sin embargo, al regresar a la dinámica de clases presenciales en el año 2022, algunos estudiantes encontraron que estos mismos

aspectos positivos no se tuvieron en cuenta a la hora de retornar a las facultades, lo que representa un retroceso en las modalidades de enseñanza universitaria: "Para mí fue como retroceder, porque todo lo bueno que se había ganado en la pandemia, al volver acá todos los días se perdió" (GF, FSOC).

En el balance general, los estudiantes también destacan aspectos negativos, en mayor cantidad que los positivos. Se percibe como una experiencia estresante, de agotamiento mental y físico, indiferenciada a veces de las otras actividades cotidianas que desarrollaron en sus hogares, como las tareas de cuidado, el trabajo, el esparcimiento y el estudio por fuera del momento de la cursada. La mención a la multiplicación de tareas en el mismo espacio, no poder contar con un lugar apropiado para el estudio, la alteración de los tiempos de cursada de las diferentes materias, la dificultad a la hora de encontrar momentos adecuados para la concentración es un común denominador. Todo ello sumado al contexto de aislamiento social y la ubicuidad de las pantallas.

El primer año de pandemia se diferencia del segundo año: los estudiantes mencionan que, a pesar de los aspectos negativos, se encontraron más preparados en lo que respecta a las dinámicas de cursada, inscripciones, habilidades digitales incorporadas, organización y canales de comunicación con docentes, y percibieron que los docentes también lo estaban. Sin embargo, para algunos estudiantes el segundo año de pandemia agudizó su agotamiento físico y mental. La dinámica y actitud que adoptaron en el primer año no se sostuvo durante el segundo: "A mí lo que me pasó fue que el primer año todo bien, pero el segundo ya no, ya estaba re podrido, fue muy agotador dos años encerrado" (GF, FSOC).

Respecto de los vínculos con sus compañeros, hay acuerdo en afirmar que durante los dos años sin presencialidad las relaciones sociales entre estudiantes se empobrecieron: aparecen en sus relatos frases comunes como "nada reemplaza el contacto humano". En algunos casos, las formas de interacción y comunicación con sus docentes cambiaron desde entonces:

*Actualmente tenemos al jefe de la cátedra en un grupo de estudiantes, a nosotros no nos copa mucho que esté porque a veces criticamos la materia, sus acciones y el chabón está ahí y manda textos y manda cosas. Como grupo que creás no lo podés obviar, porque él tiene el link, entonces, es como raro, si lo eliminás, quedas re mal. (GF, FADU)*

Para cerrar, a los estudiantes les resulta difícil imaginar una UBA distinta a la de la actualidad: "Igual, exactamente igual, no me imagino ninguna diferencia, la verdad (...) Es como, quizás unas cosas están bien y se van a dañar otras y así..." (GF, FADU). Sí subyace el deseo de que se adapte a una modalidad de cursada que no sea totalmente presencial, sino más bien híbrida con modalidades a distancia. Consideran que esta forma de cursar las carreras es algo que tarde o temprano pasará en la UBA y que este cambio, aunque ahora no lo puedan imaginar, vendrá de la mano de la incorporación de otras tecnologías digitales a las modalidades de enseñanza.

## A modo de cierre

En este trabajo describimos y analizamos los principales componentes que envolvieron la educación universitaria en la UBA durante la pandemia y las

experiencias pedagógicas de docentes y estudiantes, así como sus percepciones sobre los lazos forzosamente virtualizados y el balance del periodo, en diálogo con la vuelta a la presencialidad. Este recorrido atraviesa las dimensiones institucionales/ organizacionales, pedagógicas, culturales y socio-afectivas que forman parte del problema en estudio.

Una primera dimensión ineludible es la institucional, por un lado, el tamaño de la UBA, su nivel de complejidad administrativa y el exiguo desarrollo tecnológico no obraron a favor, al menos en el inicio del aislamiento social. De allí que el sostenimiento de las clases recayó en docentes y estudiantes, con el apoyo de autoridades y personal no docente de cada facultad. Con más distancia que el cuerpo docente, los estudiantes consideran que la universidad se adaptó rápido a la modalidad virtual y lo atribuyen a los esfuerzos de su carrera/departamento y, en particular, de las cátedras. Esta observación se encuentra en relación con el predominio de la estructura de cátedras que poseen amplios márgenes de autonomía para tomar decisiones didácticas y para el dictado de sus asignaturas. Pero, además, sobresale la heterogeneidad de las facultades en cuanto al desarrollo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, decisiones que en general están relacionadas con la importancia asignada por las autoridades y los recursos, pero también de su cuerpo docente, puesto que la capacitación —que la UBA ofrece por medio del Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía (CITEP)— debe realizarse fuera del horario laboral y la sobrecarga de trabajo, además impago, no comenzó con la pandemia. Por otra parte, la estructura marcadamente piramidal, con una base amplia compuesta por cargos de baja categoría y dedicación y una cúspide reducida de profesores con los más altos cargos, acentuó la desigualdad entre los y las docentes.

Asimismo, la transición sociotécnica hacia la plataformización de la educación pública se produjo de manera disruptiva y, por lo tanto, en gran parte condicionada por la oferta comercial sin la posibilidad de evaluar acerca del uso de plataformas y herramientas que condicionan las posibilidades pedagógicas. Como advierte Van Dijk (2016), las plataformas configuran constructos tecnoculturales pero también estructuras socioeconómicas. Con todo, el uso y conocimiento de plataformas, sobre todo privadas, por parte de la comunidad universitaria y su gran esfuerzo, favoreció la rápida adaptación a la modalidad virtual.

La sistematización, actualización y generación de contenidos con diversos lenguajes y formatos, y los usos creativos de las tecnologías e innovaciones pedagógicas de los docentes conforman uno de los saldos más importantes del periodo de la ERE, aunque aún es difícil evaluar si se continuará en este sendero o formará parte del repositorio de las cátedras.

Al mismo tiempo que la hibridación de las plataformas benefició fuertemente a la educación remota, estudiantes y docentes también le colocaron un límite que tiene que ver con aspectos simbólicos y la cultura de la universidad: los roles de docentes y estudiantes, la distancia necesaria entre ellos, además de la preservación de la intimidad. Los vínculos establecidos por medio de las RSD, salvo algunas excepciones como grupos de WhatsApp, fueron los primeros en desaparecer con la presencialidad en las aulas.

Por otra parte, se indagó en la investigación sobre la relevancia de la dimensión socioafectiva en el entramado de docentes y estudiantes. Tanto unos como otros señalaron se vio muy afectada por la virtualidad: los estudiantes prefieren la modalidad



de enseñanza presencial en la UBA, aprecian el contacto con otros estudiantes, la dinámica y riqueza de contenidos de las clases presenciales (sean estas teóricas o prácticas) y la relación que pueden establecer con los docentes.

De cualquier forma, encontramos aspectos valorados positivamente de las clases virtuales que desarrollamos en el apartado sobre los balances de la experiencia en pandemia, en algunos casos contradictorios. En este sentido retomamos el punto de inicio de este artículo, sobre el futuro de la educación universitaria y los cambios que atraviesan sus instituciones.

Existen coincidencias entre organismos internacionales, nacionales y el CIN acerca de que el proceso de virtualización de la educación universitaria constituye un proceso irreversible que obligará a todas las universidades a adoptar modelos híbridos o combinados de educación presencial y a distancia. En ese sentido, se destaca la necesidad de implementar un enfoque complementario entre el uso de plataformas y los contenidos educativos como, asimismo, replantear el rol de las plataformas propiamente educativas, principalmente los campus virtuales, que no tuvieron protagonismo durante la pandemia.

Sin embargo, la vuelta a las clases presenciales en la UBA aún no está ofreciendo nuevas modalidades educativas, como señalan docentes y estudiantes se perciben pocos cambios respecto a modos híbridos de dictado de clases o a la creación de nuevos entornos digitales. Se mantienen algunos rasgos de la educación remota, en parte porque los docentes desean mantener y acrecentar las experiencias y el aprendizaje que sobre las tecnologías digitales obtuvieron en la pandemia. Sin duda, la estructura de la UBA, cimentada en 200 años de existencia, no es fácil de transformar y requiere tiempo. De hecho, los alumnos recrean una imagen de universidad inmutable a lo largo del tiempo y perciben que los cambios vendrán de la mano de las tecnologías digitales y no de decisiones institucionales tomadas por la misma UBA.

Este artículo es parte del desarrollo de una investigación más amplia, queda pendiente la profundización del análisis por unidad académica y disciplina, edad y género, tanto de los docentes como de los estudiantes y de las autoridades de las facultades y representantes de los centros de estudiantes.

Para finalizar, se dejan abiertas preguntas en relación con los desafíos y oportunidades que posibilitan los nuevos escenarios: la educación híbrida, la desaparición del espacio áulico tradicional, el avance de las plataformas educativas y la inteligencia artificial ¿pueden contribuir a la inclusión/exclusión estudiantil en la universidad?, ¿en qué medida afectan al derecho a una educación universitaria pública y de calidad?, los cambios temporales y espaciales de los formatos híbridos ¿favorecen al trabajo docente y las prácticas de estudio y aprendizaje de estudiantes universitarios o, por el contrario, los perjudica?

## Notas

<sup>1</sup> En agosto de 2022 el CIN formuló la Resolución N°1716/22 que propone a las universidades líneas de acción tendientes a revisar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las normativas, las políticas curriculares, la formación docente, el acceso a bibliografía y la conectividad.

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación "Internet y Universidad: nuevas formas de sociabilidad entre docentes y estudiantes de la UBA a través de las plataformas digitales", Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (2023). Financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA.

<sup>3</sup> Estos estudios permitieron conocer el estado de situación de la UBA y de su comunidad en pandemia.

<sup>4</sup> Departamento de Información Universitaria de la Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Argentina.

<sup>5</sup> Las citas extraídas de las entrevistas se identifican por el género (Femenino o Masculino), la jerarquía académica (Profesor/a o Auxiliar docente) y la unidad académica (EXACTAS, FADU, FAUBA, FSOC) del docente. En tanto en los fragmentos seleccionados de las narrativas de los estudiantes en los grupos focales se registra como GF y la Facultad de pertenencia.

#### **Aprobación final del artículo:**

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

#### **Contribución de autoría:**

La conceptualización del trabajo científico fue realizada por Silvia Lago Martínez, Romina Gala y Flavia Samaniego. El diseño metodológico de la investigación lo llevó a cabo Silvia Lago Martínez. La curación de los datos estuvo a cargo del Equipo Sociedad, Internet y Cultura (ESIC), del cual las autoras forman parte. Del mismo modo, la investigación y la recopilación de datos estuvieron a cargo del ESIC. Silvia Lago Martínez dirige el equipo, mientras que Romina Gala y Flavia Samaniego se desempeñan como investigadoras en formación. La gestión y coordinación del proyecto, y la planificación y ejecución de la investigación estuvieron a cargo de Silvia Lago Martínez. La interpretación y análisis formal estuvo a cargo de las tres autoras de este trabajo. La redacción y revisión del manuscrito fue realizada por Silvia Lago Martínez, Romina Gala y Flavia Samaniego. Las tres autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

#### **Disponibilidad de los datos:**

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponibles para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

#### **Financiamiento:**

La investigación que da origen al presente trabajo contó con el financiamiento de la Universidad de Buenos Aires, a través de su programa de fomento a Proyectos de Investigación y Desarrollo en Áreas Estratégicas con Impacto Social (PIDAE).

## Referencias

- AMADO, S., & GALA, R. (2019). Brecha digital, inclusión y apropiación de tecnologías: Un breve recorrido por sus diferentes conceptualizaciones. En S. Lago Martínez (Ed.), *Políticas públicas e inclusión digital: Un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento* (pp. 41-63). Teseopress; Instituto Gino Germani.
- ANDRÉS, G., & SAN MARTÍN P. (2022). Actitudes, habilidades y expectativas de profesores sobre la virtualización educativa durante la pandemia. *Sociología y Tecnociencia*, 12(2), 51-72. <https://doi.org/10.24197/st.2.2022.51-72>
- ARTOPOULOS, A., & HUARTE, J. (2022). Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina. Políticas, pedagogías y plataformas. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 107-130. <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.5>
- BORDIGNON, F., & DUGHERA, L. (2023). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior a por venir. *Espacios en blanco*, 1(33), 173-184.
- COICAUD, S., MARTINELLI, S., & ROZENHAUZ, J. (2021). Recapacitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 99-107. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36314>

- CRUDER, G., CICALA, R., & BERGOMÁS, G. (2021). Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 25-35. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36283>
- GENDLER, M., MÉNDEZ, A., SAMANIEGO, F., & AMADO, S. (2018). Uso, apropiación, cooptación y creación: Pensando nuevas herramientas para el abordaje de la Apropiación Social de Tecnologías. En S. Lago Martínez, A. Álvarez, M. Gendler & A. Méndez (Eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías: Teoría, estudios y debates* (pp. 49-60). Ediciones del Gato Gris.
- GÓMEZ-HURTADO, I., GARCÍA PRIETO, F. J., & DELGADO-GARCÍA, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva Educacional*, 57(1), 99-119. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.645>
- GONZÁLEZ, F., & MORRIS, M. B. (2022). La docencia universitaria en pandemia: reconfiguraciones en el tiempo y en el espacio de trabajo. *Entramados y Perspectivas*, 12(12), 311-339. <http://hdl.handle.net/11336/206488>
- GUTIÉRREZ, E., MARTÍN J., & ROCCHIETTI, R. (2022). La opinión de estudiantes universitarios en tiempo de pandemia. *Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 9(2), 79-84.
- LAGO MARTÍNEZ, S. (2021). La universidad argentina en tiempos de Covid-19. En R. Cabello (Org.), *Educação no Ambiente Tecnocultural* (pp. 129-140). EDUFPI-Salthe.
- LAGO MARTÍNEZ, S., MÉNDEZ, A., & GENDLER, M. (2017). Teoría, debate y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales. En R. Cabello & A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 75-86). Ediciones del Gato Gris.
- LION, C., SCHPETTER, A., & WEBER, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 36-48. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36284>
- MACCHIAROLA, V. (Coord.) (2022). *La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19. Políticas, prácticas y actores*. UniRio editora.
- MAGGIO, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 203-217. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n2.34097>
- MOLOTSI, A. R. (2020). The university staff experience of using a virtual learning environment as a platform for e-learning. *Journal of Educational Technology & Online learning*, 3(2), 133-151. <https://doi.org/10.31681/jetol.690917>
- NOSIGLIA, M. C., & ANDREOLI, S. (2022). *Brecha digital: articulaciones institucionales, estrategias de formación inmersivas y contextos de innovación* (Documento de Trabajo N° 64). Fundación Carolina. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT64>
- NOSIGLIA, M. C., & FUKSMAN, B. (2022). Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires. *RAES*, XIV(25), 121-137.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- PEIRONE, F., DUGHERA, L., & BORDIGNON, F. (2019). Saberes tecnosociales emergentes. Hacia una propuesta de estudio. En S. Finkelievich, P. Feldman, U. Girolimo & B. Odena (Comps.), *El futuro ya no es lo que era* (pp. 257-278). Teseopress.
- PIRELLA, M. P., & BORGABELLO, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1-13. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- SANDOVAL, L. (2019). La apropiación de tecnologías en América Latina: una genealogía conceptual. *Virtualis*, 10(19), 1-19.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2021). Plan de Virtualización de la Educación Superior, Ministerio de Educación. [www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/06/presentacion-planvesii.pdf](http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/06/presentacion-planvesii.pdf)
- SUÁREZ-LANTARÓN, B., DEOCANO-RUIZ, Y., GARCÍA-PERALES, N., & CASTILLO-RECHE, I. S. (2022). The Educational Use of WhatsApp. *Sustainability*, 14, 10510. <https://doi.org/10.3390/su141710510>
- VAN DEURSEN, A. J. A. M., VAN DIJK, J. A. G. M., & PETERS, O. (2017). Habilidades digitales relacionadas con el medio y el contenido: La importancia del nivel educativo. *Panorama Social*, 25, 137-152.
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno.
- YILMAZSOY, B., KAHRAMAN, M., & KÖSE, U. (2020). Negative Aspects of Using Social Networks in Education: A Brief Review on WhatsApp Example. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 3(1), 69-90. <https://doi.org/10.31681/jetol.662746>

# 3MOTION: un blog interactivo para la revolución de la educación emocional

3MOTION: an interactive blog for the emotional education revolution

3MOTION: um blogue interativo para a revolução da educação emocional

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3775>

## Alicia Martínez Landete

Universidad de Castilla-La Mancha  
España  
aliciamtnez3@gmail.com  
ORCID: 0009-0008-7694-9374

## María del Valle De Moya Martínez

Universidad de Castilla-La Mancha  
España  
mariavallede.moya@uclm.es  
ORCID:0000-0003-4701-4963

**Recibido:** 14/02/24

**Aprobado:** 02/05/24

### Cómo citar:

Martínez Landete, A., & De Moya Martínez, M. V. (2024). 3MOTION: un blog interactivo para la revolución de la educación emocional. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3775>

## Resumen

El presente trabajo pretende dar ciertas respuestas a la necesidad de introducir la educación emocional y la enseñanza de las emociones en la etapa escolar primaria, teniendo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medio de trabajo. El objetivo principal ha consistido en trabajar el conocimiento y la gestión de emociones del alumnado de 6.º curso de Educación Primaria, a través de la tecnología con la intención última de cooperar al desarrollo integral de la persona. Para demostrar la efectividad y los beneficios positivos del argumento y objetivo, se diseñó ex profeso un blog interactivo destinado al aprendizaje y la práctica emocional, base de la investigación cuantitativa presentada. El alumnado que configura la muestra del estudio procede de diversos centros educativos (públicos, concertados-privados) de la ciudad de Albacete (España). Los resultados revelaron que las niñas son más maduras emocionalmente que los niños y que el alumnado de centros públicos obtuvo puntuaciones más altas relativas a la inteligencia emocional que los alumnos de los centros concertado-privados. En conclusión, se defiende la necesidad de implementar diversos programas de educación emocional en los centros escolares de Educación Primaria para colaborar a la adquisición de la competencia emocional y lograr así un desarrollo pleno en el alumnado.

## Abstract

This paper aims to provide specific answers to the need to introduce emotional education and the teaching of emotions in the primary school stage, using information and communication technologies (ICT) as a working medium. The main objective has been to work on the knowledge and management of emotions of 6th-year Primary School pupils through technology with the ultimate intention of cooperating in the person's integral development. An interactive blog was designed specifically for emotional learning and practice to demonstrate the effectiveness and positive benefits of these arguments and objectives, the basis of the quantitative research presented. The students who made up the study sample came from different educational centers (public, subsidized-private) in the city of Albacete (Spain). The results revealed that girls are more emotionally mature than boys and that students from public schools obtained higher emotional intelligence scores than students from private subsidized schools. In conclusion, the need to implement various emotional education programs in primary schools in order to collaborate in the acquisition of emotional competence and thus achieve full development in pupils is defended.

### Palabras clave:

educación primaria, emociones, inteligencia emocional, competencias, TIC.

### Keywords:

primary education, emotions, emotional intelligence, competencies, ICT.

## Resumo

Este trabalho pretende dar algumas respostas à necessidade de introduzir a educação e o ensino das emoções na etapa básica de formação escolar, utilizando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como meio de trabalho. O objetivo principal foi trabalhar o conhecimento e a gestão das emoções dos alunos do 6.º ano do Ensino Básico através da tecnologia, com a intenção final de cooperar com o desenvolvimento integral da pessoa. Para demonstrar a eficácia e os benefícios positivos do argumento e do objetivo, foi concebido ex professo um blogue interativo específico para a aprendizagem e prática emocional, base da pesquisa quantitativa apresentada. Os alunos que constituíram a amostra do estudo provinham de diferentes centros educativos (públicos, subsidiados- privados) da cidade de Albacete (Espanha). Os resultados revelaram que as meninas são mais maduras emocionalmente do que os meninos e que os alunos de escolas públicas obtiveram pontuações de inteligência emocional mais elevadas do que os alunos de escolas privadas subsidiadas. Em conclusão, defende-se a necessidade de implementar vários programas de educação emocional nas escolas primárias para colaborar com a aquisição de competências emocionais e, assim, alcançar o desenvolvimento integral dos alunos.

### Palavras-chave:

ensino básico, emoções, inteligência emocional, competências, TIC.

## Introducción

La educación actual precisa de renovaciones y constantes diseños adecuados al mundo cada vez más digitalizado y visual como es el actual. Entre las necesarias actualizaciones pedagógicas, destaca la tecnología por el importante potencial que encierra como herramienta estratégica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la puesta en práctica en el quehacer cotidiano de las aulas de nuevos métodos didácticos que utilicen diferentes tecnologías es un factor básico en la motivación del alumnado al tiempo que se incrementa la calidad educativa. Además, los centros educativos tienen en las herramientas tecnológicas una importante vía de innovación, creatividad y ayuda para la optimización de los conocimientos, habilidades y competencias de los discentes. El uso de tecnologías educativas se extiende desde el manejo de dispositivos electrónicos a la aplicación de software educativo, juegos didácticos, realidad aumentada, entre otros, debidamente supervisados por los docentes. Es preciso que la escuela del siglo XXI prepare adecuadamente a las generaciones más jóvenes a la correcta utilización de formatos digitales interactivos, ya que los recursos didácticos tecnológicos son capaces de presentar de múltiples formas todo tipo de informaciones al tiempo que permiten personalizar la educación a cada estudiante.

Pero no todo es tecnología en la sociedad actual. El ser humano no deja de ser persona, siendo necesario que el centro escolar contemple otras facetas imprescindibles para frenar cierta deshumanización tecnológica y permitir que la persona desarrolle todo lo posible el microcosmos emocional que se esconde en el cerebro y corazón humano. Las emociones están presentes en nuestras vidas prácticamente desde que nacemos y nos acompañan en cada instante que vivimos hasta el resto de nuestra existencia. Este hecho motiva que conocer las emociones propias y ajenas, saber identificarlas correctamente y aprender a gestionarlas es un aspecto clave y fundamental a la hora de trabajar por conseguir un desarrollo integral de las personas (Martínez Landete, 2023).

El ser humano posee un enorme y rico potencial en diferentes facetas de su personalidad, asunto que debe ser conocido y llevado a la práctica en aras de mejorar la calidad de vida de la persona y sus actitudes prosociales. Este asunto fue reflejado por Gardner (1993) en su teoría de las inteligencias múltiples. A las siete iniciales (lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica-corporal, interpersonal e intrapersonal) incorporó más tarde otras dos (existencial y naturalista). Todas son capacidades humanas de enorme relevancia y reconocimiento social en cualquier cultura y época histórica (Gardner, 2016). De ellas, la interpersonal y la intrapersonal son las que componen la inteligencia emocional. La interpersonal hace referencia a la capacidad de liderazgo, la resolución de conflictos y el análisis social; mientras que la intrapersonal alude a la capacidad de definir un modelo preciso de uno mismo y de utilizarlo adecuadamente para interactuar a lo largo de la vida según las decisiones personales del individuo (Bisquerra *et al.*, 2015).

La inteligencia emocional es un concepto ampliamente estudiado e investigado, aunque no está bien integrada en el ámbito educativo, pedagogos de todo el mundo hablan de su gran importancia. El informe *La Educación Encierra un Tesoro*, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996, p. 95-96), establece cuatro pilares: "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a



ser y aprender a convivir". A ellos se añade la formación permanente, que trata de mantener una educación constante a lo largo de la vida de la persona.

Estas aseveraciones ponen de relieve la importancia que reviste la impartición de la educación emocional. Ciertamente, la infancia y la juventud tienen en los centros escolares uno de los principales puntos de referencia de sus vidas, por ser espacios de convivencia, aprendizaje, socialización y en los que se desenvuelven gran parte de su tiempo vital. Pero no se puede soslayar la gran responsabilidad que poseen las familias si, efectivamente, hay voluntad por parte de las instituciones educativas en implantar programas de educación emocional. La familia es imprescindible en la creación y desarrollo de la inteligencia emocional de la persona como consecuencia inmediata de la educación emocional.

La educación emocional es un proceso formativo permanente que capacita al individuo para su desarrollo vital (Bisquerra & Pérez, 2007). Por ello, no debe limitarse a una determinada área de conocimiento en los centros escolares, sino que debe ser un elemento de innovación educativa que quiere responder a unas necesidades sociales que no satisfacen las tradicionales asignaturas del plan de estudios.

## Las emociones

Desde la perspectiva biológica, las emociones son patrones de conducta preconscientes que se desencadenan de manera impulsiva ante cualquier situación que requiera respuesta rápida e inmediata (Bueno, 2017, 2019; Redolar, 2014, 2018). Al ser preconscientes, implica que se generan sin la participación de la conciencia, de forma automática; y solo posteriormente, una vez generadas e iniciado el curso de acción, pueden ser racionalizadas y, en consecuencia, reconducidas en caso de que fuese necesario. De hecho, esta es la función biológica de las emociones y el motivo por el que han sido favorecidas por la selección natural: permiten respuestas rápidas, adaptativas ante situaciones que lo requieran, puesto que los mecanismos de conciencia y raciocinio son mucho más lentos y consumen mucha más energía (Bueno, 2021).

Investigaciones recientes en neurociencia demuestran que las emociones forman parte integral de los procesos cerebrales; están presentes en todos los principales procesos cognitivos y tienen varias finalidades como: proteger de situaciones peligrosas activando el sistema de alarma interno, ayudan a tomar decisiones evaluando diferentes perspectivas, favorecen la comunicación eficaz estableciendo una conexión con otras personas y alientan a tomar decisiones. Las emociones también tienen una finalidad de bienestar, pues permiten a las personas experimentar y disfrutar de los pequeños y grandes placeres de la vida (Martínez Pérez, 2023).

Ser conscientes de los sentimientos propios y aprender a gestionar las emociones que de ellos se derivan constituye una buena práctica para la autorregulación de nuestro comportamiento (Buxarrais & Martínez, 2009). La enseñanza del manejo de las emociones en el ámbito educativo se vuelve una herramienta necesaria no solo para el aprendizaje escolar, sino para enfrentar los desafíos diarios (Villalta *et al.*, 2023). Por ende, la necesidad de introducir la educación emocional en el aula adquiere tanta relevancia.

## Las emociones básicas

Bisquerra *et al.* (2015) explicaron que las emociones básicas son un conjunto reducido de emociones que constituyen los elementos fundamentales de la vida emocional y que se pueden combinar para producir otras emociones más complejas. Esto da lugar a las emociones secundarias y a las familias de emociones. Es importante destacar que las emociones infantiles se diferencian de las de los adultos, pues son menos variadas y más intensas y versátiles (Del Barrio, 2002).

Respecto a la clasificación de las emociones, encontramos gran controversia pues no hay un consenso claro sobre cuál es la clasificación más genérica debido a la abstracción de las emociones. Por un lado, Mozaz *et al.* (2014) relatan que existen cientos de emociones, pero las cinco emociones básicas son universales y las compartimos también con el mundo animal (miedo, alegría, sorpresa, asco y enfado). Esto se debe a que el impacto de lo que el ser humano percibe del mundo que le rodea se traduce en una serie de cambios corporales, dirigidos por el sistema límbico, que son similares para toda la especie humana. Por otro lado, Johnson-Laird y Oatley (1998) especifican que el miedo, la ira, la felicidad, la tristeza y el asco son las emociones básicas. Y en otro sentido, distinto a los anteriores, Berrocal y Pacheco (2009) especifican que el miedo, la ira, la ansiedad, el asco, la tristeza, la hostilidad, la sorpresa, la felicidad, el humor y el amor también son emociones básicas.

Tras comprobar dicha controversia, las emociones son procesos complejos del organismo del ser humano, y se hace muy difícil la tarea de definir de manera concreta y precisa cuáles son las emociones básicas. Es en esta situación cuando se plantea que ninguna clasificación de las emociones anteriormente vista es mejor o peor, sino que, dependiendo de la edad que tengan nuestros alumnos podemos escoger con cual trabajar. Por ejemplo, si trabajamos las emociones en primero de Educación Primaria, quizás es más conveniente empezar con un modelo que trate las más básicas como son las clasificaciones de Johnson-Laird y Oatley o la de Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez debido a que solo trabajan cinco emociones; pero si trabajamos con alumnos de sexto de Educación Primaria, quizás es más conveniente trabajar una clasificación más compleja con diez emociones como la propuesta por Berrocal y Pacheco (Martínez Landete, 2023).

## La inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional fue popularizado por Goleman y se refiere a la capacidad de reconocer, comprender, gestionar y utilizar eficazmente las propias emociones y las de los demás. Según este autor, la inteligencia emocional está compuesta por cinco elementos. El primero de ellos es el autoconocimiento, que hace referencia a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones. El segundo componente es la autorregulación, referida a la habilidad de manejar y regular las propias emociones de manera efectiva. El tercero, es la motivación, pues sin esta no podríamos influir positivamente en los demás. El cuarto elemento es la empatía, necesaria para comprender y compartir sentimientos con otras personas, además de ayudarnos a ser conscientes de las emociones de los demás y de responder ante ellas de forma comprensiva. Y, el último, son las habilidades sociales,

necesarias para entablar y mantener relaciones afectivo-emocionales saludables y efectivas con todos los que nos rodean (Goleman, 1996).

Existen múltiples y variados trabajos sobre diferentes aspectos de la inteligencia emocional. Mayer y Salovey (1997) fueron los pioneros de la investigación emocional a la que consideran como la capacidad humana de usar las emociones de forma adaptativa al medio y a la resolución de problemas y marcan cuatro habilidades básicas: percepción y expresión emocional, facilitación de emociones, comprensión emocional y regulación emocional (Fernández & Cabello, 2020).

Para Quintanilla (2018), la inteligencia emocional se desarrolla dentro del contexto social, y el significado solo es posible y válido en dicho contexto. Por este motivo algunos autores se refieren a competencia afectivo-social o competencia socio-emocional, enfatizando el hecho de que es el contexto social el que demanda expresar y comunicar, inhibir o mostrar emociones; es decir, la regulación emocional y el autocontrol conductual subconsciente son necesarios para adaptarse a las convenciones sociales y culturales. Asimismo, el contexto sociocultural va a influir en el desarrollo de la inteligencia emocional (Montoya-Castilla *et al.*, 2021).

Desde el punto de vista biológico, la inteligencia emocional se desarrolla en una parte muy concreta del cerebro: el lóbulo prefrontal, que es una de las zonas que están activas desde que nacemos y tiene su mayor momento de desarrollo hasta la pubertad. Es aquí donde los circuitos del sistema límbico comienzan a conectarse y mostrarse muy sensibles a estímulos producidos por otras personas (Gómez, 2013), por lo que podemos afirmar que es una de las inteligencias múltiples que antes inician su desarrollo y más tiempo dura su proceso.

Capella y Mendoza (2011) definieron la regulación emocional como el proceso de modificar, modular o mantener estados internos y darle forma a una respuesta emocional, es decir, las personas deben conocer qué emociones están sintiendo y cómo esas emociones son expresadas.

Para Guil y Gil-Olarte (2014), el objetivo de la inteligencia emocional es ser capaces de regularnos a nosotros mismos y regular a otros para potenciar la propia felicidad, el crecimiento personal y la aportación al mundo en el que vivimos. Bisquerra *et al.* (2015) consideran el autocontrol emocional como un proceso, utilizado ya en la infancia, donde el infante muestra su capacidad para percibir sus emociones, conocer y entender cómo manejarlas en la sociedad y expresarlas adecuadamente según el contexto en el que se encuentre.

## La educación emocional

La educación emocional es el proceso de aprender a reconocer, comprender, expresar y gestionar las emociones de manera efectiva, buscando desarrollar habilidades emocionales y sociales en los individuos para mejorar su bienestar y sus relaciones interpersonales. Ha adquirido cada vez más importancia en la educación contemporánea debido al gran impacto positivo que se puede observar en el rendimiento académico, la salud mental y la calidad de vida tras su implementación en las aulas.

La educación emocional comprende una serie de componentes que buscan desarrollar las habilidades emocionales y sociales de los individuos. Aunque los enfoques y modelos pueden variar, algunos componentes comunes de la educación emocional incluyen el reconocimiento emocional, la expresión emocional, la regulación emocional, las habilidades sociales, la toma de decisiones, la resiliencia emocional, la autoconciencia, la autoaceptación y la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal, 2023).

Todos estos componentes se entrelazan para formar un enfoque integral de la educación emocional, que busca el desarrollo de habilidades individuales y la creación de entornos que fomenten la inteligencia emocional para contribuir al bienestar de la comunidad.

## Competencias emocionales

Primeramente, se debe establecer qué son las competencias emocionales. El término competencia significa "un saber actuar validado" (Le Boterf, 2001, p. 93). Con base en ello, las competencias emocionales, atendiendo a Bisquerra (2003, 2007, 2009), son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social. Además, ponen "el énfasis en la interacción entre la persona y el ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo, por lo que tiene unas aplicaciones educativas inmediatas" (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 74).

Dentro de estas competencias emocionales podemos destacar cinco dimensiones básicas: la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol (Salovey & Sluyter, 1997), que se solapan con la inteligencia emocional, dividida a su vez en cinco dominios: el autocontrol emocional, el manejo de emociones, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales (Goleman, 1996).

La inteligencia emocional es entendida como una competencia por Mayer y Salovey (1997) en su modelo de competencias emocionales ya que puede aprenderse y desarrollarse, y que consiste en el uso adaptativo de la información emocional que percibe el individuo. Este uso adaptativo permite que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea, defendiendo así que "la inteligencia emocional es la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual" (Fernández & Ruiz, 2008, p.428).

Si atendemos a cómo pueden aplicarse las competencias emocionales en las aulas de Educación Primaria, existen múltiples investigadores a lo largo de los años que se han dedicado a profundizar en este campo, como, por ejemplo: Salovey y Sluyter (1997), Saarni (1999, 2000) o Shaffer (2004), entre otros muchos.

Todos estos autores concluyen en que, a medida los niños adquieren competencias emocionales, su comportamiento comienza a mostrar consecuencias positivas en la regulación emocional, el bienestar subjetivo y la resiliencia, además de brindar aportaciones para el diseño de intervenciones educativas en el currículum, talleres,

programas, etcétera, para un mejor desarrollo competencial de emociones (Bisquerra & Pérez, 2007).

## TIC en el aula

El uso de la tecnología en el campo educativo ha representado un reto para los docentes, ya que son quienes tienen que atender a las necesidades de los estudiantes de la era digital. Para lograrlo, han necesitado implementar en sus metodologías activas la integración de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y despertar interés de los estudiantes para engancharlos en las clases (Cárdenas *et al.*, 2023).

Los estudiantes que actualmente llenan nuestras aulas pertenecen a la Generación Alpha (nacidos entre los años 2010 y 2020) y son incapaces de entender la vida sin la tecnología, pues la consideran una forma de vida (Bernal, 2019). Además, se espera de ellos que tengan unas facilidades casi innatas para entender, convivir e interactuar con las pantallas debido a su convivencia habitual con estos dispositivos desde los primeros años de vida (Alonso-Sainz, 2022).

¿Qué beneficios pueden ofrecer las TIC en la enseñanza? Principalmente adquirir la habilidad de operar con estas herramientas y la capacidad de manejar información de manera útil (Antúnez & Veytia, 2020; Ramírez-Armenta *et al.*, 2021; Sim, 2021). De esta forma, el uso de las TIC brinda oportunidades para fortalecer su aprendizaje, incrementar sus capacidades y desarrollarlas con la práctica (Peinado, 2023).

La implementación de las TIC en el trabajo de las emociones en Educación Primaria surge con el concepto de Educación 5.0, que abogan por usar las tecnologías para ofrecer una educación más humana, centrada en el desarrollo socioemocional de los alumnos y en la generación de soluciones que mejoren la vida en sociedad (SYDLE, 2023). Pretende preparar a los estudiantes para los retos del futuro, que requieren el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y el trabajo en equipo (Arévalo *et al.*, 2023).

## Neuroeducación

La neuroeducación es un campo interdisciplinario que combina la neurociencia y la educación, buscando comprender cómo funciona el cerebro en el proceso de aprendizaje y cómo esta comprensión puede aplicarse para mejorar las prácticas educativas. Atendiendo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), es una disciplina que involucra tanto a la biología del sistema nervioso, como a las ciencias Humanas, Sociales y Exactas, que en conjunto representan la posibilidad de contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida de todo el ciclo vital.

Tomando como punto de referencia esta definición de neurociencia, encontramos la neurociencia educacional, que une la ciencia de la mente, el cerebro y la educación. Por tanto, la neuroeducación se basa en la idea de que el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro puede informar y mejorar las estrategias pedagógicas y el diseño de entornos de aprendizaje.

Así, se pueden señalar algunos aspectos relevantes que la neuroeducación tiene en cuenta y considera fundamentales: la plasticidad cerebral, la emoción y el aprendizaje, la memoria y el aprendizaje, el diseño de entornos de aprendizaje y la individualización del aprendizaje.

Respecto a la plasticidad cerebral, se destaca que está reconocida por la neuroeducación, pues es la capacidad cerebral de adaptación a los cambios que suceden a lo largo del tiempo en las experiencias y vivencias. Así, Doidge (2006), que destacó la importancia de comprender y aprovechar la plasticidad cerebral en los contextos educativos.

En cuanto a la emoción y el aprendizaje, Ligoiz (2015) explica que las emociones son el pegamento, el cemento de los recuerdos. De esta forma, las experiencias emocionales afectan a la cognición y al rendimiento académico y ocupan un lugar importante en la neuroeducación (Immordino-Yang, 2007).

Si se atiende a la memoria y el aprendizaje dentro de la neuroeducación, destaca Willingham (2008), quien afirma que es fundamental comprender los procesos de la memoria para mejorar la retención y transferencia del conocimiento.

A todos estos aspectos se suman los diseños de entornos de aprendizaje con estrategias específicas para crear ambientes de aprendizaje efectivos (Willis, 2008).

Finalmente, se menciona la individualización del aprendizaje como base de la neuroeducación, que reconoce las diferencias individuales y apoya enfoques personalizados para mejorar la efectividad de la enseñanza. Autoras como Elizondo (2022) y Alba (2016) son referentes en la metodología del Diseño Universal para el Aprendizaje que apuesta por esta atención individualizada en el aprendizaje.

Es importante destacar que la neuroeducación es un campo en evolución, y la comprensión de la relación entre la neurociencia y la educación sigue desarrollándose con nuevas investigaciones y descubrimientos día tras día.

## Metodología

Se ha utilizado una metodología cuantitativa. Hernández *et al.* (2014), consideran que esta entiende que el conocimiento debe ser objetivo; que se genera a partir de un proceso deductivo y aplica medicación numérica y análisis estadístico para probar las hipótesis previamente formuladas. Este enfoque basa su investigación en casos "tipo", con la intención de obtener resultados que permitan hacer generalizaciones (Bryman, 2004).

El muestreo no probabilístico selecciona a los participantes de la investigación y no considera a toda la población susceptible de tomar parte en un estudio, algo propio de un procedimiento de selección al azar. Suele emplearse en estudios exploratorios con una muestra más pequeña, a modo de piloto de una investigación de mayor calado (McMillan & Schumacher, 2005). Se utiliza cuando escasea el tiempo o supone un alto coste en comparación a un muestreo probabilístico al azar.

Para Guevara *et al.* (2020), es un método adecuado en la implementación de encuestas y su ventaja principal es que es un procedimiento más ágil en la práctica puesto que el investigador ya conoce la muestra y los participantes suelen tener una mayor

predisposición para responder que cuando han sido elegidos al azar. Con ello, se asegura una mejor calidad y unos resultados igualmente válidos que en el muestreo probabilístico.

## Centros educativos en España

En España existen diversos tipos de centros educativos que son denominados con ciertos nombres en función de las enseñanzas que imparten.

Para la presente investigación, se han tomado muestras de dos tipos de centros: los centros públicos y los centros concertados-privados.

Los centros públicos que ofrecen Educación Infantil y Educación Primaria se denominan Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Se caracterizan por ser las Administraciones Educativas del Estado Español quienes brindan a estos centros los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Aunque existen más centros públicos, como aquellos que únicamente imparten Educación infantil o Educación Primaria, los cuatro centros encuestados pertenecen a los CEIP.

En el caso de los centro concertado-privados, son aquellos que ofrecen, generalmente, las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y, a veces, Bachillerato. Se caracterizan estar financiados por las Administraciones Educativas del Estado Español, pero son gestionados por entidades privadas.

## Diseño y participantes

Para cumplir con los objetivos del estudio, se utilizó un diseño cuantitativo no experimental de tipo *ex post facto*, a través de cuestionarios. Los datos recolectados sirvieron para realizar un breve análisis descriptivo que se detallan en el anexo Análisis de Resultados. La muestra fue de tipo probabilístico no aleatorio e intencionada. Estuvo constituida por 126 alumnos y alumnas (n=126) de 6.º curso de Educación Primaria de diversos colegios de Albacete ciudad, entre los que se encuentran cuatro centros públicos y dos centros concertado-privados, durante el curso académico 2022-2023.

## Instrumento

Con el propósito de recabar los datos necesarios para la investigación cuantitativa que recoge el presente artículo, se utilizó un instrumento basado en la herramienta del cuestionario a través de cinco ítems agrupados en múltiples dimensiones.

El método del cuestionario consiste en establecer una batería de preguntas y administrarlas a un grupo representativo para conocer las características de una

población. Así, se basa en el "acto de preguntar y registrar las respuestas de los integrantes de una muestra de investigación" (León & Montero, 2020, p. 196).

El cuestionario es un "documento (en diferentes soportes: digital, papel...) formal y estructurado que contiene el conjunto de cuestiones que abarcan la totalidad del problema objeto de investigación y que deben formularse a una determinada persona" (Leonardo, 2018, p. 87). Es una herramienta muy empleada en las investigaciones realizadas en el campo de las Ciencias Sociales porque se recoge mucha información con poco esfuerzo (Cáceres, 2017).

Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario *ad hoc* con preguntas semi estructuradas o cerradas (breve desarrollo, opción de elegir verdadero o falso y opción múltiple). Fue validado mediante juicio de expertos por tres profesores universitarios especialistas en la materia.

El cuestionario realizado a la muestra tiene diversos objetivos ya que pretende indagar sobre cómo los discentes de doce años definen el concepto de emoción, cuántas emociones conocen, si son capaces de clasificarlas correctamente y si saben diferenciar las emociones de los sentimientos.

La duración de este es aproximadamente de diez minutos. Tras su entrega, se debaten en el aula todas las preguntas para que ellos mismos sean quienes propongan respuestas diferentes y, posteriormente, es el docente quien explica cuál es la respuesta correcta y resuelve las dudas que puedan surgir.

## **El cuestionario empleado para esta investigación es el siguiente:**

1. ¿Qué son para ti las emociones?

- Proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno, es decir, la supervivencia.
- Es un medio de comunicación a través del que podemos expresar las emociones.

Posibles respuestas válidas (o lo más similares posibles).

2. ¿Cuántas emociones conoces?

- Opciones: ira, miedo, felicidad, sorpresa, tristeza, ansiedad, amor, hostilidad, asco, humor, culpabilidad, placer, orgullo, esperanza, alegría.

Todas las respuestas marcadas son correctas.

3. ¿Cómo podemos clasificar las emociones?

- Positivas y negativas.
- Agradables y desagradables.

Opción correcta: agradables y desagradables.

4. ¿Las emociones son buenas o malas?

- Verdadero
- Falso.



Opción correcta: falso.

5. ¿La emoción y el sentimiento son lo mismo?

- Verdadero.
- Falso.

Opción correcta: falso.

## Objetivos

Los objetivos establecidos para el presente estudio fueron los siguientes:

- O1. Conocer el nivel de educación emocional del alumnado de seis centros educativos, públicos y concertado-privados de la localidad de Albacete.
- O2. Comparar si existen diferencias significativas en el nivel de educación emocional entre los centros públicos y los centros concertado-privados, a la vez que entre alumnos y alumnas.
- O3. Mostrar por qué la educación emocional es un objetivo a mejorar en la Educación Primaria en las escuelas de la provincia de Albacete (España).

## Procedimiento

El análisis de los datos incluyó varios procedimientos, detallados a continuación:

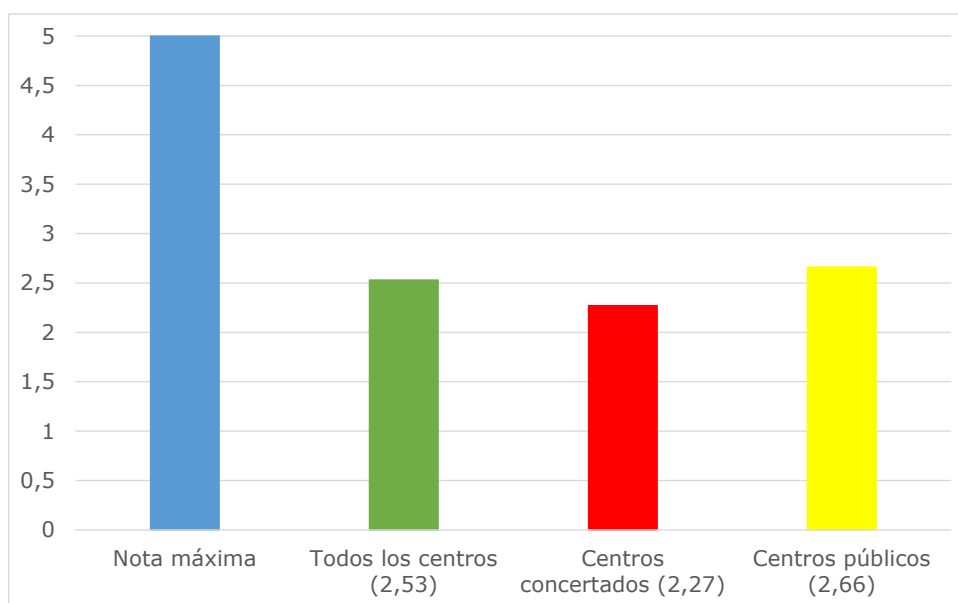
- a) Para cumplir el primer objetivo, se diseñó un blog interactivo con el que poder recoger los datos mostrados en la investigación relacionados con el nivel de educación emocional del alumnado de seis centros educativos, públicos y concertado-privados de la localidad de Albacete.
- b) Para el segundo propósito, se analizaron los resultados obtenidos y se compararon de dos formas diferentes: una de ellas atendiendo a la tipología del centro educativo (si es público o concertado-privado) y, la otra, atendiendo a la diferenciación de género (si son niños o niñas).
- c) Finalmente, se ha realizado una discusión sobre los resultados obtenidos con otras investigaciones similares que avalen dichos resultados, de forma que se pueda plantear si la educación emocional es un objetivo a mejorar en la Educación Primaria.

## Resultados y discusión

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tras la implementación y análisis de datos al recolectar la información a través del cuestionario.

**Figura 1**

Media de las puntuaciones obtenidas



Nota. La Figura 1 representa las notas medias obtenidas por todos los centros encuestados para esta investigación.

La Figura 1 muestra todas las puntuaciones obtenidas en el estudio realizado de forma que, en la primera columna encontramos la nota máxima sobre la que se ha evaluado.

La segunda columna representa la puntuación obtenida de todos los centros sin distinción en el tipo de enseñanza (público, concertado-privado) ni el género de los alumnos. Esta columna tiene una muestra de 126 alumnos y alumnas.

La tercera columna muestra la puntuación obtenida de los centros educativos concertados y privados, que apenas alcanza la mitad de la puntuación media. Su muestra es de 46 alumnos y alumnas y no diferencia el género del alumnado.

Finalmente, la cuarta columna representa la puntuación obtenida de los centros educativos públicos, sobrepasando levemente la mitad de la puntuación media. Su muestra es de 75 alumnos y no diferencia el género del alumnado.

Si nos enfocamos en el rendimiento académico, se puede observar en la Figura 1 que el alumnado de los centros públicos obtuvo una mejor puntuación que el alumnado de los centros concertado-privados en la prueba. Atendiendo al trabajo de Oliete (2020), asistir a un centro concertado no incrementa el rendimiento de los alumnos, sino que incluso suele afectar negativamente a este. Por lo tanto, las diferencias en las puntuaciones entre estudiantes de escuelas públicas y concertadas no se explican por el efecto de la titularidad del centro.

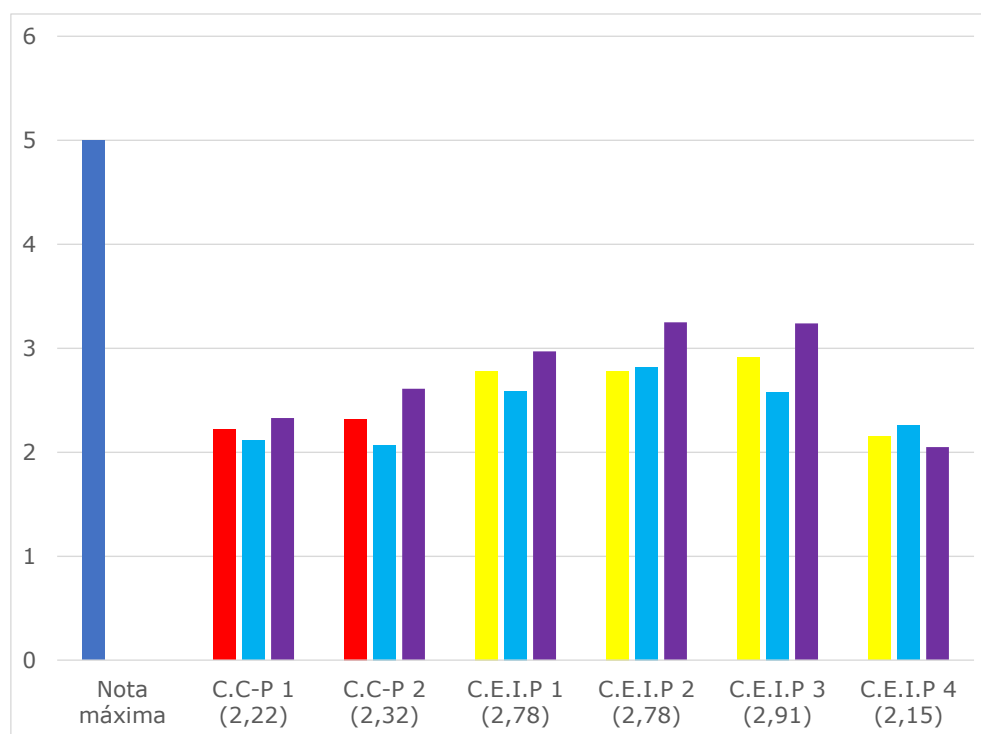
Investigaciones como la de Choi y Calero (2012) afirman que el rendimiento en alumnos que asisten a centros privados suele ser mejor. Otras investigaciones como la de Plata *et al.* (2014) especifican que no existen diferencias entre estos dos tipos de centros.

La razón por la que este resultado no coincide con la investigación de Choi y Calero (2012) se debe a una limitación del estudio, que radica en que el número de escuelas

públicas (cuatro) es mayor al número de escuelas concertado-privadas (dos), por lo que es complicado realizar una comparativa de estos tipos de centros de forma equitativa (Fernández & Caso, 2017).

**Figura 2**

*Puntuaciones obtenidas desglosadas en centros, alumnos y alumnas*



*Nota.* La Figura 2 representa las notas medias obtenidas de los centros y sus desgloses por sexo. Leyenda Figura 2. C.C-P en rojo: colegio concertado-privado; CEIP en amarillo: centro de educación Infantil y Primaria (públicos); alumnos en azul; alumnas en morado.

En la Figura 2 se pueden observar las notas medias de los centros educativos (igual que en la Figura 1) con la diferencia de que se dedica una columna a cada uno de los centros educativos visitados y se añaden las notas medias de los alumnos (columnas azules) y las notas medias de las alumnas (columnas moradas) colocados al lado de las respectivas columnas del centro al que pertenecen.

En esta Figura 2 destaca que las alumnas (columnas moradas) han sido quienes mejores calificaciones han obtenido en el cuestionario, a excepción de un centro público (CEIP 4) donde han sido los alumnos (columna azul) quienes mejor calificación han obtenido.

Según las investigaciones de Eurydice (2009) el sexo es uno de los factores que más relación tiene con el rendimiento académico. Para corroborar los resultados obtenidos en el presente trabajo, los estudios de Abad (2020) y de Elices *et al.* (1990) confirman que las mujeres muestran un mayor rendimiento académico.

Tras analizar los resultados recabados hay que reseñar que la muestra utilizada no es lo suficientemente amplia para poder establecer y extrapolar conclusiones generales certeras, pero sí permite realizar algunas recomendaciones, sugerencias o propuestas concretas con las que trabajar la educación emocional en las aulas

de Educación Primaria. En concreto, la propuesta que se presenta es un blog interactivo destinado a que el alumnado disponga de una herramienta digital interactiva que resulte motivadora y atrayente, fácil de manejar y a través de la cual se trabajen las emociones desde un punto de vista formativo con la intención de mejorar la gestión de estas y adquirir madurez personal.

El blog interactivo 3MOTION tiene varias pestañas con fines diferentes, pues en la primera de todas se puede observar una breve introducción al proyecto. En segundo lugar, hay un pequeño blog donde se tratan los conceptos clave que forman la educación emocional y que se deben tener en cuenta para implementarlo en las aulas. En tercer lugar, encontramos los programas o cuestionarios que forman todo el proyecto 3MOTION de manera que, el primer programa es el tratado en este artículo y llamado *Las Emociones*, el segundo programa es el Miedo, el tercer programa es la Alegría, el cuarto programa es la Tristeza, el quinto programa es la Ira y, el último programa volvería a ser el primero.

Esta repetición del primer programa en último lugar nos permite contrastar las respuestas y observar si los niños han adquirido y desarrollado un nivel básico de educación emocional. Y, en último lugar, se encuentra una pestaña destinada al contacto con la creadora de 3MOTION, pues esta web permite a múltiples docentes ser tutores de todo el programa, permitiendo su implementación en sus aulas y acceso a todos los datos recolectados.

Cada uno de los programas están pensados para que se realicen en sesiones diferentes y todos se complementan con actividades de dramatización, murales, mensajes y dramatizaciones. Las actividades se encuentran recogidas y detalladas en un Dossier en los anexos del presente artículo.

El link de acceso a la web de 3MOTION es: <https://educaemotion.wixsite.com/alicia>.

## Conclusiones

En conclusión, la importancia de la educación emocional en la etapa de Educación Primaria radica en su capacidad para cultivar el bienestar emocional y social del alumnado, proporcionándoles herramientas fundamentales para enfrentar los desafíos de la vida y contribuir positivamente a su entorno. La niñez es una etapa crucial para el desarrollo y la integración de la educación emocional no solo fortalece las habilidades emocionales individuales, sino que también sienta las bases para las relaciones saludables con los demás y un aprendizaje más efectivo, significativo y duradero a lo largo de la vida.

Para ello, los estudios de investigación como el que se presenta desempeñan un papel crucial en la mejora continua de la Educación, pues fundan la base y la evidencia de la necesidad de integrar programas de educación emocional como 3MOTION en las aulas, además de permitir adaptar las intervenciones docentes a las características y necesidades específicas del alumnado, evaluar el impacto a largo plazo y guiar su implementación efectiva en entornos educativos diversos.

El blog interactivo 3MOTION no solo es una herramienta de investigación, como se ha presentado en este artículo, sino que está diseñado para utilizarlo como fuente

de aprendizaje de educación emocional, sino que este blog permite abrirse a cualquier docente que quiera hacer uso de ella.

La presente investigación cumple con los tres objetivos propuestos, de forma que los resultados analizados han permitido observar el nivel de educación emocional de toda la muestra tomada (objetivo 1). Gracias a la muestra tomada, ha sido posible comparar el nivel de educación emocional entre las dos tipologías de centros escolares participantes y la diferencia de resultados con base en la diferencia de género (objetivo 2). Y, finalmente, los resultados intermedios muestran el por qué la educación emocional necesita trabajarse en profundidad en los centros de Educación Primaria en la provincia de Albacete (España).

Respecto a los resultados obtenidos, hay que destacar que muestran un nivel de educación de nivel medio-bajo ya que se sitúan en torno a la mitad de la puntuación máxima señalada. Otro hecho observable en los resultados es que la puntuación de las alumnas es más elevada que la de los alumnos. En definitiva, se afirma que la educación emocional es una asignatura pendiente en los centros educativos de la provincia de Albacete (España) y debe ser el siguiente objetivo que trabajar y mejorar en los próximos cursos, además de mantenerlo y mejorarlo a lo largo del tiempo (objetivo 3).

La educación de futuro pasa por contemplar el aprendizaje emocional si quiere contribuir al desarrollo personal, académico, social y laboral de los estudiantes, con la intención de insertarlos en un mundo donde las innovaciones son una de las notas distintivas más determinantes (Cedeño *et al.*, 2022).

## Líneas de trabajo futuro

Entre las posibles líneas futuras que den continuidad a la presente investigación se encuentra la ampliación de la muestra, tanto de centros como de aulas y número de alumnos, ya que este hecho permitiría afirmar con más contundencia la gran necesidad de implementar la educación emocional en las escuelas. Además, ampliar la muestra significa poder contrastar, con grupos de control, las diferencias que resultan entre el alumnado que no trabaja las emociones con aquellos que sí la trabajan, determinando con detalle los beneficios resultantes en el rendimiento académico y en las habilidades sociales.

Si atendemos a las limitaciones que se encuentran en este estudio, una de ellas radica en el tipo de estudio realizado, ya que, al inclinarnos por un tipo de estudio transversal, únicamente conocemos los datos de los sujetos en un momento determinado, lo que erradica la posibilidad de comparación de los sujetos a lo largo del tiempo, lo que nos impide saber si la motivación de los alumnos evaluados ha cambiado, o en cambio, se ha mantenido con el paso del tiempo (Berra *et al.*, 2008).

Otra limitación del estudio es que la muestra utilizada no es probabilística, es decir, no se seleccionó de forma aleatoria por lo que sería interesante poder realizar algún muestreo aleatorio con el propósito de poder generalizar los resultados a toda la población de 6.º curso de Primaria. Además, sería interesante contar con más instrumentos de evaluación.

Del mismo modo, sería deseable realizar intervenciones en el aula dedicando mayor número de sesiones para profundizar en los aspectos emocionalmente más débiles que se hayan detectado en la población de estudio, siendo este aspecto de gran importancia para fortalecer la investigación iniciada.

Las habilidades socio-emocionales no se suelen enseñar ni practicar, no se trabajan, en contextos escolares. Puede que el motivo radique en que se dedican los mayores esfuerzos, por parte de docentes y discentes, a lo que tiene que ver con lo cognitivo y las habilidades, sin quedar tiempo para dedicar a los procesos de educación emocional. Otro motivo puede ser que el profesorado no está debidamente capacitado para enfrentarse a esta tarea, en la que debería ir en estrecha sintonía con las familias. Lógicamente, estos condicionantes son muy complejos y difíciles de lograr.

Para que la inteligencia emocional pueda tener un espacio en las aulas, los docentes deben estar formados y deben ser capaces de enseñarlo al alumnado. De esta forma, la importancia que adquiere el maestro es fundamental; como sugiere Martínez Landete (2023), no solo la formación docente es relevante en la enseñanza de las emociones, sino que se precisan de herramientas sencillas, eficaces y llamativas con las que asegurar mejoras humanas en la calidad de enseñanza que se brinda al alumnado.

#### **Notas:**

##### **Aprobación final del artículo:**

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

##### **Contribución de autoría:**

Alicia Martínez Landete: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, diseño de metodología, administración, gestión de recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura del borrador, revisión del manuscrito.

María del Valle de Moya Martínez: conceptualización, investigación, diseño de metodología, administración, supervisión, validación, escritura del borrador, revisión del manuscrito.

##### **Disponibilidad de los datos:**

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

## **Referencias**

- ABAD, C. (2020). Relación entre factores sociodemográficos, actividad física extraescolar y rendimiento académico en estudiantes de Educación Primaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (63), 60-79.
- ALBA, C. (2016). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Morata.
- ALONSO-SAINZ, E. (2022). Las TIC en la etapa de educación infantil: una mirada crítica de su uso y reflexiones para las buenas prácticas como alternativa educativa. *Vivat Academia: Revista de Comunicación*, (155), 241-263. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1371>
- ANTÚNEZ, A. G., & VEYTIA, M. G. (2020). Desarrollo de competencias investigativas y uso de herramientas tecnológicas en la gestión de información. *Revista Conrado*, 16(72), 96-102.

- ARÉVALO ENRIQUE, M. A., LUNA ÁLVAREZ, H. E., CHING VALLE, J. X., & ZAMBRANO VERA, A. M. (2023). Educación 5.0: más que un cambio de tecnología, un paso adelante en la educación. *Revista Conrado*, 19(94), 384-392.
- BERNAL OLIVOS, C. (2019). *Modelo de comunicación para el desarrollo comunicacional de niños de 3 a 7 años en el seno familiar, condominio Vista Alegre distrito Chiclayo* [Tesis de Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/9907>
- BERRA, S., ELORZA, J., & ESTRADA, M. (2008). Instrumento para la lectura crítica y la evaluación de estudios epidemiológicos transversales. *Gac Sanit*, 22, 492-497.
- BERROCAL, P. F., & PACHECO, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua. Revista de Escuelas Normales*, (66), 85-108.
- BISQUERRA ALZINA, R., & PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XX1*, (10), 61-82.
- BISQUERRA ALZINA, R., PÉREZ GONZÁLEZ, J. C., & GARCÍA NAVARRO, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Pirámide.
- BRYMAN, A. (2004) *Social research methods*. Oxford University Press.
- BUENO, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- BUENO, D. (2019). *Neurociencia aplicada a la educación*. Síntesis.
- BUENO, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, (1), 47-61.
- BUXARRAIS, M. R., & MARTÍNEZ, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Education in the Knowledge Society*, 10(2), 320-335. <https://doi.org/10.14201/eks.7519>
- CÁCERES, P. (2017). El cuestionario: preguntar desde lo cuantitativo. En S. Redon & J. F. Angulo (Coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 225-234). Miño y Dávila editores.
- CAPELLA, C., & MENDOZA, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología Infantil y Adolescencia*, 22(2), 155-168.
- CÁRDENAS, N. M., GUEVARA, C. F., MOSCOSO, S. A., & ÁLVAREZ, M. I. (2023). Metodologías activas y las TICs en los entornos de aprendizaje. *Revista Conrado*, 19(91), 397-405.
- CEDEÑO, W. A., IBARRA, L. M., GALARZA, F. A., VERDESOTO J. R., & GÓMEZ, D. A. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474.
- CHOI, A., & CALERO, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16(3), 31-57.
- DEL BARRIO, M. V. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Pirámide.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

- DOIDGE, N. (2006). *The Brain's Way of Healing: Remarkable Discoveries and Recoveries from the Frontiers of Neuroplasticity*. Penguin life.
- ELICES, J. A., RIVERAS, F., GONZÁLEZ, C., & CRESPO, M. A. (1990). El rendimiento escolar en función del sexo al inicio de la E.G.B. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, (8), 123-132.
- ELIZONDO, C. (2022). *Neuroeducación y Diseño Universal para el Aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- ESPAÑA (2020, diciembre 30). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- EURYDICE (2009). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Ministerio de Educación, Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P., & CABELLO, R. (2020). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, (1), 31-46.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P., & RUÍZ ARANDA, D. (2008) La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- FERNÁNDEZ, J. B., & DE CASO FUERTES, A. M. (2017). Diferencias en la motivación de los niños según tipo de centro educativo infantil: Público vs privado/ concertado. *Revista Temas Actuales de Investigación*, (1), 139-145.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2023). *Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones*. Shackleton Books.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.
- GARDNER, H. (2016). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- GÓMEZ, O. (2013). *Inteligencias múltiples aplicadas a la Educación Infantil*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de la Rioja].
- GUEVARA, G., VERDESOTO, A., & CASTRO, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- GUIL, R., & GIL-OLARTE, P. (2014). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 189-215). Pirámide.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- IMMORDINO-YANG M., & DAMASIO A. (2007) We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Revista Mind, Brain, and Education*, (1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- JOHNSON-LAIRD, P. N., & OATLEY, K. (1998). Basic emotions, Rationality, and Folk



- Theory. En *Consciousness and Emotion in Cognitive Science* (pp. 289-311). Routledge.
- LEÓN, O. G., & MONTERO, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación: Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw Hill.
- LEONARDO, J. (2018). *Métodos y técnicas de investigación social: manual para principiantes*. DeustoDigital.
- LIGIOIZ, M. (2015). La educación, una cuestión muy seria. Una mirada hacia la dopamina. En A. Forés, J. Ramón, J. Guillén, T. Hernández, M. Ligoiz, F. Pardo, & C. Trinidad (Coords.), *Neuromitos en Educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma.
- MARTÍNEZ LANDETE, A. (2023). *Liderazgo y calidad en Educación. 3MOTION: una nueva forma de enseñar* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Castilla La Mancha].
- MARTÍNEZ PÉREZ, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 13-34. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.53>
- MAYER, J. D., & SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? En D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- MCMILLAN, J., & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- MONTOYA-CASTILLA, I., SCHOEPS, K., POSTIGO ZEGERRA, S., & GONZÁLEZ BARRÓN, R. (2021). *Manual de Educación Emocional para Docentes*. Pirámide.
- MOZAZ, M. J., MESTRE, J. M., & NÚÑEZ-VÁZQUEZ, I. (2014). Inteligencia emocional y cerebro. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 123-152). Pirámide.
- OLIETE, N. (2020). *Efectos de la titularidad del centro sobre el rendimiento académico* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- PEINADO, J. J. (2023). Uso de herramientas digitales y competencias de investigación en estudiantes de posgrado. *Revista Conrado*, 19(92), 8-17.
- PLATA, Z., LARISSA, D., GONZÁLEZ-ARRATIA, N., OUDHOF, H., VALDEZ, J. & GONZÁLEZ, S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 6(2), 131-149.
- QUINTANILLA, L. (2018). La relación entre emoción, cognición y conciencia de las teorías del desarrollo emocional. En M. Giménez-Dasí & L. Quintanilla (Coords.), *Desarrollo emocional en los primeros años de vida. Debates actuales y retos futuros* (pp. 21-44). Pirámide.
- RAMÍREZ-ARMENTA, M. O., GARCÍA-LÓPEZ, R. I., & EDEL-NAVARRO, R. (2021). Validación de una escala para medir la competencia digital en estudiantes de posgrado. *Revista Formación Universitaria*, 14(3), 115-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300115>

- REDOLAR, D. (2014). *Neurociencia cognitiva*. Médica Panamericana.
- REDOLAR, D. (2018). *Psicobiología*. Médica Panamericana.
- SAARNI, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford.
- SAARNI, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Baron & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass; Wiley.
- SALOVEY, P., & SLUYTER, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.
- SHAFFER, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Thomson.
- SIM, K. N. (2021). ICT Use in Doctoral Research. *Revista New Zealand Journal of Educational Studies*, 57(1), 253-267. <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00208-1>
- SYDLE (2023). *Educación 5.0: ¿qué significa y cómo aplicarla? Innovación y tecnología*.
- VILLALTA, B. E., MACHUCA, S. A., PALMA, D. P., & GARCÍA, I. P. (2023). Optimización del Proceso de Aprendizaje a través del desarrollo de Habilidades de Inteligencia Emocional: una investigación en educación. *Revista Conrado*, 19(S2), 35-41.
- WILLINGHAM, D. T. (2008). What will improve a student's memory? *Revista American Educator*, 32(4), 17-25.
- WILLIS, J. (2008). Building a Bridge from Neuroscience to the Classroom. *Revista Phi Delta Kappan*, 89(6), 424-427.

## Anexos

### Dossier de actividades de 3MOTION

Link de acceso directo al dossier:

<https://drive.google.com/file/d/1DCUXKL3TZ3HZTM1SdM1Mm3UUzIoYW3sP/view?usp=sharing>

### Análisis de resultados

Link de acceso directo al análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario:

<https://docs.google.com/document/d/1mW3PVP6WmozfBrqFKbgdclQhxxEPnhdV/edit?usp=sharing&oid=117117325988538242260&rtpof=true&sd=true>

# Conectividad y brechas de acceso a tecnologías digitales: una comparación entre tres universidades argentinas durante la pandemia

Connectivity and gaps in access to digital technologies:  
a comparison between three Argentine universities during  
the pandemic

Conectividade e lacunas no acesso às tecnologias digitais:  
uma comparação entre três universidades argentinas  
durante a pandemia

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3745>

## Victoria Batiston

CIT Rafaela (CONICET y UNRaf)  
Argentina  
[victoria.batiston@unraf.edu.ar](mailto:victoria.batiston@unraf.edu.ar)  
ORCID: 0000-0001-8980-0247

## Viviana Polo

Universidad Nacional de las Artes  
Argentina  
[v.polo@una.edu.ar](mailto:v.polo@una.edu.ar)  
ORCID: 0009-0003-9056-8571

## Mariana Valdez

Universidad Nacional de Salta  
Argentina  
[valdezmariana@hum.unsa.edu.ar](mailto:valdezmariana@hum.unsa.edu.ar)  
ORCID: 0009-0007-3776-1152

Recibido: 08/02/24

Aprobado: 14/05/24

## Cómo citar:

Batiston, V., Polo, V.,  
& Valdez, M. (2024).  
Conectividad y  
brechas de acceso a  
tecnologías digitales:  
una comparación entre  
tres universidades  
argentinas durante la  
pandemia. *Cuadernos  
de Investigación  
Educativa*, 15(2). [https://  
doi.org/10.18861/  
cied.2024.15.2.3745](https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3745)

## Resumen

En este artículo se pretende describir y analizar las estrategias que pudieron (o no) implementar las universidades públicas de Argentina para reducir la brecha digital hacia el interior de sus comunidades educativas durante la pandemia de COVID-19. La indagación se enfoca en el análisis de las políticas y acciones que desarrollaron la Universidad Nacional de Salta (UNSa), la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) y la Universidad Nacional de las Artes (UNA) en el período comprendido entre abril de 2020 y diciembre de 2021. Se propone una serie de interrogantes que orientan la indagación, para problematizar acerca de las transformaciones que tuvieron lugar en el ámbito de la educación superior durante un contexto de excepcionalidad y las posibles respuestas que las instituciones han desarrollado: ¿han implementado estrategias para abordar las problemáticas vinculadas a la conectividad a internet de las personas que integran sus comunidades educativas?, ¿han entregado equipamiento electrónico a aquellas personas que no contaban con dispositivos para garantizar la continuidad de sus actividades de estudio y laborales?, ¿se realizaron capacitaciones destinadas a brindar herramientas para la educación en entornos virtuales?, ¿han desarrollado articulaciones con otras instituciones educativas, profesionales, entidades públicas, empresas para abordar la situación?

## Abstract

This article aims to analyze the strategies that could (or could not) be implemented by public universities in Argentina to reduce the digital divide within their educational communities during the COVID-19 pandemic. The research focuses on the analysis of the policies and actions developed by the National University of Salta (UNSa), the National University of Rafaela (UNRaf), and the National University of the Arts (UNA) in the period between April 2020 and December 2021. A series of questions are proposed to guide the inquiry, in order to problematize the transformations that took place in the field of higher education during a context of exceptionality and the possible responses that the institutions have developed: have they implemented strategies to address the problems related to Internet connectivity of the people who are part of their educational communities?, have they provided electronic equipment to those people who did not have devices to guarantee the continuity of their study and work activities?, have they provided training aimed at providing tools for education in virtual environments?, have they developed articulations with other educational institutions, professionals, public entities, companies to address the situation?

### Palabras clave:

conectividad, brechas, pandemia, universidades, tecnologías digitales.

### Keywords:

connectivity, gaps, pandemic, universities, digital technologies.

## Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar as estratégias que as universidades públicas da Argentina conseguiram implementar (ou não) para reduzir a exclusão digital em suas comunidades educacionais durante a pandemia da COVID-19. A reflexão se concentra na análise das políticas e ações desenvolvidas pela Universidade Nacional de Salta (UNSa), pela Universidade Nacional de Rafaela (UNRaf) e pela Universidade Nacional das Artes (UNA) no período entre abril de 2020 e dezembro de 2021. Propõe-se uma série de perguntas para orientar a reflexão, a fim de problematizar as transformações ocorridas no campo da educação superior em um contexto de excepcionalidade e as possíveis respostas que as instituições desenvolveram: foram implementadas estratégias para abordar os problemas relacionados à conectividade com a Internet das pessoas que compõem suas comunidades educacionais? Foram entregues equipamentos eletrônicos para as pessoas que não dispunham de dispositivos para garantir a continuidade de suas atividades de estudo e trabalho? Foi dado treinamento destinado a oferecer ferramentas para a educação em ambientes virtuais? Foram estabelecidas relações com outras instituições educacionais, profissionais, entidades públicas, empresas para lidar com a situação?

### **Palavras-chave:**

conectividade, lacunas, pandemia, universidades, tecnologias digitais.

## Introducción

En marzo del año 2020 en Argentina se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) como medida sanitaria para evitar la propagación del virus de COVID-19. Luego, de manera progresiva, debimos cumplir con las disposiciones en el marco del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO). En un escenario dinámico y de creciente incertidumbre, tanto para trabajar, como para estudiar, entretenernos y hasta "reunirnos", debimos migrar a entornos virtuales, para evitar el contacto físico. La necesidad de continuar con nuestra rutina, pero mediada de manera forzada y a tiempo completo a través de pantallas y dispositivos digitales, expuso la relevancia y el papel central del acceso, las competencias digitales, y la conectividad a internet como instrumento esencial para el desarrollo de nuestras vidas.

En este artículo, se describen y analizan las estrategias que pudieron (o no) implementar las universidades públicas de Argentina para reducir la brecha digital hacia el interior de sus comunidades educativas. La indagación se enfoca en el análisis de las estrategias y acciones que desarrollaron la Universidad Nacional de Salta (UNSa), la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), y la Universidad Nacional de las Artes (UNA), en el período comprendido entre abril de 2020 y diciembre de 2021. Se propone una serie de interrogantes que orientan la indagación: ¿han implementado estrategias para abordar las problemáticas vinculadas con la conectividad a internet de las personas que integran sus comunidades educativas?, ¿han entregado equipamiento electrónico a aquellas personas que no contaban con dispositivos para garantizar la continuidad de sus actividades de estudio y laborales?, ¿se realizaron capacitaciones destinadas a brindar herramientas para la educación en entornos virtuales?, ¿han desarrollado articulaciones con otras instituciones educativas, profesionales, entidades públicas, empresas para abordar la situación?

Asimismo, se pretende aportar reflexiones críticas para pensar en el futuro: si tuviéramos que volver a "encerrarnos" y socializar desde la virtualidad, ¿qué cuestiones podemos mejorar para garantizar el desarrollo de la educación en entornos virtuales? ¿Qué estrategias podrían llevar adelante las universidades públicas para incluir a los sectores más afectados (dentro de sus comunidades educativas) durante los contextos adversos y, a la vez, construir redes que garanticen derechos y perduren en el tiempo?

## Antecedentes y fundamentación teórica

Las definiciones respecto a lo que implica hablar de *brechas digitales* han ido exigiendo actualizaciones, que van de la mano con la dinámica de los procesos vinculados a las tecnologías en cuestión (Becerra, 2021). El concepto de brecha también exige revisiones, ya que actualmente no se trata solo de pensar en quienes tienen acceso y quienes no, sino en las diversas modalidades en que puede desarrollarse ese acceso. Otra variable de análisis recae en los conocimientos y habilidades que deben tener las personas para lograr una apropiación y acceso pleno a lo que se denomina como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC),<sup>1</sup> y que ahora puede pensarse como tecnologías digitales. Becerra (2021) incorpora otros aspectos a tener en cuenta y que inciden tanto en las posibilidades de acceder, como en las distintas formas

en que se puede desarrollar ese acceso, entre las que se encuentran la disposición geográfica, la edad, cuestiones de género, las ofertas y coberturas posibles en cada localidad.

Hablar de brechas de acceso implica pensar en múltiples dimensiones: material, cultural, de habilidades, de competencias, y contemplar las condiciones de posibilidad significativas de uso. Además, al analizar los diversos tipos de prestación de servicios y su calidad, también resulta central considerar la multiplicidad de factores que entran en juego. Al respecto, Becerra (2021) reflexiona sobre el carácter multifacético de la brecha de acceso, explicando que "no solo refiere a la posesión de abono de conexión, sino también a la calidad de estos servicios, toda vez que con velocidades reducidas de conectividad hay servicios, aplicaciones y prestaciones que no pueden ser utilizadas por la ciudadanía" (p. 18).

Ayala y Marotias (2020) argumentan, desde la perspectiva del relativismo tecnológico, que, además de las posibilidades materiales de acceder a las TIC, existen otros factores de incidencia. Advierten que durante la pandemia y a través de las expresiones del estudiantado en el transcurso de las clases, se configuraron distintos escenarios de posibilidad para lograr la continuidad de los encuentros; y proponen la reflexión acerca de la modalidad de conectividad compartida, que se puede reconocer en el uso conjunto de algún dispositivo tecnológico, el hecho de reunirse para conectarse en una misma vivienda o, incluso, a alguna red desde la vía pública. En este marco, proponen no pensar exclusivamente en la cantidad de dispositivos disponibles, sino que la pandemia expuso la urgencia de analizar los tipos de dispositivos digitales que se utilizan para acceder, sus características técnicas, la capacidad que presentan para que los usuarios puedan diversificar usos, las competencias y habilidades digitales, los conocimientos para interactuar con aplicaciones y herramientas en entornos digitales (Ayala & Marotias, 2020).

Otro antecedente en el tema es un documento publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 2020, donde se destacan los aportes realizados junto a rectores de América Latina en el que se discutieron retos y desafíos de las instituciones de educación superior durante la pandemia. Destacan algunos ejes detectados, entre los que se encuentran: la dificultad de aquellas universidades que no tenían recorrido de digitalización o implementación de la educación a distancia, para dar una respuesta rápida y satisfactoria ante la nueva coyuntura; la necesidad de contar con un modo de instrumentalización para efectivizar la evaluación o la acreditación de saberes en el contexto de la educación virtual; la escasa capacitación de un importante porcentaje de docentes para afrontar los desafíos de implementar un esquema de educación a distancia; la falta de acceso total o parcial a internet y a dispositivos tecnológicos para dar continuidad al plan académico virtualizado; el impacto psicológico y anímico hacia el interior de las comunidades educativas; y el condicionamiento económico para afrontar nuevos desafíos, que se sumaron a los ya existentes.

En Argentina, las integrantes del Comité Ejecutivo de la Red de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA), perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Laura Garbarini (UNLa), Silvia Martinelli (UNLu) y Verónica Weber (UNLPam) analizaron el rol de la enseñanza universitaria en el contexto pandémico; identificaron la rapidez del conjunto de universidades para dar respuesta y continuar con la propuesta académica como se pudiera hacerlo, con todas las implicancias de tomar esa decisión. Esta medida debía considerar el avance del SIED (Sistemas Institucionales de Educación a Distancia) en cada institución y este, a su vez, debía ser diseñado en cada

una de las universidades, teniendo en cuenta las particularidades de las disciplinas que conforman sus ofertas académicas, así como también las características de su población estudiantil. Las autoras detectan lo que ellas llaman una “trampa”: “la educación a distancia es una opción que no se construye en unas semanas (así como tampoco se aprende a dar buenas clases presenciales en unas semanas)” (Garbarini *et al.*, 2020, s. n.), y advierten sobre instituciones que no contaban con una base de recursos consolidada para abordar la virtualidad, sugiriendo aprovechar las herramientas generadas por otras entidades.

Entre las iniciativas impulsadas por organismos estatales para abordar la situación relacionada con el acceso a internet y a servicios TIC en el contexto estudiado, es preciso mencionar que en abril de 2020, el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) junto al Ministerio de Educación de Argentina suscribieron un acuerdo con las empresas de telefonía e internet, con el objetivo de liberar el uso de datos para el acceso gratuito a la navegación de todos los contenidos alojados en las plataformas de las universidades nacionales. Si bien se trató de una iniciativa de emergencia ante una situación sin plazos, lo cierto es que la medida logró muy bajo impacto en tanto resolución práctica de un problema que requeriría una solución más amplia.

En agosto de 2020, el gobierno nacional declaró a través del DNU 690/2020<sup>2</sup> a los servicios de las TIC y el acceso a las redes de telecomunicaciones —para y entre licenciatarios de servicios TIC— como servicios públicos esenciales y estratégicos en competencia; y estableció que estos deberían ofrecer planes mínimos o básicos para favorecer y/o garantizar el acceso. Sin embargo, las consecuencias materiales de esta medida tampoco tuvieron el éxito necesario para lograr la solución que pretendía: las tarifas diferenciadas fueron de difícil alcance para quienes intentaron obtenerlas. Las universidades colaboraron informando a su comunidad a través de los portales y por redes sociales, pero recopilar el material de las empresas acerca de cómo solicitar esa tarifa fue extremadamente dificultoso, así como lo fueron los requisitos necesarios para poder finalizar el trámite y obtener ese servicio. El hecho de no haber exigido claridad a las empresas sobre la publicación del mecanismo para tramitar la tarifa diferenciada complicó la aplicación práctica de esta disposición. Sumado a esto, prontamente algunas empresas judicializaron la medida. Tiempo después, fueron autorizados aumentos a las tarifas de telefonía móvil y de internet, cuyos porcentajes tampoco fueron respetados por las empresas, que aplicaron ajustes mucho mayores y, también, en este caso, acudieron a la justicia en perjuicio de sus clientes. El vicepresidente del ENACOM en ese momento, Gustavo López, evaluó como “insatisfactoria” la medida, “teníamos una expectativa mayor, lo cierto es que esto está judicializado por algunas empresas, pero algunos cambios se produjeron” (López en Linares, 2021, s. n.).

El Plan de Virtualización de la Educación Superior (PlanVES) fue otra de las medidas lanzadas en 2020. Se implementó en dos etapas: PlanVES I en 2020 y PlanVES II en 2021. Se trató de una iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación. La primera etapa, que estuvo orientada al abordaje de “Estrategias para la virtualización”, consistió en brindar recursos a las universidades para “desarrollar espacios de enseñanza y aprendizaje de calidad y garantizar las actividades de gestión, extensión e investigación en medio de la emergencia sanitaria” (Argentina, s. f., s. n.); y, la segunda, denominada PlanVES II, apuntaba al “Desarrollo de aulas híbridas”. Con estos financiamientos, las universidades podrían concretar la compra de equipamiento tecnológico, sostener el costo del servicio



de salas de videoconferencia para la gestión y el equipo docente, realizar algunas adecuaciones edilicias, invertir en conectividad en sus edificios, crear aulas híbridas, financiar capacitación para la virtualidad destinada a docentes y estudiantes, y en algunos casos lanzar un plan de becas para evitar la deserción estudiantil.

Por su parte, Ricardo Porto (2020) explica que la distinción de un servicio declarado esencial en Argentina está vinculada con el derecho laboral y que, en oportunidades anteriores, ya habían sido considerados como tal; asimismo, plantea que la idea de considerar a internet y otros servicios como esenciales debería extenderse al finalizar la situación de emergencia sanitaria, ya que las consecuencias sociales, económicas y culturales se prolongarían mucho tiempo después de superada la crisis epidemiológica.

A esto se suma el principio jurídico de progresividad, que, como señala Porto (2020), está presente en los considerandos del DNU 297/20 y del 690/20; el investigador explica que las leyes vinculadas con comunicaciones "deberían asegurar el derecho a la máxima utilización de las diversas redes y plataformas audiovisuales" (2019, s. n.). Además, reconoce la necesidad de generar programas de alfabetización digital, "ya que de nada sirve concentrarse en las novedosas posibilidades comunicacionales si los destinatarios de los servicios no cuentan con la educación y los conocimientos necesarios para hacer uso de las TIC" (Porto, 2019, s. n.). Por otra parte, también relaciona esta idea con los objetivos del "servicio universal", el abordaje de la brecha digital teniendo en cuenta las particularidades y necesidades de aquellas personas que residen en zonas alejadas a las prestaciones de estos servicios, o que no cuentan con oportunidades materiales para hacer uso de ellos.

Mariana Mazzucato (2021) refiere a los desafíos educativos relacionados a la brecha de oportunidades y los vincula con las desigualdades que persisten en cuanto a las posibilidades de acceso y uso de las tecnologías. La autora propone una mirada amplia acerca de cómo pensar estas problemáticas y reconoce la urgencia de asumir que no se trata solo de generar soluciones referidas a brindar innovaciones tecnológicas, sino que es necesario pensarlas como problemáticas sociales, organizativas y políticas. Mazzucato explica que estos problemas son "inmunes a las soluciones simples" (2021, p. 21) y que, para resolverlos, es preciso formular políticas que se centren en los resultados, lo cual "significa conseguir que los sectores público y privado colaboren de verdad invirtiendo en soluciones, adoptando una visión a largo plazo y dirigiendo el proceso de modo que garantice que se hace por el interés público" (2021, p. 21).

## Diseño y metodología

El presente trabajo se diseñó desde un enfoque metodológico cualitativo y se trata de una indagación exploratoria, mediante un estudio de casos (Marradi *et al.*, 2007). Las técnicas utilizadas fueron la revisión de fuentes primarias y secundarias; por un lado, con base en la información relevada a través de entrevistas abiertas; y, por otro lado, mediante la indagación de noticias y artículos, documentos relativos a políticas públicas y resoluciones académicas emitidas por las universidades que fueron objeto de estudio. A estas técnicas, se agrega la observación participante de las autoras del trabajo en el período estudiado, siendo parte del personal de las instituciones en cuestión. Además, se debieron contemplar e incluir en la observación rasgos socioculturales, geográficos, políticos y económicos específicos de cada lugar.

Algunos de los interrogantes que orientaron la indagación son: ¿En qué condiciones llegan las y los estudiantes al cursado virtual?, ¿cómo contemplar las diversas realidades y trayectorias posibles, para que las comunidades educativas puedan dar continuidad a la cursada desde entornos virtuales?, ¿cuáles son las distintas formas de acceder a la conectividad por parte de docentes y estudiantes, que se registraron en las universidades durante las clases virtuales?, ¿cómo podría caracterizarse el derecho de acceso a la educación si un estudiante tiene la oportunidad de conectarse quizás, dos horas al día —o solo para cursar— a un dispositivo, sin contar con la posibilidad de realizar búsquedas y/o trabajos prácticos en otros horarios?, ¿las universidades han relevado información, desde un enfoque situado, sobre las brechas de acceso hacia el interior de sus comunidades?

## Análisis

### UNSa: brecha digital y decisiones lentas

La UNSa cuenta con un total de casi 45.000 estudiantes, distribuidos entre sus sedes, ubicadas en: Ciudad de Salta (sede central), Tartagal, Orán, Rosario de la Frontera, Metán y Cafayate. Cada una de las sedes del interior de la provincia, cuenta con edificio propio, a excepción de la sede más nueva ubicada en la localidad de Cafayate.

En el comienzo de la crisis sanitaria no se dio inicio formal al año lectivo. Todas las dependencias universitarias de la institución cerraron sus puertas a mediados de marzo, y esta medida se prorrogó hasta el tres de mayo de 2020 a través de la resolución rectoral n.º 217/2020. En esa temprana etapa de la pandemia la institución dispuso un acompañamiento académico al estudiantado, hasta tanto se pudieran abrir las puertas del campus; esta decisión se tomó como medida de contención y con el objetivo de realizar una especie de sondeo en la comunidad educativa, que brindara datos relativos a herramientas, recursos y capacidades, con las intenciones de poder migrar toda la infraestructura educativa al entorno virtual. Esta iniciativa se extendió entre marzo de 2020 hasta agosto del mismo año, cuando formalmente se dio inicio al ciclo lectivo, y permitió observar que las dificultades para afrontar la migración de lo presencial a lo virtual serían varias y diversas.

Si bien la universidad dispuso que se implementaran plataformas virtuales que ofrecen software de videoconferencia (Moodle, Edmodo, Classroom, entre otras) para el dictado de clases —y para ello se adquirieron, a través del PlanVES I, paquetes de cuentas oficiales (Gmail y recursos Google) y cinco salas de Zoom—, muchos docentes no contaban en sus domicilios con servicios de internet o con equipos para emplear estos recursos técnicos. Hubo docentes que tuvieron que compartir dispositivos móviles con sus hijos, quienes también tomaban clases virtualmente, o mudarse temporalmente a casas de familiares para poder desarrollar sus actividades, mientras otros directamente no pudieron conectarse.

Sin embargo, durante esos seis meses de incertidumbre, muchos docentes y estudiantes se encontraron semana a semana, en clases virtuales, de consulta, clases prácticas y avances de lecturas, trabajos de escritura y comprensión lectora, y diferentes tareas que la virtualidad permitiera. Todo ese recorrido, que se desarrolló por fuera del formal cursado, permitió conocer las diferentes realidades que atravesaba la comunidad educativa. La primera dificultad que esta experiencia de

seis meses evidenció fue la llamada brecha digital. Estudiantes tomando clases en casas de familiares, a través de celulares prestados, docentes que no tenían conexión suficiente en sus domicilios, entre otros. Esto a su vez impulsó a que los docentes, de forma autodidacta (y prácticamente intuitiva en gran parte de los casos), debieran desplegar estrategias para aprender a utilizar de manera eficiente la diversidad de dispositivos tecnológicos y las herramientas digitales a las que podían acceder.

A principios de abril del 2020 se emitieron dos resoluciones rectorales, la RS n.º 216/2020 y RS n.º 217/2020, que entre sus artículos destacaban la importancia de promover actividades de apoyo a la enseñanza en entornos virtuales. En este marco, la universidad detectó la necesidad de intervención concreta, dado que luego de diversos sondeos y encuestas desarrolladas por centros de estudiantes, autoridades y direcciones de carreras e institutos, se demostró que el porcentaje estimativo relativo a la falta de acceso a los entornos virtuales de educación ascendía a un 65 % de la totalidad de estudiantes regulares. Y, del mismo modo, se pudo constatar que un 25 % de docentes no contaba con una computadora en sus domicilios, ni conexión a servicios de internet. Asimismo, se dispuso por resolución rectoral n.º 219/2020 crear la partida presupuestaria para el otorgamiento de 3.000 becas de conectividad para todo el estudiantado, incluidas las sedes regionales del interior de la provincia. En estas becas, además, estuvieron incluidos los dos Institutos de Educación Media (IEM), que dependen de la UNSa: IEM Salta, IEM Tartagal.

Las becas serían de un monto de \$ 600 (pesos seiscientos) para que pudieran abonar un servicio de internet o un abono en sus servicios de telefonía y datos móviles para celulares. Todo esto en consonancia con el acuerdo firmado entre ENACOM y dos grandes compañías de telefonía celular, que establecía la gratuidad en la navegación por plataformas educativas. También en Salta fueron distribuidas tarjetas para recargas de datos a celulares otorgadas por este último organismo mencionado. En 2021 se prorrogaron las becas para aquellos estudiantes que continuaron cumpliendo los requisitos, por seis meses más, y luego en agosto de ese año, se abrió una nueva convocatoria, en la cual, además, se incrementó el monto de la beca a \$ 800 (pesos ochocientos).

La UNSa implementó el uso de plataformas académicas de videoconferencia de acceso gratuito para la comunidad educativa, como por ejemplo Moodle, Edmodo —entre otras— con el objetivo de que los estudiantes y docentes no requirieran datos pagos para su uso y desarrollo. Sin embargo, este recurso no fue suficiente para cubrir todas las necesidades de la enseñanza virtual. En la UNSa, el repositorio virtual de material pedagógico de bibliografía y/o audiovisual prácticamente era inexistente. Tampoco hubo una difusión o capacitación en cuanto a qué plataformas y/o repositorios era posible acceder para buscar, utilizar y compartir material en las aulas virtuales, diversos aspectos que ocasionaron que el acuerdo de ENACOM no tenga relevancia práctica. Incluso muchos docentes compartieron videos de YouTube, enlaces a medios de comunicación masiva o sitios web o a bibliografía (entre otros materiales), que fueron consumiendo los datos móviles de los estudiantes. En ese momento, María Eugenia Burgos, quien fuera la secretaria académica de la Facultad de Humanidades de esta universidad, recomendó que los docentes descarguen el material en sus computadoras y luego lo compartan en las plataformas, como la única solución posible en dicho escenario.

A mediados del mes de agosto, en el inicio formal del año académico 2020, se estableció que el número de estudiantes que cursaban regularmente se redujo en

un 25 %. Si bien esta situación se repite año a año a estas alturas de la cursada, la particularidad de este año fue que las dificultades de acceso a las tecnologías digitales y económicas se sumaron a las ya conocidas causas de deserción estudiantil. Se adjunta el comentario de un estudiante con la intención de ejemplificar la complejidad de la situación:

Profe, ¿cómo está? Soy estudiante de la carrera de comunicación, y no pude seguir cursando su materia porque no tengo computadora y me quedé sin trabajo por la pandemia. Yo era mozo en una confitería del centro. Solicité la beca de conectividad y me la otorgaron, pero no la pude cobrar porque me pedían una cuenta bancaria para depositarme ahí el monto mensual. Les expliqué que ya no tenía trabajo, pero por ser mayor de edad, no me dieron otra opción. Tampoco se podía ir en persona a cobrarlo, así que lo dejé pasar. Me venció. Quiero rendirla libre, ¿debo hacer algún trabajo pre examen? ¿Cómo se va a tomar los exámenes, virtual o presencial? Gracias profe, espero su respuesta. (Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, comunicación personal, febrero de 2021)

En la Facultad de Humanidades se distribuyeron 300 becas de conectividad de las 3.000 que otorgó en 2020 el rectorado a todas las facultades y sedes (Res. CS n.º 482/2020). En este caso, 100 para el IEM y 200 destinadas a las seis carreras de grado. De ese total, 17 becas no fueron cobradas. Solo en la carrera de Ciencias de la Comunicación, hubo cuatro casos de estudiantes que no pudieron cobrar, no solo por lo que describe el estudiante citado, también por los requisitos académicos que se fijaron como base para la decisión de otorgar las mencionadas becas. Por ejemplo, si una estudiante adeudaba una materia y, si luego de comprometerse a rendir en la siguiente mesa de exámenes no la aprobaba, perdía la beca. Y de ese modo, muchos estudiantes no pudieron continuar cursando a pesar de haber accedido a una beca. El calendario académico de dicha facultad se prorrogaría hasta mayo de 2021, por haber iniciado a principios del mes de agosto del año anterior. Esta medida, obligó a que los docentes deban implementar un sinfín de estrategias organizativas para poder impartir programas de materias anuales en solo 10 semanas.

La incertidumbre continuaba: ¿se iniciaría el año de manera presencial o virtual?, ¿los exámenes serían presenciales o virtuales? A mediados de 2021 se mencionó que en el segundo semestre se podría comenzar de a poco a retornar a la presencialidad, cuidando un aforo del 50 % en las aulas y manteniendo los cuidados de distancia e higiene. Sin embargo, esto no fue posible. La universidad se comprometió a equipar las aulas y los anfiteatros con conexión de internet y equipos para poder dar clases mixtas respetando el aforo, pero la inversión nunca llegó.

El PlanVES II contemplaba para la segunda etapa (2021/2022) la financiación para la implementación de aulas híbridas, que contarían con herramientas para poder dictar clases mixtas, presenciales y virtuales, equipando los espacios del campus de la universidad, a fin de poder cumplir con el aforo y los protocolos hasta entonces vigentes. Esta habría sido una solución viable para poder iniciar la transición de la plena virtualidad a la posible presencialidad cuidada (respetando el aforo de los espacios áulicos al 70 % de su capacidad) pensada para mediados de 2021. Sin embargo, la postulación de la UNSa para este financiamiento nacional ocurrió a fines de 2021, y la convocatoria para la licitación de proveedores de la obra se realizó en febrero de 2022.

## UNRaf: el caso de una universidad “joven”

La institución —creada en diciembre de 2014— se encuentra ubicada en Rafaela, ciudad del centro-oeste de la provincia de Santa Fe y cabecera del departamento Castellanos, se trata del tercer centro urbano más poblado e importante de la provincia. Actualmente la universidad está conformada por tres facultades y el número de estudiantes ronda los 3.500.<sup>3</sup> En abril de 2023 se inauguró un edificio de aulas, que se encuentra en el nuevo campus universitario, que aún continúa en etapa de construcción, y esto hace que la institución deba alquilar otros espacios para el cursado de las carreras.

En el caso de esta universidad, para ampliar la información acerca de cuáles fueron las estrategias que pudieron implementar durante la pandemia y la virtualización de la educación, se entrevistó a la responsable del área de Bienestar Universitario, María Della Torre.

A través de la resolución n.º 078/2020, UNRaf determinó que, con el objetivo de lograr la continuidad de las actividades académicas respetando las medidas preventivas de aislamiento obligatorio, comenzaría el dictado virtual de las clases y la capacitación al personal docente y no docente. En este documento, la Secretaría Académica propuso la postergación del inicio de las actividades y la modificación del calendario académico 2020, estableciendo como fecha de inicio del primer cuatrimestre, el día 13 de abril. Es preciso agregar que la Secretaría Académica comunicó dicha información, habiendo elaborado previamente un documento junto al SIED, con el objetivo de explicar cómo se llevarían adelante las clases, para facilitar cuestiones de acceso, tanto para docentes como para estudiantes.

Las principales acciones emprendidas fueron: la ejecución de becas (algunas de ellas forman parte del programa de becas general de la universidad, y otras son becas “de asistencia extraordinaria”); una campaña de colecta de equipos informáticos, específicamente computadoras; la impresión de material de estudio para entregar; y la ejecución del PlanVES. En el caso del programa de becas de asistencia extraordinaria, durante 2020 fueron ejecutadas bajo el concepto de datos móviles, que consistían en \$ 1.000 mensuales que, durante el año 2021, ascendió a \$ 2.000.

Desde la universidad informaron que llevaron adelante una encuesta y relevamiento de información y que, luego del procesamiento de datos, entregaron durante 2021 un total de 63 becas de asistencia extraordinaria (13 estudiantes con problemas de conectividad,<sup>4</sup> más 50 que habían quedado en lista de espera en el marco de la convocatoria de becas ordinarias de la universidad); 65 becas de ayuda económica; 52 destinadas a brindar el material de estudio; y 15 becas “Elisa Bachofen”, convocatoria regular de UNRaf, destinada a mujeres que estudien carreras de corte tecnológico. En relación con los 13 estudiantes que manifestaron problemas vinculados con la conectividad, mencionaron que a 8 les fueron donados equipos informáticos, y que, además, se sumaron dos estudiantes que no aceptaron la beca anual (beca de asistencia extraordinaria, referida en oraciones anteriores, que fue abonada durante todo el año 2021), pero sí una computadora como “ayuda”, debido a que tenían conexión a internet y datos móviles, pero solo contaban con celulares que no cumplían los requerimientos básicos para poder acceder al material de las clases.

En cuanto a las becas de asistencia extraordinaria, María Della Torre explicó que durante 2020 ejecutaron parte de ese presupuesto (es decir, del presupuesto total

que destina la universidad específicamente en relación con las becas), que se calculaba como el 10 % del presupuesto total, y que fue destinado a dos acciones concretas vinculadas a facilitar el acceso. Por un lado, a la impresión de material de estudio relativo al Ciclo de Formación General (CFG) y, por otro, al abono de datos móviles o servicio de conexión a internet para estudiantes que no contaban con esta posibilidad.

Para el año 2021, según la representante del Área de Bienestar Universitario, estaban más preparados para organizar y gestionar esta acción y, al armar la convocatoria de becas ordinarias, generaron una sección más para "becas extraordinarias". De esta manera, aquellos estudiantes que no resultaron beneficiarios de las becas generales, les adjudicaron las extraordinarias, que consistían en el abono de \$ 2.000 que servía para pagar la conexión de WIFI y/o un paquete de datos móviles. Ese mismo año, entregaron computadoras a estudiantes que requerían equipos informáticos para lograr la continuidad de su formación académica según la naturaleza de la carrera. Della Torre explicó que, mediante el financiamiento que obtuvieron a través del PlanVES I, la universidad recibió 12 millones y medio de pesos en 2020 y en 2021. Dicho presupuesto fue utilizado para reparación ya que, previamente, se desarrolló una campaña de donación de computadoras y lograron contar con 12 equipos que fueron donados en 2021. También, aclaró que en 2020 hicieron un "operativo informal", mediante el cual cada carrera identificó situaciones puntuales y gestionaron equipamiento para entregar en casos específicos que iban detectando en la práctica. Por citar un ejemplo, y en su rol de docente de la Licenciatura en Administración y Gestión de la Información, comentó que en dicha carrera consiguieron —mediante donaciones— otras 7 computadoras y las fueron entregando, explicando que eran a modo de préstamo. Además, dos empresas locales donaron, en 2020, 7 computadoras y las entregaron a estudiantes que habían mapeado y que aún no habían recibido ayuda de este tipo.

En cuanto a la ejecución del PlanVES I, Della Torre explicó que, con la llegada del financiamiento de 12 millones, se reunieron entre las áreas de Informática, Administrativa y Articulación para gestionar el proyecto y decidieron comprar insumos para equipar aulas híbridas, tratándose de seis aulas con proyectores y seis con pantalla interactiva. También contrataron a dos procesadoras didácticas pertenecientes al SIED, quienes realizaron acompañamientos a docentes en el armado de las aulas para el dictado de clases de algunas carreras, especialmente posgrado.

En cuanto al financiamiento obtenido mediante el PlanVES II, la entrevistada explicó que en esta instancia hubo una modificación en relación con los porcentajes destinados para gastos corrientes y de capital. En la etapa I del plan eran iguales, es decir, 50 % para cada uno de ellos; en la segunda etapa debían ejecutar el 80 % en gastos de capital y el resto para gastos corrientes. De esta forma, en la primera convocatoria ya se había adquirido el equipamiento para las aulas híbridas, contando con esa previsión que otras universidades no habían podido concretar ya que, por ejemplo, necesitaban resolver de manera más urgente la compra de software. En este escenario, UNRaf ya contaba con plataformas de videoconferencias como Zoom, Meet y el uso de software libre Moodle, como base operativa de su campus virtual y un servidor. Si bien ya se contaba con la infraestructura necesaria para el desarrollo de las clases, se decidió adquirir 6 aulas híbridas más, por lo cual contarían con 18 aulas equipadas para la educación virtual en total. Asimismo, mediante el PlanVES II se efectuó la compra de un servidor, pensando a futuro, ya que podía suceder que,

con el paso de la pandemia, la digitalización de los materiales se masificara. Además se consolidó la contratación de una persona que trabajaba en todas las actividades relativas al mantenimiento del campus virtual y desarrolladores.

Más allá de que UNRaf ya contaba con Moodle, Zoom y Meet, no todo el cuerpo docente lo usaba. Entonces, desarrollaron capacitaciones para brindar herramientas que permitieran optimizar su uso. Además, el SIED brindó talleres de formación en torno a las actividades y recursos que ofrece Moodle. En cuanto a la posibilidad de realizar capacitaciones para los estudiantes, María Della Torre mencionó que durante el año 2021 se desarrolló el Espacio Recreo, llevado adelante por consejeros estudiantiles del Consejo superior, para conversar acerca de las preocupaciones y dudas que tenían como estudiantes. Otro dato que aportó fue que, tras esta experiencia, desde el año 2022 la Secretaría Académica reformuló el Taller de Introducción a los Estudios Universitarios (TIEU) y se incorporaron actividades de alfabetización digital, a cargo del SIED, con el fin de consolidar conocimientos para el uso del campus virtual y del SIU GUARANÍ.

Es preciso destacar que la universidad ya contaba con el SIED, presentado en 2019, y en setiembre de 2021 obtuvo una recomendación favorable para su validación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Esta situación nos provoca la reflexión acerca de que la universidad, en un estadio anterior a la pandemia, contaba con una planificación vinculada al desarrollo de prácticas educativas desde entornos virtuales, lo cual tuvo una influencia significativa a la hora de responder de una manera rápida para garantizar la continuidad educativa en el estallido de la pandemia y su transcurso.

## **UNA: la enseñanza de las artes en contexto de pandemia**

En este caso se trata de una institución emplazada en la ciudad de Buenos Aires, que obtuvo su denominación por ley del Congreso Nacional en octubre de 2014. Su nombre hasta ese momento era Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), nacido en 1996 producto de la unión de las instituciones terciarias y superiores de arte del país.

Esta institución se conforma por nueve unidades académicas (seis departamentos y tres áreas transdepartamentales), además del rectorado y el Museo de La Cárcova. Sin embargo, solo posee unos pocos edificios propios, el resto deben alquilarse, lo cual consume una porción importante del presupuesto de la universidad. La institución alberga a más de 20.500 ingresantes y estudiantes de carreras de grado, además de estudiantes de posgrado, diplomaturas y talleres de extensión universitaria.

En el escenario previo al estallido de la pandemia, en la UNA todas las carreras (con excepción de una, en el área de posgrado) se dictaban de forma presencial. Solo algunas unidades académicas contaban con plataformas virtuales que ofrecían acompañamiento pedagógico y didáctico a las ofertas presenciales. Sin embargo, hasta el inicio de la pandemia no se había implementado una plataforma de educación a distancia que pudiera contemplar toda la oferta académica. Además, los sistemas SIU GUARANÍ no habían sido totalmente aplicados en todas las carreras de grado, menos aún en las ofertas de posgrado. En esta situación y con tiempos que requerían definiciones urgentes a fin de dar apoyo a la educación ofreciendo estrategias de acompañamiento, se evaluó cómo implementar una plataforma de

educación a distancia basada en Moodle, relevando qué materias podrían ofrecer una opción virtual. Realizar esta tarea en tiempo récord resultó un desafío de trabajo y coordinación. La implementación de este sistema de educación a distancia tomó el nombre de Entorno Virtual de Apoyo a la Educación (EVAed) (UNA, 2020). Esta iniciativa fue previa a la creación del SIED en el ámbito de la UNA, que se aprobó recién a fines de octubre de 2020 (UNA, 2020).

En cuanto a las instancias académicas de cursada y evaluación para la continuidad de la oferta educativa, se definió un esquema de promoción semipresencial de las materias, amparado en el Régimen Académico General vigente en ese momento, que permitía la cursada y evaluación con una modalidad de clases virtuales sincrónicas y otras asincrónicas, presentación de trabajos, seguimiento de progreso y evaluación, a través de la plataforma EVAed, de modo de garantizar la continuidad de la cursada. Este trabajo fue llevado adelante por las secretarías de Asuntos Académicos, Investigación y Posgrado, Asuntos Jurídico-Legales, la prosecretaría de Desarrollo y Sistemas, junto a la rectora y vicerrectora, quienes organizaron un dispositivo de trabajo interdisciplinario para pensar e implementar el EVAed. El objetivo inicial de este entorno montado sobre software Moodle era ofrecer estrategias de acompañamiento y seguimiento para estudiantes en sus carreras de pregrado, grado, posgrado y del Ciclo Introductorio de Nivelación y Orientación (CINO). También fue implementado para diplomaturas e incluso como soporte a la oferta de cursos y talleres de extensión, que se mantuvo durante este periodo.

Este nuevo esquema de educación a distancia expuso desigualdades vinculadas con la alfabetización digital y falta de recursos económicos y tecnológicos de una parte del cuerpo docente y estudiantes. Una de las primeras medidas tomadas por las máximas autoridades, siguiendo la normativa oficial del Ministerio de Educación, fue determinar que el uso de las plataformas virtuales que brindaran servicios de videoconferencia no podría ser obligatorio ni para el claustro estudiantil ni para el docente, ya que la naturaleza de las carreras no lo contemplaba. También, la Secretaría de Asuntos Académicos coordinó un ciclo de tutorías y capacitaciones para docentes y, en algunos casos, estudiantes, con instrucciones y herramientas para facilitar el abordaje de la plataforma de educación a distancia basada en Moodle (EVAed), los softwares de videoconferencia y, simultáneamente, se inició un trabajo para detectar las necesidades de la población universitaria relacionadas con la conectividad.

Las áreas de Comunicación Institucional y de Bienestar Estudiantil trabajaron para mantener informada a la comunidad de la UNA sobre las novedades que llegaban desde los distintos ministerios nacionales respecto al acceso gratuito a la navegación en las plataformas universitarias, que, en este caso, significó el acceso gratuito a través de dispositivos móviles en todos los sitios bajo dominio *una.edu.ar*, incluyendo la descarga de los recursos que estos alojaban, para asegurar a sus estudiantes la disponibilidad de sus contenidos de forma totalmente libre y sin costos adicionales durante en esa etapa de emergencia. Pero esto tampoco resultó una medida suficiente, ya que muchos contenidos formaban parte de plataformas externas al sistema público universitario nacional, en particular, videos alojados en YouTube, problema que se sumaba a que una parte de la población universitaria no contaba con recursos tecnológicos suficientes para satisfacer las necesidades demandadas, tales como falta de equipamiento o conectividad a internet.

En este marco, la secretaria de Extensión Cultural y Bienestar Estudiantil del Rectorado de la UNA lanzó entonces el Relevamiento de Conectividad y Situación



Socioeconómica de Estudiantes. Consultada para el presente trabajo, la secretaria de esa dependencia, Cecilia Tosoratti, manifestó que con ese relevamiento se intentaba recabar información respecto de la experiencia educativa de estudiantes en la modalidad de cursada semipresencial, con el fin de poder determinar fehacientemente cuál era la situación de la población universitaria y así poder otorgar una ayuda de conectividad. El formulario fue lanzado antes del receso de invierno de 2020 y lo completaron más de 7.000 estudiantes, luego fue procesado por la Secretaría de Desarrollo y Vinculación Institucional.

En la sesión del Consejo Superior del 15 de julio de 2021, la rectora brindó información sobre estas becas. Durante su alocución, Sandra Torlucci indicó que el procesamiento de esa encuesta permitió arribar a los siguientes datos: en relación con la disponibilidad de dispositivos electrónicos, un 75 % del total de estudiantes manifestó que disponía de computadoras de escritorio, notebooks y/o celulares, mientras que un 14 % de estos solo contaba con su teléfono móvil como único dispositivo con internet. Un 39 % indicó que utilizaba específicamente el teléfono móvil porque el resto de los dispositivos del hogar son compartidos con otras personas. Respecto del servicio de conectividad a internet, un 10 % manifestó que debía utilizar recarga/tarjeta, wifi pública o datos móviles y 1 % manifestó no tener acceso a internet. Un 7 % informó que contaba con una conectividad insuficiente y un 29 % limitada, mientras que una porción muy minoritaria manifestó no poder cursar porque no disponían de conectividad ni dispositivo para poder hacerlo. Teniendo en cuenta que la navegación dentro de los sitios web oficiales de la UNA y de la plataforma Moodle era gratuita al acceder a través de datos móviles, un 8 % manifestó no disponer de un acceso a internet suficiente para navegar por fuera de esas plataformas y establecer contacto con docentes y pares.

La UNA, al igual que otras universidades, gestionó un sistema de becas. Así, para la asignación de becas de ayuda, en la resolución n.º 0063/2020<sup>5</sup> aprobada por el Consejo Superior se determinó que se destinaría \$ 1.000.000 (un millón de pesos), para el financiamiento de la ayuda de conectividad. De esta forma, se otorgaron: 322 becas de conectividad por VPN, mediante validación de usuario y 62 ayudas económicas para mejoramiento de dispositivo, lo que representó más del 70 % de las 572 solicitudes recibidas. Durante 2021 se realizó un nuevo relevamiento, esta vez destinado a ingresantes 2020 y 2021. Esta medida determinó la necesidad de avanzar en una nueva encuesta en vistas del demorado regreso a las aulas y los resultados del 2020 detallados anteriormente. En este caso, el monto para el financiamiento de las becas y ayudas necesarias a partir de este relevamiento sería de dos millones de pesos tomados de los fondos para el Fortalecimiento de la Extensión Universitaria otorgados por el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias y fondos de Fuente 11. Unos 200 ingresantes solicitaron esta beca y en todos los casos les fueron asignadas.

Por otra parte, la universidad se presentó a la convocatoria para acceder al PlanVES I en 2020 y II en 2021, lo que le permitió usar los fondos para la compra de computadoras, proyectores, micrófonos, pantallas y accesorios informáticos; para potenciar el armado de aulas híbridas, realizar la adecuación de algunos espacios, comprar insumos para bioseguridad, capacitar a docentes y estudiantes y, además, implementar el programa de Tutoría de Pares. Este proyecto consistió en financiar a estudiantes de los años superiores de las carreras para que brinden acompañamiento a quienes cursan en los primeros años.

## Conclusiones

A partir del análisis de los datos de cada una de las universidades es posible conocer distintas problemáticas que visibilizan desigualdades y brechas, que condicionaron las posibilidades de acceder al servicio de conectividad a internet y garantizar la continuidad de prácticas educativas y académicas virtuales en un contexto excepcional, de la misma manera que las respuestas y estrategias que implementaron estas tres universidades del país. Los porcentajes de conexión de los distintos actores de la comunidad educativa, las posibilidades de adquirir equipos a través del PlanVES, las problemáticas educativas y sociales identificadas a partir de los inconvenientes técnicos de conexión, dejaron en evidencia que la cuestión no se reduce a motivos estrictamente técnicos; sino que abarca una multiplicidad de aristas: decisiones institucionales, políticas públicas vinculadas con el acceso y conexión, adaptación de las prácticas educativas a los recursos materiales, simbólicos y temporales disponibles y, a las particularidades de cada contexto.

Durante el contexto ocasionado por la pandemia, quienes no pudieron acceder a los servicios de las TIC —o quienes pudieron acceder, pero de manera limitada— vieron vulnerados otros de sus derechos vinculados, por ejemplo, el derecho a la comunicación, a la posibilidad de generar e interactuar en la producción de conocimientos, a acceder a contenidos variados que brinden herramientas para el ejercicio de la ciudadanía.

Es pertinente reconocer que la problemática de la conectividad y la “deuda” social vinculada con disminuir la brecha de acceso para usar diversas tecnologías digitales vienen de larga data. Podríamos pensar que está relacionada con desigualdades sociales estructurales en Argentina, tales como: problemas económicos, de ubicación geográfica, de posibilidades reales de adquisición de un dispositivo tecnológico o la posibilidad de abonar servicios de internet. Pero, además, se vincula con una inversión estatal sostenida a lo largo del tiempo que fortalezca la estructura material y que permita una mejor conectividad mediante políticas públicas específicas, que identifiquen y recuperen los rasgos propios de cada lugar. Como se puede ver en este estudio, esto también permite preguntarnos acerca de los límites y las posibilidades educativas que genera contar con áreas abocadas a esta temática, es decir, que reconozcan la importancia del acceso técnico para construir ciertas prácticas educativas y sociales.

Mariana Mazzucato (2021) propone una mirada que resulta útil para el presente análisis, cuando resalta que el crecimiento de los países debe estar basado en valores como la inclusión y la sustentabilidad, pensando en la generación de sociedades más igualitarias y, además, destaca la necesidad de generar políticas públicas innovadoras y repensar cuál es su rol en la economía. Esto nos provoca a reflexionar sobre la conectividad y la brecha de acceso, pensando que el éxito para lograr mejores condiciones materiales y simbólicas no depende únicamente de los recursos económicos destinados a tal fin, sino, además, supone una buena organización y gestión de los recursos disponibles. Así, podemos interrogarnos: ¿cómo pensar una articulación inteligente entre el sector público y el sector privado para construir una solución concreta a la problemática de la brecha digital, que lleva más de dos décadas sin poder solucionarse?

A partir de los resultados de nuestro análisis comparativo, puede decirse que preocupa pensar sobre la imposibilidad de planificar acciones específicas, que permitan abordar los problemas y construir soluciones puntuales. Queda en evidencia que los inconvenientes de conexión, las brechas de acceso y las desigualdades en este tema, no son nuevas, sino que, por el contrario, se profundizan a medida que pasa el tiempo. Así, este trabajo de investigación convoca a reflexionar sobre lo que muchas veces damos por sentado: la idea de que todos pueden conectarse o están conectados y, siempre, con las mejores condiciones materiales y simbólicas.

#### Notas:

<sup>1</sup> Se mantiene el uso del término TIC para respetar la denominación que realizan ciertos autores, sin embargo, no se adhiere a la idea determinista tecnológica que epistemológicamente conlleva el término.

<sup>2</sup> En los considerandos del DNU 690/2020, se explica que "el derecho de acceso a Internet es, en la actualidad, uno de los derechos digitales que posee toda persona con el propósito de ejercer y gozar del derecho a la libertad de expresión". El decreto expresa que estas constituyen un "portal de acceso al conocimiento, a la educación, a la información y al entretenimiento" y que su incidencia es fundamental para el desarrollo económico y social.

<sup>3</sup> La información referida corresponde hasta mediados de 2023.

<sup>4</sup> Entre los principales problemas manifestados por los estudiantes, se destacaron: no contaban con acceso a conectividad a internet, en algunos casos por vivir en zonas rurales y/o en zonas donde el servicio no permitía una correcta navegación, en otros casos, no contaban con dispositivos aptos o tecnología suficiente para poder navegar en el campus virtual.

<sup>5</sup> En dicho documento, quedaron detalladas las distintas fuentes de financiamiento de las que provenía ese recurso económico.

#### Aprobación final del artículo:

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

#### Contribución de autoría:

Victoria Batiston: conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, supervisión, escritura del borrador, revisión del manuscrito.

Viviana Polo: conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, escritura del borrador.

Mariana Valdez: conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, escritura del borrador.

#### Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

## Referencias

ARGENTINA (2020, agosto 21). Decreto de Necesidad y Urgencia n.º 690/2020.

ARGENTINA (2020, marzo 19). Decreto de Necesidad y Urgencia n.º 297/2020.

ARGENTINA (s. f.). *Fortalecimiento institucional. Plan de Virtualización de la Educación Superior*.

AYALA, S., & MAROTIAS, A. (2020). Conectividad o... La educación superior en tiempos de pandemia. *RevCom*, (11), e040. <https://doi.org/10.24215/24517836e040>

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2020, mayo 19-20). *La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes en América Latina*.
- BECERRA, M. (2021, junio 16). *Acceso TIC 2000-2020 en Argentina: ¿20 años no es nada? Conectividad y brechas en telecomunicaciones, internet y TV paga en el siglo XXI*. QUIPU.
- GARBARINI, L., MARTINELLI, S., & WEBER, V. (2020, abril 20). *Las universidades y el compromiso de seguir enseñando*. Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).
- LINARES, A. (2021, octubre 25). El 690, 14 meses después: luces y sombras de una jugada fuerte. *Letra P*.
- MARRADI, A., ARCHENTI, N., & PIOVANI, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- MAZZUCATO, M. (2021). *Misión economía. Una guía para cambiar el capitalismo*. Taurus.
- PORTO, R. (2019). *Entre Silicon Valley y Pekin. Últimas tendencias regulatorias en comunicaciones*. elDial.com.
- PORTO, R. (2020, setiembre 19). *ABC del 690/20*. Asociación Argentina del Derecho a las Telecomunicaciones.
- UNA (2020, abril 16). *Nuevo Entorno Virtual de Apoyo a la Educación (EVAed)*. UNA. [https://una.edu.ar/noticias/nuevo-entorno-virtual-de-apoyo-a-la-educacion-evaed\\_29156](https://una.edu.ar/noticias/nuevo-entorno-virtual-de-apoyo-a-la-educacion-evaed_29156)
- UNA (2020, octubre 29). Resolución UNA n.° 0045/20.

# Confirmatory factor analysis of a rubric for assessing algorithmic thinking on undergraduate students

Análisis factorial confirmatorio de una rúbrica para evaluar pensamiento algorítmico en estudiantes universitarios

Análise fatorial confirmatória de uma rubrica para avaliar o pensamento algorítmico em estudantes universitários

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3797>

**Eduardo Adam Navas-López**  
Universidad de El Salvador  
El Salvador  
[eduardo.navas@ues.edu.sv](mailto:eduardo.navas@ues.edu.sv)  
ORCID: 0000-0003-3684-2966

## Abstract

Algorithmic thinking is a key element for individuals to be aligned with the computer era. Its study is important not only in the context of computer science but also in mathematics education and all STEAM contexts. However, despite its importance, a lack of research treating it as an independent construct and validating its operational definitions or rubrics to assess its development in university students through confirmatory factor analysis has been discovered. The aim of this paper is to conduct a construct validation through confirmatory factor analysis of a rubric for the algorithmic thinking construct, specifically to measure its level of development in university students. Confirmatory factor analysis is performed on a series of models based on an operational definition and a rubric previously presented in the literature. The psychometric properties of these models are evaluated, with most of them being discarded. Further research is still needed to expand and consolidate a useful operational definition and the corresponding rubric to assess algorithmic thinking in university students. However, the confirmatory factor analysis confirms the construct validity of the rubric, as it exhibits very good psychometric properties and leads to an operational definition of algorithmic thinking composed of four components: Problem analysis, algorithm construction, input case identification, and algorithm representation.

**Keywords:** algorithmic thinking, higher education students, educational assessment, confirmatory factor analysis, STEM education.

**Received:** March 27, 24  
**Approved:** July 1, 24

**How to cite:**  
Navas-López, E. A. (2024). Confirmatory factor analysis of a rubric for assessing algorithmic thinking on undergraduate students. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3797>

## Resumen

El pensamiento algorítmico es un elemento clave para ser un individuo alineado con la era de la computación. Su estudio es importante no solo en el contexto de las ciencias de la computación, sino también en la didáctica de la matemática y en todos los contextos STEAM. Pero a pesar de su importancia, se ha descubierto una carencia de investigaciones que lo traten como un constructo independiente y que validen sus definiciones operacionales o rúbricas para evaluar su desarrollo en estudiantes universitarios mediante análisis factorial confirmatorio. El objetivo de este artículo es realizar una validación de constructo por medio de análisis factorial confirmatorio de una rúbrica para el constructo pensamiento algorítmico, específicamente para medir su nivel de desarrollo en estudiantes universitarios. Se realiza un análisis factorial confirmatorio sobre una serie de modelos basados en una definición operacional y una rúbrica previamente presentadas en la literatura. Se evalúan las propiedades psicométricas de estos modelos, descartándose la mayoría de ellos. Aún se necesita más investigación para ampliar y consolidar una definición operacional útil, y la rúbrica correspondiente, para evaluar el pensamiento algorítmico en estudiantes universitarios. Sin embargo, el análisis factorial confirmatorio llevado a cabo confirma la validez de constructo de la rúbrica, ya que presenta muy buenas propiedades psicométricas y conduce a una definición operacional de pensamiento algorítmico compuesta por cuatro componentes: análisis del problema, construcción del algoritmo, identificación de los casos de entrada y representación del algoritmo.

## Resumo

O pensamento algorítmico é um elemento-chave para que os indivíduos estejam alinhados com a era da computação. Seu estudo é importante não apenas no âmbito da ciência da computação, mas também na didática da matemática e em todos os contextos STEAM. No entanto, apesar de sua importância, faltam pesquisas que o tratem como um construto independente e que validem suas definições operacionais ou rubricas para avaliar seu desenvolvimento em estudantes universitários por meio de análises fatoriais confirmatórias. O objetivo deste artigo é realizar uma validação de construto por meio de análise fatorial confirmatória de uma rubrica para o construto pensamento algorítmico, especificamente para medir seu nível de desenvolvimento em estudantes universitários. É realizada uma análise fatorial confirmatória sobre uma série de modelos baseados em uma definição operacional e uma rubrica previamente apresentadas na literatura. As propriedades psicométricas desses modelos são avaliadas, e a maioria deles é descartada. Ainda são necessárias mais pesquisas para ampliar e consolidar uma definição operacional útil e a rubrica correspondente para avaliar o pensamento algorítmico em estudantes universitários. No entanto, a análise fatorial confirmatória realizada confirma a validade de construto da rubrica, pois esta apresenta propriedades psicométricas muito boas, e conduz a uma definição operacional de pensamento algorítmico composta por quatro componentes: análise do problema, construção do algoritmo, identificação dos casos de entrada, e representação do algoritmo.

### Palabras clave:

pensamiento algorítmico, estudiantes de educación superior, evaluación educativa, análisis factorial confirmatorio, educación STEM.

### Palavras-chave:

pensamento algorítmico, estudantes do ensino superior, avaliação educacional, análise fatorial confirmatória, educação STEAM.

## Introduction

Computational thinking (CT) is becoming a fundamental skill for 21<sup>st</sup>-century citizens worldwide (Grover & Pea, 2018; Nordby et al., 2022) since it is related to beneficial skills that are considered applicable in everyday life (Wing, 2006; 2017). Algorithmic thinking (AT) is considered the main component of CT (Juškevičienė, 2020; Selby & Woollard, 2013; Stephens & Kadjevich, 2020). Moreover, most of the CT definitions have their roots in AT (Juškevičienė, 2020), although some very influential CT definitions do not mention AT at all (Shute et al., 2017; Weintrop et al., 2016; Wing, 2006).

Today, daily life is surrounded by algorithms and governed by algorithms, so AT is considered one of the key elements to be an individual aligned with the era of computing (Juškevičienė, 2020). Research on AT is very important in computer science education, but it also has a vital role in mathematics education and STEAM contexts (Kadjevich et al., 2023). Despite its importance, AT has been found to lack research that treats it as an independent construct with independent-of-CT assessments (Park & Jun, 2023).

CT is still a blurry psychological construct, and its assessment remains a thorny, unresolved issue (Bubica & Boljat, 2021; Martins-Pacheco et al., 2020; Román-González et al., 2019; Tang et al., 2020), and open, as a research challenge, demanding scholars' attention urgently (Poulakis & Politis, 2021). Moreover, the same happens with AT (Lafuente Martínez et al., 2022; Stephens & Kadjevich, 2020) due to its relationship with CT.

A wide variety of CT assessment tools are available (Tang et al., 2020; Zúñiga Muñoz et al., 2023), ranging from diagnostic tools to measures of CT proficiency and assessments of perceptions and attitudes towards this thinking way, among others. (Román-González et al., 2019). However, empirical research evaluating the validity and reliability of these instruments remains relatively low compared to the volume of research in this area (Tang et al., 2020). Consequently, as noted by Bubica and Boljat (2021), "there is still not enough research on CT evaluation to provide teachers with enough support in the field" (p. 453).

While much research focuses on measuring and assessing CT (Poulakis & Politis, 2021), the same cannot be said for AT. Moreover, these research streams do not converge (Stephens & Kadjevich, 2020). Furthermore, a limited percentage of research on CT assessment is directed towards undergraduate students (Tang et al., 2020).

A limited number of efforts, albeit divergent, have been made to formulate operational definitions for AT, as evidenced by works such as those by Juškevičienė and Dagienė (2018), Lafuente Martínez et al. (2022), Navas-López (2021), and Park and Jun (2023). Additionally, attempts have been undertaken to develop an assessment rubric (Navas-López, 2021) and apply confirmatory factor analysis (CFA) for AT measurement instruments (Bubica & Boljat, 2021; Lafuente Martínez et al., 2022).

Despite these contributions, there remains a notable gap in the literature regarding validating instruments specifically designed to assess AT as an independent construct distinct from CT. So far, there are only two factorial models for AT in adolescents or adults with acceptable psychometric properties: a unifactorial model (Lafuente Martínez et al., 2022) and a bifactorial model (Ortega Ruipérez et al., 2021). Therefore, this research endeavors to develop a more detailed factorial model through the

construct validation of the rubrics applied by Navas-López (2021) to assess AT in undergraduate students.

Developing reliable instruments for studying AT is crucial, particularly with the rising integration of CT and AT in basic education curricula around the world (Kadijevich et al., 2023). Continuous research is crucial to identify components, dimensions, and factors that illuminate the assessment of AT (Lafuente Martínez et al., 2022; Park & Jun, 2023).

## Literature review

### Some definitions

As this paper focuses on AT, it is crucial to understand the concept of an algorithm clearly. According to Knuth (1974), an algorithm is defined as "a precisely-defined sequence of rules instructing how to generate specified output information from given input information within a finite number of steps" (p. 323). This definition encompasses human and machine execution without specifying any particular technology requirement.

In line with this definition, Lockwood et al. (2016) describe AT as "a logical, organized way of thinking used to break down a complicated goal into a series of (ordered) steps using available tools" (p. 1591). This definition of AT, like the previous definition of algorithm, does not require the intervention of any specific technology.

For Futschek (2006), AT is the following set of skills that are connected to the construction and understanding of algorithms:

- a. the ability to analyze given problems,
- b. the ability to specify a problem precisely,
- c. the ability to find the basic actions that are adequate to the given problem,
- d. the ability to construct a correct algorithm for a given problem using the basic actions,
- e. the ability to think about all possible special and regular cases of a problem,
- f. the ability to improve the efficiency of an algorithm. (p. 160)

There are other operational definitions for AT. Some of them emphasize specific skills, such as the correct implementation of branching and iteration structures (Grover, 2017; Bubica & Boljat, 2021). Most of them describe AT in terms of a list of skills (Bubica & Boljat, 2021; Lafuente Martínez et al., 2022; Lehmann, 2023; Park & Jun, 2023; Stephens & Kadijevich, 2020), such as analyzing algorithms or creating sequences of steps. Despite similarities, these skill lists cannot be considered equivalent to each other.

The definition of CT will now be addressed by expanding on the concept of AT. It could be defined as "the thought processes involved in formulating a problem and expressing its solution(s) in such a way that a computer –human or machine– can effectively carry out" (Wing, 2017, p. 8). Unlike the AT definitions, this CT definition allows for machines' involvement. Consequently, CT does involve considerations about the technology underlying the execution of these solutions (Navas-López, 2024).



As with AT, different operational definitions of CT describe it as a list of various components or skills, such as abstraction, decomposition, and generalization (Otero Avila et al., 2019; Tsai et al., 2022). Additionally, several authors explicitly include AT as an operational component of CT in their empirical research (Bubica & Boljat, 2021; Korkmaz et al., 2017; Lafuente Martínez et al., 2022; Otero Avila et al., 2019; Tsai et al., 2022).

For Stephens and Kadjevich (2020), the cornerstones of AT are decomposition, abstraction, and algorithmization, whereas CT incorporates these elements along with automation. This distinction underscores that automation is the defining factor separating AT from CT.

Lehmann (2023) describes algorithmization as the ability to design a set of ordered steps to produce a solution or achieve a goal. These steps include inputs and outputs, basic actions, or algorithmic concepts such as iterations, loops, and variables. Note the similarity with Lockwood et al. (2016) definition of AT.

Kadjevich et al. (2023) assert that AT requires distinct cognitive skills, including abstraction and decomposition. Following Juškevičienė and Dagienė (2018), decomposition involves breaking down a problem into parts (sub-problems) that are easier to manage, while abstraction entails identifying essential elements of a problem or process, which involves suppressing details and making general statements summarizing particular examples. Furthermore, these two skills are present in many CT operational definitions (Bubica & Boljat, 2021; Juškevičienė & Dagienė, 2018; Lafuente Martínez et al., 2022; Martins-Pacheco et al., 2020; Otero Avila et al., 2019; Selby & Woollard, 2013; Shute et al., 2017).

Unsurprisingly, the most commonly assessed CT components are algorithms, abstraction, and decomposition (Martins-Pacheco et al., 2020), which closely aligns with the AT conception by Stephens and Kadjevich (2020). In fact, in the study conducted by Lafuente Martínez et al. (2022), the researchers aimed to validate a test for assessing CT in adults, avoiding technology (or automation). However, their CFA results suggest a simpler CT concept, governed by a single ability associated with recognizing and expressing routines to address problems or tasks, akin to systematic, step-by-step instructions—essentially, AT.

The distinction between AT and CT remains to be clarified in current scientific literature. Nonetheless, this study adopts Stephens and Kadjevich's (2020) perspective, emphasizing that the primary difference lies in automation. Specifically, AT excludes broader aspects of technology use and social implications (Navas-López, 2024). The study also focuses on abstraction and decomposition as integral components of AT.

## **Algorithmic thinking and Computational thinking assessments**

According to Bubica and Boljat (2021), "to evaluate CT, it is necessary to find evidence of a deeper understanding of a CT-relevant problem solved by a pupil, that is, to find evidence of understanding how the pupil created their coded solution" (p. 428). Grover (2017) recommends the use of open-ended questions for making "systems of assessments" to assess AT.

Bacelo and Gómez-Chacón (2023) emphasize the significance of unplugged activities for observing students' skills and behaviors, and identifying patterns that can reveal

strengths and weaknesses in AT learning, as shown by Lehmann (2023). Empirical data suggests that students engaged in unplugged activities demonstrate marked improvements in CT skills compared to those in plugged activities (Kırçali & Özdener, 2023). Unplugged activities are generally effective in fostering CT skills (Chen et al., 2023), making them essential components in AT assessment instruments to identify patterns that reveal strengths and weaknesses.

There is a common tendency to assess AT and CT through small problem-solving tasks, often using binary criteria like 'solved/unsolved' or 'correct/incorrect' without detailed rubrics for each problem. Examples can be found across different age groups: young children (Kanaki & Kalogiannakis, 2022), K-12 education (Oomori et al., 2019; Ortega et al., 2021), and adults (Lafuente Martínez et al., 2022). Conversely, there are proposals to qualitatively assess CT using unplugged complex problems, focusing on students' cognitive processes (Lehmann, 2023).

In addition, Bubica and Boljat (2021) suggest adapting problem difficulty to students' level, because assessments for AT and CT vary in effectiveness for different learners (Grover, 2017). Therefore, an effective AT assessment should include unplugged, preferably open-ended problems adjusted to students' expected levels to identify cognitive processes better.

## Validity of CT/AT instruments through factor analysis

According to Lafuente Martínez et al. (2022), assessments designed to measure CT in adults, as discussed in the literature, often lack substantiated evidence concerning crucial validity aspects, particularly the internal structure and test content. Some studies validate CT instruments, which include the AT construct, through factor analysis, but they have problems with psychometric properties, such as those of Ortega Ruipérez and Asensio Brouard (2021), Bubica and Boljat (2021) and Sung (2022).

Ortega Ruipérez and Asensio Brouard (2021) shift the focus of CT assessment towards problem-solving to measure the performance of cognitive processes, moving away from computer programming and software design. Their research aims to validate an instrument for assessing CT through problem-solving in students aged 14-16 using CFA. However, the instrument exhibits low factor loadings, including one negative. By emphasizing problem-solving outside the realm of computer programming, this instrument aligns more closely with the interpretation of AT by Stephens and Kadujevich (2020), as it removes automation from CT. Nevertheless, its results are pretty poor, as the conducted CFA only identifies two independent factors: problem representation and problem-solving.

Bubica and Boljat (2021) applied an exploratory factor analysis for a CT instrument, special for the Croatian basic education curriculum, with a mix of simple answer questions and open-ended problems in students aged 11-12. AT evaluation criteria focus on sequencing, conditionals, and cycles. However, the factor loadings are low, and the grouping of the tasks (items) according to the factor analysis is strangely overloaded towards one factor.

Sung (2022) conducted a validation through CFA for two measurements to assess CT in young children aged 5 and 6 years. It has certain limitations, including the weak factor loadings of specific items, suboptimal internal consistency in subfactors, and low internal reliability. Furthermore, Sung (2022) reflects that "young children who are

still cognitively developing and lack specific high-level thinking skills seem to be at a stage before CT's major higher-order thinking functions are subdivided" (p. 12992). This may be the same problem in Bubica and Boljat's (2021) study results.

Lafuente Martínez et al. (2022) performed a CFA for a CT instrument for adults (average 23.58 years), and they did not find multidimensionality in their evidence, thus failing to confirm the assumption of difference between CT and AT.

Other CFA studies focus on CT instruments with strong psychometric properties, but they primarily assess disposition toward CT rather than problem-solving abilities. For instance, Tsai et al. (2022) used CFA to validate their 19-item questionnaire, demonstrating good item reliability, internal consistency, and construct validity in measuring CT disposition. Their developmental model highlighted that decomposition and abstraction are key predictors of AT, evaluation, and generalization, suggesting their critical role in CT development.

So, there is a lack of CFA-specialized studies on AT published in the last five years, independent of CT, focused solely on problem solving, and on university/college undergraduate students (young adults).

## Rubric for algorithmic thinking

According to Bubica and Boljat (2021), algorithmic solutions are always difficult to evaluate because "in the process of creating a model of evidence, it is crucial to explore all possible evidence of a pupil's knowledge without losing sight of the different ways in which it could be expressed within the context and the requirements of the task itself" (p. 442). Therefore, one way to assess students' performance objectively and methodically is through a rubric (Chowdhury, 2019).

Furthermore, it is highly recommended to construct rubrics to assess students' learning, cognitive development, or skills, based on Bloom's taxonomy of educational objectives (Moreira Gois et al., 2023; Noor et al., 2023). This taxonomy of educational objectives includes Knowledge (knowing), understanding, application, analysis, synthesis, and evaluation (Bloom & Krathwohl, 1956).

Although some more or less precise recent operational definitions have been proposed for AT (Juškevičienė & Dagienė, 2018; Lafuente Martínez et al., 2022; Park & Jun, 2023), these do not include a specific (or general) rubric to assess performance levels for each of the components or factors these operational definitions claim to compose the AT construct.

The only rubric to measure AT development found, independent of CT, based on open-ended problem solving for undergraduate students, is that by Navas-López's (2021) master thesis. This study has a correlational scope and does not include construct validation for the rubric.

Navas-López (2021) proposed two operationalizations for AT: One operationalization is for a beginner's AT level, and the other is for an expert's AT level. In the skills list that composes a beginner's AT, the educational objectives of Knowledge (knowing), understanding and application (execution) of algorithms have been included. Table 1 shows the latent variables (components or factors) and observable variables of the operationalization for a beginner's AT, according to this proposal, and Figure 1 shows the corresponding structural model.

**Table 1**

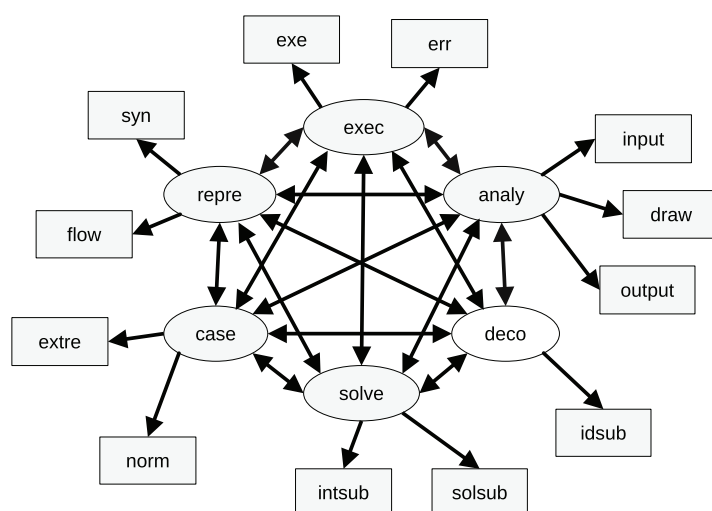
Generic operationalization of a beginner's algorithmic thinking

| Components (factors)  | Sub-components (observable variables)   | Code   |
|---|---|--------|
| Problem analysis  | Identifies inputs   | input  |
|   | Makes a useful graphic or diagram   | draw   |
|   | Identifies outputs  | output |
| Decomposition of the problem into sub-problems                                    | Identifies the sub-problems that compose the problem  | idsub  |
| Construction of a correct algorithm that solves the problem                       | Implements a solution to the identified sub-problems  | solsub |
|   | Integrates the different partial solutions to solve the complete problem  | intsub |
| Identification of normal and special cases  | Identifies normal cases   | norm   |
|   | Identifies special or extreme cases   | extre  |
| Construction of a formal representation for the algorithm that solves the problem | Represents the execution flow.<br><br>In the case of using pseudocode, this includes indentation and nesting of control structures such as if-then-else, do-while, for-each, etc.).<br><br>In the case of flowcharts, the flow must be represented in an unambiguous way. | flow   |
|   | Uses appropriate symbology and syntactic rules (such as diamonds for conditional branches in flowcharts or "reserved words" in pseudocode).   | syn    |
|   | Effectively executes an algorithm given its representation  | run    |
| Executing an algorithm  | Executes an algorithm that is considered potentially correct in order to check normal and special cases, and look for the causes of errors already identified.  | err    |

Note. Translation of Table 3.3 from Navas-López (2021, p. 60)

**Figure 1**

Structural model of a beginner's algorithmic thinking operationalization



Note. Own elaboration from factors and observable variables from Table 1.

Navas-López (2021) explains that he primarily used the definition provided by Futschek (2006) due to its wide referencing in multiple publications on AT and CT. However, he supplemented his operational definition with the definition by Grozdev and Terzieva (2015), particularly concerning problem decomposition, the relationship between sub-problems, and the formalization of algorithm representation. Finally, the notion of algorithm debugging from Sadykova and Usolzev (2018) was incorporated.

This proposal also incorporates the components outlined by Stephens and Kadijevich (2020): Abstraction in problem analysis and identification of sub-problems, decomposition explicitly, and algorithmization, as understood by Lehmann (2023).

Navas-López (2021) also developed a generic analytic rubric to assess a beginner's AT level from its factors for a given problem, following the steps of Mertler's (2001) scoring rubric design and the template presented by Cebrián de la Serna and Monedero Moya (2014). Table 2 shows the detailed rubric.

**Table 2**

*Generic analytic rubric to assess a beginner's algorithmic thinking level.*

| Variable | Indicators / Evidence                                  |   |  |   |   |
|----------|--|---|--|---|---|
| input    | Does not identify any input variable [0%]              | Defines/uses other variable(s) as input variables [10%]                                 | Defines/uses some correct input variable(s) with some incorrect input variable(s) [25%]                          | Defines/uses some correct input variable(s) but not all [50%]   | Defines/uses input variables correctly [100%]                                     |
| draw     | Does not make any diagram or drawing [0%]              | Makes a diagram or drawing that is not useful for identifying important variables [10%] | Makes a diagram or drawing with the potential to identify important variables but without being identified [30%] | Makes a diagram or drawing where you can identify some important variables but not all of those that such representation allows [70%] | Makes a drawing or diagram where the important variables can be identified [100%] |
| output   | Does not identify any output variable [0%]             | Defines/uses another variable(s) as output variables [10%]                              | Defines/uses some correct output variable(s) with some incorrect one(s) [25%]                                    | Defines/uses some correct output variable(s) but not all [50%]  | Correctly defines/uses output variables [100%]                                    |
| idsub    | Does not identify any of the sub-problems [0%]         | Identifies only some of the sub-problems [25%]  | Identifies half of the sub-problems [50%]  | Identifies almost all the sub-problems [75%]  | Identifies all the sub-problems [100%]  |
| solsub   | Does not attempt to solve any of the sub-problems [0%] | Attempts but does not correctly solve any of the sub-problems [5%]                      | Solves some of the sub-problems correctly [50%]  | Solves most of the sub-problems correctly [80%]   | Solves all of the sub-problems correctly [100%]                                   |
| intsub   | Does not attempt to solve any of the sub-problems [0%] | Solves or attempts to solve only one of the sub-problems [5%]                           | Solves or attempts to solve some sub-problems in isolation or in incorrect order [50%]                           | Solves or attempts to solve most of the sub-problems and one of them is not in the correct order [80%]                                | Solves or attempts to solve all the sub-problems in the correct order [100%]      |

| Variable | Indicators / Evidence                        |   |   |   |  |
|----------|--|---|---|---|--|
| norm     | Does not attempt to resolve the problem [0%] | Solves or attempts to solve but does not declare at any time that the input variables must have the correct value and type [10%]                                  | Solves or attempts to solve but does not declare for all input variables that they must have correct value and type [50%] | Solves or attempts to solve and explicitly declares for all input variables that they must have the correct value or type, but not both conditions [75%]  | Solves or attempts to solve and explicitly declares for all input variables which must have correct value and type [100%]  |
| extre    | Does not attempt to solve the problem [0%]   | Solves or attempts to solve without considering the extreme cases derived from the input variables [5%]   | Solves or attempts to solve considering some of the extreme cases derived from the input variables [60%]                  | Solves or attempts to solve considering most of the possible extreme cases derived from the input variables [80%]   | Solve or attempts to solve considering all possible extreme cases derived from the input variables [100%]  |
|          | or if there is only one extreme case:        |   |   |   |  |
|          | Does not attempt to solve the problem [0%]   | Solves or attempts to solve the problem but does not consider the extreme case [5%]   | Identifies but does not attempt to solve the extreme case of the problem [25%]  | Attempts but fails to solve the extreme case of the problem [50%]   | Solves the problem considering the extreme case [100%]   |
| flow     | Does not attempt to solve the problem [0%]   | Attempts to solve but does not respect the sequencing and does not use any selection or iteration structure being necessary [5%]                                  | Attempts to solve respecting the sequencing but does not use any selection or iteration structure being necessary [40%]   | Solves or attempts to solve using the necessary structures, but without respecting the indentation in case of using pseudocode, or without making the execution flow clear in case of using a flowchart [60%] | Solves or attempts to solve respecting the sequencing and using the necessary structures, with their appropriate indentation in case of using pseudocode, or with their clear execution flow in case of using a flowchart [100%] |
| syn      | Does not attempt to solve the problem [0%]   | Attempts to solve but does not use typical flowchart symbology, or does not use minimum pseudocode reserved words, such as If, Then, Else, End, Print, etc. [10%] | Attempts to solve using partially correct flowchart symbology, or partially clear pseudocode [40%]                        | Solves or attempts to solve using mostly correct flowchart symbology, or mostly clear pseudocode [80%]  | Solves or attempts to solve using correct flowchart symbology, or completely clear pseudocode [100%]   |

| Variable | Indicators / Evidence               |  |   |   |  |
|----------|-------------------------------------|--|---|---|--|
| exe      | Does not execute the algorithm [0%] | Executes the algorithm making many errors, mainly related to the execution flow [10%]        | Executes the algorithm making few errors, mainly calculation of operations and less related to the execution flow [50%] | Executes the algorithm making a single error related to the calculation of operations and not related to the execution flow [80%]                     | Correctly executes the algorithm based on its representation [100%]                              |
| err      | Does not execute the algorithm [0%] | Executes the algorithm by hand only for a combination of values of the input variables [10%] | Executes the algorithm by hand for some combinations of values of the input variables [40%]                             | Executes by hand the algorithm for various combinations of values of the input variables without identifying how to cover the main combinations [75%] | Executes the algorithm by hand for the main combinations of values of the input variables [100%] |

Note. Translation of Table 3.4 from Navas-López (2021, pp. 61-65).

Navas-López (2021) also developed two specific rubrics for the two problems, the solution of which is an algorithm contained in the instrument used (p2 and p4). These two rubrics are versions derived from the one presented in Table 2 but adjusted to the particularities of both problems. Besides, both problems do not include the execution of the resulting algorithm due to time restrictions during the administration of the instrument, so they do not consider the component "Executing an algorithm" (from Table 1), that is, the *exe* and *err* variables. One of the problems did not require a graphic or diagram to be analyzed and solved, so it does not include the *draw* variable. So, observable variables assessed for problem p2 are: p2.input, p2.output, p2.idsub, p2.solsub, p2.intsub, p2.norm, p2.extre, p2.flow, p2.syn; and for problem p4 are: p4.input, p4.draw, p4.output, p4.idsub, p4.solsub, p4.intsub, p4.norm, p4.extre, p4.flow, p4.syn.

This research aims to construct validation for the specific rubrics applied by Navas-López (2021) as part of his operational definition for assessing AT in undergraduate students. Specifically, this construct validation will be carried out through CFA applied to several models proposed by the researcher based on the grouping of the measured variables for the two problems in the original measurement instrument.

## Method

Problems p2 and p4, extracted from the instrument developed by Navas-López (2021), were administered to a sample of 88 undergraduate students enrolled in three academic programs offered by the School of Mathematics at the University of El Salvador. The participants, aged 17 to 33 (M: 20.88 years, SD: 2.509 years), included 41 women (46.59%), 46 men (52.27%), and 1 participant who did not report their gender. The overall grades of the subjects ranged from 6.70 to 9.43 on a scale of 0.00 to 10.00

(M: 7.64, SD: 0.57). The total student population at the time of data collection was 256, and a convenience sampling approach was employed during regular face-to-face class sessions across different academic years (first year, second year, and third year). The researcher verbally communicated the instructions for solving the problems, after which students individually solved them on paper, with the option to ask questions for clarification.

The translation of Navas-López's (2021) problem p2 is:

A school serving students from seventh to ninth grade organizes a trip every two months, including visits to a museum and a theater performance. The school principal has established a rule that one responsible adult must accompany every 15 students for each trip. Additionally, it is mandated that each trip be organized by a different teacher, with rotating responsibilities. Consequently, each teacher may go several months (or even years) without organizing a trip, and when it is their turn again, they may not remember the steps to follow. Develop a simple algorithm that allows any organizer reading it to calculate the cost of the trip (to determine how much each student should contribute). (p. 70)

The translation of Navas-López's (2021) problem p4 is:

As you know, most buses entering our country for use in public transportation have their original seats removed and replaced with others that have less space between them to increase capacity and reduce comfort.

The company 'Tight Fit Inc.' specializes in providing this modification service to public transportation companies when they 'bring in a new bus' (which we already know is not only used but also discarded in other countries).

Write an algorithm for the operational manager (the head of the workers) to perform the task of calculating how many seats should be installed and the distance between them. Assume that the original seats have already been removed, and the 'new' ones are in a nearby warehouse, already assembled and ready to be installed. Since the company is dedicated to this, it has an almost unlimited supply of 'new' seats. (p. 71)

To assess the students' procedures, the researcher employed the dedicated rubrics for these problems outlined by Navas-López (2021, pp. 77-98). Scores on a scale from 0 to 100 were assigned to the variables: p2.input, p2.output, p2.idsub, p2.solsub, p2.intsub, p2.norm, p2.extre, p2.flow, p2.syn, p4.input, p4.draw, p4.output, p4.idsub, p4.solsub, p4.intsub, p4.norm, p4.extre, p4.flow, p4.syn.

These 19 observable variables have been grouped in four different ways to construct the models for evaluation. The first group of models includes all 19 variables separately (p2&p4). The second group of models includes only the variables related to the first problem (p2). The third group of models includes only the variables related to the second problem (p4). Finally, the fourth group of models comprises intermediate variables obtained from the average of the corresponding variables in both problems (p2+p4), as follows:

- $input := (p2.input + p4.input)/2$
- $draw := p4.draw$
- $output := (p2.output + p4.output)/2$
- $idsub := (p2.idsub + p4.idsub)/2$



- $solsub := (p2.solsub + p4.solsub) / 2$
- $intsub := (p2.intsub + p4.intsub) / 2$
- $norm := (p2.norm + p4.norm) / 2$
- $extre := (p2.extre + p4.extre) / 2$
- $flow := (p2.flow + p4.flow) / 2$
- $syn := (p2.syn + p4.syn) / 2$

To assess the feasibility of conducting factor analysis on these four ways of grouping the observable variables, the researcher performs a data adequacy analysis. For assessing reliability, the Cronbach's alpha coefficient was utilized, and to evaluate construct validity, a CFA was applied to the models described in Table 3. All calculations were carried out using R language, version 4.3.2.

**Table 3**

*Conformation of the evaluated factorial models*

| Model name | Factors (components) | Observed variables included                                    |
|------------|----------------------|--|
| p2&p4_4c   | Analysis             | p2.input, p4.input, p4.draw, p2.output, p4.output              |
|            | Construction         | p2.idsub, p4.idsub, p2.solsub, p4.solsub, p2.intsub, p4.intsub |
|            | Cases                | p2.norm, p4.norm, p2.extre, p4.extre                           |
|            | Representation       | p2.flow, p4.flow, p2.syn, p4.syn                               |
| p2&p4_5c   | Analysis             | p2.input, p4.input, p4.draw, p2.output, p4.output              |
|            | Decomposition        | p2.idsub, p4.idsub   |
|            | Solution             | p2.solsub, p4.solsub, p2.intsub, p4.intsub                     |
|            | Cases                | p2.norm, p4.norm, p2.extre, p4.extre                           |
|            | Representation       | p2.flow, p4.flow, p2.syn, p4.syn                               |
| p2_2c      | F1*                  | p2.input, p2.output, p2.idsub, p2.solsub, p2.intsub            |
|            | F2**                 | p2.norm, p2.extre, p2.flow, p2.syn                             |
| p2_4c      | Analysis             | p2.input, p2.output  |
|            | Construction         | p2.idsub, p2.solsub, p2.intsub                                 |
|            | Cases                | p2.norm, p2.extre  |
|            | Representation       | p2.flow, p2.syn  |
| p2_5c      | Analysis             | p2.input, p2.output  |
|            | Decomposition        | p2.idsub   |
|            | Solution             | p2.solsub, p2.intsub   |
|            | Cases                | p2.norm, p2.extre  |
|            | Representation       | p2.flow, p2.syn  |
| p4_4c      | Analysis             | p4.input, p4.draw, p4.output                                   |
|            | Construction         | p4.idsub, p4.solsub, p4.intsub                                 |
|            | Cases                | p4.norm, p4.extre  |
|            | Representation       | p4.flow, p4.syn  |

| Model name | Factors (components) | Observed variables included                |
|------------|----------------------|--|
| p4_5c      | Analysis             | p4.input, p4.draw, p4.output               |
|            | Decomposition        | p4.idsub                                   |
|            | Solution             | p4.solsub, p4.intsub                       |
|            | Cases                | p4.norm, p4.extre                          |
|            | Representation       | p4.flow, p4.syn                            |
| p2+p4_2c   | F1*                  | input, draw, output, idsub, solsub, intsub |
|            | F2**                 | norm, extre, flow, syn                     |
| p2+p4_4c   | Analysis             | input, draw, output                        |
|            | Construction         | idsub, solsub, intsub                      |
|            | Cases                | norm, extre                                |
|            | Representation       | flow, syn                                  |
| p2+p4_5c   | Analysis             | input, draw, output                        |
|            | Decomposition        | idsub                                      |
|            | Solution             | solsub, intsub                             |
|            | Cases                | norm, extre                                |
|            | Representation       | flow, syn                                  |

Note. \*General solution, \*\*Particular cases and representation.

To evaluate the different models, the absolute fit indices chi-square ( $\chi^2$ ), relative chi-square ( $\chi^2/df$ ), RMSEA, SRMR, and the incremental fit indices TLI, CFI, NFI, and GFI were used. The evaluation was based on the respective cut-off values recommended by Jordan Muiños (2021) and Moss (2016), as presented in Table 4.

**Table 4**  
Indices' cut-off values for Confirmatory Factor Analysis

|                   | Indices               |             |       |       |      |       |       |       |
|-------------------|-----------------------|-------------|-------|-------|------|-------|-------|-------|
|                   | $\chi^2_s$<br>p-value | $\chi^2/df$ | RMSEA | SRMR  | TLI  | CFI   | NFI   | GFI   |
| Sample size < 100 | $\geq 0.05$           | <5          | <0.05 | <0.09 | >0.9 | >0.95 | >0.95 | >0.89 |
| Sample size > 100 | $\geq 0.05$           | <5          | <0.05 | <0.08 | >0.9 | >0.95 | >0.95 | >0.93 |

Note. Own elaboration based on criteria from Jordan Muiños (2021) and Moss (2016).

## Results

Of the 88 students, 82 attempted to solve problem p2 (6 did not attempt), 76 attempted to solve problem p4 (12 did not attempt), and 70 attempted to solve both problems. Everyone attempts to solve at least one problem. Cronbach's Alpha for problem p2 was 0.84, for problem p4 was 0.85, and for both problems (all data) was 0.88. Anderson-Darling test was applied to determine normality, and results showed no one observed variable are normal.

Kaiser-Meyer-Olkin measure was computed to assess the adequacy of the data for conducting a factor analysis. Additionally, Bartlett's test of sphericity was employed to determine whether there was sufficient correlation among the variables to proceed with a factor analysis. The scree test was also utilized to calculate the minimum number of recommended factors. This test defined the two-component models. The results presented in Table 5 reveal that there was a significant relationship among observable variables within four model groupings, supporting the feasibility of conducting a CFA.

**Table 5**

*Results of data adequacy analysis for studied model groupings*

| Model grouping | KMO  | Bartlett's $\chi^2$ | <i>df</i> | p-value    | Suggested amount of factors by scree test |
|----------------|------|---------------------|-----------|------------|---|
| p2&p4          | 0.80 | 1012.4250           | 171       | 1.843e-119 | 5   |
| Only p2        | 0.86 | 359.1103            | 36        | 6.814e-55  | 2   |
| Only p4        | 0.78 | 346.5154            | 45        | 3.690e-48  | 3   |
| p2+p4          | 0.87 | 465.5423            | 45        | 2.901e-71  | 2   |

For CFA, the WLSMV estimator (weighted least squares with robust standard errors and mean- and variance-adjusted test statistics) was used, following Brown's (2006) recommendations for ordinal, non-normal observable variables.

Corresponding indices were calculated for all models. Table 6 displays the calculated indices. All models achieve good values for incremental fit indices. However, models p2&p4\_4c and p2&p4\_5c fail in all absolute fit indices. Models p2\_2c and p2+p4\_2c do not successfully meet all absolute fit indices. For models p2\_5c, p4\_5c, and p2+p4\_5c, all directly based on operationalization in Table 1, it was impossible to compute standard errors in CFA. Since standard errors represent how closely the model's parameter estimates approximate the true population parameters (Brown, 2006), all models with 5 components (factors) must be discarded.

**Table 6**

Results from the CFA conducted

| Model      | $\chi^2$ | df  | p-value | $\chi^2/df$ | RMSEA  | SRMR   | TLI   | CFI   | NFI   | GFI   |
|------------|----------|-----|---------|-------------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
| p2&p4_4c   | 1749.13  | 146 | <0.001* | 11.980*     | 0.355* | 0.366* | 0.951 | 0.959 | 0.955 | 0.957 |
| p2&p4_5c   | 1713.21  | 142 | <0.001* | 12.064*     | 0.357* | 0.362* | 0.951 | 0.959 | 0.956 | 0.958 |
| p2_2c      | 44.910   | 26  | 0.012*  | 1.727       | 0.095* | 0.093* | 0.997 | 0.998 | 0.995 | 0.995 |
| p2_4c      | 17.725   | 21  | 0.666   | 0.844       | 0.000  | 0.057  | 1.000 | 1.000 | 0.998 | 0.998 |
| p2_5c**    | 17.301   | 17  | 0.434   | 1.018       | 0.015  | 0.057  | 1.000 | 1.000 | 0.998 | 0.998 |
| p4_4c      | 31.441   | 29  | 0.345   | 1.084       | 0.034  | 0.071  | 1.000 | 1.000 | 0.996 | 0.997 |
| p4_5c**    | 27.218   | 25  | 0.345   | 1.089       | 0.034  | 0.069  | 1.000 | 1.000 | 0.997 | 0.997 |
| p2+p4_2c   | 47.184   | 34  | 0.066   | 1.388       | 0.067* | 0.064  | 0.998 | 0.998 | 0.993 | 0.995 |
| p2+p4_4c   | 17.630   | 29  | 0.951   | 0.608       | 0.000  | 0.041  | 1.000 | 1.000 | 0.998 | 0.998 |
| p2+p4_5c** | 16.014   | 25  | 0.914   | 0.641       | 0.000  | 0.040  | 1.000 | 1.000 | 0.998 | 0.998 |

Note. \*Does not meet according to cut-off values in Table 4.

\*\*Could not compute standard errors.

Only last three models with 4 components (factors) has very good psychometric properties. They are very similar to operationalization in Table 1, but in these models, decomposition-related observed variables (p2.idsub and p4.idsub) are placed together with algorithm-construction-related variables (p2.solsub, p2.intsub, p4.solsub and p4.intsub) inside the same factor. The factor loadings of these three models are shown in Table 7.

**Table 7**

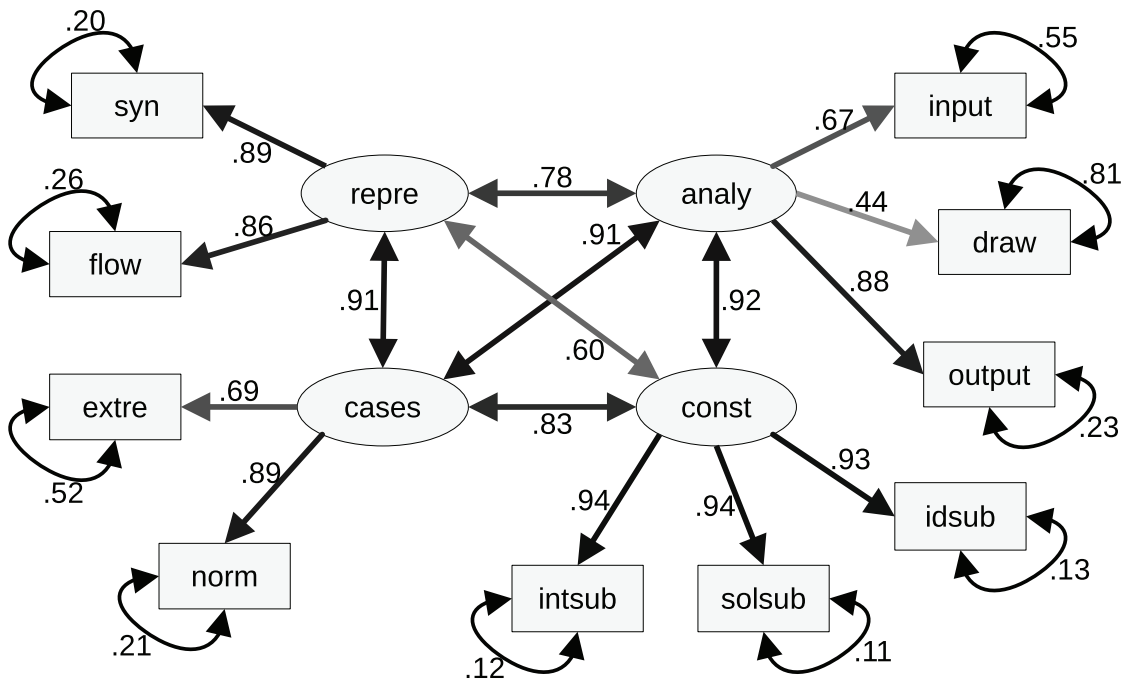
Factor loadings of observed variables in viable four-component models

| Component (factor)  | Variable  | p2_4c | p4_4c | Variable | p2+p4_4c |
|---|-----------|-------|-------|----------|----------|
| Problem analysis (requires abstraction):<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Identify just-needed inputs and outputs.</li> <li>Make a useful graphic or diagram.</li> </ul>   | p2.input  | 0.67  |       | input    | 0.67     |
|   | p4.input  |       | 0.71  |          |          |
|   | p4.draw   |       | 0.27  | draw     | 0.44     |
|   | p2.output | 0.85  |       | output   | 0.88     |
|   | p4.output |       | 0.85  |          |          |
| Construction of a correct algorithm that solves the problem:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Identify the sub-problems that compose the problem (also requires abstraction).</li> <li>Implement a solution to the identified sub-problems.</li> <li>Integrate the different partial solutions to solve the complete problem.</li> </ul> | p2.idsub  | 0.94  |       | idsub    | 0.93     |
|   | p4.idsub  |       | 0.95  |          |          |
|   | p2.solsub | 0.93  |       | solsub   | 0.94     |
|   | p4.solsub |       | 0.94  |          |          |
|   | p2.intsub | 0.98  |       | intsub   | 0.94     |
|   | p4.intsub |       | 0.91  |          |          |

| Component (factor)  | Variable | p2_4c | p4_4c | Variable | p2+p4_4c |
|---|----------|-------|-------|----------|----------|
| Identification of algorithm's input cases:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Identify normal cases</li> <li>Identify special or extreme cases</li> </ul>  | p2.norm  | 0.88  |       | norm     | 0.89     |
|   | p4.norm  |       | 0.98  |          |          |
|   | p2.extre | 0.61  |       | extre    | 0.69     |
|   | p4.extre |       | 0.98  |          |          |
| Formal representation:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Represent the execution flow.</li> <li>Use appropriate symbology and syntactic rules.</li> </ul> | p2.flow  | 0.85  |       | flow     | 0.86     |
|   | p4.flow  |       | 0.85  |          |          |
|   | p2.syn   | 0.98  |       | syn      | 0.89     |
|   | p4.syn   |       | 1.00  |          |          |

Figure 2 displays the structural equation modelling (SEM) diagram for the p2+p4\_4c model, depicting factor loadings, residuals, and covariances between factors. Notably, only one-factor loading is relatively weak and pertains to the variable "draw." Conversely, all other factor loadings exhibit reasonably high values.

**Figure 2**  
 SEM diagram for validated model p2+p4\_4c with four components for AT



## Discussion and conclusion

Grading consistency can be challenging, but rubrics serve as a standard scoring tool to reduce inconsistencies and assess students' work more efficiently and transparently (Chowdhury, 2019). Rubrics are crucial for evaluating complex cognitive skills like AT. Although analytic rubrics can slow down the scoring process because they require examining multiple skills individually (Mertler, 2001), their detailed analysis is valuable for understanding and developing AT (Lehmann, 2023).

Constructing reliable open-ended problems to assess AT is challenging due to the relation between problem complexity and students' prior experience. Thus, several considerations are essential: using a standard complexity metric for algorithms (Kayam et al., 2016), employing a general rubric for assessing CT activities (Otero Avila et al., 2019), and adapting problem complexity to students' levels (Bubica & Boljat, 2021).

The lack of consensus on the differences between CT and AT hinders the development of a standard rubric for AT. For instance, Bubica and Boljat's (2021) and Ortega Ruipérez and Asensio Brouard's (2021) interpretations of CT align with Stephens and Kadujevich's (2020) interpretation of AT. These diverse interpretations complicate the validation of their operational definitions.

Despite these difficulties, the design, construction, and construct validation of an assessment rubric for AT represent a valuable effort. Evaluating CT (Poulakis & Politis, 2021) and AT (Stephens & Kadujevich, 2020) remains an urgent concern for educational researchers. Therefore, any endeavor to advance towards a comprehensive operational definition of AT with both content and construct validity must be greatly appreciated.

In this study, the CFA conducted on undergraduate students (aged 17-33) led to an operational definition for AT composed of four components: Problem analysis, algorithm construction, input cases identification, and algorithm representation (as shown in Table 7). This result is confirmed by the good psychometric properties of the three four-factor models, with the two problems considered separately, p2\_4c and p4\_4c, and with the averaged results from both problems, p2+p4\_4c (see Table 6).

These results provide more detail than the two-factor model (problem representation and problem-solving) by Ortega Ruipérez and Asensio Brouard (2021) for adolescents and the unifactorial model by Lafuente Martínez et al. (2022) for adults. However, comparability with Bubica and Boljat (2021) and Sung (2022) is limited, as both focus on children, and their models' factor loadings and psychometric properties are unsatisfactory. This may be due to children's ongoing cognitive development, as Sung (2022) notes. Indeed, higher-order thinking skills, such as complex problem-solving, develop as children transition to adolescence (Greiff et al., 2015).

However, there are significant limitations to consider. The sample size of 88 subjects is relatively small, potentially limiting the generalizability of the results. Moreover, the use of convenience sampling introduces bias, making it unclear if the sample represents all undergraduate students. These limitations underscore the need for cautious interpretation and highlight the necessity for future studies with larger, more diverse samples to validate these findings.

Furthermore, Navas-López's (2021) operational definition for AT lacks complete construct validation, particularly regarding the "running" component (see Table 1). Future research should address this by employing larger samples and using

a comprehensive instrument (including a broader rubric) that evaluates a range of problems, akin to p2 and p4, for grading the initial 10 variables, alongside proposed algorithms for the *run* and *err* variables (see Table 2).

In conclusion, while this study advances toward a detailed operational definition of AT, the sample size and sampling method constraints must be acknowledged. Continued research is crucial to strengthen the reliability and applicability of these findings, thereby facilitating the development of robust assessment tools for AT.

#### Notes:

##### Final approval of the article:

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

##### Authorship contribution:

Eduardo Adam Navas-López: conceptualization, data curation, formal analysis, research, methodology, software, validation, visualization, writing of the draft and review of the manuscript.

##### Availability of data:

The dataset supporting the findings of this study is not publicly available. The research data will be made available to reviewers upon request.

## References

- BACELO, A., & GÓMEZ-CHACÓN, I. M. (2023). Characterizing algorithmic thinking: A university study of unplugged activities. *Thinking Skills and Creativity*, 48, Article 101284. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101284>
- BLOOM, B. S., & KRATHWOHL, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain* (Vol. 1). McKay.
- BROWN, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- BUBICA, N., & BOLJAT, I. (2021). Assessment of Computational Thinking – A Croatian Evidence-Centered Design Model. *Informatics in Education*, 21(3), 425-463. <https://doi.org/10.15388/infedu.2022.17>
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M., & MONEDERO MOYA, J. J. (2014). Evolución en el diseño y funcionalidad de las rúbricas: Desde las rúbricas «cuadradas» a las erúbricas federadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 81-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6408>
- CHEN, P., YANG, D., METWALLY, A. H. S., LAVONEN, J., & WANG, X. (2023). Fostering computational thinking through unplugged activities: A systematic literature review and meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 10(1), Article 47. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00434-7>
- CHOWDHURY, F. (2019). Application of Rubrics in the Classroom: A Vital Tool for Improvement in Assessment, Feedback and Learning International Education Studies, 12(1), 61-68. *International Education Studies*, 12(1), 61-68. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p61>
- FUTSCHEK, G. (2006). Algorithmic Thinking: The Key for Understanding Computer Science. In R. T. Mittermeir (Ed.), *International conference on informatics in secondary schools—Evolution and perspectives* (pp. 159-168). Springer-Verlag.

- GREIFF, S., WÜSTENBERG, S., GOETZ, T., VAINIKAINEN, M.-P., HAUTAMÄKI, J., & BORNSTEIN, M. H. (2015). A longitudinal study of higher-order thinking skills: Working memory and fluid reasoning in childhood enhance complex problem-solving in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1060. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01060>
- GROVER, S. (2017). Assessing algorithmic and computational thinking in K-12: Lessons from a middle school classroom. In P. J. Rich & C. B. Hodges (Eds.), *Emerging research, practice, and policy on computational thinking* (pp. 269–288). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52691-1\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52691-1_17)
- GROVER, S., & PEA, R. (2018). Computational thinking: A competency whose time has come. In S. Sentance, E. Barendsen, & C. Schulte (Eds.), *Computer science education: Perspectives on teaching and learning in school*. Bloomsbury Publishing.
- GROZDEV, S., & TERZIEVA, T. (2015). A didactic model for developmental training in computer science. *Journal of Modern Education Review*, 5(5), 470-480. [https://doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/05.05.2015/005](https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/05.05.2015/005)
- JORDAN MUIÑOS, F. M. (2021). Cut-off value of the fit indices in Confirmatory Factor Analysis. *IPSOCIAL*, 7(1), 66-71. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/6764>
- JUŠKEVIČIENĖ, A. (2020). Developing Algorithmic Thinking Through Computational Making. In D. Gintautas, B. Jolita, & K. Janusz (Eds.), *Data Science: New Issues, Challenges and Applications* (Vol. 869, pp. 183-197). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-39250-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-39250-5_10)
- JUŠKEVIČIENĖ, A., & DAGIENĖ, V. (2018). Computational Thinking Relationship with Digital Competence. *Informatics in Education*, 17(2), 265-284. <https://doi.org/10.15388/infedu.2018.14>
- KADIJEVICH, D. M., STEPHENS, M., & RAFIEPOUR, A. (2023). Emergence of Computational/Algorithmic Thinking and Its Impact on the Mathematics Curriculum. In Y. Shimizu & R. Vithal (Eds.), *Mathematics Curriculum Reforms Around the World* (pp. 375-388). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4_23)
- KANAKI, K., & KALOGIANNAKIS, M. (2022). Assessing Algorithmic Thinking Skills in Relation to Age in Early Childhood STEM Education. *Education Sciences*, 12(6), Article 380. <https://doi.org/10.3390/educsci12060380>
- KAYAM, M., FUWA, M., KUNIMUNE, H., HASHIMOTO, M., & ASANO, DAVID. K. (2016). Assessing your algorithm: A program complexity metrics for basic algorithmic thinking education. In *11th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE)*, 309–313. <https://doi.org/10.1109/ICCSE.2016.7581599>
- KIRÇALI, A. Ç., & ÖZDENER, N. (2023). A Comparison of Plugged and Unplugged Tools in Teaching Algorithms at the K-12 Level for Computational Thinking Skills. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(4), 1485-1513. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09585-4>
- KNUTH, D. E. (1974). Computer Science and its Relation to Mathematics. *The American Mathematical Monthly*, 81(4), 323–343. <https://doi.org/10.1080/00029890.1974.11993556>



- KORKMAZ, Ö., ÇAKIR, R., & ÖZDEN, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558-569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.005>
- LAFUENTE MARTÍNEZ, M., LÉVÊQUE, O., BENÍTEZ, I., HARDEBOLLE, C., & ZUFFEREY, J. D. (2022). Assessing Computational Thinking: Development and Validation of the Algorithmic Thinking Test for Adults. *Journal of Educational Computing Research*, 60(6), 1436-1463. <https://doi.org/10.1177/07356331211057819>
- LEHMANN, T. H. (2023). How current perspectives on algorithmic thinking can be applied to students' engagement in algorithmatizing tasks. *Mathematics Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1007/s13394-023-00462-0>
- LOCKWOOD, E., DEJARNETTE, A. F., ASAY, A., & THOMAS, M. (2016). Algorithmic Thinking: An Initial Characterization of Computational Thinking in Mathematics. In M. B. Wood, E. E. Turner, M. Civil, & J. A. Eli (Eds.), *Proceedings of the 38th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PMENA 38)* (pp. 1588-1595). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED583797>
- MARTINS-PACHECO, L. H., DA CRUZ ALVES, N., & VON WANGENHEIM, C. G. (2020). Educational Practices in Computational Thinking: Assessment, Pedagogical Aspects, Limits, and Possibilities: A Systematic Mapping Study. In H. C. Lane, S. Zvacek, & J. Uhomoihi (Eds.), *Computer Supported Education* (pp. 442-466). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-58459-7\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-58459-7_21)
- MERTLER, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), Article 25. <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- MOREIRA GOIS, M., ELISEO, M. A., MASCARENHAS, R., CARLOS ALCÂNTARA DE OLIVEIRA, I., & SILVA LOPES, F. (2023). Evaluation rubric based on Bloom's taxonomy for assessment of students learning through educational resources. In *15th International Conference on Education and New Learning Technologies*, (pp. 7765-7774). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.2021>
- MOSS, S. (2016, June 27). *Fit indices for structural equation modelling*. Sicotest.com. <https://www.sicotests.com/newpsyarticle/Fit-indices-for-structural-equation-modeling>
- NAVAS-LÓPEZ, E. A. (2021). *Una Caracterización del Desarrollo del Pensamiento Algorítmico de los Estudiantes de las carreras de Licenciatura en Matemática y Licenciatura en Estadística de la sede central de la Universidad de El Salvador en el período 2018-2020* [Master's Thesis, Universidad de El Salvador]. <https://hdl.handle.net/20.500.14492/12041>
- NAVAS-LÓPEZ, E. A. (2024). Relaciones entre la matemática, el pensamiento algorítmico y el pensamiento computacional. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e1929. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.1929](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1929)
- NOOR, N. M. M., MAMAT, N. F. A., MOHEMAD, R., & MAT, N. A. C. (2023). Systematic Review of Rubric Ontology in Higher Education. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 14(10), 147-155. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2023.0141016>

- NORDBY, S. K., BJERKE, A. H., & MIFSUD, L. (2022). Computational Thinking in the Primary Mathematics Classroom: A Systematic Review. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 8(1), 27-49. <https://doi.org/10.1007/s40751-022-00102-5>
- OOMORI, Y., TSUKAMOTO, H., NAGUMO, H., TAKEMURA, Y., IIDA, K., MONDEN, A., & MATSUMOTO, K. (2019). Algorithmic Expressions for Assessing Algorithmic Thinking Ability of Elementary School Children. In *2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-8. <https://doi.org/10.1109/FIE43999.2019.9028486>
- ORTEGA RUIPÉREZ, B., & ASENSIO BROUARD, M. (2021). Evaluar el Pensamiento Computacional mediante Resolución de Problemas: Validación de un Instrumento de Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 153-171. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.009>
- OTERO AVILA, C., FOSS, L., BORDINI, A., SIMONE DEBACCO, M., & DA COSTA CAVALHEIRO, S. A. (2019). Evaluation Rubric for Computational Thinking Concepts. In *IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 279-281. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00089>
- PARK, H., & JUN, W. (2023). A Study of Development of Algorithm Thinking Evaluation Standards. *International Journal of Applied Engineering and Technology*, 5(2), 53-58.
- POULAKIS, E., & POLITIS, P. (2021). Computational Thinking Assessment: Literature Review. In T. Tsiatsos, S. Demetriadis, A. Mikropoulos, & V. Dagdilelis (Eds.), *Research on E-Learning and ICT in Education* (pp. 111-128). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64363-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64363-8_7)
- ROMÁN-GONZÁLEZ, M., MORENO-LEÓN, J., & ROBLES, G. (2019). Combining Assessment Tools for a Comprehensive Evaluation of Computational Thinking Interventions. In S. C. Kong & H. Abelson (Eds.), *Computational Thinking Education* (pp. 79-98). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7_6)
- SADYKOVA, O. V., & USOLZEV, A. (2018). On the concept of algorithmic thinking. In *SHS Web Conferences – International Conference on Advanced Studies in Social Sciences and Humanities in the Post-Soviet Era (ICPSE 2018)*, 55. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185503016>
- SELBY, C. C., & WOOLLARD, J. (2013). Computational Thinking: The Developing Definition. In *18th annual conference on innovation and technology in computer science education*. <https://eprints.soton.ac.uk/356481/>
- SHUTE, V. J., SUN, C., & ASBELL-CLARKE, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142-158. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>
- STEPHENS, M., & KADIJEVICH, D. M. (2020). Computational/Algorithmic Thinking. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 117-123). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0\\_100044](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_100044)
- SUNG, J. (2022). Assessing young Korean children's computational thinking: A validation study of two measurements. *Education and Information Technologies*, 27(9), 12969-12997. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11137-x>

- TANG, X., YIN, Y., LIN, Q., HADAD, R., & ZHAI, X. (2020). Assessing computational thinking: A systematic review of empirical studies. *Computers & Education*, 148, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103798>
- TSAI, M. J., LIANG, J. C., LEE, S. W. Y., & HSU, C. Y. (2022). Structural Validation for the Developmental Model of Computational Thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 60(1), 56-73. <https://doi.org/10.1177/07356331211017794>
- WEINTROP, D., BEHESHTI, E., HORN, M., ORTON, K., JONA, K., TROUILLE, L., & WILENSKY, U. (2016). Defining Computational Thinking for Mathematics and Science Classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127-147. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5>
- WING, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- WING, J. M. (2017). Computational thinking's influence on research and education for all. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(2), 7-14. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/922>
- ZÚÑIGA MUÑOZ, R. F., HURTADO ALEGRÍA, J. A., & ROBLES, G. (2023). Assessment of Computational Thinking Skills: A Systematic Review of the Literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 18(4), 319-330. <https://doi.org/10.1109/RITA.2023.3323762>

# Inserción laboral de egresados universitarios durante la pandemia de COVID-19

Labor insertion of university graduates during the COVID-19 pandemic

Inserção profissional de graduados universitários durante a pandemia de COVID-19

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3821>

**Iván de Jesús Contreras-Espinoza**  
Universidad Autónoma de Baja California  
México  
ivancontreras@uabc.edu.mx  
ORCID: 0000-0003-2935-2125

**Ingrid Kuri-Alonso**  
CETYS Universidad  
México  
ingrid.kuri@cetys.mx  
ORCID: 0000-0003-3683-8254

**Recibido:** 02/05/24  
**Aprobado:** 03/07/24

**Cómo citar:**  
Contreras-Espinoza, I. D. J., & Kuri-Alonso, I. (2024). Inserción laboral de egresados universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3821>

## Resumen

Este estudio se centra en el análisis del proceso de inserción laboral de egresados en educación de una universidad pública en el noroeste de México durante los años 2020 y 2021, un período impactado por la pandemia de COVID-19 y la consecuente crisis global de salud y económica. Se empleó el método biográfico narrativo para exponer cinco casos de egresados, y se complementó con un sistema categorial para realizar el análisis cualitativo del contenido y análisis narrativo. Los resultados revelan que los egresados enfrentaron complejidades en su inserción laboral, atribuidas al contexto adverso mencionado. Se destaca la relevancia de las habilidades adquiridas durante la formación para adaptarse a nuevas modalidades de empleo y a las dinámicas laborales emergentes. Según lo expresado por los participantes, se concluye que el desarrollo de competencias para la empleabilidad durante la formación resultó fundamental para acceder al mercado laboral. En particular, consideraron que habilidades como organización, liderazgo, emprendimiento y el manejo de tecnologías de la información y comunicación (TIC) les ofrecieron mayores oportunidades de empleo en el ámbito educativo. Esta investigación proporciona una comprensión más profunda de los desafíos y las estrategias que influyen en la inserción laboral de los egresados en educación en contextos de crisis a nivel mundial.

## Abstract

This study examines the process of integrating education graduates from a public university in northwestern Mexico into the labor market during 2020 and 2021, a period heavily affected by the COVID-19 pandemic and subsequent global health and economic crisis. The research uses the narrative biographical method to present five cases of graduates, supplemented by a categorical system to conduct qualitative and narrative content analysis. The findings show that the graduates encountered challenges in their job placement, attributed to the aforementioned adverse context. The relevance of the skills acquired during training to adapt to new employment modalities and emerging labor dynamics is highlighted. As expressed by the participants, it is concluded that the development of skills for employability during training was essential to access the labor market. In particular, they considered that skills such as organization, leadership, entrepreneurship and the management of information and communication technologies (ICT) offered them more significant employment opportunities in the educational field. This research provides a deeper understanding of the challenges and strategies that influence the employment of education graduates in crisis contexts worldwide.

### Palabras clave:

mercado laboral, egresados, educación superior, inserción laboral, competencias.

### Keywords:

labor market, graduates, higher education, labor demands, skills.

## Resumo

Este estudo centra-se na análise do processo de inserção no mercado de trabalho de graduados em educação de uma universidade pública do noroeste do México durante os anos de 2020 e 2021, período impactado pela pandemia da COVID-19 e pela consequente crise sanitária e econômica global. O método biográfico-narrativo foi utilizado para apresentar cinco casos de egressos universitários, e complementado com um sistema categorial para realizar a análise qualitativa do conteúdo e a análise da narrativa. Os resultados revelam que os egressos enfrentaram complexidades na sua colocação profissional, atribuídas ao contexto adverso acima mencionado. É destacada a relevância das competências adquiridas durante a formação para a adaptação às novas modalidades de emprego e às dinâmicas laborais emergentes. Conforme expresso pelos participantes, conclui-se que o desenvolvimento de competências para a empregabilidade durante a formação foi essencial para o acesso ao mercado de trabalho. Em particular, consideraram que competências como organização, liderança, empreendedorismo e gestão de tecnologias de informação e comunicação (TIC) lhes ofereceram maiores oportunidades de emprego na área educacional. Esta pesquisa proporciona uma compreensão mais profunda dos desafios e estratégias que influenciam o emprego de licenciados em educação em contextos de crise em todo o mundo.

### Palavras-chave:

mercado de trabalho, graduados, educação superior, inserção laboral, competências.

# Introducción

La alta tasa de desempleo en recién egresados en México es una preocupación destacada, ya que la posesión de un título universitario no garantiza la inserción laboral exitosa. Los profesionales universitarios se encuentran con un mercado laboral cada vez más competitivo, en parte debido a la globalización, que ha elevado las exigencias en todas las áreas (Medina *et al.*, 2010). Como señalan Mackay-Castro *et al.* (2020) la pandemia de COVID-19 ha exacerbado esta situación, ya que el cese de operaciones de empresas, la pérdida de puestos de trabajo y el cambio hacia el trabajo desde casa tuvieron consecuencias inmediatas en el mercado laboral. Un considerable número de personas quedaron desempleadas o experimentaron reducciones en sus horas de trabajo, lo que impactó la estabilidad tanto económica como social. Es crucial considerar este contexto al abordar la problemática del desempleo en los recién graduados, pues requiere soluciones adaptadas a los desafíos actuales de la economía global y la realidad post-pandemia.

En el contexto actual, la mera obtención de un título universitario se considera insuficiente, dado que se demanda una gama de competencias para enfrentar las cambiantes exigencias del mercado laboral (Puentes, 2012). De acuerdo con un informe reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), la inserción laboral resulta especialmente desafiante para jóvenes mexicanos de 25 a 34 años que han completado estudios superiores, en comparación con sus pares en otros países de la OCDE. La tasa de empleo para los egresados en México es del 80.7 %, por debajo del promedio de la OCDE, que alcanza el 84.1 %. Esto sugiere que una proporción significativa de graduados enfrenta dificultades para encontrar empleo adecuado, a pesar de sus esfuerzos por hacerlo.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) han mostrado un interés creciente en comprender los procesos de inserción laboral de sus egresados. Esto incluye analizar la correspondencia entre las demandas de los empleadores y la oferta educativa de los planes de estudio, con el objetivo de ajustarlos para equipar a los futuros profesionales con las competencias necesarias para enfrentar la transición universidad-empleo. Este enfoque cobró particular relevancia en el contexto de la incertidumbre y volatilidad socioeconómica y laboral derivada de la emergencia sanitaria mundial declarada en México en marzo de 2020 (DOF, 2020), que ha exigido adaptaciones en los procesos formativos para preparar a los estudiantes adecuadamente.

## Planteamiento del problema

En México, los universitarios enfrentan dificultades significativas para acceder y mantenerse en el mercado laboral, experimentando obstáculos en su proceso de inserción. Esta problemática se manifiesta en mayores desafíos para los graduados en comparación con aquellos sin formación profesional. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019), en el tercer trimestre de 2019 había 15,090,000 profesionales en el país, de los cuales el 70.1 % tenían empleo; de esos, el 46 % trabajaban en áreas distintas a su formación.

Además, la OCDE (2019) señala que los jóvenes mexicanos de 25 a 34 años, que se gradúan de instituciones de educación superior, encuentran más dificultades para conseguir empleo en comparación con sus pares en otros países miembros de la

OCDE. A pesar de tener un porcentaje de contratación del 80.7 %, inferior al promedio de la OCDE (84.1 %), muchos egresados enfrentan dificultades para encontrar trabajos adecuados.

Esta situación se debe a varios factores, como la falta de sincronía entre la oferta y la demanda de profesionales en el mercado laboral, las condiciones laborales desfavorables, la escasez de empleos, el crecimiento de la población, la saturación de carreras tradicionales, las aspiraciones personales y el contexto socioeconómico, entre otros (Salas & Murillo, 2013).

La calidad educativa de las instituciones de educación superior también se ha señalado como un factor determinante en esta problemática. Las instituciones se han quedado rezagadas en la formación de habilidades y competencias que el sector productivo demanda, lo que contribuye al desajuste entre la oferta y la demanda laboral, así como al aumento de las tasas de desempleo entre los profesionistas recién egresados. A pesar de estos desafíos, la responsabilidad de abordar esta problemática recae en una colaboración conjunta entre el gobierno, el sector productivo y las instituciones de educación superior (Márquez, 2011).

El presente estudio tiene como objetivo analizar el proceso de inserción laboral de una muestra de egresados, específicamente profesionales universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) del plan de estudios 2012-2 de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Campus Ensenada. A partir de esta premisa, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el proceso de inserción laboral de los egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y qué competencias formativas contribuyen a su empleabilidad en el ámbito laboral? Caracterizar el contexto social, económico y laboral que influyó en sus procesos de inserción facilita la planificación de acciones concretas para acercar a los egresados al mercado laboral en un entorno marcado por el distanciamiento social y la "nueva normalidad". Estos hallazgos serán útiles para ajustar el programa de estudios de la universidad, proporcionando a los egresados las herramientas necesarias para una transición orgánica del ámbito educativo al laboral.

## Marco de referencia

En este apartado se abordarán tres aspectos fundamentales para analizar la inserción laboral de los egresados universitarios, específicamente en el campo de la educación. En primer lugar, se realizará un análisis conceptual de la inserción laboral y los factores de empleabilidad, destacando las competencias y habilidades necesarias para acceder y mantenerse en el mercado laboral actual. Posteriormente, se presentarán los fundamentos teóricos que sustentan los estudios sobre egresados universitarios, incluyendo las principales corrientes de pensamiento y enfoques metodológicos utilizados en este campo de investigación. Finalmente, se examinará el impacto que los cambios en las políticas públicas educativas han tenido en la inserción laboral de los egresados de licenciatura en educación, considerando cómo las reformas y acciones gubernamentales han influenciado las oportunidades de empleo y el desarrollo profesional de estos profesionales.



## Análisis conceptual de inserción laboral y factores de empleabilidad

Se han desarrollado múltiples concepciones sobre la inserción laboral, abordadas desde diversas perspectivas y campos de estudio, especialmente los relacionados con aspectos económicos y sociales. De acuerdo con Bisquerra:

La inserción laboral es un proceso integral en el que intervienen distintos factores para su realización, como pueden ser las características que presentan las personas y las oportunidades que ofrece el mercado laboral, originándose un encuentro entre empleabilidad y ocupabilidad. (Pelayo & Meza, 2012, p. 18)

En tiempos recientes, resalta el planteamiento de Rodríguez (2013), quien expone la noción de la inserción laboral "se aborda como el proceso de incorporación a la actividad económica de los individuos; proceso que no finaliza con la consecución del empleo, sino que debe conllevar una situación de cierta estabilidad o permanencia en la ocupación obtenida" (p. 90). Por lo tanto, el proceso de inserción laboral se inicia cuando el recién graduado planifica su inserción en el mercado laboral, con el objetivo de obtener un empleo acorde a su formación y que le brinde una cierta estabilidad económica (Simón, 2015). Mientras tanto, Pelayo & Meza (2012) desarrollan una definición más amplia.

El proceso que se lleva a cabo cuando los elementos de empleabilidad como las competencias, la formación académica, la experiencia laboral y el contexto social, interactúan y se ajustan con los elementos de ocupabilidad como la demanda del mercado laboral, la coyuntura económica, la política laboral y los cambios demográficos entre otros hasta generarse una inserción a una vacante, evento que se realiza en función del potencial de los elementos de empleabilidad y la disposición de los elementos de la ocupabilidad. (p. 18)

Esta perspectiva conceptual aborda los elementos determinantes de la inserción laboral, que incluyen la empleabilidad, relacionada con las habilidades y conocimientos individuales, y la ocupabilidad, vinculada al contexto laboral. En resumen, la inserción laboral para los egresados universitarios implica una transición influenciada por factores internos y externos que facilitan la transición desde la educación superior hacia el mercado laboral.

Es evidente que la empleabilidad se erige como un elemento adicional esencial en el proceso de inserción laboral. Esta cualidad se percibe como un atributo interno que facilita la consecución de empleo para los egresados. Por consiguiente, resulta imperativo definir y comprender tanto los fundamentos como la conceptualización de la empleabilidad, con el fin de desentrañar su papel y su impacto en la inserción laboral de los egresados.

### Empleabilidad

Según varios autores, el término "empleabilidad" tiene sus raíces en la década de los cincuenta, pero se vuelve más relevante en las décadas de los ochenta y noventa, según Gazier y Berntson (Suárez-Lantarón, 2016). De acuerdo con Font & Langarita (2015) en tiempos más recientes, la noción de empleabilidad se originó en la Cumbre de Luxemburgo en 1997 y luego en la Estrategia Europea para el Empleo de 2001,

donde, sumando otras concepciones, se consolidó como un pensamiento innovador con impacto en las políticas sociales y laborales.

Desde el siglo XX, la búsqueda de empleo seguro y estable ha sido fundamental debido a la creciente competitividad en un mercado laboral globalizado que evidencia altos índices de desempleo. Los empleadores demandan niveles de competencias y habilidades que influyen en la empleabilidad de los trabajadores (Suárez-Lantarón, 2016). Por consiguiente, la empleabilidad desempeña una función crucial en los procesos de inserción laboral, dado el entorno altamente competitivo del mercado laboral, donde la capacidad de adaptación y la adquisición de habilidades son esenciales para la obtención y mantenimiento del empleo.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) introduce el concepto de empleabilidad, resaltando la importancia del desarrollo de competencias entre los universitarios para facilitar su inserción en el mercado laboral. En este contexto, se destaca la necesidad de sociedades innovadoras que demanden jóvenes mejor capacitados y con mayores oportunidades laborales, lo que les permitirá alcanzar un mayor bienestar en sus vidas. Este enfoque subraya la relevancia de preparar a los estudiantes universitarios para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual y promover su éxito en la vida profesional.

Es evidente que la empleabilidad ha emergido como un concepto relevante en la investigación sobre el comportamiento del mercado laboral. A lo largo del tiempo, su definición ha evolucionado, incorporando diversos elementos. Como describe García-Gutiérrez (2014), el desarrollar ciertas competencias aumentan la habilidad de las personas para unirse y mantenerse en el mercado de trabajo, incluso tras periodos de ausencia. Suárez-Lantarón (2016) presenta dos perspectivas: una general, que aborda variables explicativas del empleo y desempleo, incluyendo el autoempleo; y otra individual, centrada en las competencias intrínsecas que facilitan el acceso y mantenimiento del empleo, así como la satisfacción de necesidades profesionales, económicas, de promoción y desarrollo.

La empleabilidad se describe como el cúmulo de competencias, habilidades y capacidades que facilitan a la persona el acceso y mantenimiento de un empleo (Villa & Poblete, 2007; Suárez-Lantarón, 2016). Es crucial destacar que el término empleabilidad está estrechamente vinculado con el desarrollo de competencias. Como destaca Kohler (2004), "el denominador común de la empleabilidad es la utilidad de las competencias y su criterio es la remuneración" (p.4); estas habilidades son esenciales en la educación de los estudiantes universitarios, preparándolos para su futuro laboral.

## **Competencias transversales: instrumentales, interpersonales y sistémicas**

Se asume que la empleabilidad se refiere al conjunto de competencias que habilitan a una persona para conseguir un empleo (Villa & Poblete, 2007). Esto destaca la necesidad de identificar las habilidades más apreciadas por los empleadores al seleccionar a graduados universitarios. En esta perspectiva, tal como indican González & Wagenaar (2003), "la búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo más allá de medidas de inteligencia, personalidad

y conocimientos, se considera a menudo como el punto de partida de la reflexión sobre competencias" (p. 35).

Conforme a lo expuesto, Villa & Poblete (2007) identifican tres categorías de competencias que influyen en la inserción laboral de las personas en cualquier campo profesional: instrumentales, interpersonales y sistémicas (ver Tabla 1), basándose en el marco conceptual del Proyecto Tuning propuesto por la Universidad de Deusto (2006).

Las competencias instrumentales se refieren a habilidades y destrezas empleadas como herramientas para alcanzar objetivos; las interpersonales se relacionan con la capacidad de interactuar efectivamente con otros individuos; y las sistémicas se centran en la capacidad de comprender y resolver situaciones combinando imaginación, sensibilidad y habilidades.

**Tabla 1**

*Organización de las competencias transversales*

| Competencias transversales          |                        |   |
|-------------------------------------|------------------------|---|
| Instrumentales                      | Cognitivas             | Pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo y deliberativo |
|                                     | Metodológicas          | Gestión de tiempo   |
|                                     |                        | Resolución de problemas   |
|                                     |                        | Toma de decisiones  |
|                                     | Tecnológicas           | Uso de las TIC  |
|                                     |                        | Utilización de base de datos  |
|                                     | Lingüísticas           | Comunicación verbal   |
|                                     |                        | Comunicación escrita  |
|                                     |                        | Manejo del idioma extranjero  |
|                                     | Interpersonales        | Individuales  |
| Diversidad e interculturalidad      |                        |   |
| Resistencia y adaptación al entorno |                        |   |
| Sentido ético                       |                        |   |
| Sociales                            |                        | Comunicación interpersonal  |
|                                     |                        | Tratamiento de conflictos y negociación   |
| Sistémicas                          | Organización           | Gestión por objetivos   |
|                                     |                        | Gestión de proyectos  |
|                                     |                        | Orientación a la calidad  |
|                                     | Capacidad emprendedora | Creatividad   |
|                                     |                        | Espíritu emprendedor  |
|                                     |                        | Innovación  |
|                                     | Liderazgo              | Orientación al logro  |
|                                     |                        | Liderazgo   |

*Nota.* Relación de competencias transversales de la Universidad de Deusto (Villa & Poblete, 2007).

Como consideración acerca de este apartado, la inserción laboral se concibe como el proceso mediante el cual un individuo adquiere y mantiene un empleo, siendo la empleabilidad un factor crucial. Entonces, el conjunto de habilidades y competencias que facilitan la inserción exitosa en el mercado laboral se conoce como empleabilidad.

## Fundamentos teóricos de estudios de egresados universitarios

Según Angulo *et al.* (2012), los estudios de egresados universitarios pueden validar las contribuciones de la teoría del capital humano. Este grupo representa individuos altamente capacitados que han invertido en su formación, poseen experiencia laboral y, en cierta medida, están calificados para empleos. Su reciente incorporación al mercado laboral permite verificar las bases teóricas de la economía de la educación.

Bajo este contexto, es factible abordar los conceptos de inserción laboral y empleabilidad de los egresados universitarios desde la perspectiva de la teoría del capital humano. Como se discutió en la sección de conceptos, la inserción laboral representa un proceso continuo que va más allá del mero ingreso al mercado laboral, implicando la capacidad de mantener el empleo. Por otro lado, la empleabilidad refleja tanto las competencias profesionales adquiridas durante la formación como las características personales del individuo, que facilitan su acceso al mercado de trabajo.

Existe relación entre competencias, aptitudes y rasgos de personalidad o factores personales, pero con un importante matiz, y es que las competencias son algo más que características individuales, ya que también hacen alusión, entre otros aspectos, a los conocimientos adquiridos por los sujetos por medio de la experiencia. (Martínez-Rodríguez, 2009, p. 466)

Según Villalobos & Pedroza (2009), los conocimientos y habilidades adquiridos y desarrollados por las personas a lo largo de su vida constituyen las herramientas que les permiten contribuir eficazmente al proceso productivo. Esta afirmación se basa en la teoría del capital humano. El capital humano se adquiere durante la juventud y se mantiene vigente a lo largo de la vida, mientras que los conocimientos y las habilidades pueden transferirse a través del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera, cuando la inversión de una persona se utiliza a nivel comunitario, laboral o social, otros individuos se benefician de su capital humano.

En cambio, la depreciación del capital humano surge cuando los conocimientos y habilidades no están actualizados conforme al progreso tecnológico, generando un proceso productivo ineficaz en la oferta de bienes y servicios, lo que repercute en la economía empresarial (Villalobos & Pedroza, 2009).

La empleabilidad contribuye a enriquecer el capital humano de los trabajadores al aumentar su valor en el mercado laboral. Adicionalmente, la promoción de la disciplina y eficiencia laboral mediante incentivos por parte de las empresas mejora la productividad y reduce problemas asociados a disparidades educativas como la sobreeducación. Finalmente, se ha demostrado que existe una fuerte correlación entre la empleabilidad y el valor económico de las empresas, donde un mayor nivel de empleabilidad se relaciona con un mayor valor económico organizacional (Angulo *et al.*, 2012, donde se citan: Spagnoli *et al.*, 2001; Muhla & Lindenberg, 2003; Álvarez & Miles, 2006; Median *et al.*, 2008).

Después de examinar las contribuciones de la teoría del capital humano, ampliamente reconocida como un fundamento teórico robusto en diversas investigaciones sobre el mercado laboral de egresados universitarios, resulta relevante contemplar los cambios en las políticas públicas educativas en las últimas dos décadas y su impacto en los procesos de inserción laboral de los egresados de licenciaturas en educación.

## **Cambio en las políticas públicas educativas y el impacto en la inserción laboral de egresados en licenciatura en educación**

México ha experimentado transformaciones sustanciales en sus políticas públicas, particularmente en el ámbito educativo. La reestructuración del Sistema Educativo Nacional de México ha sido provocada por las modificaciones en la política mexicana para la incorporación de nuevos docentes en las escuelas públicas, lo que tiene un impacto directo en la inserción laboral de los egresados que buscan empleo en este sector.

El primer cambio reciente fue en 2013, durante la administración del expresidente Enrique Peña Nieto, donde se implementó la Reforma Educativa con el propósito de mejorar la calidad educativa en México, destacando la evaluación docente como un medio para lograr dicho objetivo. Esta reforma condujo a la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), que estableció los procedimientos para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento del personal docente. Un aspecto destacado de esta ley fue la ampliación de oportunidades laborales para profesionales no formados en educación, como egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), permitiéndoles aspirar a plazas docentes en cualquier nivel educativo.

El segundo cambio significativo ocurrió con la llegada de la nueva administración pública encabezada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, el 1 de diciembre de 2018. Durante este periodo, se introdujo la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual busca alcanzar la excelencia educativa mediante la reducción de la desigualdad educativa a través de la transformación de las prácticas escolares. Además, se eliminó la obligatoriedad de la evaluación docente para la promoción, mientras que los ascensos se basarán en las capacidades y aptitudes observadas, retomando el modelo previo a la reforma de 2012 (INEE, 2019).

La Ley General del Sistema para la Carrera de los Maestros y Maestras (DOF, 2019) estableció los estándares y pautas para los procesos de admisión, promoción, reconocimiento y capacitación del personal docente en diciembre de 2019. Perfiles, dominios, criterios e indicadores específicos son parte de los mecanismos de coevaluación y evaluación utilizados para llevar a cabo estos procesos. Los exámenes de idoneidad fueron suprimidos y en su lugar se implementó un sistema que considera los puntajes obtenidos de la sumatoria de diplomados, cursos, formación académica y años de experiencia en la docencia.

Esta reciente dinámica coloca en situación desfavorecedora a los maestros principiantes, particularmente a aquellos provenientes de licenciaturas en Ciencias Educativas y Pedagogía, con carencias de una sólida formación en el ámbito de la docencia. En contraste, los egresados de escuelas normales tienen cierta ventaja debido a su formación y prácticas profesionales integradas en el sistema educativo público. Esto plantea la necesidad de reestructurar el plan de estudios de la

Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), ya que sus egresados enfrentarán nuevas exigencias en el mercado laboral educativo.

## Metodología

La investigación adopta un enfoque interpretativo, según el cual los individuos construyen diversas interpretaciones de la realidad social en la que se encuentran inmersos (Rodríguez, 2011). Se opta por un diseño de estudio cualitativo, empleando el método biográfico narrativo para visualizar las experiencias de los participantes, el que facilita hacer visible al individuo a lo largo de su vida o en relación con un evento específico (Ferrarotti, 2007). El diseño de la investigación que se propone es de tipo descriptivo, ya que de acuerdo con Denzin & Lincoln (2011) ayuda a captar las complejidades y matices del comportamiento humano y los contextos sociales, proporcionando una comprensión rica y detallada de los fenómenos en estudio. La selección de los cinco participantes se realiza mediante la estrategia de bola de nieve, enfocándose en individuos que hayan experimentado la inserción laboral durante la pandemia de COVID-19, con al menos dos años de haber egresado.

Para la presente investigación cualitativa, se diseñó una entrevista en profundidad con el objetivo de captar las complejidades y matices de los procesos de inserción laboral, empleabilidad y ocupabilidad de egresados de la Licenciatura en Educación durante la pandemia de COVID-19. El propósito de la entrevista fue comprender en detalle las experiencias y percepciones de los participantes en relación con estos fenómenos en el contexto de crisis global. Se desarrolló un guion de entrevista estructurado con preguntas abiertas, formuladas de manera clara y neutral, organizadas en una secuencia lógica, desde temas generales hasta específicos. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para un análisis detallado, utilizando la codificación para identificar temas y patrones emergentes, así como la triangulación para verificar la consistencia y validez de los datos. Los resultados fueron presentados de manera estructurada, destacando hallazgos relevantes y elaborando conclusiones basadas en estos. Este enfoque metodológico garantiza que la entrevista en profundidad es una herramienta robusta y eficaz para obtener datos ricos y significativos, proporcionando una comprensión detallada y contextualizada del fenómeno estudiado (Gurdián, 2007).

Para la configuración del instrumento utilizado en esta investigación, se optó por emplear el diseño categorial desarrollado por Contreras-Espinoza (2022). Este diseño estructuró los componentes temáticos en dos categorías apriorísticas para el análisis: la inserción laboral y la empleabilidad. Estas categorías fueron concebidas con base en fundamentos teóricos derivados de diversos autores relevantes en el campo, entre los que se incluyen Pelayo & Meza (2012), Rodríguez (2013), Simón (2015), Villa & Poblete (2007), así como Suárez-Lantarón (2016). Cada categoría incluyó objetivos específicos y subcategorías que guiaron la formulación de 16 preguntas. La estructura general del guion se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2***Estructura general del guion de entrevista para egresados de la LCE*

| Categoría de análisis | Objetivo de la categoría   | Subcategoría   |
|-----------------------|--|--|
| Inserción laboral     | Caracterizar el proceso de inserción al mercado laboral                      | Ritmos de inserción<br>Inmersión laboral<br>Permanencia laboral                        |
| Empleabilidad         | Determinar las competencias transversales que favorecen la inserción laboral | Competencias instrumentales<br>Competencias interpersonales<br>Competencias sistémicas |

*Nota.* Propuesta de categorización formulada por Contreras-Espinoza (2022).

Además, para asegurar la validez y fiabilidad de esta investigación se siguieron varios pasos cruciales. En primer lugar, tanto el guion de entrevista como el libro de códigos fueron revisados por expertos en investigación cualitativa. Además, se llevó a cabo una intercodificación por pares y se utilizó una fórmula para calcular el índice de confiabilidad. Por otro lado, el diseño del método fue examinado por un comité compuesto por especialistas del área, quienes evaluaron la fiabilidad del procedimiento mediante juicios y valoraciones. Según Cáceres (2008), en el ámbito cualitativo, el juicio de expertos facilita la evaluación del grado de confiabilidad del estudio. Estos profesionales poseen una vasta experiencia en el diseño de métodos dentro del enfoque cualitativo, lo cual fortaleció el rigor académico de la investigación.

El análisis de los datos se realizó mediante dos enfoques: análisis cualitativo del contenido y análisis narrativo, ya que facilita una codificación precisa de categorías y una interpretación profunda de los relatos, asegurando una comprensión integral y detallada del fenómeno estudiado (Denzin & Lincoln, 2011; Patton, 2014). Se consideró la ética en todas las etapas del estudio, incluyendo la obtención del consentimiento informado de los participantes y la protección de su confidencialidad. El protocolo ético del estudio fue aprobado por un Comité de Ética en Investigación, quien dio veracidad del cumplimiento de los estándares éticos requeridos.

## Resultados

La organización y presentación de los hallazgos se divide en dos subapartados. En el primero se evidencian los resultados sobre la inserción al mercado laboral de los egresados de LCE, los ritmos de inserción y el estatus laboral. En un segundo apartado se establecen las competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) relacionadas con el proceso de inserción laboral que ayudan a los egresados de la LCE a encontrar trabajo a través de experiencias personales. Es fundamental destacar que las unidades de análisis se fundamentan en lo delineado por Contreras-Espinoza (2022), lo cual da riqueza y sustento a los resultados expuestos.

## Proceso de inserción laboral, la transición universidad-empleo

La caracterización del proceso de inserción al mercado laboral de los egresados de la LCE se basa en tres dimensiones:

- la incorporación al mercado laboral,
- el ritmo de inserción,
- la permanencia en el empleo.

La entrada al mercado laboral, la rapidez con la que se logra y la duración de los empleos obtenidos se consideran componentes del proceso de inserción laboral (Pelayo & Meza, 2012; Rodríguez, 2013; Simón, 2015). La Tabla 3 muestra cómo se organizan y muestran estos resultados.

**Tabla 3**

*Organización y presentación de los resultados de acuerdo con la categoría Inserción laboral*

| Categoría de análisis | Subcategorías de análisis | Códigos  |
|-----------------------|---------------------------|--|
| Inserción laboral     | Proceso de incorporación  | Vacante<br>Postulación<br>Entrevista<br>Ocupación del puesto       |
|                       | Ritmo de inserción        | Periodo transcurrido egreso-primer empleo                          |
|                       | Permanencia laboral       | Permanencia en el primer empleo<br>Experiencia en el primer empleo |

*Nota.* Propuesta de categorización formulada por Contreras-Espinoza (2022).

En esta perspectiva, se detalla el comienzo en el primer trabajo, los desafíos encontrados en ese momento y el campo en el que comenzaron a trabajar; además, se analiza el lapso desde que se graduaron hasta conseguir el primer empleo, la duración y vivencias en el mismo y, finalmente, el tiempo que permanecieron en el trabajo y su experiencia durante ese período laboral.

Se plasmó el proceso que cada participante siguió para emplearse en la categoría de inserción laboral: desde su incorporación, el ritmo de inserción y la permanencia laboral. En la categoría de ingreso, se evidenció que los graduados obtuvieron oportunidades laborales a través de bolsas de trabajo, contactos cercanos o familiares, y aquellos que ascendieron al centro educativo donde realizaron prácticas o servicio profesional, así como aquellos que optaron por emprender.

La participante E3, luego de graduarse, dedicó dos meses a elaborar un plan de negocio para crear un centro de asesoramiento y clases particulares enfocado en niños con rezago escolar, dificultades de aprendizaje y necesidades especiales durante la pandemia. Su intención era presentar este plan a cinco compañeras de su



generación, algunas de las cuales habían finalizado un diplomado para trabajar como maestras sombra.

Ha sido un reto, pero, pero, la verdad, ahora sí me sirvió lo que nos enseñaron de ver el problema y buscar una solución, así que nosotras vimos que se necesitarían asesorías para los niños que estarían en línea y fue una oportunidad. (E3, 2021)

A partir del análisis del proceso de inserción laboral de esta participante, se observa que no todos los egresados tienen como objetivo obtener un puesto de trabajo en una institución pública o privada. En cambio, existe un conjunto de profesionistas que eligen el autoempleo mediante el emprendimiento. Durante el desafiante período del confinamiento sanitario, ella reconoció una oportunidad para lanzar un centro educativo de tutorías enfocado en niños de preescolar y primaria.

El ritmo con el que se incorporaron al mercado laboral varió; algunos participantes lo hicieron seis meses o un año después de graduarse, e incluso algunos encontraron empleo antes de graduarse. Por ejemplo, el participante E1 empezó a trabajar como docente desde que estaba en quinto semestre, ya que en una materia se requerían prácticas de 30 horas en alguna institución escolar. Esto lo motivó a buscar un lugar donde realizarlas, y se acercó a un colegio privado donde, una semana después, lo llamaron para cubrir a una maestra.

Fue y es una experiencia muy bonita, pues tuve la oportunidad de trabajar sin experiencia, la verdad estoy muy agradecido porque ya tengo tres años frente a un grupo, con niños de diferentes estilos de aprendizaje, es muy bonito. (E1, 2021)

Para aquellos que consiguieron empleo mientras cursaban la licenciatura, las prácticas profesionales fueron fundamentales. Les permitieron ser contratados en la unidad receptora, donde pudieron aplicar sus conocimientos en un entorno laboral real. La experiencia adquirida durante las prácticas les proporcionó una ventaja al demostrar sus habilidades y capacidades, lo que facilitó su inserción en el mercado laboral y les brindó una sólida base para su desarrollo profesional futuro.

En relación con la permanencia laboral, dos de los participantes aún ocupan posiciones en las instituciones donde llevaron a cabo sus prácticas profesionales. Una de ellas sigue involucrada en el negocio de asesorías que inició durante su formación. Por otro lado, dos participantes experimentaron movilidad laboral: uno buscó una posición en una escuela pública y el otro desempeñó interinatos en diferentes instituciones.

De acuerdo a lo manifestado por la participante E4, tras un periodo prolongado de espera, frustración y desánimo, comenzó a vislumbrar un futuro prometedor. Este cambio se debió a una combinación de factores y circunstancias que le permitieron incorporarse como asesor técnico pedagógico interino. Sin embargo, el proceso de selección y contratación para este interinato resultó ser engorroso y burocrático, llegando a ser desgastante en ciertos aspectos, lo que requirió de ella un considerable esfuerzo y dedicación de tiempo.

Muchas vueltas. Me pidieron una copia de mi carta pasante, registro del SAT, acta de nacimiento [...] Bueno, me pidieron varios documentos que ya había enviado previamente para poder ingresar a la lista del sindicato, pero una vez que te hablan te vuelven a pedir copias de todo otra vez. Te piden que cotejes carta de pasante, acta de nacimiento y todo para poder hacerlo válido. (E4, 2021)

En una línea similar, la burocracia laboriosa representa un desafío sin resolver en los procedimientos de admisión a la carrera docente en México. Estos procedimientos se caracterizan por ser tediosos, fatigosos y, en cierta medida, complicados.

## Empleabilidad, factores internos implícitos en la inserción laboral

En este apartado se identifican las competencias transversales —instrumentales, interpersonales y sistémicas— que influyen en el proceso de inserción laboral y afectan la empleabilidad de los egresados de la LCE. Los factores internos implícitos se refieren a las competencias profesionales —formación recibida— y personales —características individuales— que ayudarán al graduado a conseguir un empleo (Villa & Poblete, 2007; Suárez-Lantarón, 2016). Como se detalla en la Tabla 4, la organización y presentación de los resultados se centran en la categoría empleabilidad.

**Tabla 4**

*Organización y presentación de los resultados de acuerdo con la categoría empleabilidad*

| Categoría de análisis      | Subcategorías de análisis    | Códigos   |
|----------------------------|------------------------------|---|
| Competencias transversales | Competencias sistémicas      | Capacidad de organización<br>Capacidad emprendedora<br>Capacidad de liderazgo                               |
|                            | Competencias interpersonales | Vínculos con los demás<br>Formas de relacionarse  |
|                            | Competencias instrumentales  | Habilidades cognitivas<br>Habilidades metodológicas<br>Habilidades tecnológicas<br>Habilidades lingüísticas |

*Nota.* Propuesta de categorización formulada por Contreras-Espinoza (2022).

Dentro del marco de la empleabilidad, los egresados destacaron las competencias transversales —sistémicas, interpersonales e instrumentales— que consideraron fundamentales para su inserción y permanencia en el mercado laboral. Respecto a las competencias sistémicas, los participantes mencionaron habilidades como la creatividad, la organización, la capacidad emprendedora, el liderazgo y la planeación como fundamentales para su desempeño laboral.

Según lo expresado por el participante E2, las competencias de organización y liderazgo fueron las habilidades sistémicas que más fortaleció, lo cual favoreció su empleabilidad, ingreso y permanencia en el ámbito laboral. Dado que ocupaba un puesto que implicaba la supervisión de personal, consideraba fundamental contar con habilidades para dirigir eficazmente al capital humano.

Yo, al tener auxiliares, o sea personas que me ayudaban, sí tenía que saber cómo manejar sus tiempos, cómo manejar los míos. Tenía dos puntos y algunas cosillas, entonces en cada punto (de trabajo) tenía un auxiliar. Necesitaba ver sus tiempos, ver los míos, los de mis capacitados, saber cómo organizarlos, porque eran 36 personas, 2 auxiliares más mis compañeros, más el asistente, sí, esos dos temas era el pan de cada día. (E2, 2021)

Asimismo, la participante E3 identifica el emprendimiento y la organización como competencias sistémicas clave que fomentaron su empleabilidad. Su perspectiva se fundamenta en no concebirse como empleada dentro de un marco estructurado escolar, lo que resalta la importancia de estas habilidades para su inserción laboral.

La verdad es que siempre me vi como empresaria, teniendo algo, no tanto siendo parte de... la verdad eso de ser un maestro dentro de la SEP no lo veía, tal vez sí lo llegué a ver como administrativo, pero no maestra dentro de aula, porque lo que yo quería era abrir una escuela y ya estoy en eso. (E3, 2021)

Dentro del ámbito de las competencias interpersonales, se destacan habilidades como la adaptación al entorno, la automotivación, la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, la negociación y el manejo de conflictos. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo personal y profesional, ya que permiten establecer relaciones efectivas con los demás, resolver conflictos de manera constructiva y trabajar de forma colaborativa en diferentes contextos y situaciones.

Según lo expresado por el participante E1, la automotivación y la adaptación al entorno fueron actitudes fundamentales en su desempeño laboral. Destacó la importancia de mantener buenas relaciones con sus compañeros y de mostrar interés para participar en actividades, ya sea en equipo o en colaboración con directivos del centro escolar.

Yo no he tenido ningún problema con el personal de ahí. De hecho, siempre los he apoyado en lo que se necesita y me piden, yo siempre estoy dispuesto para apoyarlos y creo que me he convertido en el brazo derecho del director. (E1, 2021)

En cuanto a las competencias instrumentales identificadas por los egresados como fundamentales para emplearse, destacaron principalmente las habilidades cognitivas asociadas al pensamiento crítico, analítico y reflexivo. En el ámbito metodológico, aludieron a la resolución de problemáticas, la toma de decisiones y la gestión del tiempo. Respecto a las habilidades tecnológicas, señalaron que el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) los hace más competentes en el mercado laboral.

Durante la pandemia, el participante E2 destacó la importancia de poseer habilidades tecnológicas, las cuales consideró como un valor añadido en su trabajo. Estas habilidades le permitieron adaptarse eficazmente a las nuevas condiciones impuestas por la situación de crisis, demostrando la relevancia de la capacitación tecnológica en entornos laborales cambiantes y desafiantes.

Ahora me dicen "¿de casualidad sabes usar Classroom?", porque lo había puesto en las habilidades que podía desarrollar y les dije que sí, les hice todo el programa en una plataforma para docentes mayores, que a veces tienen cierto conflicto con la tecnología, y con eso me liberaron mis prácticas. [...] Es algo que me sirvió, que es una competencia desarrollada y que propició mi contratación y que es parte del uso de las TICs. (E2, 2021)

Finalmente, en relación con las habilidades lingüísticas, se hizo hincapié en la importancia de la comunicación verbal y escrita, así como en el dominio de un idioma extranjero. Estas competencias son consideradas fundamentales para la empleabilidad, ya que permiten a los egresados de la LCE desenvolverse de manera efectiva en entornos laborales diversos y comunicarse de manera clara y precisa, tanto oralmente como por escrito.

## Discusión y conclusiones

Los egresados universitarios, incluidos los de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), enfrentan una búsqueda de empleo desafiante, ya que tener un título universitario no garantiza automáticamente el éxito laboral en un mercado cada vez más competitivo y exigente. Esto concuerda con lo expuesto por Puentes (2012) quien señala que aparecen dificultades cuando el egresado llega al final de su carrera y ve que ingresar al mercado laboral es casi imposible. De tal manera que este proceso implica complejos aspectos de inserción laboral, empleabilidad y ocupabilidad, subrayando la importancia de entender la transición de la educación superior al empleo.

En este estudio se logra el objetivo de analizar los procesos de inserción laboral y la empleabilidad de los egresados en contextos cambiantes. Asimismo, se define el proceso de inserción laboral como el conjunto de etapas que van desde la postulación hasta la permanencia en el empleo, considerando factores tanto internos (empleabilidad) como externos (ocupabilidad) que impactan en la transición de la universidad al primer trabajo (Simón, 2015; Pelayo & Meza, 2012; Rodríguez, 2013).

Resulta evidente que la pandemia de COVID-19 ha generado cambios en las dinámicas laborales, con un enfoque particular en áreas como la capacitación, el emprendimiento y la docencia, lo cual representó un desafío adicional para los egresados de la LCE debido a la necesidad de adaptarse a la educación en línea.

Además, se resalta la diversidad de modalidades mediante las cuales los egresados ingresan al mercado laboral, enfatizando la relevancia de las prácticas profesionales como una primera aproximación al ámbito laboral. Esto está en línea con las investigaciones realizadas por Monteiro & Almeida (2015), quienes subrayan la importancia de incorporar prácticas profesionales en las universidades para promover la adaptabilidad profesional, lo que puede beneficiar a los egresados en su transición a entornos laborales.

Se concluye que las competencias transversales, como las habilidades tecnológicas, el liderazgo, la organización, el emprendimiento y la comunicación, resultan fundamentales para la empleabilidad. Asimismo, el contexto social por la pandemia y los cambios en la política educativa también inciden en la transición al empleo, especialmente en el sector docente; ya que ambos transformaron el panorama laboral de los egresados en Ciencias de la Educación. Por un lado, ampliando las oportunidades para profesionales no formados en educación, abriendo con ello la competencia por plazas docentes en todos los niveles, mientras que la pandemia de COVID-19 empujó a los docentes a innovar y adaptarse a las plataformas de aprendizaje en líneas, así como construir nuevos espacios laborales a distancia.

Finalmente, el abordaje cualitativo del estudio permitió explorar en profundidad fenómenos complejos y contextuales, sin enfocarse en la generalización de resultados a una población más amplia, al permitir captar la riqueza y la diversidad de experiencias individuales. Se revelaron perspectivas únicas y profundas que pueden pasar desapercibidas en investigaciones cuantitativas y, aunque los resultados no son generalizables, ofrecen una comprensión profunda de los desafíos de los egresados al ingresar al mundo laboral, destacando la importancia de adaptarse al cambio y de la investigación continua para mejorar los programas educativos.

#### Notas:

##### Aprobación final del artículo:

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

##### Contribución de autoría:

Iván de Jesús Contreras-Espinoza: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, diseño de metodología, administración, supervisión, validación, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

Ingrid Kuri-Alonso: investigación, metodología, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

##### Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

## Referencias

- ANGULO, G. M., QUEJADA, R., & YÁNEZ, M. (2012). Educación, mercado de trabajo y satisfacción laboral: el problema de las teorías del capital humano y señalización de mercado. *Revista de la educación superior*, 41(163), 51-66.
- CÁCERES, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- CONTRERAS-ESPINOZA, I. J. (2022). *Proceso de inserción laboral y empleabilidad de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada* [Tesis de doctorado, CETYS Universidad].
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (EDS.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN [DOF] (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. SEGOB (Secretaría de Gobernación). [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN [DOF] (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de los Maestros y Maestras*. SEGOB (Secretaría de Gobernación). [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019)
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN [DOF] (2020). *ACUERDO por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de*

enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). Diario Oficial de la Federación. [https://dof.gob.mx/2020/CSG/CSG\\_300320\\_VES.pdf](https://dof.gob.mx/2020/CSG/CSG_300320_VES.pdf)

- FERRAROTTI, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40.
- GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (2014). ¿Por qué lo llaman educación cuando quieren decir... empleabilidad? A propósito del concepto de utilidad en educación. *Social and Behavioral Sciences*, 139, 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.034>
- GONZÁLEZ, J., & WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen.
- GURDIÁN, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. PrintCenter.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA [INEGI] (2019). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/enoe\\_ie/enoe\\_ie2019\\_08.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/enoe_ie/enoe_ie2019_08.pdf)
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN [INEE] (2019). *La Nueva Escuela Mexicana*. INEE.
- KOHLER, J. (2004). *The Bologna Process and employability: The impact of employability on curricular development*. Bologna Seminar of Employability in the context of the Bologna Process, Bled, Slovenia.
- MACKAY-CASTRO, C. R., LEÓN-PALACIOS, B. V., & ZAMBRANO-NOBOA, H. A. (2020). Efectos del COVID-19 en el mercado laboral. *Domino de las Ciencias*, 6(3), 1368-1381.
- MÁRQUEZ, A. (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México: una breve contextualización. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 169-185.
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, F. M. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 455-471. <http://hdl.handle.net/11162/124263>
- MEDINA, C., NAVA, A., & BONG, I. (2010). Enfoque del liderazgo del pensamiento sistémico en las organizaciones. *Multiciencias*, 10(2), 133-138.
- MONTEIRO, S., & ALMEIDA, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106-112. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.006>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLOS ECONÓMICOS [OCDE] (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. OECD Publishing Paris. <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>
- PATTON, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- PELAYO, M., & MEZA, E. (2012). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*.
- PUENTES, I. (2012). No basta obtener un título profesional. En C. H. Trujillo García & M. L. Torres Villarreal (Eds), *Contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre Educación Superior en Colombia* (pp. 189-193). Universidad del Rosario.

- RODRÍGUEZ, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España* [Tesis doctoral, Universidad de León]. [https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3018/tesis\\_d5e05f.PDF](https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3018/tesis_d5e05f.PDF)
- RODRÍGUEZ, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, 4(8), 1-33.
- SALAS, I., & MURILLO, F. (2013). Los profesionistas universitarios y el mercado laboral mexicano: convergencias y asimetrías. *Revista de la educación superior*, 42(165), 63-81.
- SIMÓN, J. (2015). Las expectativas de búsqueda del primer empleo de universitarios con formación híbrida: El caso de una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(2), 33-49. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.2.35>
- SUÁREZ-LANTARÓN, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*.
- VILLA, A., & POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero; ICE Universidad de Deusto.
- VILLALOBOS, G., & PEDROZA, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 10(20), 275-306.

# La educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina, Corea del Sur y Estados Unidos<sup>1</sup>

## Secondary education for youths and adults in Argentina, South Korea and the United States

## Ensino secundário para jovens e adultos na Argentina, na Coreia do Sul e nos Estados Unidos

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3820>

### Julián Olivares

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Universidad Nacional de General Sarmiento  
Argentina  
olivares.julian.90@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-2141-7238

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la evolución reciente de la educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina, Corea del Sur y Estados Unidos. Aunque distintas investigaciones señalan que en el territorio argentino esta modalidad educativa ha tenido un gran crecimiento y ha alcanzado una notable relevancia dentro de su sistema educativo, no queda claro si esto es algo común a escala internacional. Considerando este problema a resolver, desde un enfoque cuantitativo, se recurre a diversas fuentes de organismos internacionales y entidades nacionales de los tres países seleccionados, para ver cómo han evolucionado estas ofertas escolares en cada país y la importancia que han tenido al interior de sus fronteras. En ese sentido, los resultados de la investigación muestran que, a diferencia de lo que pasa en Argentina, en Corea del Sur y Estados Unidos la secundaria para jóvenes y adultos no ha tendido a expandirse ni a ocupar un lugar tan relevante dentro de sus sistemas educativos nacionales. Por el contrario, se concluye que luego de un crecimiento inicial, a lo largo de las últimas décadas tanto en el país asiático como en el norteamericano estas propuestas escolares han tendido a contraerse y a tener una posición relativamente marginal.

**Palabras clave:** educación secundaria, educación de jóvenes y adultos, sistemas educativos, investigación cuantitativa, estadísticas.

**Recibido:** 01/05/24  
**Aprobado:** 04/07/24

### Cómo citar:

Olivares, J. (2024). La educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina, Corea del Sur y Estados Unidos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3820>



## Abstract

This article aims to analyze the recent evolution of secondary education for youths and adults in Argentina, South Korea and the United States. Although different investigations indicate that this educational modality has had significant growth in Argentine territory and has achieved notable relevance within its educational system, it is not clear if this is something common on an international scale. Considering this problem to be solved, from a quantitative approach, various sources from international organizations and national entities of the three selected countries are used to see how these school offers have evolved in each country and the importance they have had within their borders. In that sense, the results of the research show that unlike what happens in Argentina, in South Korea and the United States, secondary schools for youths and adults have not tended to expand or occupy such a relevant place within their national educational systems. On the contrary, it is concluded that after an initial growth, throughout the last decades in both the Asian country and the North American one, these school proposals have tended to contract and have a relatively marginal position.

## Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a evolução recente do ensino secundário de jovens e adultos na Argentina, na Coreia do Sul e nos Estados Unidos. Embora diferentes pesquisas indiquem que este estágio de educação teve grande crescimento no território argentino e alcançou notável relevância dentro de seu sistema educacional, não está claro se isso é algo comum em escala internacional. Para resolver este problema, consideramos uma abordagem quantitativa. Foram utilizadas diversas fontes de organismos internacionais e entidades nacionais dos três países selecionados, a fim de verificar a evolução destas ofertas escolares e sua importância dentro das fronteiras de cada país. Nesse sentido, os resultados da pesquisa mostram que o ensino secundário para jovens e adultos na Coreia do Sul e nos Estados Unidos não apresentaram a mesma tendência de se expandir e ocupar um lugar relevante dentro dos seus sistemas nacionais de educação como aconteceu na Argentina. Pelo contrário, conclui-se que, após um crescimento inicial, estas propostas escolares tenderam a contrair-se e a ocupar uma posição relativamente marginal ao longo das últimas décadas tanto no país asiático como no norte-americano.

### Keywords:

secondary education, education for youths and adults, educational systems, quantitative investigation, statistics.

### Palavras-chave:

ensino secundário, educação de jovens e adultos, sistemas educativos, pesquisa quantitativa, estatísticas.

## Introducción

La educación secundaria para jóvenes y adultos ha cobrado una gran relevancia durante la historia reciente en Argentina (De la Fare, 2013; Finnegan, 2016). Así, esta modalidad educativa específica no solo se ha expandido con fuerza durante las últimas décadas en el país (en un escenario general de masificación del nivel), sino que además ha pasado a ocupar un lugar cada vez más importante dentro del sistema educativo nacional. De acuerdo con la información que presentan otros autores, entre los años 2001 y 2022 el total de alumnos que asisten a este tipo de ofertas en el territorio argentino creció en un 12 %, mientras que el número de egresados lo hizo en un 129 % (De Luca *et al.*, 2023). A la par, en años recientes, una de cada cinco personas que completaron el secundario en el país lo hicieron en la educación de jóvenes y adultos (Finnegan *et al.*, 2021).

Este hecho no ha pasado desapercibido dentro de las ciencias sociales. Al contrario, diversas investigaciones como las recién mencionadas han resaltado ese notable incremento en el número de sujetos que concurren y egresan de estas ofertas escolares en el territorio argentino (De la Fare, 2013; Finnegan *et al.*, 2021). Otros han explicado la evolución de la modalidad a partir de los vaivenes de la política nacional, en tanto las iniciativas del Estado en distintos periodos habrían impulsado o frenado su expansión (Brusilovsky & Cabrera, 2006; Filmus, 1992; Rodríguez, 2008). A la par, diferentes obras se han enfocado en las particularidades de sus modelos institucionales, mostrando cómo estos han sido más flexibles que los de la secundaria común (Burgos, 2018; Donvito & Otero, 2020; López, 2015). Finalmente, diversos escritos se han centrado en las características de la población destinataria, señalando que esta no se define solo por su edad, sino que se encuentra atravesada por cuestiones como el desempleo, la pobreza y la precariedad laboral (González, 2019; Riquelme *et al.*, 2018; Sirvent, 2005). Ahora bien, por lo general se trata de estudios centrados en el ámbito nacional y que no analizan lo que sucede en otras partes del mundo. Este permite formular la siguiente pregunta central de investigación: ¿es algo normal a escala mundial que estas ofertas tiendan a expandirse y ocupar un lugar tan relevante dentro de los sistemas educativos nacionales, como ocurre en Argentina?

Considerando esta interrogante, este artículo tiene como objetivo analizar la evolución reciente de la educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina, Corea del Sur y Estados Unidos. Se busca captar cómo ha sido el desarrollo de dicha modalidad en términos cuantitativos y si ha tenido la misma importancia dentro de los sistemas educativos de los tres países durante la historia reciente. Para ello, se emplean distintas fuentes estadísticas, provenientes en su mayoría de diversos organismos nacionales e internacionales. En relación al problema inicial planteado, la hipótesis sostenida es que, a diferencia de Argentina, en Corea del Sur y Estados Unidos la secundaria para jóvenes y adultos no ha tendido a expandirse ni a ocupar un lugar tan relevante dentro de sus sistemas educativos nacionales.

## Metodología y fuentes empleadas

Para avanzar con el objetivo central, este artículo parte de un enfoque cuantitativo. Así, se busca medir en términos concretos la evolución que ha tenido la secundaria

para jóvenes y adultos en Argentina, Corea del Sur y Estados Unidos durante la historia reciente. La metodología general es aquella de la educación comparada (Caballero *et al.*, 2016; Cowen, 2011; García Garrido, 1991). Siguiendo esta perspectiva, la selección de países se realiza tomando como criterio de comparación que la secundaria para jóvenes y adultos se compone de un conjunto de diversas ofertas escolares creadas para que la población joven y adulta, de manera específica, pueda reingresar al sistema educativo y finalizar sus estudios secundarios.

Partiendo de ese criterio, en principio corresponde justificar la elección de Corea del Sur y Estados Unidos para comparar con el caso argentino. En ese sentido, teniendo en cuenta que existen datos que indican que la secundaria para jóvenes y adultos también se ha expandido en otros países de la región (como Brasil, Chile o Uruguay<sup>3</sup>), se escogió a estos dos países porque al igual que Argentina son territorios nacionales en los que el capitalismo se halla plenamente desarrollado, pero que al mismo tiempo tienen fuerzas productivas más avanzadas y ocupan una posición distinta en el mercado mundial, con respecto a la que muestran los ámbitos nacionales de América Latina (normalmente caracterizados por exportar materias primas y tener una industria atrasada en términos tecnológicos). Por lo tanto, se buscó que la contrastación sea con dos países donde las leyes generales de la acumulación capitalista también se despliegan de forma plena y, a la vez, se tuvo como fin evitar el surgimiento de conclusiones erróneas o sesgadas sobre lo que ocurre en el plano internacional, que podrían haberse presentado al hacer la comparación con territorios de la región más parecidos al argentino en términos económicos y en los que se sabe que se ha expandido el nivel secundario de la educación de jóvenes y adultos (en adelante, EDJA).

Como primera dimensión para abordar la pregunta inicial se tomó la situación educativa de la población joven y adulta, en tanto se trata del sector del que provienen los estudiantes de la EDJA. Los indicadores seleccionados para ver este asunto fueron:

1. su promedio de años de escolaridad con el paso de los años,
2. el máximo nivel educativo alcanzado,
3. la cantidad que tiene el secundario completo a lo largo de las décadas,
4. el total de población en este grupo etario,
5. la cantidad relativa que no ha terminado el nivel (tanto para los jóvenes como para los adultos).

El primero se tomó porque posibilita ver de qué forma se ha incrementado el número de años que estos sujetos transitan por los sistemas escolares en cada país. El segundo ya que permite captar cuál es el alcance de esa extensión de la escolaridad en tiempos recientes en los tres países. El tercero puesto que indica cómo se ha dado el proceso de masificación de la secundaria en este grupo poblacional. El cuarto y el quinto debido a que muestran cuál es la matrícula potencial de jóvenes y de adultos que están en condiciones de acceder a la EDJA en los ámbitos nacionales estudiados.

Todas las cifras referidas a estas cuestiones fueron sacadas de la base de datos de Barro & Lee (2013), salvo por el monto de la población adulta total que se obtuvo de la base de datos del Banco Mundial.

Como segunda dimensión se seleccionó el desenvolvimiento específico de la educación secundaria para jóvenes y adultos en el caso estadounidense, surcoreano y argentino. Se eligieron como indicadores:

1. la evolución de la cantidad de alumnos en términos absolutos,
2. su evolución porcentual en comparación con la secundaria común,
3. el peso relativo de la matrícula de la EDJA sobre la matrícula secundaria total en años recientes,
4. el peso relativo de la misma en su momento de mayor alcance.

El primero se escogió porque indica, en concreto, si la modalidad ha tendido a crecer o decrecer durante las últimas décadas en cada uno de los países. El segundo ya que posibilita cotejar su desarrollo con el de la secundaria común (por la que, en teoría, deberían avanzar los sujetos para completar el nivel). El tercero, en tanto, muestra cuál es la relevancia de la secundaria para jóvenes y adultos dentro de los sistemas educativos en la actualidad. El cuarto debido a que permite ver ese mismo alcance en el momento donde la cantidad de estudiantes en la EDJA era mayor en cada caso.

Toda la información se consiguió de las fuentes que se presentan a continuación.

- **Evolución de matrícula de secundaria de la EDJA.** Se debió trabajar de manera particular para cada país. Para Estados Unidos los números entre 1971-1999 se obtuvieron de un informe publicado por el Departamento de Educación (2013). Esas cifras se empalmaron con las que provee el mismo Departamento de Educación entre 2000 y 2018, que se tuvieron que generar desde la base de datos del Sistema Nacional de Informes para la Educación de Adultos (NRS, por sus siglas en inglés) para la *Adult Secondary Education* (Educación Secundaria de Adultos o ASE), en conjunto de los 57 espacios subnacionales que la fuente brinda durante ese lapso temporal<sup>3</sup>. A la ASE común se le debió sumar la matrícula contenida en la *Distance Education* (educación a distancia) que entre 2007 y 2015 figura como ASE *Low* (tramo básico) y ASE *High* (tramo superior) y desde 2016 aparece como *Adult Basic Education* (Educación Básica de Adultos o ABE) niveles 5 y 6. Para Corea del Sur se usaron los datos que provee Chang (1995) entre 1971 y 1990. Estos se empalmaron con los del Anuario Estadístico de Educación entre 1998 y 2006, así como el cuadernillo sobre Estadísticas de la Educación a lo Largo de la Vida, entre 2007 y 2018, ambos publicados por el Ministerio de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos. Aquí, a diferencia de los otros dos países, hubo que construir los datos sumando la matrícula de cada una de las ofertas que Corea del Sur provee para jóvenes y adultos. Para el caso argentino, la información entre 1971 y 1976 se extrajo de los anuarios publicados por el Ministerio de Educación. Luego, se empalmó con la que brinda el Relevamiento Anual del mismo Ministerio entre 1996 y 2018.
- **Evolución porcentual comparada de secundaria común y secundaria de la EDJA.** El cálculo se realizó usando las cifras de la matrícula de la secundaria común entre 2000 y 2018 que brinda la base de datos de la UNESCO, en conjunto con los números sobre la matrícula del nivel secundario de la EDJA antes mencionados entre esos mismos años.

- **Peso relativo de secundaria de la EDJA sobre matrícula secundaria total.** El cálculo se hizo usando los datos recién mencionados de la UNESCO y de las fuentes nacionales, para los años 2000 y 2018.
- **Peso relativo de secundaria de la EDJA en año de mayor relevancia sobre matrícula secundaria total.** El cálculo se hizo de la misma forma que el anterior indicador, solo que en este caso se eligieron años distintos para cada país, considerando el punto donde más matrícula de la modalidad tuvieran en el lapso temporal estudiado. Para Estados Unidos se tomó el año 1991 y los datos de la matrícula común se adquirieron del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES, por sus siglas en inglés). Para Corea del Sur se seleccionó el año 1984 y las cifras de la matrícula común se obtuvieron de Chang (1995). Para Argentina se consideró el año 2018 y los números de la matrícula común provienen del Relevamiento Anual del Ministerio de Educación.

Las dimensiones e indicadores recién mencionados se resumen en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Dimensiones e indicadores acerca de la secundaria para jóvenes y adultos*

| Dimensión   | Indicador   |
|---|---|
| Situación educativa de la población joven y adulta                    | Promedio de años de escolaridad con el paso de los años   |
|   | Máximo nivel educativo alcanzado  |
|   | Cantidad con secundario completo a lo largo de las décadas  |
|   | Población adulta total y sin secundario completo  |
|   | Población joven total y sin secundario completo   |
| Desarrollo concreto de la educación secundaria para jóvenes y adultos | Evolución de la cantidad de alumnos en términos absolutos   |
|   | Evolución porcentual en comparación con la secundaria común   |
|   | Peso relativo de la matrícula de la EDJA sobre matrícula secundaria total en años recientes           |
|   | Peso relativo de la matrícula de la EDJA sobre matrícula secundaria total en momento de mayor alcance |

## Los estudios sobre la educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina

Múltiples investigaciones han dado cuenta de la evolución de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina. Al respecto, diferentes autores muestran cómo ha tenido un notorio crecimiento cuantitativo y ha pasado a ocupar un lugar muy relevante dentro del sistema educativo nacional. En ese sentido, se señala no solo que su matrícula de alumnos ha tendido a crecer en tiempos recientes, sino que además se trata de una modalidad que ha permitido que miles de individuos puedan completar sus estudios secundarios (De la Fare, 2013; De Luca *et al.*, 2023; Finnegan *et al.*, 2021).

En la misma línea, existe una diversidad de escritos que han buscado dar cuenta de las causas políticas de su evolución, desde sus orígenes en la década del setenta. Así, este tipo de producciones se han centrado en explicar cómo en determinadas coyunturas estas ofertas tienden a expandirse y, en otras, a estancarse, de acuerdo con lo que ocurre en el contexto político nacional. Para ello delimitan su evolución en distintos periodos históricos, algunos en los que la intervención estatal buscó potenciar el desarrollo de la modalidad y otros en los que el Estado tuvo mayores reticencias para impulsar a la EDJA o directamente llevó a cabo políticas que resultaron nocivas (Brusilovsky & Cabrera, 2006; Canevari & Yagüe, 2014; Filmus, 1992; Rodríguez, 2008).

Otras obras se han abocado a la descripción de sus modelos institucionales, buscando así evidenciar las características específicas que definen a estas ofertas. En relación a ello, el uso de espacios escolares más cercanos a donde viven o trabajan los alumnos, diseños curriculares que requieren menos años de estudio o menos horas de asistencia semanal para obtener el título, esquemas de cursada a distancia o semipresenciales, son algunos de los elementos que los autores especializados en el tema destacan para explicar la importancia que ha adquirido esta modalidad en el país. Así, los formatos escolares más accesibles favorecen el reingreso y la finalización de los estudios por parte de los jóvenes y adultos (Bargas & Cabrera, 2022; Burgos, 2018; Donvito & Otero, 2020; López, 2015).

Por último, otros investigadores han explorado las características específicas de la población destinataria, tanto desde un enfoque centrado en la matrícula potencial (todos los sujetos que están en situación de acceder a la EDJA) como también realizando trabajos de campo en lugares geográficos acotados, en los que se despliegan procesos de educación secundaria para jóvenes y adultos. A grandes rasgos, estos estudios han mostrado que quienes concurren a la modalidad no solo se definen por una cuestión etaria, sino que se trata de trabajadores que se encuentran fuertemente atravesados por fenómenos como el desempleo, la precariedad laboral y la pobreza (De la Fare, 2013; González, 2019; Riquelme *et al.*, 2018; Sirvent, 2005).

Ahora bien, más allá de sus importantes contribuciones sobre la temática, por lo general se trata de investigaciones que se enfocan en este asunto desde una perspectiva nacional. Como resultado, no buscan analizar lo que ocurre con la secundaria para jóvenes y adultos en otras partes del planeta. Esto deja la puerta abierta a una serie de interrogantes en relación a lo que sucede con la modalidad a nivel internacional, siendo la primera de ellas si es algo normal a escala mundial que estas ofertas tiendan a expandirse y ocupar un lugar tan relevante dentro de los sistemas educativos nacionales, tal como ocurre en Argentina. La respuesta a esta pregunta no es evidente ni ha sido tratada por otros autores, por lo que resulta un problema para ser abordado científicamente.

## **La situación educativa de la población joven y adulta en Argentina, Corea del Sur y Estados Unidos**

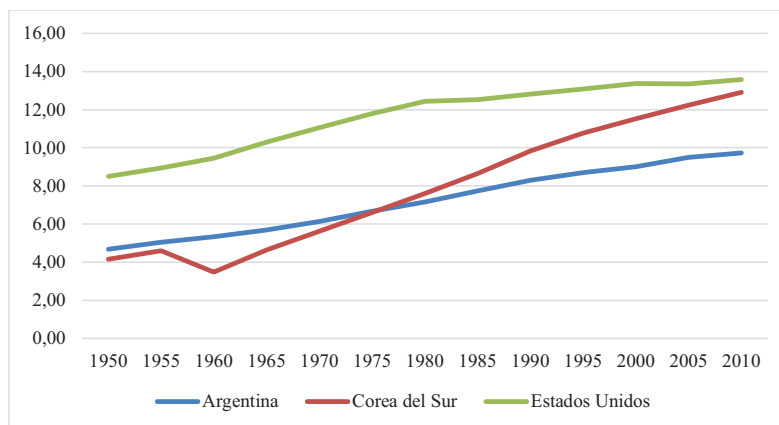
Con el fin de avanzar en la resolución del problema planteado, en este apartado se explora la situación educativa de la población joven y adulta en los tres países. Para ello se presentan una serie de datos sobre el promedio de años de escolaridad con

el paso del tiempo, el máximo nivel educativo alcanzado, la cantidad que tiene el secundario completo a lo largo de las décadas, como así también el total de población en este grupo etario y la cantidad relativa que no ha terminado el nivel (tanto para los jóvenes como para los adultos).

Para comenzar, en consonancia con una tendencia de carácter global, durante las últimas décadas se ha dado en los tres países un crecimiento constante del promedio de años de escolarización de la población adulta. Sin embargo, como muestra la Figura 1, en este aspecto se han desplegado notables diferencias.

### Figura 1

*Población de 25-64 años, según promedio de años de escolaridad*



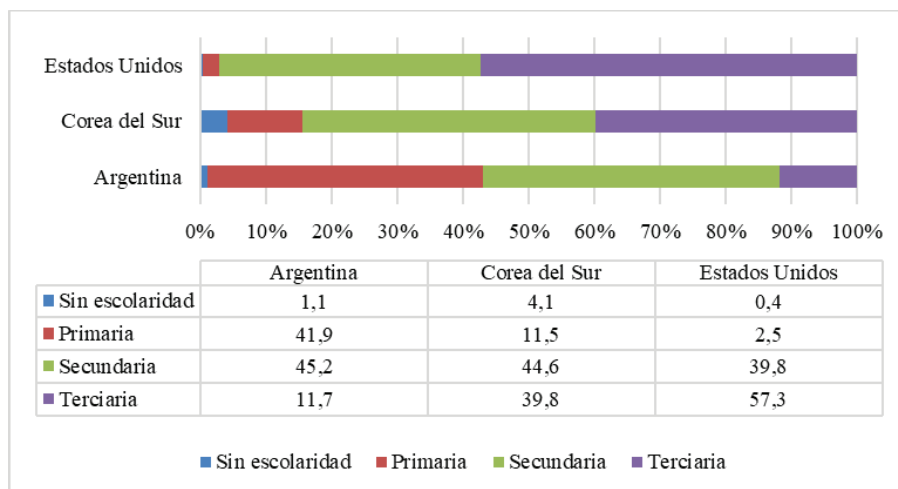
*Nota.* Elaboración propia con información de Barro & Lee (2013).

De ese modo, hasta mediados de los setenta la población adulta de Argentina y Corea del Sur tenía un promedio de años de escolarización similar, aunque muy por debajo del que poseían los adultos en Estados Unidos. A pesar de ello, desde los ochenta los caminos se bifurcaron. Así, aunque en ambos territorios nacionales dicho promedio aumentó, esta evolución fue mucho más acelerada en el país asiático, llegando en 2010 a un nivel cercano al de Estados Unidos (más de 12 años de escolaridad). En el caso argentino, a la inversa, este movimiento tuvo un desarrollo más lento, lo que derivó en un rezago en la cantidad de años de estudio que tienen los adultos (en 2010 apenas por debajo de los 10 años de escolaridad).

Esto determinó un panorama de notorias asimetrías entre los países seleccionados en cuanto al máximo nivel que alcanzan a cursar los adultos, tal como puede verse en la Figura 2.

**Figura 2**

Población de 25 años o más, según máximo nivel educativo cursado (año 2010)



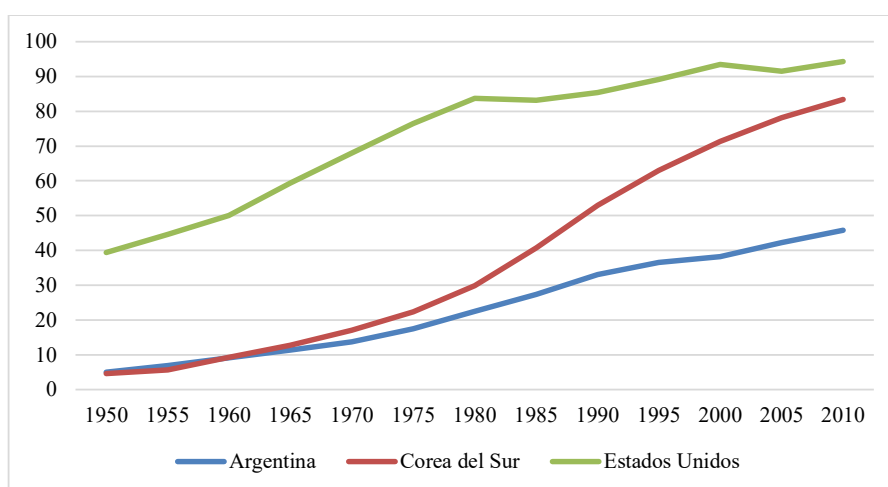
Nota. Elaboración propia con información de Barro & Lee (2013).

En el año 2010, en Estados Unidos el 97 % de la población mayor a 25 años había concurrido como mínimo al secundario (más del 50 % inclusive al nivel terciario). Por su parte, en Corea del Sur esa cifra llegaba casi al 85 %. En Argentina, al contrario, menos del 60 % de esta franja etaria había accedido a la secundaria ese año. Por lo tanto, en el territorio argentino la fuerza de trabajo adulta alcanza niveles de escolarización más bajos en comparación con los otros dos ámbitos nacionales estudiados. De hecho, más del 40 % solo había llegado a cursar la primaria ese año.

Si se observa la evolución de la población adulta que ha alcanzado a finalizar la secundaria en estos países en la Figura 3, las disparidades entre Argentina y los otros dos casos también resultan evidentes.

**Figura 3**

Población de 25-64 años con secundaria completa



Nota. Elaboración propia con información de Barro & Lee (2013).



Hacia la década de 1950 en Estados Unidos el 40 % de los adultos alcanzaba a acabar el nivel, mientras que en Argentina y Corea del Sur esa cifra no llegaba siquiera al 10 %. Desde entonces, en los tres espacios nacionales se incrementó el porcentaje de mayores de edad que termina el nivel, aunque con un notorio atraso para el caso argentino. Así, en el año 2010 Corea del Sur tenía más del 80 % de sus habitantes adultos con el secundario completo y en Estados Unidos esa cifra estaba por encima del 90 %. Mientras tanto, en Argentina apenas superaba el 45 %.

Esto ha configurado unos escenarios muy disímiles en lo que refiere al total de jóvenes y adultos que no han logrado culminar el secundario. Dicha información resulta relevante ya que se trata de la población que se encuentra en situación potencial de acceder a la EDJA y finalizar el nivel. En la Tabla 2 se expone la cantidad de adultos cuyo máximo nivel educativo es la primaria completa o la secundaria incompleta, sobre el total de ese mismo grupo etario en 2010. Como puede verse, ese año Argentina triplica la cantidad de adultos sin secundario completo de Corea del Sur y casi decuplica la de Estados Unidos.

**Tabla 2**

*Población adulta total (25-64 años) y porcentaje estimado sin secundario completo (año 2010)*

| Pais           | Total (en millones) | Población sin secundario completo |
|----------------|---------------------|-----------------------------------|
| Argentina      | 19.180              | 46,2 %                            |
| Corea del Sur  | 29.700              | 15,2 %                            |
| Estados Unidos | 162.520             | 4,7 %                             |

*Nota.* Elaboración propia con información de Barro & Lee (2013) y base de datos del Banco Mundial.

Al hacer el mismo ejercicio con la población joven de 20 a 24 años, que se ubica en los años inmediatos a la edad teórica en que se finaliza el secundario, esta diferencia es aún más grande. De esta forma, en Argentina la cantidad de jóvenes cuyo máximo nivel educativo es la primaria completa o la secundaria incompleta asciende a casi 18 veces el total de Estados Unidos y a 78 veces el de Corea del Sur. Esto puede verse en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Población joven total (20-24 años) y porcentaje estimado sin secundario completo (año 2010)*

| Pais           | Total (en millones) | Población sin secundario completo |
|----------------|---------------------|-----------------------------------|
| Argentina      | 3.360               | 39,2 %                            |
| Corea del Sur  | 3.210               | 0,5 %                             |
| Estados Unidos | 22.410              | 2,2 %                             |

*Nota.* Elaboración propia con información de Barro & Lee (2013).

En síntesis, al explorar lo que ocurre en concreto con la población joven y adulta en los tres países estudiados, se puede ver una situación que no es para nada homogénea. Así, mientras que en Argentina la demanda potencial de la EDJA es especialmente alta, no sucede lo mismo en Estados Unidos y Corea del Sur. Es esperable entonces

que se configuren panoramas muy diversos al observar los recorridos de la educación secundaria para jóvenes y adultos en los tres casos seleccionados, cuestión que se analiza en el próximo apartado.

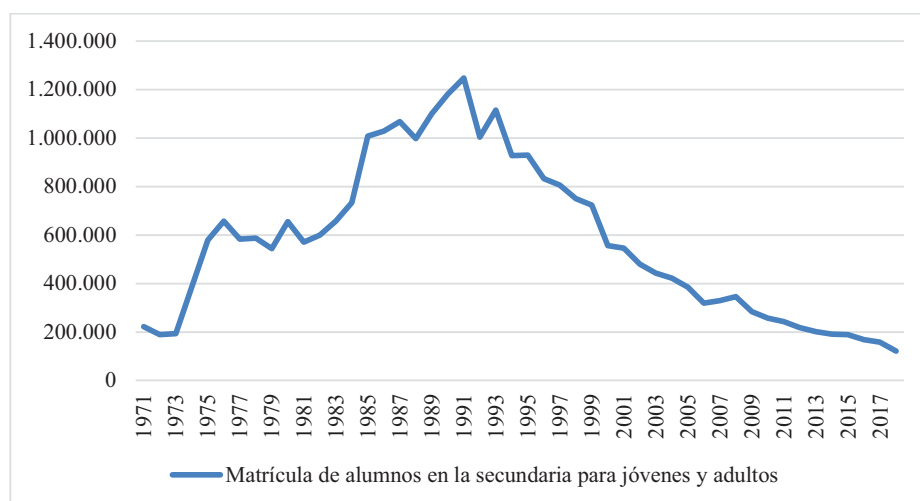
## La evolución de la educación secundaria para jóvenes y adultos en los tres países analizados

Habiendo reconocido las asimetrías que existen en cuanto a la situación educativa de la población joven y adulta, lo que resta ahora es observar qué pasa con la evolución de aquellas ofertas destinadas a su escolarización en el nivel secundario y el lugar que han ocupado en los respectivos sistemas educativos. Para eso, se exponen a continuación diversos datos acerca de la evolución de la matrícula y el peso relativo de la modalidad.

Para comenzar, si se examina la trayectoria de la secundaria de la EDJA en Estados Unidos, la estadística disponible muestra un crecimiento importante de la matrícula desde comienzos de los setenta hasta los inicios de los noventa, para luego empezar una tendencia a la baja muy pronunciada que se sostiene hasta finales de la década de 2010. Así, en la Figura 4 se ve que la cantidad de estudiantes que asisten a ofertas específicas de la secundaria para esta porción de la población es cada vez menos. De hecho, es menor en 2018 que en 1971.

**Figura 4**

*Evolución de la matrícula de educación secundaria para jóvenes y adultos (Estados Unidos, años 1971-2018)*

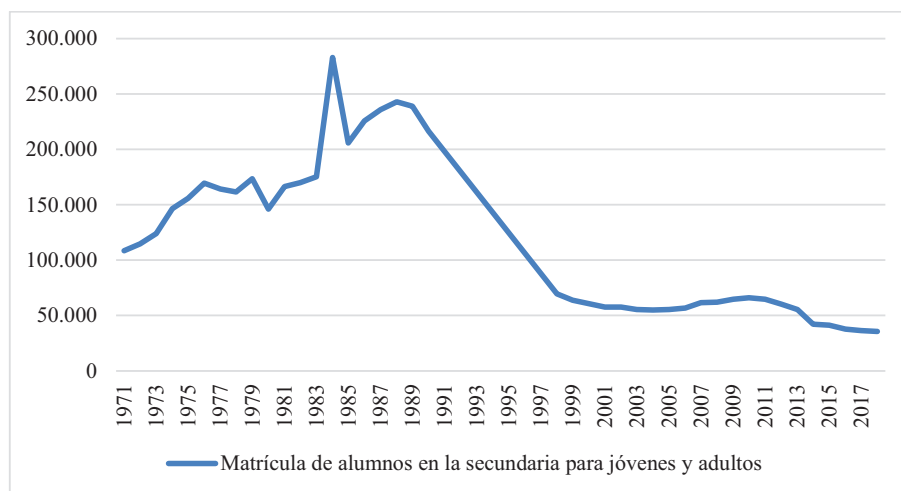


*Nota.* Elaboración propia con información del Departamento de Educación de Estados Unidos.

En Corea del Sur el recorrido es bastante similar. Como muestra la Figura 5, el número de alumnos se incrementa desde inicios de los setenta hasta finales de los ochenta, pero a partir de allí comienza una tendencia descendente que se sostiene hasta fines de la década de 2010. Es decir, al igual que en Estados Unidos, en años recientes el movimiento evidencia una reducción significativa del total de personas que cursan el secundario en la educación de jóvenes y adultos. También la matrícula es más pequeña en 2018 que en los inicios del período considerado.

**Figura 5**

Evolución de la matrícula de educación secundaria para jóvenes y adultos (Corea del Sur, años 1971-2018)

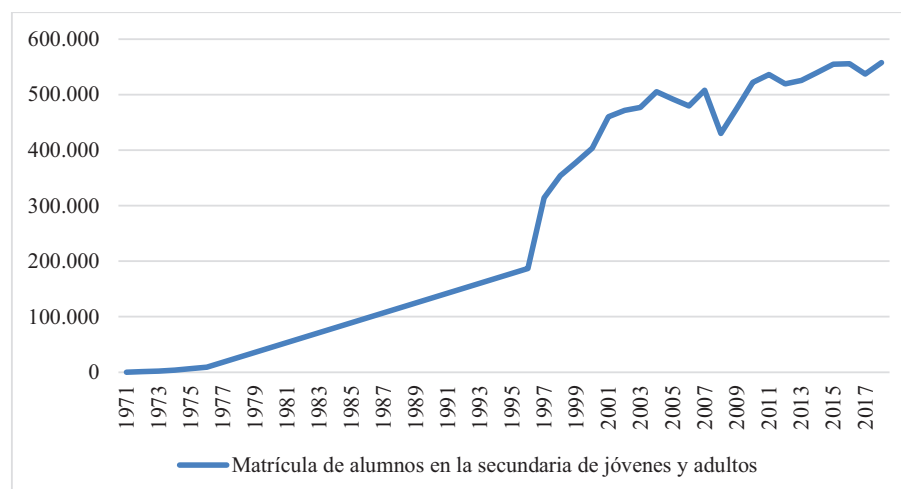


Nota. Elaboración propia con información de Chang (1995) y KESS. Aclaración: incluye *Accredited Lifelong Education Facilities and Schools (Middle School y High School)*, *Air & Correspondence High Schools*, *Civic High Schools*, *High Schools Attached to Industry*, *Miscellaneous Schools*, *Open High Schools*, *Open Middle Schools*, *Special Evening Classes for Working Youths* y *Trade High Schools*.

Por el contrario, en Argentina la estadística oficial presentada en la Figura 6 muestra un crecimiento notorio de la matrícula del secundario de la EDJA. Aquí la evolución en el tiempo resulta más difícil de captar en su totalidad por la falta de datos disponibles entre los años 1977 y 1995. No obstante, cuando se analizan las cifras halladas para inicios de los setenta y desde 1996, resulta evidente que hay un incremento sustancial de la cantidad de estudiantes. O sea, comparando los números de 1971 y 2018 el contraste es claro<sup>4</sup>. Incluso desde finales de la década de 1990 hasta el 2018 el total de alumnos casi triplica su tamaño.

**Figura 6**

Evolución de la matrícula de educación secundaria para jóvenes y adultos (Argentina, años 1971-2018)



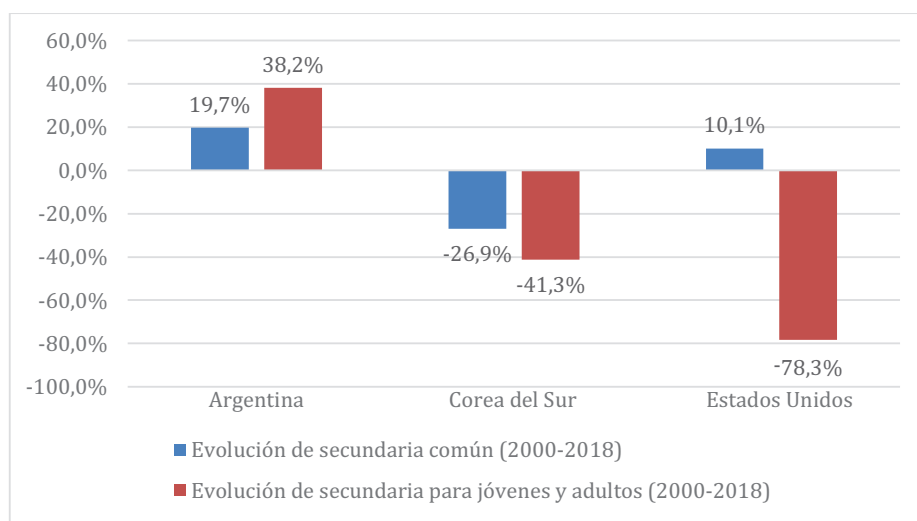
Nota. Elaboración propia con información del Ministerio de Educación de Argentina.

Haciendo una lectura general sobre la evolución de la secundaria para jóvenes y adultos en los países seleccionados, tal como muestran los gráficos anteriores la situación está lejos de ser uniforme. Más bien pueden observarse condiciones variadas: mientras que en Argentina la modalidad crece de manera muy potente en los últimos 50 años, en Corea del Sur y Estados Unidos crece hasta fines de los ochenta o comienzos de los noventa, para luego decrecer con fuerza hasta finales de la década de 2010.

Tomando solo el período que va desde el 2000 al 2018 puede verse, además, que la dirección y ritmo con los que evoluciona el nivel secundario de la EDJA no necesariamente acompañan los de la educación secundaria común, tal como indica la Figura 7<sup>5</sup>.

**Figura 7**

*Evolución porcentual de la matrícula de educación secundaria común y secundaria para jóvenes y adultos (años 2000-2018)*



*Nota.* Elaboración propia con información de base de datos de la UNESCO y fuentes nacionales de cada país mencionadas anteriormente.

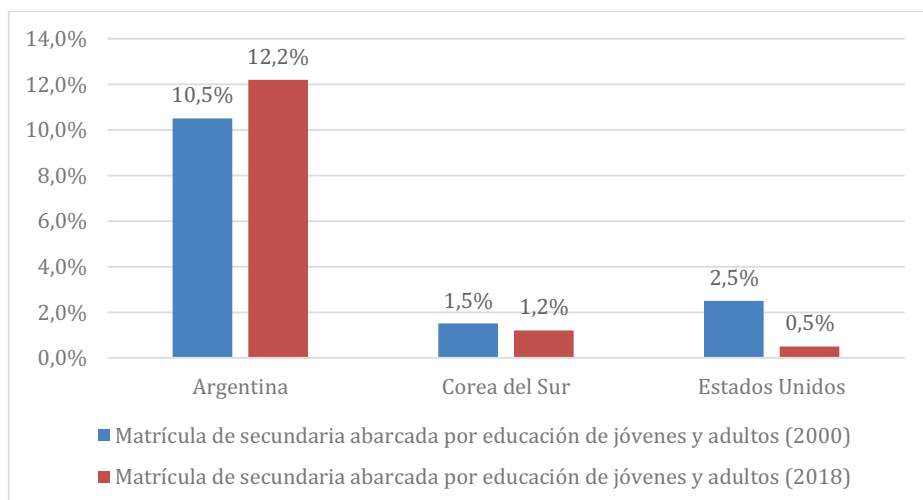
En Estados Unidos la matrícula de la educación secundaria entre esos años crece un 10 %, mientras que la matrícula del secundario para jóvenes y adultos disminuye casi un 80 %. En Corea del Sur ambas matrículas disminuyen, aunque la de la EDJA lo hace de forma más pronunciada (en una cifra cercana al 40 %)<sup>6</sup>. En cambio, en Argentina las dos matrículas crecen, pero la de la secundaria para jóvenes y adultos lo hace con mucha más fuerza que la de la secundaria común (en un monto que llega casi al 40 %).

Estas diferencias se expresan también en fuertes divergencias en cuanto a la importancia que tiene la secundaria para jóvenes y adultos dentro de los sistemas educativos. Tomando como referencia el mismo lapso de tiempo, los resultados que se exponen en la Figura 8 indican que en Argentina tiene un peso notorio dentro de la matrícula secundaria total y este es más alto en el año 2018 que en el 2000. Por el contrario, en los otros dos países analizados este peso es marginal y es más bajo en el 2018 que en el 2000.

**Figura 8**

Porcentaje de matrícula de secundaria abarcada por educación de jóvenes y adultos (años 2000 y 2018)

Nota. Elaboración propia con información de base de datos de la UNESCO y fuentes nacionales de cada país mencionadas anteriormente.



Ahora bien, es cierto que durante varias décadas la secundaria para jóvenes y adultos también creció en Corea del Sur y Estados Unidos, como pudo verse en algunos de los gráficos anteriores<sup>7</sup>. Eso puede llevar a pensar que, durante ese período temporal, la EDJA ocupaba un lugar importante dentro de sus sistemas educativos (el cual se habría reducido durante el siglo XXI). No obstante, cuando se observa en ambos casos el año donde la matrícula del nivel secundario para jóvenes y adultos llegaba a su punto más alto, se puede advertir que la relevancia de estas ofertas dentro de los sistemas escolares era muy baja (cercana al 6 %). En Argentina, por el contrario, el peso de la modalidad supera el 12 % en su momento más alto en 2018, como ya se explicó. Esta información se muestra en la Tabla 4<sup>8</sup>.

**Tabla 4**

Matrícula de secundaria para jóvenes y adultos, según año de mayor relevancia y peso relativo dentro de nivel secundario

| País           | Matrícula de secundaria para jóvenes y adultos en su punto más alto |  |
|----------------|---|--|
|                | Año   | Porcentaje abarcado dentro de nivel secundario |
| Argentina      | 2018  | 12,2 %   |
| Corea del Sur  | 1984  | 6 %  |
| Estados Unidos | 1991  | 6,7 %  |

Nota. Elaboración propia en base a datos de UNESCO y fuentes nacionales de cada país mencionadas anteriormente.

En síntesis, la información analizada en este apartado ha permitido captar que la evolución del secundario para jóvenes y adultos en los tres países estudiados no ha sido la misma. En Argentina, tal como han marcado diversas investigaciones, la secundaria dentro de la EDJA tiene un peso relativo importante y además ha tendido a crecer en la historia reciente al canalizar una parte sustancial de la demanda educativa que no se realiza por la escuela común. No obstante, tal como se señaló con anterioridad, los estudios sobre esta temática suelen limitarse al plano nacional para abordar este asunto, por lo que no resulta claro si es algo normal en el mundo que la modalidad tienda a expandirse y a ocupar un lugar tan importante dentro de los sistemas educativos. Considerando esta vacancia, la contribución de este artículo ha sido mostrar que lo opuesto sucede en Corea del Sur y Estados Unidos, donde el secundario para personas jóvenes y adultas no solo ha tenido un alcance más reducido, sino que incluso ha tendido a disminuir hasta volverse marginal.

De esa forma, más allá de que en este escrito no se han explorado, en concreto, las particularidades de los modelos institucionales de estas ofertas en Corea del Sur y Estados Unidos, ni las características socioeconómicas de quienes asisten para saber si coinciden con las de Argentina, con lo visto hasta aquí sí puede afirmarse que la dirección hacia la que avanza la EDJA y su relevancia dentro de los sistemas educativos en esos dos países no han sido las mismas. Esto resulta un aporte para un campo de estudio que se ha caracterizado históricamente por tener un enfoque centrado en lo que ocurre en el ámbito nacional o, como mucho, regional.

## Conclusiones

Este artículo tuvo como objetivo analizar la evolución reciente de la educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina, Corea del Sur y Estados Unidos. De ese modo, se buscó detectar de qué manera se ha desarrollado la modalidad en términos cuantitativos y si alcanzó la misma relevancia dentro de los tres países durante la historia reciente. Para eso se recurrió a diversas fuentes estadísticas, principalmente de organismos nacionales e internacionales.

En líneas generales, la información analizada posibilitó reconocer que en Argentina el secundario de la EDJA ha avanzado en la historia reciente en un sentido muy distinto al de los otros dos ámbitos nacionales estudiados. Así, tanto en Corea del Sur como en Estados Unidos la secundaria para jóvenes y adultos tuvo un alcance mucho más acotado en el período histórico estudiado y, si bien se observó un acrecentamiento inicial de su matrícula, luego se contrajo con fuerza hasta la actualidad. De esa manera, se trató de dos casos en los que el número de estudiantes que asisten a estas ofertas ha decrecido y las mismas han ocupado un lugar marginal dentro de los sistemas escolares. Por el contrario, se vio que en Argentina la secundaria de la EDJA se ha expandido de forma notoria y ha ocupado un lugar cada vez más relevante dentro del sistema educativo.

Esto se vinculó con la forma en que se ha masificado la educación secundaria en estos territorios nacionales, proceso que ha sido más lento en el caso argentino. Así, se vio que en Corea del Sur y Estados Unidos la demanda potencial de la población joven y adulta por terminar el nivel es mucho menor que en Argentina, ya que una parte mayor ha conseguido completar sus estudios secundarios. Esas diferencias

permitieron, en parte, entender el papel diferenciado que ha cumplido la EDJA en los tres casos analizados.

Teniendo en cuenta que los estudios sobre la educación para jóvenes y adultos en Argentina se han caracterizado con frecuencia por tener un enfoque acotado a lo que acontece en el territorio nacional (o, como mucho, en América Latina), esto representa una contribución para poder seguir pensando lo que sucede con la modalidad (y con la educación secundaria en general) desde una mirada global. En este aspecto, la contrastación con otros casos propicia una mayor y mejor comprensión de lo que pasa en Argentina, desnaturaliza la relevancia de esta modalidad específica en el país y brinda elementos para poder considerar su evolución a futuro. En relación con esto, una de las cuestiones más llamativas ha sido encontrar que, incluso en el momento de mayor matrícula en términos absolutos, tanto en Corea del Sur como en Estados Unidos la secundaria para jóvenes y adultos ocupaba un lugar muy poco relevante. Aunque los motivos de esa situación escapan a este artículo, resulta un dato interesante que permite sostener que la centralidad de la EDJA en la escolarización de la población no parece ser un fenómeno generalizado a escala global.

Habiendo realizado este ejercicio comparativo, se abre aquí una serie de cuestiones a seguir investigando. Por un lado, es relevante preguntarse por las causas materiales que han determinado esta expansión diferenciada de la educación secundaria para jóvenes y adultos en los tres países cotejados. Es decir, ¿a qué se deben estas divergencias entre los países estudiados? A la vez, más allá de que queda claro que la modalidad no necesariamente tiende a expandirse en todo el mundo, emerge la necesidad de ampliar el análisis hacia otros territorios nacionales no considerados en este artículo. En otros términos, ¿qué otras conclusiones pueden sacarse ampliando la cantidad de países estudiados? Por último, es posible formular la interrogante por si Argentina transitará o no por un proceso similar de contracción de la secundaria de la EDJA una vez finalizada esta fase expansiva, aunque lo haga de manera más tardía que Estados Unidos y Corea del Sur. O sea, ¿la modalidad también terminará reduciéndose en el territorio argentino con el paso del tiempo?

#### Notas:

<sup>1</sup> El presente artículo fue desarrollado en el marco de una investigación de doctorado acerca de la relación entre el crecimiento de la sobrepoblación relativa y la expansión de la educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina, la cual fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) a través de una beca doctoral (RESOL-2018-2686-APN-DIR#CONICET).

<sup>2</sup> Según la información oficial que ha podido obtenerse de los distintos ministerios de educación nacionales, en Brasil por ejemplo la cantidad de estudiantes pasó de unos 400.000 en 1997 a más de 1.4 millones en 2018, en Chile fue de unos 93.000 alumnos en 2001 a más de 120.000 en 2018, mientras que en Uruguay la matrícula se movió de unos 25.000 asistentes en 1998 a más de 64.000 en 2018.

<sup>3</sup> Cincuenta estados y siete territorios no incorporados que están bajo la soberanía de EEUU.

<sup>4</sup> Si bien no se ha podido hallar información al respecto de la evolución de la matrícula entre 1977 y 1995, tampoco se han encontrado indicios ni otras fuentes que muestren que entre esos años haya ocurrido un movimiento contrario al planteado.

<sup>5</sup> Se eligió tomar como referencia el período 2000-2018 debido a la disponibilidad de datos sobre la secundaria común.

<sup>6</sup> Esa merma de la matrícula del secundario en el país asiático se vincula con una disminución general de la población en edad de acceder al nivel, como resultado de un acelerado envejecimiento poblacional.

<sup>7</sup> La cantidad de alumnos de la secundaria de la EDJA en Estados Unidos crece entre 1973-1991 y en Corea del Sur entre 1971-1984, como se mostró en gráficos previos. A partir de allí, en ambos casos tiende a descender de manera pronunciada.

<sup>8</sup> Debido a la falta de información disponible sobre la matrícula total de la educación secundaria en Estados Unidos para el ciclo 1991-1992, se ha utilizado la información del ciclo 1990-1991. El dato se ha construido sumando la cantidad estimada de estudiantes de escuelas de gestión estatal (usando la tabla generadora que provee la NCES) y privada (para la cual solo se pudo acceder a las cifras del 8.º a 12.º año). Por estos motivos, el número para el caso de este país se debe considerar como una estimación que sobrerrepresenta de manera mínima el peso de la EDJA ese año. Aun así, teniendo en cuenta que se trata solo de un 6,7 % sobre el total del nivel, no altera el análisis general acerca de la poca relevancia de la modalidad dentro del sistema educativo estadounidense.

#### **Aprobación final del artículo:**

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

#### **Contribución de autoría:**

Julián Olivares: conceptualización, curación de datos, análisis formal, obtención de financiamiento, investigación, diseño de metodología, administración del proyecto y recursos, manejo de software, supervisión, validación, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

#### **Disponibilidad de los datos:**

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio se encuentra disponible en las correspondientes bases de datos de organismos internacionales (Banco Mundial, UNESCO) y entidades nacionales de Argentina, Corea del Sur y Estados Unidos citadas en el escrito.

## Referencias

BANCO MUNDIAL. *DataBank*. <https://databank.worldbank.org/>

BARGAS, N., & CABRERA, M. E. (2022). Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. *Espacios en Blanco*, 1(32), 9-21.

BARRO, R., & LEE, J. (2013). A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184-198. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>

BRUSILOVSKY, S., & CABRERA, M. E. (2006). La normativa para educación de adultos. Una de las claves para entender la vida escolar. En S. Brusilovsky (Ed.), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción* (pp. 69-79). NOVEDUC.

BURGOS, A. (2018). *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos* [Tesis de doctorado, UBA]. Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1044>

CABALLERO, A., MANSO, J. MATARRANZ, M., & VALLE, J. (2016). Investigaciones en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista*



*Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>

CANEVARI, M. S., & YAGÜÉ, J. (2014). *Historia de la educación secundaria de adultos en Argentina, 1968-1983*. Universidad Nacional de Luján.

CHANG, S. M. (1995). *Secondary Education in Korea: 1960-1990*. KEDI.

COWEN, R. (2011). Esbozos de un futuro: la renegociación de ideas clave de la educación comparada. En M. Caruso & H. E. Tenorth (Coords.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 395-412). Garnica.

DE LA FARE, M. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. DiNIECE-Ministerio de Educación de la Nación.

DE LUCA, R., NISTAL, M., & ORLICKI, E. (2023). *Terminalidad extendida: Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Observatorio de Argentinos por la Educación.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE ESTADOS UNIDOS (2013). *An American Heritage: Federal Adult Education. A Legislative History (1964-2013)*.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE ESTADOS UNIDOS (2018). *Sistema Nacional de Informes para la Educación de Adultos. Reportes (2000-2018)*. <https://nrs.ed.gov/rt/reports/aggregate>

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE ESTADOS UNIDOS (2019). *Centro Nacional de Estadísticas Educativas. Compendio de Estadísticas Educativas*. <https://nces.ed.gov/programs/digest/>

DONVITO, A., & OTERO, M. R. (2020). Educación secundaria de adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-23.

FILMUS, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Aique.

FINNEGAN, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, (6), 33-42.

FINNEGAN, F., GONZÁLEZ, D., & VALENCIA, D. (2021). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. ¿Un derecho que llega a todos? *Datos de la Educación*, (6), 1-17.

GARCÍA GARRIDO, J. (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.

GONZÁLEZ, F. (2019). "Volver a la escuela": la política, el barrio y el trabajo en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del plan FinEs 2 en el Gran La Plata (2013-2017) [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata – SEDICI. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87017>

LÓPEZ, E. (2015). *Políticas de inclusión educativa: un estudio acerca del Plan FinEs 2* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Tres de Febrero]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Tres de Febrero – RIUNTREF. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/69/54>

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1977). *Departamento de Estadísticas. Estadísticas de la Educación (1972-1976)*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS DE COREA DEL SUR (2006). *Servicio Coreano de Estadísticas sobre Educación. Anuario Estadístico de Educación (1998-2006)*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS DE COREA DEL SUR (2008). *Servicio Coreano de Estadísticas sobre Educación. Estadísticas de la Educación a lo Largo de la Vida (2007-2008)*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. *ANUARIO ESTADÍSTICO* (1996-2018). <https://www.datos.gob.ar/dataset/educacion-anuario-estadisticos-educativos>

RIQUELME, G., HERGER, N., & SASSERA, J. (2018). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. FFyL-UBA.

RODRÍGUEZ, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. CEAAL-CREFAL.

SIRVENT, M. T. (2005). Los jóvenes y adultos en la Argentina en el contexto de las políticas de neoconservadurismo. *Pensamiento Educativo*, (37), 277-295.

UNESCO. *Unesco Institute for Statistics (UIS)*. <http://data.uis.unesco.org/>

# El discurso colaborativo en el aula: análisis de ocho artículos paradigmáticos

The collaborative discourse in the classroom:  
analysis of eight paradigmatic articles

O discurso colaborativo na sala de aula:  
análise de oito artigos paradigmáticos

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3827>

## Juliana Cardoni

Pontificia Universidad Católica Argentina  
CONICET  
Argentina  
[julianacardoni@uca.edu.ar](mailto:julianacardoni@uca.edu.ar)  
ORCID: 0000-0003-2142-207X

## Néstor D. Roselli

Pontificia Universidad Católica Argentina  
CONICET  
Argentina  
[nestorroselli@uca.edu.ar](mailto:nestorroselli@uca.edu.ar)  
ORCID: 0000-0002-7313-4566

## María I. García Ripa

Pontificia Universidad Católica Argentina  
Argentina  
[ines\\_ripa@uca.edu.ar](mailto:ines_ripa@uca.edu.ar)  
ORCID: 0000-0001-8582-7573

**Recibido:** 09/05/24

**Aprobado:** 09/07/24

### Cómo citar:

Cardoni, J., Roselli, N. D., & García Ripa, M. I. (2024). El discurso colaborativo en el aula: análisis de ocho artículos paradigmáticos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3827>

## Resumen

En el contexto educativo, se ha estudiado extensamente el discurso docente clásico, o discurso vertical de docente a alumno. Sin embargo, en la actualidad, el aprendizaje colaborativo ha cobrado mayor relevancia. Inicialmente las investigaciones sobre aprendizaje colaborativo se centraban en explorar los resultados y efectos de la colaboración. No obstante, estudios posteriores identificaron la necesidad de analizar el proceso mismo del trabajo colaborativo. Sin embargo, el análisis metodológico presenta desafíos debido a su complejidad. En ese sentido, se han propuesto diversas metodologías, desde enfoques cualitativos (análisis de datos textuales) hasta enfoques sistemáticos basados en categorías analíticas (análisis de datos categorizados). Reconocer dichas metodologías resulta crucial para mejorar la comprensión y avanzar hacia herramientas analíticas más eficaces (Campbell, 2021; Leguizamón et al., 2020). Por tal motivo, el objetivo del presente artículo es realizar una revisión bibliográfica sobre las diferentes metodologías de análisis del discurso colaborativo a partir de la consideración de casos paradigmáticos, representativos de la variedad de enfoques metodológicos existentes. Para ello se realizó una revisión bibliográfica panorámica de los últimos 10 años en las bases de datos: SciELO, Redalyc, ERIC y Scopus. Se incluyeron estudios empíricos que analizaban interacciones verbales en contextos colaborativos, tanto presenciales como virtuales, sincrónicos y asincrónicos. Del total de artículos recuperados, en esta revisión se analizan ocho casos particulares, aquellos que pueden considerarse paradigmáticos de los tipos señalados. Los resultados obtenidos muestran una amplia variedad de metodologías disponibles para analizar el discurso colaborativo. Dicha diversidad metodológica no solo enriquece la investigación al proporcionar múltiples vías de abordaje, sino que también permite a los investigadores validar sus resultados utilizando diferentes métodos.

## Abstract

In the educational context, the traditional teaching discourse, or vertical discourse from teacher to student, has been extensively studied. However, nowadays, collaborative learning has gained more relevance. Initially, research on collaborative learning focused on exploring the results and effects of collaboration. However, later studies identified the need to analyze the collaborative work process. The methodological analysis presents challenges due to its complexity. Various methodologies have been proposed in this sense, ranging from qualitative approaches (textual data analysis) to systematic approaches based on analytical categories (categorized data analysis). Recognizing these methodologies is crucial to improving understanding and advancing towards more effective analytical tools (Campbell, 2021; Leguizamón et al., 2020). Therefore, this article aims to conduct a literature review on different methodologies for analyzing collaborative discourse, considering paradigmatic cases that represent the variety of existing methodological approaches. For this, a panoramic literature review of the last ten years was conducted in the databases SciELO, Redalyc, ERIC, and Scopus. Empirical studies analyzing verbal interactions in collaborative contexts, both face-to-face and virtual, synchronous and asynchronous, were included. From the total of recovered articles, eight particular cases are analyzed in this review, those that

### Palabras clave:

aprendizaje colaborativo, interacción colaborativa, análisis discurso colaborativo, revisión bibliográfica, análisis de la interacción.

### Keywords:

collaborative learning, collaborative interaction, collaborative discourse analysis, literature review, interaction analysis.

can be considered paradigmatic of the indicated types. The obtained results show a wide variety of methodologies available to analyze collaborative discourse. This methodological diversity not only enriches the research by providing multiple approaches but also allows researchers to validate their results using different methods.

## Resumo

Embora o discurso tradicional de ensino, ou discurso vertical do professor, tenha sido extensivamente estudado no contexto educacional, hoje, a aprendizagem colaborativa ganhou mais relevância. Inicialmente, as pesquisas sobre aprendizagem colaborativa focavam em explorar os resultados e efeitos da colaboração. Posteriormente, identificaram a necessidade de analisar o próprio processo do trabalho colaborativo. Em face dos desafios que a complexidade da análise metodológica apresenta, foram propostas diversas metodologias, desde abordagens qualitativas (análise de dados textuais) até abordagens sistemáticas baseadas em categorias analíticas (análise de dados categorizados). Reconhecer essas metodologias é crucial para melhorar a compreensão e avançar em direção a ferramentas analíticas mais eficazes (Campbell, 2021; Leguizamón et al., 2020). Por isso, o objetivo deste artigo é realizar uma revisão bibliográfica sobre as diferentes metodologias de análise do discurso colaborativo, considerando casos paradigmáticos representativos da variedade de abordagens metodológicas existentes. Para tal, foi realizada uma revisão bibliográfica panorâmica dos últimos dez anos nas bases de dados: SciELO, Redalyc, ERIC e Scopus. Foram incluídos estudos empíricos que analisavam interações verbais em contextos colaborativos, tanto presenciais quanto virtuais, síncronos e assíncronos. Do total de artigos recuperados, nesta revisão são analisados oito casos particulares, aqueles que podem ser considerados paradigmáticos dos tipos indicados. Os resultados obtidos mostram uma ampla variedade de metodologias disponíveis para analisar o discurso colaborativo. Essa diversidade metodológica não só enriquece a pesquisa ao fornecer múltiplas vias de abordagem, mas também permite que os pesquisadores validem seus resultados utilizando diferentes métodos.

### Palavras-chave:

aprendizagem colaborativa, interação colaborativa, análise do discurso colaborativo, revisão bibliográfica, análise da interação.

# Introducción

El interés en investigar las prácticas educativas ha llevado a muchos investigadores a analizar el discurso dentro del aula. El discurso puede entenderse como todo evento que incluye la utilización del lenguaje en un contexto sociocultural dado (Carranza, 2008; Urra *et al.*, 2013). En el contexto educativo, se ha estudiado extensamente el discurso enseñante clásico, o discurso vertical de docente a alumno, que ha permitido identificar las diferentes maneras de enseñar y su influencia en el proceso de aprendizaje (Coll & Sánchez, 2008).

Sin embargo, en la actualidad, el aprendizaje colaborativo o aprendizaje entre iguales, esto es, el proceso de colaboración sociocognitiva entre alumnos, se ha vuelto cada vez más relevante. Se reconoce que las habilidades interpersonales como la comunicación efectiva y la capacidad de resolver problemas en conjunto son esenciales para alcanzar el éxito en el ámbito académico (Scott, 2015).

El aprendizaje colaborativo surge como temática central en la investigación educativa en la década de los ochenta del siglo pasado. En dicho campo se registra la convergencia de diferentes líneas teóricas y ámbitos geográficos. En Europa, y más específicamente en Ginebra, emerge en dicha época una corriente neopiagetiana crítica que se dio en llamar paradigma interaccionista de la inteligencia o teoría del conflicto sociocognitivo (Doise, Mugny). Dicha corriente puso el acento en el efecto benéfico cognitivo descentrador que la interacción entre iguales produce en el desarrollo cognitivo (Cardoni & Roselli, 2023).

Paralelamente se registra en la época una amplia difusión de corrientes neovygotskianas, las que ponen el acento en la interacción social como factor determinante del desarrollo, especialmente en el andamiaje o apuntalamiento recíproco que emerge en dicha interacción (Leontiev, Wallon). Esta corriente se expandió al ámbito anglosajón a partir de los aportes de Cole, Bruner, Wertsch, Mercer y Tudge. También, en Estados Unidos, se registran aportes más pragmáticos y relativamente ateóricos como los de Slavin y Johnson-Johnson, que enfatizan la importancia de la cooperación entre aprendices en relación con el aprendizaje escolar, rescatando el valor de la tutoría entre pares (Roselli, 2016).

A partir de estos desarrollos teóricos se desarrollaron derivaciones más recientes centradas en la colaboración virtual a partir de los avances tecnológicos comunicacionales. Es así como surge un nuevo campo conocido como Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL). Estos desarrollos han adquirido en la actualidad fuerte vigencia dentro del campo de aprendizaje colaborativo (Cardoni & Roselli, 2023).

Lo expuesto habla de un campo heterogéneo y de permanente crecimiento que registra una significativa variabilidad de aportes. Esta variabilidad concierne al ámbito geográfico, la modalidad (presencial o virtual), la temporalidad (sincrónica o asincrónica), el tamaño de la unidad colaborativa y la metodología de análisis empleada.

Como señalan Castellaro *et al.* (2020), inicialmente las investigaciones sobre aprendizaje colaborativo se centraban en explorar los resultados y efectos de la colaboración. Sin embargo, estudios posteriores identificaron la necesidad de analizar el proceso mismo del trabajo colaborativo. Esta necesidad de examinar el discurso

dentro de las estructuras colaborativas surge en gran parte a partir de la teoría del paradigma interaccional y de la teoría de la argumentación (Dillenbourg, Baker, Perret-Clermont, Cubero). Es por esto que surge la necesidad de examinar el discurso dentro de las estructuras colaborativas, lo que implica analizar el intercambio sociocognitivo horizontal entre los alumnos. De este modo, el análisis del discurso ha permitido estudiar cómo los alumnos negocian significados y construyen conocimiento de manera conjunta (Leguizamón *et al.*, 2020).

Si bien la investigación sobre el discurso colaborativo ha ganado terreno su análisis metodológico presenta desafíos debido a su complejidad (Leguizamón *et al.*, 2020). Esto se debe a que la falta de una definición única de "interacción" implica que no puede existir una única metodología para su estudio (Baker, 2010). En ese sentido, se han propuesto diversas metodologías, desde enfoques cualitativos (análisis de datos textuales) hasta enfoques sistemáticos basados en categorías analíticas (análisis de datos categorizados). Reconocer dichas metodologías resulta crucial para mejorar la comprensión y avanzar hacia herramientas analíticas más eficaces (Campbell, 2021; Leguizamón *et al.*, 2020).

Aunque existen revisiones bibliográficas sobre el tema, no se han encontrado revisiones que permitan distinguir y ordenar la diversidad de propuestas metodológicas. Por ejemplo, Leguizamón *et al.* (2020) se centraron únicamente en revisar los enfoques sistemáticos, dejando de lado los enfoques cualitativos. Estos autores concluyeron que a pesar de existir estudios que se enfocan en aspectos comportamentales, los indicadores lingüísticos siguen siendo el aspecto central en los estudios sobre la interacción. Además, se observó una prevalencia de sistemas categoriales moleculares (acciones o eventos específicos realizadas por individuos) sobre los molares (patrones de interacción complejos e irreductibles a las individualidades) en el análisis de la interacción sociocognitiva, lo cual refleja la dificultad de captar plenamente lo sociocognitivo y subraya la necesidad de una metodología que combine ambos enfoques.

A su vez, Campbell (2021) focalizó su revisión bibliográfica exclusivamente en investigaciones que analizaban el discurso colaborativo de estudiantes durante tareas matemáticas grupales. En su estudio, identificó seis categorías de enfoque: identidad, posicionamiento y creencias, coordinación grupal, éxito individual o grupal, comprensión colectiva, y lenguaje y contenido. Al igual que Leguizamón *et al.* (2020), se subraya la importancia de los indicadores lingüísticos en estos estudios, aunque se reconoce la necesidad de desarrollar métodos más confiables.

Por tal motivo, el objetivo del presente artículo es realizar una revisión bibliográfica sobre las diferentes metodologías de análisis del discurso colaborativo a partir de la consideración de ocho casos paradigmáticos, representativos de la variedad de enfoques metodológicos existentes.

## Método

Se realizó una revisión bibliográfica con el objetivo de presentar una visión general y actualizada de las metodologías empleadas para analizar el discurso colaborativo. Un artículo de revisión bibliográfica constituye una modalidad de publicación científica que se enfoca en recopilar y analizar investigaciones previas vinculadas a un tema

en particular (Guirao Goris, 2015). Existen diversos tipos de revisiones bibliográficas. En el presente trabajo se realizó una revisión panorámica o exploratoria. Dichas revisiones no siguen un protocolo preestablecido, ni realizan una síntesis exhaustiva de los estudios. Por el contrario, se enfocan en explorar la amplitud de la literatura disponible proporcionando una visión general de la diversidad de investigaciones (Guirao Goris, 2015). El análisis se focalizó en la consideración de los ocho casos que se consideran más paradigmáticos dentro de la literatura existente en los últimos 10 años, en las bases consultadas.

## Procedimiento de selección de artículos

En primer lugar, para seleccionar los artículos pertinentes, se formaron las ecuaciones de búsqueda mediante la combinación de los operadores y términos "aprendizaje colaborativo", "aprendizaje cooperativo", "aprendizaje colaborativo asistido por computadora", "análisis discursivo", "análisis conversacional" y "análisis interaccional". La ecuación se fue ajustando a las características de la base de datos consultada, ya fuera traduciendo los términos anteriormente mencionados al inglés, o bien buscando sinónimos y nuevas combinaciones que permitieran encontrar resultados. Dicha búsqueda se realizó en las bases de datos SciELO, Redalyc, ERIC y Scopus, y se remitió a lo publicado en los últimos 10 años.

Luego, a partir de la lectura de los títulos, los resúmenes y el método de los estudios se seleccionaron aquellos artículos que cumplieran con los criterios de inclusión. Particularmente, formaron parte del corpus de investigaciones seleccionadas los estudios empíricos que analizaran las interacciones verbales en contexto áulico de aprendizaje colaborativo, tanto de manera sincrónica (presencial y virtual) como asincrónica. Dichas interacciones podían provenir de audiograbaciones, videograbaciones, o ser recolectadas a partir de foros o entornos virtuales de aprendizaje. Además, los artículos debían estar escritos en los idiomas español o inglés.

## Análisis del corpus seleccionado

Para realizar el análisis de las investigaciones, inicialmente se llevó a cabo una clasificación de los artículos según su enfoque de análisis. De esta manera se identificaron dos principales enfoques para analizar las interacciones verbales: análisis de datos categorizados y análisis de datos textuales.

En el análisis de datos categorizados, se examina el discurso colaborativo utilizando categorías predefinidas, las cuales varían según los objetivos del estudio y el marco conceptual establecido por los investigadores (Ruiz Ruiz, 2009). Dicho enfoque tiende a interpretar los datos de manera cuantitativa y estructurada, realizando un análisis deductivo (González-Teruel, 2015).

En contraste, en el análisis de datos textuales, el objetivo es comprender en profundidad el contenido, contexto y significado de las interacciones verbales sin establecer categorías previas. Dicho tipo de análisis, a diferencia del primero, se caracteriza por ser más flexible y cualitativo, adoptando un enfoque inductivo en su análisis (González-Teruel, 2015).



Posteriormente, cada artículo fue clasificado según el método o técnica que utilizaba, ya que cada enfoque puede realizarse de diversas maneras. Finalmente, se llevaron a cabo clasificaciones respecto a categorías menos centrales o secundarias, como la modalidad de enseñanza (virtual o presencial) y la cantidad de integrantes dentro del grupo colaborativo. Es relevante destacar que dichas categorías y modalidades se fueron construyendo de manera progresiva a medida que se avanzaba en la lectura y análisis de los artículos.

Del total de artículos recuperados, esta revisión se focaliza en el análisis de ocho casos particulares, aquellos que pueden considerarse paradigmáticos de los tipos señalados.

## Resultados

En el presente apartado, se presentan los resultados de los 8 artículos que fueron seleccionados para el estudio. La elección de dichos artículos se basa en que pueden considerarse representativos de la diversidad de metodologías utilizadas en el análisis de discursos colaborativos. Se ha seleccionado un artículo representativo de cada modalidad (datos categorizados y datos textuales), como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Identificación de los ocho artículos analizados, representativos de la tipología metodológica del corpus de investigaciones recuperadas*

|   | Artículo  | Tipo de análisis    | Método de análisis   | Temporalidad | Modalidad | Tamaño de las unidades colaborativas |
|---|---|---------------------|--|--------------|-----------|--------------------------------------|
| 1 | Zheng et al. (2023).<br>"An automated group learning engagement analysis and feedback approach to promoting collaborative knowledge building, group performance, and socially shared regulation in CSCL." | Datos categorizados | Análisis de grafo de conocimiento asistido por computadora<br>Análisis de contenido<br>Análisis secuencial de rezago<br>Análisis de covarianza | Sincrónico   | Virtual   | 3                                    |
| 2 | Ouyang y Dai (2022).<br>"Using a three-layered social-cognitive network analysis framework for understanding online collaborative discussions."   | Datos categorizados | Análisis de redes sociales<br>Análisis de contenido<br>Análisis de varianza y covarianza   | Mixto        | Virtual   | Sin determinar                       |

|   | Artículo   | Tipo de análisis    | Método de análisis                                    | Temporalidad | Modalidad  | Tamaño de las unidades colaborativas |
|---|--|---------------------|---|--------------|------------|--------------------------------------|
| 3 | Olsen <i>et al.</i> (2020).<br>"Temporal analysis of multimodal data to predict collaborative learning outcomes."  | Datos categorizados | Redes neuronales recurrentes<br>Análisis de contenido | Sincrónico   | Presencial | 2                                    |
| 4 | Hoppe <i>et al.</i> (2021).<br>"Using sequence analysis to determine the well-functioning of small groups in large online courses."                              | Datos categorizados | Análisis de series temporales                         | Asincrónico  | Virtual    | 4                                    |
| 5 | Peralta y Roselli (2021).<br>"Efectos de la regulación de la interacción diádica en tareas argumentativas."  | Datos categorizados | Análisis de contenido                                 | Sincrónico   | Presencial | 2                                    |
| 6 | Leupen <i>et al.</i> (2020).<br>"Factors influencing quality of team discussion: discourse analysis in an undergraduate team-based learning biology course."     | Datos textuales     | Análisis conversacional                               | Sincrónico   | Presencial | 6                                    |
| 7 | Zakaria <i>et al.</i> (2021).<br>"Two-computer pair programming: Exploring a feedback intervention to improve collaborative talk in elementary students."        | Datos textuales     | Análisis de plantilla                                 | Sincrónico   | Presencial | 2                                    |
| 8 | Wieselmann <i>et al.</i> (2020).<br>"Discourse analysis in integrated STEM activities: Methods for examining power and positioning in small group interactions." | Datos textuales     | Análisis crítico del discurso multimodal              | Sincrónico   | Presencial | 3 o 4                                |

*Nota.* Los artículos 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8 son en inglés y recuperados de las bases ERIC y Scopus. El artículo 5 es en español y recuperado de la base SciELO.

# Métodos y técnicas para datos categorizados

## Artículo 1

El estudio de Zheng *et al.* (2023) consistió en un análisis del discurso colaborativo virtual sincrónico en 40 grupos compuestos por tres estudiantes cada uno. Para evaluar la construcción del conocimiento, aplicaron el método de análisis de grafo de conocimiento asistido por computadora, un método que ha evolucionado con contribuciones de varios investigadores en el ámbito de la ciencia de la información, minería de datos y análisis de redes (Zheng *et al.*, 2023). Particularmente, en dicho estudio, el análisis de grafo, desarrollado por Zheng (2017), consistió en representar gráficamente las relaciones entre los conceptos del conocimiento. Asimismo, mediante una fórmula validada previamente por Zheng (2017), se cuantificó la cantidad de información y su variabilidad en cada uno de los conceptos. Dicho procedimiento se llevó a cabo utilizando un software especializado que permitiera automatizar el proceso.

Para analizar la regulación compartida socialmente entendida como un proceso en el que los miembros del grupo regulan de manera colaborativa sus procesos cognitivos, de participación y motivacionales (Castellanos Ramírez & Onrubia Goñi, 2016) los investigadores utilizaron el método de análisis de contenido y el método de análisis secuencial de rezago. El análisis de contenido es un método que consiste en la segmentación del discurso con el objetivo de interpretar, elaborar y procesar información relevante del texto (González-Teruel, 2015; Ruiz Ruiz, 2009). Dicho método se puede utilizar tanto desde un enfoque cuantitativo como desde un enfoque cualitativo. En el caso de la investigación de Zheng *et al.* (2023), al contar con un sistema de categorías predefinidas, el método se empleó desde un enfoque cuantitativo. Las categorías construidas fueron: Planteamiento de objetivos; Planificación; Implementación de estrategias; Monitoreo y Control; Evaluación y reflexión; y Adaptación.

El método de análisis secuencial de rezago se caracteriza por ser un enfoque estadístico que toma en cuenta la secuencia temporal de los datos. En otras palabras, dicho análisis posibilita la medición y comparación de los valores de los comportamientos regulatorios en distintos momentos del intercambio (Zheng *et al.*, 2023).

Por último, para comparar los grupos colaborativos, se utilizó el análisis de covarianza (ANCOVA), una técnica estadística empleada para comparar los resultados entre grupos. Su objetivo radica en corregir las posibles disparidades existentes entre grupos al considerar otras variables que también podrían impactar en los resultados (Molinero, 2002).

## Artículo 2

En la investigación de Ouyang y Dai (2022) participaron 69 estudiantes universitarios divididos que colaboraron virtualmente, tanto de manera sincrónica como asincrónica. Con distintos objetivos, tales como detectar los roles que ocupaba cada miembro del grupo (líder, principiante, influenciador, mediador, normal o periférico), analizar las estructuras cognitivas en cada rol, o visualizar las variaciones a lo largo del tiempo, se utilizó el método de análisis de redes sociales (ARS). El ARS se enfoca

en cuantificar relaciones sociales, ya sea de naturaleza política, de parentesco, de cooperación, entre otras, con el propósito de crear y representar matrices y redes gráficas. Su relevancia ha crecido en el último tiempo, evidenciada por la creación de revistas especializadas y programas de computación específicos, contribuyendo significativamente a diversas disciplinas de las ciencias sociales (Aguirre, 2011).

Como en el primer artículo mencionado, se utilizó el método de análisis de contenido, pero con el objetivo de evaluar el nivel de compromiso cognitivo. Este se refiere a cómo los estudiantes construyen conocimiento de manera individual y contribuyen al progreso del conocimiento grupal mediante sus interacciones (Ouyang & Dai, 2022). La categorización construida por los autores distingue entre un nivel superficial, intermedio y profundo de indagación y construcción del conocimiento (Ouyang & Dai, 2022).

Por último, para identificar si cada uno de los seis roles se asociaba a un nivel de compromiso cognitivo se utilizó la estadística descriptiva y el análisis de varianza (ANOVA) y covarianza (ANCOVA). La estadística descriptiva permitió sintetizar la información con el objetivo de interpretarla y extraer conclusiones (Bologna, 2011). ANOVA y ANCOVA, siendo técnicas que forman parte de la estadística inferencial, se utilizaron para comparar medias de grupos. Cabe señalar que ANCOVA incluye en su análisis una o más covariables, entendidas como factores adicionales incorporados a un análisis para corregir los resultados del estudio, considerando su potencial influencia en la relación entre las variables de investigación (Nolasco, 2020).

### Artículo 3

En el estudio de Olsen *et al.* (2020) se analizó el discurso presencial de 25 diadas del nivel primario. Para ello, se utilizaron las redes neuronales recurrentes (RNN), un tipo de aprendizaje profundo elaborado por David Rumelhart en 1986. El aprendizaje profundo o *deep learning* es una subcategoría dentro del aprendizaje automático o *machine learning*, que toma como referencia las estructuras neuronales presentes en el cerebro humano. Las RNN, particularmente, se utilizan para procesar información, con inteligencia artificial, de datos secuenciales y temporales (Arana, 2021). Lo distintivo del presente artículo es que las RNN no se emplearon para analizar el contenido del discurso, sino los aspectos superficiales de este. Es decir, se consideraron diferentes aspectos de la audiograbación que permitían indicar el ritmo, el volumen, el timbre y el tono de la persona que habla.

Las RNN se combinaron con una perspectiva de frecuencia utilizando como método el análisis de contenido. Las categorías empleadas permitieron diferenciar entre diálogos relacionados con comportamientos fuera de tarea, reconocimiento del compañero, discusiones sobre las acciones a tomar en la coordinación del trabajo, respuestas al problema y expresiones verbales de la comprensión de su estado actual de conocimiento (Olsen *et al.*, 2020).

Cabe destacar que, tanto para las RNN como para el análisis de contenido, se construyeron dos modelos: uno que incluía los comportamientos que no estaban directamente relacionados con la tarea y otro que los excluía. Esto se hizo con el propósito de evaluar el efecto de dichos comportamientos en el rendimiento final (Olsen *et al.*, 2020).

## Artículo 4

El análisis de series temporales de Hoppe *et al.* (2021) se basa en un diseño de estudios múltiples, donde se investigaron las interacciones asincrónicas virtuales de 65 y 29 grupos de cuatro integrantes en los estudios 1 y 2, respectivamente. Dicho método de análisis, originado en la bioinformática, se utiliza para comparar secuencias de datos y encontrar su similitud (de la Fuente Fernández, 2011). En este sentido, los investigadores clasificaron las diferentes acciones considerando las categorías: coordinación, monitoreo y contribuciones menores y mayores, para luego, seleccionando secuencias de acciones y empleando una matriz de similitud, comparar dichas secuencias. Dicho procedimiento implica un análisis de conglomerados o análisis de clúster, que consiste en agrupar elementos o secuencias similares y separar aquellos que son diferentes (de la Fuente Fernández, 2011).

## Artículo 5

Existen investigaciones que, a diferencia de las detalladas anteriormente, utilizan un único método de análisis del discurso, el análisis de contenido. En estos casos, lo que diferencia un estudio del otro son las categorías que se construyen y se definen con anterioridad al análisis. En el presente artículo no se puso el acento en discriminar a los diferentes grupos categoriales actuales, aunque sí se menciona un estudio que ejemplifica este corpus de investigaciones. En este, Peralta y Roselli (2021) construyeron diferentes categorías que permitieran evaluar presencialmente la capacidad argumentativa de 48 díadas. Las categorías analíticas fueron: la cantidad de argumentos propuestos, el formato de elaboración del argumento, el tipo de respuesta brindada por el sujeto, si hubo cambio o no de la respuesta del sujeto y cantidad de palabras en las respuestas argumentativas.

## Métodos y técnicas para datos textuales

### Artículo 6

Como se mencionó con anterioridad, los métodos para datos textuales se centran en analizar el discurso colaborativo sin construir categorías previas. Por ejemplo, Leupen *et al.* (2020), desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), realizaron un análisis conversacional del discurso presencial de 15 grupos de seis miembros cada uno. Dicho método implica el análisis minucioso de las conversaciones, proporcionando descripciones, paráfrasis, comentarios, categorización y sugerencias. Además, el análisis conversacional no se limita solo a la actividad verbal, sino que también presta atención al silencio, pausas, hesitaciones y tartamudeos (González de Cossío & Lema, 2016). Desde el enfoque de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1998) las categorías se definen a partir de reiteradas lecturas de las transcripciones. El proceso de categorización culmina cuando los datos ya no aportan información adicional sobre lo realizado (Morguen *et al.*, 2019).

En el caso particular de la investigación de Leupen *et al.* (2020), los investigadores realizaron codificaciones cualitativas independientemente, para luego resolver discrepancias a través de discusiones grupales. De esta manera lograron identificar

tres fenómenos discursivos (explicación conceptual, re-evaluación y co-construcción) que permitieran explicar los factores que influyen en la calidad de la discusión grupal.

## Artículo 7

Zakaria *et al.* (2021), utilizando un diseño de estudios múltiples, exploraron el papel que desempeña la retroalimentación de un instructor en la colaboración diádica presencial de estudiantes de primaria. En el primer estudio se analizaron cuatro videgrabaciones utilizando como método el análisis de plantilla. Dicho método representa una subcategoría dentro de los análisis temáticos, entendidos como un tipo de análisis que pretende identificar y analizar patrones, temas y significados subyacentes (Escudero, 2020). El análisis de plantilla consiste en crear una plantilla de códigos a partir de una parte de los datos, y luego ajustarla a medida que se analizan más datos (King, 2004).

En el segundo estudio se analizaron en mayor profundidad la conversación de seis diadas. A partir de los resultados del estudio anterior, los investigadores desarrollaron un nuevo esquema de codificación, construyendo y eliminando categorías del primer estudio. Las categorías finales resultaron ser: acuerdo, autoexplicación, sugerencia, dirección controlada, búsqueda de ayuda, pregunta simple, pregunta de orden superior, idea alternativa, justificación, desacuerdo (seguido de justificación), desacuerdo (sin justificación) y fuera de tarea (Zakaria *et al.*, 2021).

## Artículo 8

En el estudio de Wieselmann *et al.* (2020) se analizaron tres videgrabaciones que involucraban a grupos colaborativos presenciales de nueve estudiantes de primaria compuestos por tres o cuatro miembros cada uno. Para ello, utilizaron el análisis crítico de discurso multimodal. Dicho análisis, de carácter cualitativo, considera múltiples modos de comunicación incluyendo además del lenguaje verbal, gestos, expresiones faciales, miradas, posturas y movimientos corporales. El método permite realizar diversas transcripciones donde se añaden detalles como pausas, entonaciones, tono, volumen y conversaciones paralelas con el objetivo de realizar un análisis inductivo, iterativo y crítico del discurso colaborativo (Wieselmann *et al.*, 2020). Cabe destacar que dicho método se incluyó dentro del enfoque de análisis del discurso microetnográfico de Bloome *et al.* (2005) que sostiene la importancia de considerar el contexto y los procesos que influyen en las interacciones sociales (Wieselmann *et al.*, 2020).

## Resultados comparativos

Al comparar los ocho artículos seleccionados que analizan el discurso colaborativo en contextos educativos, se pueden identificar distintas preferencias en cuanto a los métodos y técnicas utilizadas. En primer lugar, la mayoría de los autores optan por métodos de análisis con datos categorizados, siendo cinco de los ocho artículos paradigmáticos seleccionados de este tipo. En cuanto a estos estudios, la mayoría (cuatro de cinco) emplean el análisis de contenido para interpretar y segmentar el discurso en categorías relevantes. En general, estos enfoques utilizan análisis

estadísticos para cuantificar y comparar aspectos del discurso colaborativo, y algunos incorporan técnicas computacionales, como el análisis de redes neuronales recurrentes, para procesar información compleja.

Además, se observa que tres de los cinco estudios que analizan datos categorizados se realizaron en entornos virtuales, tanto sincrónicos como asincrónicos. En cuanto al tamaño de los grupos, estos variaban de dos a cuatro integrantes.

Por otro lado, los estudios que analizan datos textuales tienden a enfocarse en aspectos contextuales además de los aspectos lingüísticos. Se destaca una preferencia por entornos presenciales, con grupos que van desde dos hasta seis integrantes. Estos enfoques permiten identificar patrones, temas y significados subyacentes en el discurso, contribuyendo así a comprender mejor los procesos cognitivos y sociales implicados en la colaboración.

## Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se pueden distinguir diversas metodologías de análisis del discurso colaborativo. En primer lugar, se destaca el análisis de contenido, un método flexible que suele recibir denominaciones diferentes y que puede adoptarse tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. Dicho método es ampliamente utilizado por los investigadores, ya sea de manera independiente o en combinación con otras técnicas. El análisis de contenido implica la segmentación del discurso en unidades categoriales, con el fin de interpretar y elaborar la información del texto (González-Teruel, 2015). Una de las ventajas de este método es que puede adaptarse a los objetivos de investigación específicos, logrando una profundidad en el análisis del contenido, permitiendo identificar temas y patrones.

Desde una óptica cuantitativa, estas categorías se establecen antes del análisis, siguiendo un enfoque estructurado y deductivo (González-Teruel, 2015). Entre las categorías identificadas en los estudios seleccionados se incluyen aquellas relacionadas con la planificación y coordinación del trabajo, así como el monitoreo de las acciones, la evaluación y reflexión sobre el progreso del trabajo y el conocimiento generado, los niveles de indagación y construcción del conocimiento, los formatos de elaboración de argumentos, las respuestas, el reconocimiento del compañero y los comportamientos fuera de tarea.

En contraste, desde un enfoque cualitativo, las categorías se construyen a medida que se avanza en el análisis, adoptando un enfoque flexible e inductivo (González-Teruel, 2015). Sin embargo, cabe destacar que, dentro del conjunto de estudios cualitativos analizados, no se encontró un artículo que mencionara específicamente haber realizado un análisis de contenido. No obstante, se observa que tanto el análisis conversacional como el análisis crítico de discurso multimodal implican, en gran medida, la construcción de categorías a medida que avanza el análisis. Aunque cada uno de estos enfoques tiene sus propias características distintivas, comparten la naturaleza inductiva y flexible en la construcción de categorías.

Estos hallazgos coinciden con los resultados de Campbell (2021) y Leguizamón *et al.* (2020), que destacan la importancia de los indicadores lingüísticos a la hora de construir categorías de análisis. Además, la mayoría de estas categorías responden a acciones específicas atribuibles a un sujeto en particular. Sin embargo, como se

mencionó en la introducción, actualmente se reconoce la necesidad de desarrollar metodologías más confiables e integrales que permitan analizar no solo los aspectos lingüísticos, sino también los aspectos no verbales y paraverbales del discurso colaborativo (Campbell, 2021; Leguizamón *et al.*, 2020; Cárcamo Morales, 2018). Por tal motivo, en la actualidad, diversos investigadores optan por seleccionar métodos de análisis que permitan considerar otros factores que influyen en las interacciones grupales, yendo más allá de lo verbal. Al incluir aspectos no verbales como gestos, posturas y silencios, estos enfoques ofrecen una comprensión más holística de cómo diferentes aspectos influyen en la construcción del conocimiento y la colaboración.

La consideración del carácter multimodal del discurso no se observa únicamente en investigadores inscriptos dentro del enfoque de análisis de datos textuales (González de Cossío & Lema, 2016; Wielsmann *et al.*, 2020; King, 2004), sino que también se observa en investigadores dentro del enfoque de análisis de datos categorizados. Tal es el caso de Olsen *et al.* (2020), quienes exploraron aspectos superficiales del lenguaje como el tono y el volumen de la voz.

A pesar de que el análisis de contenido en sus diferentes enfoques es el tipo de análisis más seleccionado por los investigadores, ciertos autores sostienen que la perspectiva de codificación y frecuencia no es suficiente para analizar el discurso (Csanadi *et al.*, 2018). Por tal motivo, diversos investigadores, especialmente aquellos que se encuentran dentro del enfoque de análisis de datos categorizados, optan por complementar dicha metodología con otras. Esta observación coincide con lo mencionado por Campbell (2021), que señala la importancia de crear metodologías de análisis más confiables.

Asimismo, como bien fue mencionado en la introducción, el análisis del discurso colaborativo ha experimentado una evolución significativa en los últimos años, especialmente con la creación de herramientas tecnológicas y técnicas computacionales. Este avance no solo se ve en la modalidad en la cual se realiza la actividad colaborativa, sino que también en el tipo de análisis empleado. Es así que se identifican diferentes métodos analíticos provenientes de la informática como el análisis de grafo asistido por computadora, el análisis de redes sociales y las redes neuronales recurrentes. Dichos métodos tienen en común la capacidad de poder representar gráficamente y visualizar relaciones en forma de red (Zheng *et al.*, 2023; Arana, 2021; Aguirre, 2011). Mientras en el análisis de grafo asistido por computadora se representan los conceptos del conocimiento (Zheng *et al.*, 2023), en el análisis de redes sociales se representan las interacciones sociales (Aguirre, 2011) y en las redes neuronales recurrentes se representan datos secuenciales y temporales (Arana, 2021).

Junto con los métodos provenientes de la informática, también se emplean técnicas estadísticas para analizar el discurso colaborativo. En la bibliografía recopilada se detectan métodos estadísticos como el análisis secuencial de rezago, el análisis de conglomerados y las pruebas ANOVA y ANCOVA que tienen el objetivo de considerar la secuencia temporal de los datos (Zheng *et al.*, 2023), agrupar elementos similares y separarlos de aquellos que son diferentes (de la Fuente Fernández, 2011) y comparar resultados entre grupos, corrigiendo posibles disparidades al considerar otras variables que podrían influir en los resultados (Molinero, 2002; Nolasco, 2020).



## Conclusiones

En conclusión, el presente artículo expone una amplia variedad de metodologías disponibles para analizar el discurso colaborativo. Dicha diversidad metodológica no solo enriquece la investigación al proporcionar múltiples enfoques para abordar un mismo fenómeno, sino que también permite a los investigadores validar sus resultados utilizando diferentes métodos. Además, les ofrece a los investigadores la flexibilidad necesaria para poder abordar las preguntas de investigación desde múltiples perspectivas.

A pesar de dichos aportes el estudio tiene limitaciones, como la posibilidad de no haber identificado todos los estudios relevantes debido a una restricción de las fuentes de información, las que se limitaron a las bases señaladas. Futuros estudios se beneficiarán con una ampliación del número de bases consideradas, ampliando la consideración de estudios en otros idiomas. Esta ampliación permitiría aumentar el número de estudios paradigmáticos en función de nuevos criterios de análisis. Con todo, ateniéndose a los criterios analíticos del corpus considerado, se considera que los ocho artículos presentados constituyen una muestra válida de la variabilidad encontrada.

### Notas:

#### Aprobación final del artículo:

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

#### Contribución de autoría:

Juliana Cardoni: curación de datos, análisis formal, investigación, visualización, escritura del borrador.

Néstor D. Roselli: conceptualización, metodología, supervisión, revisión del manuscrito.

María I. García Ripa: revisión del manuscrito.

#### Disponibilidad de los datos:

Al tratarse de una revisión bibliográfica, al corpus de artículos seleccionados puede accederse a través de los enlaces proporcionados en el apartado de Referencias.

## Referencias

- AGUIRRE, J. L. (2011). *Introducción al Análisis de Redes Sociales*. Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas.
- ARANA, C. (2021). *Redes Neuronales Recurrentes: Análisis de los modelos especializados en datos secuenciales*. UCEMA.
- BAKER, M. J. (2010, setiembre 2-3). *Approaches to understanding students' dialogues: articulating multiple modes of interpretation* [Conferencia Magistral]. EARLI SIG 1, Jena, Alemania.
- BLOOME, D., CARTER, S. P., CHRISTIAN, B. M., OTTO, S., & SHUART-FARIS, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.

- BOLOGNA, E. (2011). *Estadística para Psicología y Educación*. Editorial Brujas.
- CAMPBELL, T. G. (2021). An examination of discourse analytic methods in the context of mathematical group work. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(12), 1–24. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2021.1944681>
- CÁRCAMO MORALES, B. (2018). El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. *Forma y Función*, 31(2), 145-174. <https://doi.org/10.15446/fyf.v31n2.74660>
- CARDONI, J., & ROSELLI, N. D. (2023). Propuesta de un modelo analítico de artículos de aprendizaje colaborativo a nivel universitario publicados en los últimos cinco años. *Propósitos y Representaciones*, 11(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n2.1828>
- CARRANZA, G. (2008). Docencia, discurso y evaluación colaborativa. *Reencuentro*, 53, 135-45.
- CASTELLANOS RAMÍREZ, J. C., & ONRUBIA GOÑI, J. (2016). La importancia de los procesos de regulación compartida en CSCL; rasgos teóricos y empíricos para su estudio. *Revista Iberoamericana De Educación*, 70(1), 29–46. <https://doi.org/10.35362/rie70171>
- CASTELLARO, M., PERALTA, N. S., & CURCIO, J. M. (2020). Estudio secuencial de la interacción sociocognitiva durante la resolución de problemas lógicos. *CES Psicología*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.1>
- COLL, C., & SÁNCHEZ, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-31.
- CSANADI, A., EAGAN, B., KOLLAR, I., SHAFFER, D. W., & FISCHER, F. (2018). When coding-and-counting isn't enough: using epistemic network analysis (ENA) to analyze verbal data in CSCL research. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(4), 419- 438. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9292-z>
- DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, S. (2011). *Análisis conglomerados*. Universidad Autónoma de Madrid.
- ESCUADERO, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la comunicación social: contribuciones y limitaciones. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 89-100.
- GONZÁLEZ DE COSSÍO, M., & LEMA, R. (2016). Análisis conversacional como método de evaluación de los mensajes gráficos. *Razón y Palabra*, 20(95), 629-658.
- GONZÁLEZ-TERUEL, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *Profesional De La Información*, 24(3), 321–328. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.may.12>
- GUIRAO GORIS, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión bibliográfica. *Ene*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- HOPPE, H. U., DOBERSTEIN, D., & HECKING, T. (2021). Using sequence analysis to determine the well-functioning of small groups in large online courses.

*International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 31, 680–699. <https://doi.org/10.1007/s40593-020-00229-9>

- KING, N. (2004). Using yemplates in the thematic analysis of text. En C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 256–270). Sage.
- LEGUIZAMÓN, R., RONDINI, M., CASTELLARO, M., & PERALTA, N. S. (2020). Clasificación y descripción de sistemas categoriales sobre interacción sociocognitiva entre pares. *Propósitos y Representaciones*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.556>
- LEUPEN, S. M., KEPHART, K. L., & HODGES, L. C. (2020). Factors influencing quality of team discussion: discourse analysisi in an undergraduate team-based learning biology course. *Life Sciences Education*, 19(7), 1-13. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-06-0112>
- MOLINERO, L. M. (2002). *Análisis de la covarianza*. Asociación de la Sociedad Española de Hipertensión.
- MORGUEN, N., CASTELLARO, M., & PERALTA, N. S. (2019). Modalidades de razonamiento en diádas durante la resolución de problemas lógicos. *Psicogente*, 23(43), 1-28. <https://doi.org/10.17081/psico.23.43.3092>
- NOLASCO, A. (2020). *Análisis de datos continuos: modelos de análisis de la varianza y de la covarianza*. Universidad de Alicante.
- OLSEN, J. K., SHARMA, K., NIKOL, R., & ALEVEN, V. (2020). Temporal analysis of multimodal data to predict collaborative learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1527-1547. <https://doi.org/10.1111/bjet.12982>
- OUYANG, F., & DAI, X. (2022). Using a three-layered social-cognitive network analysis framework for undertanding online collaborative discussions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(1), 164–181. <https://doi.org/10.14742/ajet.7166>
- PERALTA, N. S., & ROSELLI, N. (2021). Efectos de la regulación de la interacción diádica en tareas argumentativas. *Revista De Psicología*, 39(1), 207-227. <https://doi.org/10.18800/psico.202101.009>
- ROSELLI, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- RUIZ RUIZ, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). <http://hdl.handle.net/10261/64955>
- SCOTT, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- URRA, E., MUÑOZ, A., & PEÑA, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*, 10(2).
- WIESELMANN, J. R., KERATITHAMKUL, K., DARE, E. A., RING-WHALEN, E. A., & ROEHRIG, G. H. (2020). Discourse analysis in integrated STEM activities:

Methods for examining power and positioning in small group interactions. *Research in Science Education*, 51, 113-133. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09950-w>

ZAKARIA, Z., VANDENBERG, J., TSAN, J., CADIEUX BOULDEN, D., LYNCH, C. F., BOYER, K. E., & ERIC, N. W. (2021). Two-computer pair programming: Exploring a feedback intervention to improve collaborative talk in elementary students. *Computer Science Education*, 32(1), 3-29. <https://doi.org/10.1080/08993408.2021.1877987>

ZHENG, L., LONG, M., NIU, J., & ZHONG, L. (2023). An automated group learning engagement analysis and feedback approach to promoting collaborative knowledge building, group performance, and socially shared regulation in CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 18, 101-133. <https://doi.org/10.1007/s11412-023-09386-0>

ZHENG, L. (2017). *Knowledge building and regulation in computer-supported collaborative learning*. Springer.

# Presentación

## Presentation

## Apresentação

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3979>

### José Luis Aparicio Herguedas

Universidad Internacional de la Rioja  
España

[joseluis.aparicio@unir.net](mailto:joseluis.aparicio@unir.net)

ORCID: [0000-0003-0181-4543](https://orcid.org/0000-0003-0181-4543)

La revista *Cuadernos de Investigación Educativa* presenta en esta ocasión el dossier "Nuevas perspectivas de liderazgo educativo en tiempos inciertos", en el que se recoge un selecto número de artículos que ofrecen una especial visión del liderazgo educativo en los contextos de Brasil, Chile, España y Uruguay. La finalidad de este dossier es sondear los estudios de investigación que ponen el foco en el liderazgo educativo desarrollado en contextos formales y no formales del ámbito iberoamericano en la actualidad.

En la era postpandemia, se está asentando un modelo de sociedad líquida, en la que el cambio constante, la no linealidad y la falta de certeza son más protagonistas que nunca. Hacen que los contextos educativos, en muchas ocasiones, se tornen frágiles, quebradizos, estresantes, al desafiar el liderazgo de directivos, educadores y académicos.

Retos educativos actuales, tales como la resignificación de los aprendizajes o el aprendizaje profundo, la inclusión educativa y la atención al alumnado diverso, el impulso de nuevas formas pedagógicas de enseñar y aprender, el bienestar de la comunidad educativa y la búsqueda de la calidad en los servicios educativos y formativos que se prestan, condicionan la forma de liderar y obligan a reimaginar el ejercicio del liderazgo educativo en esta nueva sociedad emergente.

En el primer aporte, Miguel Ángel Burón-Vidal muestra en su estudio con jóvenes mujeres y educadores participantes en programas socio comunitarios de danza urbana, afroamericana, caribeña y decolonial en España y Colombia algunos estilos de liderazgo en debate. El estudio realizado discute sobre el liderazgo colaborativo e inclusivo que se desarrolla en la dinamización de los grupos de jóvenes,

valorando su poder para establecer ambientes y climas seguros, así como facilitar que la danza, en cuanto arte promovido, sea una fuente creadora de aprendizajes, transformación y empoderamiento personal y social. Desde una perspectiva metodológica cualitativa y recogiendo la voz de las jóvenes participantes y sus educadores, el autor destaca, además, el poderoso valor del liderazgo inclusivo para ayudar a descubrir y hacer brillar las culturas propias, auténticas, que las diferentes danzas practicadas esconden. También, las diversas realidades sociales, problemáticas y valores que se pretenden visibilizar, promoviendo un liderazgo educativo "artista".

En el segundo artículo, Maximilano Zito Iglesias, en el contexto de la educación uruguaya, recoge ciertas claves sobre el ejercicio del liderazgo distribuido en el estudio de caso que presenta. Para ello da voz a directivos y docentes, quienes valoran este modo de liderazgo desde el que trabajan. Destaca su viabilidad para que los docentes se involucren, sean proactivos, tomen decisiones, colaboren entre sí y se produzcan más oportunidades de transformación y mejoras en el centro escolar. Además, el autor da luz sobre el papel de los directivos que distribuyen los roles, funciones y tareas, que priorizan las interacciones entre docentes, ejercen la presencia plena y comprometida, promueven la alineación entre las expectativas personales e institucionales, para construir colectivamente el proyecto educativo de centro que se desea. A su vez, al autor subraya el compromiso de los directivos que promueven redes de colaboración y comunidades profesionales de aprendizaje, para la cualificación de los docentes, sobre todo en contextos en los que su desarrollo profesional no es objetivo fácil de alcanzar.

En el tercer aporte, M. Gloria Gallego-Jiménez, Luis Manuel Rodríguez Otero e Inmaculada Sánchez-Macias muestran el papel de los docentes que ejercen un liderazgo educativo inclusivo, desarrollan prácticas inclusivas en sus aulas y, por tanto, educan en la inclusión a sus estudiantes. El estudio, en el contexto de la formación profesional española, reconstruye el imaginario sobre el que el alumnado edifica su idea de inclusión desde las mismas prácticas educativas inclusivas que recibe. Esto tiene un gran valor educativo pues determina cómo en el futuro, en su vida profesional y personal, podrían ejercer su competencia inclusiva a partir de este momento en el que la construyen. Desde una perspectiva metodológica mixta, se estudian tres dimensiones de la competencia inclusiva: educativa, social y axiológica. Los autores destacan que la dimensión más presente en la construcción de esta habilidad es la social, mediante la comprensión y el debate en torno a conceptos como la marginación, la exclusión y la inclusión. También ofrecen luz sobre la perspectiva axiológica, a partir de conceptos como la diferencia, la aceptación y la ayuda. En definitiva, se trata de un aporte valioso pues pone en la diana el ejercicio de un liderazgo inclusivo que educa en la inclusión, siendo esta una competencia potente y valiosa entre las que se forman, en el contexto de la formación profesional en España.

El cuarto artículo que se presenta, de María Verónica Leiva-Guerrero, Matías Benavides Meneses, Jimena Sanhueza Mansilla y César Mayolafquen Acevedo, recoge el tratamiento del tiempo en el ejercicio del liderazgo pedagógico, en el contexto escolar chileno. Los autores impulsan un modelo de liderazgo pedagógico que toma en consideración la gestión de los tiempos y la planificación de los procesos formativos, para mejorar la realidad organizativa de la escuela. Se pretende descubrir el factor tiempo escolar como recurso educativo dinamizador clave de la acción pedagógica. Desde una perspectiva metodológica cualitativa y

la mirada de los directivos que ejercen en centros escolares vulnerables chilenos, uno de los aspectos destacados en el estudio es la dedicación de tiempo para planificar acciones de gestión de la convivencia escolar y construcción de una visión estratégica compartida. No obstante, según los autores, los directivos no promueven tiempo para atender acciones vitales como el desarrollo profesional docente y el liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, el estudio enfatiza cómo, en la actualidad, el tiempo de planificación de la convivencia escolar y la participación del alumnado cada vez aumenta más, necesitando reconstruir los planes de convivencia y acciones *ad hoc* como consecuencia de situaciones conflictivas que se producen en el día a día de la escuela.

Finalmente, se presenta el estudio de Márcia Lopes Reis y Marisa Montesano de Talavera, al amparo del proyecto ECALFOR\_ERASMUS (2020-2024), en el que proponen un modelo de liderazgo de gestión en las facultades de educación del contexto latinoamericano y del Caribe. En los países y facultades de educación participantes se incentivó la creación de unidades de calidad como mecanismo para evaluar la eficacia de la formación competencial de los futuros maestros, que han de afrontar los retos de la educación en la sociedad cambiante y compleja en la que viven. Las autoras, desde un enfoque metodológico cualitativo, establecieron algunos dispositivos para recoger información tras la puesta en marcha de las unidades de calidad creadas. Destacan algunas recomendaciones que orientan la forma de alcanzar picos más altos de calidad en las políticas de docencia, gestión e investigación en las facultades de educación participantes en el proyecto y contexto. Entre los aspectos recomendados para mejorar, acentúan la necesidad de avanzar en políticas de desarrollo investigador que permitan al profesorado realizar su compromiso con la investigación. También sugieren aumentar el esfuerzo por acortar la brecha con la sociedad y el mercado laboral, para ajustar los perfiles de egreso docentes y, con ello, mejorar su formación competencial para afrontar los desafíos educativos del momento.

Este viaje por los estilos y formas de liderazgo educativo revisados pone en evidencia no solo las dinámicas de su práctica y resultados en situación, sino los desafíos educativos que se quieren atender y cómo se afrontan. En los casos que se muestran, la combinación de estilos de liderazgo se justifica desde el contexto educativo, los retos educativos a afrontar y la situación de cada país, evidenciando además una valiosa capacidad adaptativa y resiliente de quienes los promueven.

La colaboración, la inclusión, la atención a la diversidad, la interculturalidad, las buenas prácticas pedagógicas y la cualificación docente parecen retos educativos en el contexto iberoamericano en la actualidad, que requieren de líderes educativos resonantes, transformativos, capaces de ofrecer alternativas educativas creativas, entornos, espacios y climas cooperativos, positivos, seguros, comunicativos, descubriendo y optimizando los talentos de todos los implicados.

Animamos a los lectores a descubrir estas experiencias educativas y formas de liderazgo contextualizadas en los desafíos educativos que afrontan, con la esperanza de avanzar e iluminar este campo.

Agradecemos a los autores las aportaciones enviadas, sin duda, contribuciones valiosas para este dossier. Esperamos que sirva para visibilizar nuevas formas de ejercer el liderazgo educativo en los tiempos complejos e inciertos que vivimos.

# Una aproximación al liderazgo educativo en experiencias de danza artista acompañadas pedagógicamente

An approach to educational leadership in experiences of artist dance accompanied pedagogically

Uma abordagem à liderança educativa em experiências de dança-artista acompanhadas pedagogicamente

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3840>

**Miguel Burón-Vidal**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

España

ma.buron@edu.uned.es

ORCID: 0000-0001-5721-4614

## Resumen

En este trabajo se exploran los significados atribuidos al liderazgo educativo por parte de colectivos artistas y de quienes facilitan pedagógicamente su actividad en ámbitos sociocomunitarios. Con el objetivo de analizar —desde una perspectiva intercultural crítica y situada— el sentido de diferentes estrategias y estilos de liderazgo, se ha acudido a las voces de quienes protagonizan estas experiencias: tanto adolescentes y jóvenes integrantes de grupos de danzas urbanas como figuras educativas de referencia para estos procesos personales y colectivos. Para esto, se ha empleado una metodología cualitativa a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y cuestionarios. Se ensayan algunas propuestas de enfoque acerca de las concepciones inclusiva y distributiva de los liderazgos sondeados, avanzando nuevos sentidos y posibilidades estratégicas que pudieran contribuir a la reflexión y la acción educativa formal e informal.

**Palabras clave:** liderazgo educativo, activismo, actividades artísticas, danza, educación intercultural.

**Recibido:** 03/06/24

**Aprobado:** 01/08/24

**Cómo citar:**

Burón-Vidal, M. (2024). Una aproximación al liderazgo educativo en experiencias de danza artista acompañadas pedagógicamente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3840>



## Abstract

This paper explores the meanings attributed to educational leadership by activist collectives and those who pedagogically facilitate their activity in socio-community settings. With the aim of analyzing —from a critical and situated intercultural perspective— the meaning of different strategies and leadership styles, we have turned to the voices of the protagonists of these experiences: adolescents and young members of urban dance groups as well as educational figures of reference for these personal and collective processes. For this purpose, a qualitative methodology was used based on participant observation, in-depth interviews, and questionnaires. Some approaches to the inclusive and distributive conceptions of the surveyed leaderships are tested, advancing new meanings and strategic possibilities that could contribute to the reflection and formal and informal educational action.

## Resumo

Este artigo explora os significados atribuídos à liderança educativa pelos coletivos artivistas e por aqueles que facilitam pedagogicamente a sua atividade em contextos sociocomunitários. Com o objetivo de analisar —a partir de uma perspectiva intercultural crítica e situada— o sentido de diferentes estratégias e estilos de liderança, recorreremos às vozes dos protagonistas destas experiências: adolescentes e jovens membros de grupos de danças urbanas e figuras de referência em educação para estes processos pessoais e coletivos. Para o efeito, foi utilizada uma metodologia qualitativa, baseada na observação participante, em entrevistas em profundidade e em questionários. Algumas propostas de abordagem sobre as concepções inclusiva e distributiva das lideranças inquiridas são examinadas, antecipando novos significados e possibilidades estratégicas que possam contribuir para a reflexão e para a ação educativa formal e informal.

### Keywords:

educational leadership, activism, art activities, dance, intercultural education.

### Palavras-chave:

liderança educativa, ativismo, atividades artísticas, dança, educação intercultural.

# Introducción

## Antecedentes

Este estudio avanza de forma preliminar algunas de las claves interpretativas de una investigación<sup>1</sup> acerca de la interacción de dispositivos educativos con colectivos artísticos en el ámbito sociocomunitario. Se analizan algunos de los resultados obtenidos a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y cuestionarios a jóvenes y referentes pedagógicos de dos ciudades, en España y Colombia, en las que se han desarrollado diferentes fases del trabajo: Madrid y Cali.

Por un lado, un grupo por el que han pasado alrededor de treinta y cinco participantes, con formaciones que han oscilado entre las seis y quince chicas, de un barrio en el sur de Madrid, representantes de las danzas urbanas afrodescendientes, principalmente caribeñas.<sup>2</sup> En el contexto de un proyecto municipal de convivencia en centros escolares, educación de calle y participación comunitaria, el colectivo surge de la facilitación por parte del equipo educativo de grupos conformados a partir de intereses espontáneos de la población adolescente del territorio. Con un recorrido de seis años, su actividad colectiva ha desbordado las previsiones de la propuesta educativa inicial, trascendiendo sus fronteras locales con su discurso corporal contra el racismo hasta actuar en los principales centros artísticos de la ciudad. Su desarrollo ha supuesto un reto a la articulación de su autonomía con el acompañamiento técnico-artístico y educativo. Han desempeñado el rol de talleristas en diferentes festivales y han colaborado en producciones e intervenciones artísticas en otras Comunidades Autónomas, llegando a ser reconocidas en 2022 por las asociaciones vecinales de su barrio como "Mujeres que dejan huella".

Respecto a la indagación en Cali –durante una estancia internacional de investigación en la Universidad del Valle–,<sup>3</sup> se han realizado aproximaciones a la actividad desarrollada por participantes y figuras educativas en cuatro experiencias de danzas urbanas de diferentes localidades<sup>4</sup>. Con diversas trayectorias y notable reconocimiento público, las cuatro experiencias presentan una clara proyección comunitaria con una significativa acción educativa, son promovidas por mujeres y desarrollan un discurso crítico y empoderante desde la implantación urbana de sus danzas afroamericanas, caribeñas o decoloniales. Aunque estamos refiriéndonos a un conjunto de alrededor de cincuenta participantes, hemos accedido al diálogo con ocho de estas personas.

En todos los casos, se ha explorado su percepción acerca de la relación entre la facilitación pedagógica y el diálogo de saberes, sobre el reparto de roles en la actividad grupal y el impacto de su actividad artística o sobre los posibles sentidos del éxito grupal y la transformación comunitaria. Para esto, se han abordado de manera directa cuestiones acerca de su definición del liderazgo educativo en sus proyectos artísticos, todos de un marcado signo *urbano* y *artista*. Antes de continuar, es preciso esbozar una demarcación semántica inicial acerca de algunos de los términos que enmarcan este estudio de casos y su abordaje teórico.

## Justificación y marco teórico

Con la intención de delimitar el significado del término *liderazgo*, atendiendo a la consideración de Bass (citado en Domínguez, 2021, p. 2) sobre el sinnúmero de definiciones correspondiente a cada uno de sus intentos, se ensayará en este artículo un mapeo de elementos significativos desde la perspectiva de quienes protagonizan el estudio, para clarificar el enfoque de esta aproximación. En cualquier caso, se precisan varias consideraciones previas acerca del modo en que la producción académica aborda las dimensiones *inclusiva* y *distributiva* del liderazgo educativo, la *participación*, el *empoderamiento* en procesos sociocomunitarios y el *artivismo urbano*.

A propósito de los estudios empíricos sobre la dimensión *inclusiva* del liderazgo, Valdés Morales (2022) identifica tres enfoques principales: la creación de condiciones de acogida y colaboración en la comunidad educativa, el cuidado de las relaciones humanas –atendiendo a la prevención del riesgo de exclusión– y la facilitación de una participación democrática que reconozca la distribución dialogante del liderazgo. Además del lugar central que ocupa la eliminación de barreras para el acceso al espacio educativo y para la adquisición del sentimiento de pertenencia, los resultados de este estudio indican que esta dimensión está directamente relacionada con la vinculación a la comunidad extramuros, situada territorialmente. El autor considera la inclusividad como un cambio de paradigma que ha de superar lecturas productivistas y abordar las causas estructurales de la discriminación. Finalmente, Valdés reconoce respecto a su revisión la necesidad de profundizar en la perspectiva de justicia social e interculturalidad.

En este sentido, se dialoga aquí con la idea de liderazgo inclusivo desde la *Mirada Intercultural Crítica en educación* (Aguado-Odina, 2017; Walsh, 2010), cuya comprensión de la diversidad como constitutiva de la normalidad subraya la necesidad de identificar aquellas estructuras que reproducen e invisibilizan dinámicas de injusticia e inequidad. En consecuencia, cuestiona las prácticas educativas de asignación de la etiqueta *diversa* –respecto a una normatividad naturalizada– en acciones aisladas de inclusión de *diferencias* tolerables y compensación de *carencias* –que profundizan en el estigma e ignoran las causas de desventajas y privilegios, enmascarados en simplificaciones estereotipadas de procesos discriminatorios–. Se defienden, pues, tanto lecturas críticas desde la complejidad interpretativa como la articulación de prácticas emancipadoras que, en el contexto educativo, deben comenzar por la redefinición de sus programas, de manera que reconozcan subjetividades y narrativas infrarrepresentadas o deslegitimadas (Budar-Jiménez *et al.*, 2022). Desde esta mirada, también se incide en la revisión de relaciones y roles educativos, así como en la facilitación de espacios de intercambio horizontal intersubjetivo como condición de posibilidad del cambio (Sánchez-Melero & Izquierdo-Montero, 2021).

Asimismo, el *liderazgo distribuido* contempla la promoción de la agencia compartida, trascendiendo responsabilidades organizativas formales, y la conformación de redes desde la interacción entre la diversidad de agentes (Harris & DeFlaminis, 2016). Incluso se ha argumentado que la distribución de referencialidad entre figuras *supervisoras* no comprometidas por responsabilidades directivas puede diversificar estilos de acompañamiento educativo, dar amplitud a las concepciones de aprendizaje y contemplar objetivos a más largo plazo, además de ejercer resistencia a órdenes administrativas injustas y defender un compromiso ético más audaz con los cambios necesarios (Waite & Nelson, 2005).

A efectos heurísticos podemos plantear que, si determinadas propuestas tienden a relegar a un papel subsidiario a la amplitud de la comunidad educativo-vecinal, aquí se apela a la comprensión del liderazgo educativo sociocomunitario como aquel que, siguiendo a Trilla *et al.* (2013): promueve el *empoderamiento* (entendido como implicación y compromiso críticos con capacidad expresiva, de negociación y consenso) a través de la *participación proyectiva* (de participantes que se identifican con el proceso educativo y ejercen su agencia desde el diseño hasta la acción última) o a la *metaparticipación* (desplegando nuevas formas de participación que reivindican el reconocimiento de sus voces y el acceso directo a medios y derechos).

El presente artículo prioriza esta dimensión sociocomunitaria del liderazgo educativo estudiando contextos educativos no formales. Así, como afirma Walsh:

La pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh, 2013, p. 29)

Pareciera que profundizar en las dimensiones inclusiva y distributiva del liderazgo en espacios escolares implicaría, además de cuestiones de índole metodológica, revisar estas dimensiones del currículo oculto de cada dispositivo, apreciar el valor pedagógico y político del empoderamiento crítico y propiciar la participación decisiva de toda la comunidad (Fernández Martorell, 2020; Izquierdo-Montero & Aguado-Ondina, 2020). En cualquier caso, más que establecer condiciones previas, se pretende indagar aquí acerca de cómo se provocan las experiencias de aprendizaje en estos ámbitos no escolares, además de ensayar propuestas de reflexión, conexión y aplicación de lo analizado en instituciones escolares permeables a las dinámicas comunitarias en las que están inmersas.

Por otra parte, cuando las experiencias que estamos estudiando se califican como *artistas*, se alude a su activación de lenguajes artísticos con la voluntad de esta incidencia social transformadora, cuya disrupción no solo resignifica lúdicamente elementos urbanos, sino que se ocupa de la proyección y el cuidado de la autonomía colectiva (Aladro-Vico *et al.*, 2018). La potencialidad didáctica en sus propuestas de participación *educomunicativa* (Kaplún, 1998), la reivindicación de la corporalidad (Toro Calonje, 2023) y la dimensión recreativa de la impugnación (Velasco-Arboleda, 2022), constituyen un buen ejemplo desde el que revisar estilos y estrategias de liderazgo. Resulta especialmente interesante para nuestra perspectiva su capacidad para "invertir los roles de creador y espectador, alumno y profesor" (Aladro-Vico *et al.*, 2022).

## Objetivos

El estudio se propone explorar significados y cuestionamientos propuestos por las voces protagonistas acerca de la cuestión del liderazgo educativo en las diferentes experiencias de danza activista consultadas. Desde una aproximación intercultural crítica y situada, señalada anteriormente, se analizan los sentidos atribuidos a cualidades, roles, estrategias e impacto de liderazgos por parte de adolescentes y

jóvenes integrantes de colectivos artísticos, así como de las figuras educativas de referencia para estos procesos personales y grupales.

## Diseño y metodología

Para la consecución de los objetivos de este estudio, se ha adoptado una metodología cualitativa enfocada en el análisis de contenido temático expresado por jóvenes y referentes educativos protagonistas de experiencias artísticas de danzas urbanas acompañadas pedagógicamente. Este abordaje se produce en el contexto de una investigación doctoral más amplia, de carácter eminentemente etnográfico, acerca de las interacciones entre la acción artística juvenil y su facilitación educativa. El presente artículo circunscribe su análisis a la indagación explícita acerca de cómo construyen el significado de liderazgo y cómo conciben sus dimensiones y prácticas en los ámbitos artísticos sociocomunitarios donde se desarrolla su actividad.

## Participantes

Los criterios de selección de los participantes fueron dos: su participación directa, como activistas de la danza o facilitadores educativos, en colectivos de danzas urbanas artivistas, y el acceso personal directo a estos desde el desarrollo de la investigación, que permitiese avanzar desde la caracterización del discurso hacia una tentativa de comprensión de sus lugares de enunciación, considerando ciertas singularidades de sus contextos. Si bien este artículo no pretende la profundización en el estudio comparativo entre las experiencias comprendidas en las dos urbes, no se obvian las implicaciones metodológicas de carácter transcontextual (Piovani & Krawczyk, 2017; Kohn, 1987).

## Instrumentos de recogida de información y contextos educativos

Se ha procurado una especial atención al diseño de los instrumentos de recogida de información y de contextualización de resultados, con la ayuda del intercambio académico entre grupos de investigación y la capacitación en el conocimiento de los contextos con los que se produjese una vinculación significativa. No obstante, cabe señalar que el reto de identificar patrones en la complejidad que atraviesa las expresiones artísticas urbanas juveniles en la *glocalidad* contemporánea excede las circunstancias diferenciales más evidentes, ligadas a la circunscripción nacional.

Así, el vínculo con estas experiencias se ha tejido principalmente en dos escenarios:

- la observación participante en un grupo de un barrio del sur de Madrid (España) –durante alrededor de 3 años–;
- y la aproximación a la actividad desarrollada por 4 colectivos de danzas urbanas, afrocaribeñas y decoloniales en diferentes barrios de Cali (Colombia) –durante una estancia internacional de tres meses de investigación–, a quienes se contactó a través de diferentes artistas que también articulan artivismo y educación.

La información se ha obtenido a través de 15 entrevistas en profundidad y 8 cuestionarios conformados por preguntas abiertas, ofreciendo la posibilidad de anonimizar sus respuestas, opción que fue adoptada de manera diversa por parte de los participantes. Del total de la muestra de 23 personas, 14 participantes (de 23 a 42 años, 12 mujeres y 2 hombres) han tenido responsabilidades educativas explícitas, y las otras 9 (de 13 a 22 años, 8 mujeres y 1 hombre) son primordialmente integrantes de la actividad de danza, aunque hayan podido ejercer tareas intermitentes para la dinamización grupal.

Las entrevistas –que se registraron en audio con el grupo de Madrid y se transcribieron para su análisis– sirvieron de prueba piloto para los cuestionarios posteriores, ayudando a definir las estrategias de presentación del tema, la fluidez de su desarrollo y su utilidad para obtener información acerca de los objetivos planteados.

Tras la entrevista inicial con cada una de las artistas referentes de cada espacio en Cali, los cuestionarios con preguntas abiertas destinadas a acceder a la información de una manera más ágil y adaptada a la disponibilidad temporal se facilitaron en formato electrónico, acompañados de la plantilla de consentimiento informado y texto explicativo, para la distribución a las personas destinatarias que cumplieran con el perfil seleccionado. Asimismo, se posibilitaron espacios de comunicación para la resolución de dudas previas y posteriores a la cumplimentación y envío electrónico de los resultados.

## **Procedimiento de codificación y análisis**

Siguiendo a Saldaña (2009), se habría utilizado una metodología exploratoria provisional y tematizadora durante un primer ciclo de codificación –alimentado por anotaciones realizadas durante el registro–, procurando en un segundo ciclo una aproximación axial específica y un ensayo de elaboración de algunos conceptos tratados en la literatura del ámbito estudiado.

Las categorías deductivas con las que se inició el análisis, tras la revisión bibliográfica y una primera lectura de la información obtenida, fueron: Definición, Estilos, Interacciones, Estrategias e Impacto. La relectura, codificación y establecimiento de relaciones indujeron a las siguientes categorías: Atributos (como reformulación de cualidades, estilos y definiciones de liderazgo), Roles (como posibilidad de discriminar desde qué posiciones relacionales y responsabilidades se actúa y se responde), Vínculos (caracterización de la naturaleza relacional del nexo entre roles), Estrategias (acerca de los procedimientos intencionados para acercarse a los objetivos pretendidos) e Impacto (sobre los efectos observables de las dinámicas narradas por las personas protagonistas de la investigación).

Se ha usado la técnica análisis de contenido temático como análisis exploratorio de recurrencia en los datos obtenidos, con el apoyo del software ATLAS.ti (versión en línea) 2023, atendiendo no obstante a la singularidad y diversidad de perspectivas. Con esta intención, se hace una aproximación contextual situacional –con una mínima caracterización de las circunstancias de las diferentes experiencias y las posiciones discursivas–; e intertextual –apuntando posibles diálogos con otros discursos– (Ruiz, 2009).

De acuerdo con el criterio de saturación teórica, la recurrencia rastreada en la diversidad de información recabada no se concibe como clausura culminante del proceso. Más bien, se consideran aquí a las tensiones señaladas por Ortega-Bastidas (2020) respecto a la apertura interpretativa de quien investiga –regulando los sesgos analíticos en el cuidado de la autenticidad de la relectura de datos– y a la secuencia de abordaje de la información –reflexionando sobre la convergencia y divergencia de sus propiedades–.

## Resultados

Como resultado del análisis categorial, los ejes temáticos que parecen focalizar algunas de las recurrencias más significativas de este estudio serían tanto la dinamización de la participación en la experiencia de aprendizaje por medio de liderazgos distribuidos como la interacción entre acompañamiento educativo, metaparticipación activista y autonomía colectiva.

### 1. Dinamización de la participación en la experiencia de aprendizaje por medio de liderazgos distribuidos

De las 23 personas protagonistas del estudio, 13 aluden explícitamente a la importancia de una participación genuina en lo que se percibe como experiencia de aprendizaje. En este proceso, se identifican elementos como la comprensión de la relevancia de la concurrencia tanto del rol *participante* como del *educativo* en el liderazgo distribuido en lo que: “se supone que estamos creando juntas” (N., 11 de marzo de 2024).

Por otra parte, en la actividad artística y colectiva de la danza se explicita la preminencia de la dimensión relacional e interactiva del aprendizaje:

Un liderazgo efectivo promueve y brinda herramientas que generan interacciones para el aprendizaje (...). Una persona que ejerce un liderazgo mediado por la danza fomenta la reflexión y conexión de la mente y el cuerpo (...). Facilita procesos de expresión de emociones e ideas a través de la danza. (M.<sup>a</sup>, 20 de abril de 2024)

Aunque las experiencias de danza entrevistadas contemplan la dimensión educativa de su actividad artística, parecen comprender prioritariamente la autenticidad de su expresión y el sentido propio de su ejercicio como fuentes de aprendizaje y transformación en sí mismas.

El reconocimiento como saberes en diálogo de elementos producidos por las personas *participantes* implica el entendimiento por parte del rol *educativo* de que se trata de expresiones de un momento del proceso, que responden a códigos propios con los que se puede conversar y proponer reflexión crítica, pero que requieren tiempo para su elaboración. Así pues, se puede considerar que:

estamos creando un espacio para ellos y para ellas, y luego pretendemos que se comuniquen con nosotros como nos comunicamos entre los adultos y no: las cosas no funcionan así. Para mí la forma más... no sé si acertada o desde luego la que yo creo que más funciona con la juventud, es hablando su lenguaje, comunicándonos con sus códigos. (T., 5 de marzo de 2024)

Esto supone confrontar el inmediatismo de la exigencia productiva, ya sea externa o interna, ya que:

Quiero que se vea el trabajo que he hecho con ellos y si mis chicos se expresan artísticamente de forma grosera, pues es que entonces no he hecho bien el trabajo, ¿no? (...) Como no es un trabajo visible, pues, claro, desde fuera eso no se ve, no se entiende. (J., 20 de febrero de 2024)

Los nuevos aprendizajes no suceden solamente durante el proceso de creación de sus obras, también en su muestra pública, donde se hace manifiesto el impacto de la potencia y autenticidad de las propuestas de los protagonistas de los proyectos:

Es muy guay ver cómo mensajes sociales, de transformación social, pueden llegar a través del baile, que se te pueden quedar incluso mejor que si te lees un libro en tu casa o de lo que te cuenten en clase porque te aburre. Entonces, yo creo que eso es como muy potente porque atrapa ver cómo se mueven. (S., 29 de febrero de 2024)

## 2. Interacción entre acompañamiento educativo, metaparticipación artista y autonomía colectiva

La posibilidad de que el impacto del mensaje colectivo trascienda las fronteras de su comunidad inmediata, se valora positivamente, como posibilidad de amplificación de los proyectos de vida y aparece vinculado a su facilitación por parte de las figuras educativas.

No es el único aspecto en el que se manifiesta la importancia de la iniciativa de las figuras educativas. En los casos que nos ocupan, recae en liderazgos con una especial responsabilidad el acceso y la facilitación de espacios seguros para que se reconozcan y respeten conocimientos y expresiones compartidas, y se desarrollen las potencialidades de esa interacción grupal. En función no solo del contexto, sino de la perspectiva de la persona entrevistada, se hace mayor énfasis en la seguridad respecto a la dinámica interna del grupo o respecto a los peligros del entorno próximo:

(...) en familias quizás un poco desestructuradas por distintos motivos, les da también como un objetivo a la semana... Yo soy de Villaverde y sé lo que hace la chavalada que estudia en Villaverde. (SS., 19 de febrero de 2024)

Como directora del grupo CG., mi papel de liderazgo se centra en crear y mantener un espacio seguro, inclusivo y empático para todas las mujeres que forman parte de nuestro colectivo (...) Ayudar a cada chica del grupo a sentirse segura y valorada por su individualidad. (D., 24 de abril de 2024)

De igual manera, para propiciar tanto la continuidad como la dinamización del proceso, resulta primordial en determinados momentos la aparición del liderazgo educativo por parte de los profesores. Aunque estos procesos se sostienen en buena medida en la distribución de responsabilidades, con un fuerte vínculo de interdependencia, parecen surgir diversos momentos de inflexión grupal en los que se evidencia la necesidad de confluencia entre saberes técnicos, habilidades de comunicación, complicidad en la coincidencia de intereses y la voluntad de consensuar objetivos compartidos:



Y pues para los niños chiquititos la profe dice que nosotros somos líderes. Y yo, "ah" (risas) (...) Siento que yo todavía no estoy para ser líder. (L., 9 de mayo de 2024)

(...) Yo creo que hubo gente que se fue porque no teníamos profe y éramos un poco más independientes, y eso sí era una responsabilidad grande, porque... no es lo mismo que una persona te diga los pasos a tener que crear los pasos tú. (N., 27 de febrero de 2024)

Ese proceso de tener a alguien que realmente las enseña coreos, les da estructura, sigue trabajando con ellas toda la parte más técnica, pero también puede fusionar los dos ritmos de unas personas que se incluyen a empezar con los pasos y otras que ya son las que lo tienen más afianzado. (M., 11 de marzo de 2024)

Según Rogoff (1997), "parece que la adecuación a este proceso situado de autonomía precisa una guía de su apropiación participativa del aprendizaje que proporcione un apoyo ajustado al momento.

No obstante, varias de las personas entrevistadas (tres participantes y una profesora, todas de la experiencia en Madrid) cuestionan de raíz la identificación del concepto liderazgo con el rol *profesor*. Ya sea porque caracterizan la palabra *líder* con la condición de una profunda horizontalidad (en el caso de las participantes, cuya experiencia ha sido la de tener que liderar intermitentemente la dinamización de su colectivo) o, por el contrario, porque se cuestiona la connotación jerárquica del concepto (en el caso de una profesora que define su estilo educativo como horizontal).

En cualquier caso, parece que el ejercicio del liderazgo educativo desde el rol docente debería implicar la posibilidad de adaptación a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada grupo y espacio:

Pues los ejemplos que he tenido hasta ahora son que hay que entender a los estudiantes para poder explicar porque si no los entiendes, no vas a saber la manera de cómo aprenden. Porque hay personas que aprenden y hay otras que no tan rápido, que demoran mucho en aprender. (L., 9 de mayo)

(...) Siempre he intentado sacar lo mejor de los grupos en los que estoy. Pues si este grupo es más creativo, pues trabajamos la creatividad. Si este grupo tiene mucha captación de coreografía, monto una supercoreografía porque sé que la van a poder hacer. (G., 27 de febrero de 2024)

Con fuertes vínculos de pertenencia, los colectivos entrevistados proyectan una autonomía que vehicule su actividad artística e integre –de diferentes maneras– sus proyectos de vida. La tensión entre sus orígenes y su proyección configura un mapa con una rica diversidad de matices. Cabe, sin embargo, apuntar algunos rasgos coincidentes, como son la expresión de identidad grupal y de una voluntad tanto de permanencia como de réplica y expansión de la experiencia.

(...) me considero la madre de todos mis estudiantes, protectora, veedora, facilitadora... a quien le gusta enseñar y soltar responsabilidades para que los jóvenes se empoderen y multipliquen lo aprendido en cualquier lugar del mundo. (J., 28 de abril 2024)

Por otra parte, la identificación y confluencia grupal en torno a determinados estilos de danzas urbanas pueden comportar rasgos de importancia identitaria. El uso y

participación en estas identificaciones puede implicar su profundización en las raíces culturales vinculadas a sus expresiones estilísticas y a su potencialidad, para lo que también se demuestra la importancia del rol transmisor de conocimientos históricos y técnicos desde el conocimiento y respeto a unas escenas artísticas originarias, consideradas como portadoras de potenciales cuestionamientos:

Lo que yo bailo es Dancehall, pero intentando utilizarlo aquí en clase como una herramienta para no perder la información tal y como es, pero dando un poco de perspectiva, de no reproducir determinados estereotipos sin dejar de conservar la cultura tal y como está ahí, entendiendo que mi posición no es la del cambio, sino la de transmisión. (SS., 19 de febrero de 2024)

El Dancehall Female contribuye a posibles cambios sociales al desafiar y transformar las percepciones y actitudes hacia la mujer en la sociedad. Al empoderar a las mujeres a través del arte y la expresión, nuestro grupo de danza se convierte en un agente de cambio que promueve la igualdad de género y la autonomía personal. (D., 24 de abril de 2024)

La danza y la cultura hiphop son formas de expresión que desafían las normas y los estereotipos sociales establecidos. Desde FC se utiliza el arte para cuestionar las expectativas tradicionales de género y para redefinir los roles de las mujeres en la sociedad, lo que puede inspirar a otros a pensar críticamente sobre estas cuestiones y promover cambios en la forma en que se perciben y tratan las mujeres. (I., 17 de abril de 2024)

La formulación explícita entre estilos y propuestas conscientes de articulación política por parte de quienes son referentes de estos colectivos propicia adhesiones cómplices, identificaciones colectivas y facilita la generación de relatos de resignificación artística de diversas situaciones personales y sociales.

Al final, la dirección que habíamos tomado con SCSC era luchar, hablar de racismo, entender por qué somos personas racializadas... Por qué, aunque seamos personas de un país, se nos etiqueta como que somos de otro lugar o cosas por el estilo. (Ch., 16 de febrero de 2024)

Vamos dando más, qué sé yo, más visibilidad en el barrio de la gente que hay en el barrio. Que no todos somos delincuentes, la gente piensa que todos somos delincuentes, que todos los negros son ladrones. (N., 27 de febrero de 2024)

(...) nuestro objetivo es brindar escenarios de transformación social por medio de la danza urbana basados en nuestras historias personales o del territorio para dignificar nuestra vida y no olvidar para no repetir. (J., 28 de abril de 2024)

No obstante, en alguno de los casos, el efecto de la afirmación identitaria parece presentar cierta tensión respecto a la dificultad de su capacidad de agregación de las diversidades que invocan en su discurso:

Con nuestro baile defendemos la igualdad, representamos nuestra comunidad con bailes caribeños, ahora también africanos, utilizando también nuestro pelo, que es algo también llamativo, y con las canciones, que también tienen esos orígenes. (N., 27 de febrero de 2024)

Pero, no sé, casi nadie se une... Y después, veía a las del grupo de S.F. y todas son más claras, o sea, no había ninguna morena —no el cabello, que eran claritas—. No sé, yo creo que las blancas hacen el grupo en su lado (...). O sea, es la intención... y que se nos una más gente, que no seamos siempre negras... —o sea, que no está mal—, pero (...) así la gente vería que puede ser capaz de

formar un grupo de gente diferente, ¡que no tiene nada de malo! ¡Que no veo por qué no se unen! (risas). (P., 12 de febrero de 2024)

Esta circunstancia, junto a un fuerte vínculo de pertenencia al grupo y al espacio educativo originario, parecen retar a los liderazgos por parte de participantes y figuras educativas en sus objetivos de ampliar tanto el número de participantes como su proyección autónoma.

Al respecto, hay una fuerte coincidencia entre todas las personas entrevistadas en cuanto a la importancia concedida al empoderamiento personal en el seno de un colectivo con capacidad de autonomía crítica. Esta puede significar un importante revulsivo movilizador y cuestionador de las resistencias de los liderazgos educativos adultos.

La danza es un medio por el cual las personas (...) pueden volverse un poco más autónomas y aprender a tomar decisiones por ellos mismos, sin volverse individualistas, (...) pueden experimentar nuevos espacios de interacción con otras personas, pues la danza no es solo bailar. (D., 21 de abril de 2024)

Asimismo, las manifestaciones de las personas entrevistadas se refieren profusamente a la relación de su acción artística con el reconocimiento por parte de sus comunidades territoriales. Es manifiesta la importancia que conceden tanto a lo que aportan como lo que reciben de su comunidad:

(...) como habitante del barrio, vecina y amiga de las participantes, me siento enriquecida en el desarrollo investigativo, etnográfico y el acompañamiento para el cumplimiento de los objetivos educativos. Mi rol me permite crear propuestas y desarrollarlas en comunidad. (M.<sup>a</sup>, 20 de abril de 2024)

También desde las voces de las organizaciones territoriales se manifiesta la relevancia del impacto de estas acciones colectivas, y son conscientes de la importancia de su reconocimiento público:

(...) me parecía que no había mujeres jóvenes y era como "no puede ser, o sea, no podemos esperar a que tengamos 80 años, 60 años, para que se valore el trabajo que estamos haciendo por el barrio". (...) porque estaban además en su momento más potente y como para darles también un revulsivo. (T., 5 de marzo de 2024)

No obstante, la dialéctica entre liderazgos y comunidades responde a dinámicas complejas, sujetas a las peculiaridades de cada territorio, en las que se manifiestan circunstancias adversas, intereses antagónicos y algunas posibilidades que merecen consideraciones más sutiles.

Atendiendo al círculo más cercano, en algunos casos se encuentran personas adultas que no apoyan la actividad artística de adolescentes y jóvenes, que cuestionan su participación, debido a la incompreensión de la expresión artística o por ser interpretada como pérdida de tiempo y dinero o como ausencia de remuneración. Sin embargo, en los diferentes escenarios se dan también diversas estrategias de apoyo y sostenimiento de la actividad o de las responsabilidades familiares que se ven comprometidas por su desarrollo.

Respecto a otros aspectos cotidianos del vecindario que dificultan el desarrollo de los proyectos, podemos atender al siguiente testimonio:

La primera dificultad que tenemos como lideresas mujeres es que el machismo se vuelve un atropello en nuestro caminar, es decir, nos enfrentamos a comentarios y acciones machistas, que pretenden que paremos nuestra labor. También, la seguridad se vuelve una dificultad porque en mi caso no me siento muy segura caminando sola por las calles de mi comuna, es decir, siento temor. (J., 28 de abril 2024)

La misma lideresa nos hace reparar en otras dinámicas aparentemente contradictorias, que revelan algunos de los juegos de poder del tejido comunitario. Junto a la inseguridad o la competencia por los recursos que provee la administración política, también se encuentran las redes de apoyo mutuo y las estrategias de colaboración entre liderazgos:

(...) el tema de la rivalidad en los territorios es muy evidente y se torna a veces personal por la existencia de diferentes colectivos de la misma expresión artística. Sin embargo, nosotros promovemos acciones de compartir con otras organizaciones, trabajar en equipo, apoyar sus eventos, entre otras acciones que nos permiten no caer en la rivalidad entre colegas. (J., 28 de abril 2024)

Todo parece indicar que el tejido de estas redes, contradiciendo las leyes de la competencia, debería facilitar una representatividad más significativa y veraz de unos liderazgos que no minarían la participación.

Por otro lado, la mirada al contexto barrial de la experiencia madrileña por parte de una de las figuras educativas —proveniente de Colombia— sugiere la posibilidad de una mayor inmersión, disponibilidad y ajuste a los horarios por parte de los recursos educativos que propician el sostenimiento de espacios como los que nos ocupan. Esto supone no pocas fricciones con la disponibilidad de quienes se relacionan con la experiencia desde un vínculo laboral que ya implica una importante extensión horaria. Por otra parte, también propone desbordar los límites físicos de los espacios institucionales para habitar y dinamizar espacios vecinales que no suponen un especial riesgo para los participantes.

## Discusión y conclusiones

El discurso científico acerca de los *nuevos liderazgos educativos* abunda en análisis sobre su eficacia en la gestión de la optimización institucional escolar y en la obtención de buenos resultados académicos (León *et al.*, 2016). Se incide especialmente en las preminentes responsabilidades directivas y en la articulación de estas con las de otros agentes profesionales docentes (Rodríguez-Revelo, 2017; Moral, 2016; Sánchez-Moreno & Hernández-Castilla, 2015; Vaillant, 2015, 2011). Puede identificarse también la tendencia a vincular el incremento de motivación, socialización y participación con fórmulas instrumentales de recuperación del fracaso escolar y su incorporación a las lógicas de éxito y excelencia académica.

No obstante, cabe señalar que las tensiones socioeconómicas y crisis institucionales contemporáneas (Dominguez, 2021) —que pueden manifestarse en la escuela en forma de desapego, de descrédito de su capacidad para el ascenso social o de abierto rechazo— parecen también plantear retos más profundos en cuanto a la definición de la visión y misión de las políticas educativas, así como en su organización y diseño curricular.

Por otra parte, la expresión de un posicionamiento que cuestione la preponderancia del rendimiento no debería encallar en la simplificación dicotómica, sino más bien rastrear en las experiencias propuestas indicadores de consecución de objetivos socioeducativos, de mejora de los contextos vitales y de indicios de movilizaciones hacia cambios de carácter equitativo (Trilla *et al.*, 2013), como se ha intentado en este trabajo.

Respecto a las dinámicas de accesibilidad, conexión y representación comunitarias, no resulta baladí recordar el interés de no romantizar la articulación de los liderazgos comunitarios con instancias normativas. Resulta prioritario considerar y cuidar al respecto la confianza y las dinámicas organizativas internas, así como las presiones externas generadas por la influencia de los dispositivos directivo-administrativos.

Elocuente ejemplo de las distorsiones introducidas en los procesos socioeducativos como consecuencia de desequilibrios en la relación con el poder político es el estudio de Mulford (2013), que da cuenta de las consecuencias de personalismos y subordinaciones en la pérdida de credibilidad de quienes eran autorizados para ejercer el liderazgo en un proceso de Investigación Acción Participativa con consejos comunitarios en el municipio de Tumaco, en el Pacífico colombiano.

Para iniciar transformaciones significativas sin sucumbir a lógicas empresariales y al sometimiento a recompensas de diversa índole, parece requerirse el refuerzo de narrativas personales y colectivas situadas, que contribuyan a desarrollar autonomía, organización comunitaria y articulación política (Mulford, 2013). A propósito del ejercicio de liderazgo en los conflictos de las organizaciones educativas, confluje Pareja (2009) en la advertencia acerca de la importancia de ser conscientes de la complejidad en la interacción entre los polos y roles comunicativos activos durante la deliberación colaborativa: aquellos vestidos formalmente frente a los desplegados durante el encuentro cotidiano informal.

En cuanto a la relación de estas formas de militancia artística con sus dinámicas de liderazgo e impacto social, atendiendo a Delgado (2013), cabe también preguntarse acerca de algunas posibles contradicciones. Según esta perspectiva, la fragilidad de buena parte de sus configuraciones organizativas efímeras y su aparentemente fácil espectacularización en el mercado de las redes sociales sumirían a sus propuestas en la banalidad y en la posible complementariedad sistémica respecto al orden sociopolítico, en lugar de generar cambios estructurales.

A pesar de carecer aquí de espacio para una evaluación exhaustiva de las distintas concepciones sobre la sustancia artística y las mecánicas de transformación social en relación con su *efectividad real*, es posible revisar algunas prácticas y logros de las dinámicas de facilitación colectiva en procesos artivistas, como los de las formas artísticas danzantes que nos ocupan. ¿En qué medida responden al disciplinamiento del desahogo de subjetividades agotadas –mediante un expresivismo identitario– o, más bien, a expresiones comunes de conflictos sociopolíticos con potencial liberador? (Pérez Soto, 2008).

Aunque entre las *disidencias artísticas urbanas* se pueden identificar diferentes grados de subordinación al discurso cultural hegemónico, así como de cooptación comercial (Álvarez García *et al.*, 2024; Hall & Jefferson, 2014; Pérez Soto, 2008), no parece riguroso simplificar ni generalizar al respecto, dada la multiplicidad de prácticas de creación, hibridación o transgresión surgidas de la herencia de la afrodiáspora y –de manera más específica– de la cultura hiphop de los años 80 (Ballarín, 2019).

Aceptando la complejidad de estas culturas juveniles, para entender los fenómenos que estamos analizando, es prioritario acudir a los marcos referenciales de quienes protagonizan experiencias desde la conexión transgresora con su lugar social, con una expresa intención *educomunicativa* y transformadora, y escuchar sus voces. En este sentido, destaca su énfasis en la importancia de la organicidad de los procesos grupales y el alcance de expresiones de resignificación artística del dolor, la exclusión o el empoderamiento. Sus propuestas artísticas no dejan de ensayar articulaciones colectivas para visibilizar a personas excluidas o desaparecidas, *transcodificando* graves conflictos sociopolíticos (Toro Calonje, 2023), elaborando el duelo (por migración, desplazamiento u homicidio, por ejemplo) o proyectando empoderamiento antirracista o disidencias feministas transfronterizas (Casu, 2024; Meloni, 2021; Amaro, 2012).

Si bien resulta ingenuo considerar la conversión inmediata del entramado social o la desaparición de los conflictos como consecuencia directa de la agitación artística comunitaria, no es menos cierto que tales iniciativas proponen cotidianamente el tejido de redes de apoyo mutuo y *buen vivir* (Soledispa Toro, 2022), cuestionamiento contra-informativo, creación de contra-narrativas, recuperación de la memoria e inicio de procesos de reconciliación (Marziale, 2024; Toro Calonje, 2023; Riaño, 2005).

## Conclusiones

Desde las perspectivas entrevistadas, a los liderazgos educativos efectivos se les atribuye principalmente la cualidad de posibilitar un acompañamiento seguro y empático que, además de facilitar la participación, aporte una visión consciente, propositiva y movilizadora para el colectivo. Estos requieren el reconocimiento de la autenticidad de su vinculación, del ejercicio de su tarea y de su expresión artística.

Por otra parte, en coherencia con la reseñada necesidad de adaptación a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, destacan como estrategias de impacto positivo la escucha y la comunicación asertiva, además de la identificación y consenso de objetivos comunes, que permitan la revisión de roles y la adecuación a los diferentes grados y momentos de autonomía, personal y grupal. Esto supone evitar tanto el bloqueo como la precipitación en la asunción de exigencias y responsabilidades.

El reto de enfrentar posibles efectos disgregadores en los momentos colectivos de inflexión o quiebre –resultantes de dinámicas externas o internas– requiere atender a la disponibilidad de espacios seguros de experimentación artística, cuidando los vínculos de afecto y pertenencia.

El potencial cuestionador/transformador de estas experiencias artísticas parece depender del diálogo entre el sentimiento identitario de sus expresiones transgresoras y el mutuo reconocimiento con quienes pudieran ser referentes alternativos positivos, con disponibilidad para la reformulación y una mirada enfocada en el mismo acontecimiento organizativo.

### Notas:

<sup>1</sup> Investigación en el Programa de Doctorado en Educación de la UNED.

<sup>2</sup> San Cristóbal Street Culture (SCSC), Madrid.

<sup>3</sup> La estancia de investigación tuvo lugar junto al Grupo de Investigación en Educación Popular de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, con quienes, a propósito de este artículo, tuvo lugar una sesión de diálogo acerca de algunos aspectos teóricos y del abordaje situado del trabajo de campo en Cali, Colombia.

<sup>4</sup> Nuevo Estilo Dance (NED), escuela de Danzas Urbanas del barrio del Siloé, Comuna 20; el colectivo de Dancehall Controvert Gyals del Viejo San Fernando; y el Grupo de Danza Decolonial del proceso de misiones educativas MadreBarrio, del barrio Antonio Nariño, Comuna 16 y Feminal Crew, colectivo Hip-hop de B-Girls de Cali.

#### **Aprobación final del artículo:**

Dr. José Luis Aparicio-Herguedas, editor invitado del dossier.

#### **Contribución de autoría:**

Miguel Á. Burón Vidal: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, desarrollo de metodología, administración, gestión de recursos, supervisión, validación, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

#### **Disponibilidad de los datos:**

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

## Referencias

- AGUADO-ODINA, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado-Odina & P. Mata-Benito (Coords.), *Educación Intercultural* (pp. 17-46). UNED.
- ALADRO-VICO, E., JIVKOVA-SEMOVA, D., & BAILEY, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, XXVII(57), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- ÁLVAREZ GARCÍA, D., DEL VAL, F., & ALONSO BUSTAMANTE, M. (2024). Del beat al reguetón: estudios sobre juventud, subculturas y músicas populares en España. *Historia Actual Online*, 63(1), 95-110. <https://doi.org/10.36132/2qqn0j04>
- AMARO, A. (2012). Feminismos Trans/fronterizos y disidentes: Indignaciones Antipatriarcales. *Feminismo/s*, 19, 89-111. <https://doi.org/10.14198/fem.2012.19.06>
- ÁVILA, D., CASSIÁN, N., GARCÍA, S., & PÉREZ, M. (2019). *Por una acción social crítica. Tensiones en la intervención social*. UOC.
- BALLARÍN, M. (2019). Introducción. En M. Ballarín (Coord.), *Historia de la danza* (Vol. III, pp. 8-49). Mahali.
- BUDAR-JIMÉNEZ, L., MESEGUER-GALVÁN, S., CEBALLOS-ROMERO, D. X., MATEOS-CORTÉS, L. S., & DIETZ, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: Hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(10), 141-160.
- CASU, M. (2024). *Madrid desde el baile*. CentroCentro.

- DELGADO, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estatización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e*, 2(18), 68-80.
- DOMÍNGUEZ, J. A. (2021). El liderazgo educativo y/o pedagógico. Una revisión. *Revista Educativa Hekademos*, (31), 1-13.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, H. (2019). Abordaje Triangular. Estudio crítico. *Linhas Críticas*, 25.
- FERNÁNDEZ MARTORELL, C. (2020). Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas. En M. Garcés, J. Graham, V. Flores, C. Fernández Martorell & J. Solé Blanch (Eds.), *Pedagogías y emancipación* (pp. 99-127). Arcadia; Macba.
- GRAHAM, J. (2020). Técnicas para vivir de otra manera. Nombrar. componer e instituir de otra manera. En M. Garcés, J. Graham, V. Flores, C. Fernández Martorell & J. Solé Blanch (Eds.), *Pedagogías y emancipación* (pp. 49-76). Arcadia; Macba.
- HALL, S., & JEFFERSON, T. (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra*. Traficantes de Sueños.
- HARRIS, A., & DEFLAMINIS, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- IZQUIERDO-MONTERO, A., & AGUADO-ODINA, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en centros educativos. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 24(3), 175-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385>
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- KOHN, M.L. (1987). *Cross-national research as an analytic strategy. American Sociological Association Presidential Address*. Johns Hopkins University.
- LEÓN, M. J., LÓPEZ LÓPEZ, M. C., & HINOJOSA, E. (2016). Estudio del liderazgo inclusivo. En *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (pp. 687-688). Sociedad Española de Pedagogía.
- MANCERA, F. (2013). Un caso de liderazgo complejo en el ámbito socio-educativo. La experiencia del programa Caixa Pro-infancia. En J. Argos & P. Ezquerria (Coords.), *Liderazgo y Educación* (pp. 287-291). Ed. Universidad de Cantabria.
- MARZIALE, L. (2024). Migrant women becoming 'stronger together' through the arts: Creating Ground. *Critical Social Policy*, 44(2) 307-324. <https://doi.org/10.4324/9781003350255-15>
- MELONI, C. (2021). *Feminismos fronterizos. Mestizas, abyectas y perras*. Kaótica Libros.
- MORAL, C. (2016). Liderazgo escolar exitoso. En *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (pp. 737-749). Sociedad Española de Pedagogía.
- MULFORD RAMÍREZ, E. J. (2013). Enlaces con y para el territorio de titulación colectiva en el municipio de Tumaco, Colombia. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (18), 245-271.
- ORTEGA-BASTIDAS, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica "desde" y "para" la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299.



- PAREJA, J. A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, 12(1),137-152.
- PEÑALVER-HIGUERA, M. J., SIERRALTA PINEDO, S., GUERRA CASTELLANO, Y. B., & ABREU FUENTES, J. R. (2023). Liderazgo Transformacional desde la mirada del Ser: claves para un Antropología Pedagógica Extra Escolar. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(10), 1075-1088.
- PÉREZ SOTO, C. (2008). *Proposiciones entorno a la Historia de la Danza*. LOM Ediciones.
- PIOVANI, J., & KRAWCZYK, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3), 821-840.
- RIAÑO, P. (2005). Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (21), 91-104.
- RODRÍGUEZ-REVELO, E. (2017). Función directiva y estilos de liderazgo educativo. Términos no sinónimos, sino complementarios. *Alternativas*, 18(3), 5-18.
- ROGOFF, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 115-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- RUIZ, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2).
- SALDAÑA, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- SÁNCHEZ MORENO, M., & HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2015). Otros tiempos, Nuevas Visiones del Liderazgo Educativo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(5).
- SÁNCHEZ-MELERO, H., & IZQUIERDO-MONTERO, A. (2021). Educación y transformación social. En P. Mata Benito, H. S. Melero & T. Aguado Odina (Eds.), *Diversidad e Igualdad en Educación*. UNED.
- SOLEDISPA TORO, J. M. (2022). La construcción de la sociedad del buen vivir en tiempos de globalización. *Foro: Revista De Derecho*, (37), 97-116. <https://doi.org/10.32719/26312484.2022.375>
- TORO CALONJE, A. (2023). Paz y transcodificación artística: el caso de Colombia. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 18(33), 154-169. <https://doi.org/10.14483/21450706.19946>
- TRILLA, J., LIMÓN, D., & SOLER, P. (2013). El liderazgo educativo en el ámbito socio-comunitario. En J. Argos & P. Ezquerro (Coords.), *Liderazgo y Educación* (pp. 230-248). Universidad de Cantabria.
- VAILLANT, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educación*, 47(2), 327-338.
- VAILLANT, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Unesco.
- VALDÉS MORALES, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.371.9>

- VELASCO-ARBOLEDA, J. J. (2022). Aproximación a los recursos recreativos de la protesta durante el estallido social en Cali. *Educación y Ciudad*, (42), 29-46. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2673>
- WAITE, D., & NELSON, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, (232), 389-406.
- WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. 1). Abya-Yala.

# Percepciones de liderazgo distribuido: estudio de caso de un liceo público de Montevideo<sup>1</sup>

## Perceptions of distributed leadership: case study of a public high school in Montevideo

## Percepções de liderança distribuída: estudo de caso de um liceu público em Montevideú

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3822>

**Maximiliano Zito Iglesias**  
Universidad Católica del Uruguay  
Uruguay  
maximiliano.zito@gmail.com  
ORCID: 0009-0001-6425-0629

### Resumen

La investigación propone un estudio situado de dinámicas de liderazgo distribuido, a partir del caso de un liceo público del Zonal Oeste de Montevideo. Se diseñó una metodología cualitativa, a partir de la operacionalización del concepto "liderazgo distribuido", del que se desprendieron tres dimensiones: decisiones compartidas; misión, visión y metas compartidas; y desarrollo profesional docente. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra representativa de actores institucionales, teniendo en cuenta su antigüedad en el centro, rol que desempeña y área de la asignatura que dicta, si corresponde. Se halló que los actores perciben la existencia de dinámicas de liderazgo distribuido, que inciden positivamente en su trabajo en el centro, y que es articulado por una dirección que, al menos parcialmente, logra impregnar las prácticas de los actores de un sentido común, en torno a una misión orientadora. Los actores entrevistados detectaron como principales obstáculos la falta de apropiación de algunos docentes de los espacios de participación (encarnados en la ausencia de iniciativas y el escaso involucramiento en las coordinaciones de centro), la renuencia a generar instancias por fuera de las dinámicas de aula tradicionales, la carencia de recursos para brindar acompañamiento a personal y alumnos, y la necesidad de mayores horas remuneradas de coordinación y planificación colaborativa.

**Palabras clave:** estilos de liderazgo, estudios de caso, liceos públicos, directores.

**Recibido:** 30/04/24  
**Aprobado:** 31/07/24

**Cómo citar:**  
Zito Iglesias, M. (2024). Percepciones de liderazgo distribuido: estudio de caso de un liceo público de Montevideo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3822>

## Abstract

The research proposes a situated study of distributed leadership dynamics based on the case of a public high school in the Zonal Oeste of Montevideo. A qualitative methodology was designed based on the operationalization of the concept of "distributed leadership", from which three dimensions emerged: shared decision-making, shared mission, vision, and goals, and professional development of teachers. Semi-structured interviews were conducted with a representative sample of institutional actors, considering their tenure at the school, their role, and, if applicable, the subject area they teach. The findings indicate that the participants perceive distributed leadership dynamics that positively impact their work within the school. These dynamics are articulated by a management team that, at least partially, succeeds in instilling a common purpose in the participants' practices centered around a guiding mission. The interviewees identified several main obstacles: some teachers' lack of engagement in participatory spaces (evident in the lack of initiatives and low involvement in center-wide meetings), reluctance to create opportunities beyond traditional classroom dynamics, insufficient resources to support staff and students, and the need for more paid hours for coordination and collaborative planning.

## Resumo

A pesquisa propõe um estudo situado das dinâmicas de liderança distribuída, com base no caso de um liceu público na Zona Oeste de Montevideu. Foi desenhada uma metodologia qualitativa, a partir da operacionalização do conceito de "liderança distribuída", da qual emergiram três dimensões: decisões compartilhadas; missão, visão e metas compartilhadas; e desenvolvimento profissional dos professores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma amostra representativa de atores institucionais, considerando sua antiguidade no centro educativo, o papel que desempenham e a área da disciplina que lecionam, se aplicável. Constatou-se que os atores percebem a existência de dinâmicas de liderança distribuída, que impactam positivamente em seu trabalho no centro, e que é articulada por uma direção que, pelo menos parcialmente, consegue incutir as práticas dos atores com um senso comum, em torno de uma missão orientadora. Os atores entrevistados identificaram como principais obstáculos a falta de apropriação por parte de alguns professores dos espaços de participação (representada pela ausência de iniciativas e pelo envolvimento limitado nas coordenações do centro), a relutância em gerar instâncias fora das dinâmicas tradicionais de sala de aula, a falta de recursos para fornecer apoio ao pessoal e aos alunos, e a necessidade de mais horas remuneradas para coordenação e planejamento colaborativo.

### Keywords:

leadership styles, case studies, public schools, principals.

### Palavras-chave:

estilos de liderança, estudos de caso, liceus públicos, diretores.

## Introducción

La distribución del liderazgo en las instituciones educativas ha sido un tema de interés académico en las últimas tres décadas. Diferentes sectores de la sociedad civil, en reclamo de sistemas educativos transformacionales, la han colocado en un lugar de privilegio para establecer cambios provechosos y duraderos.

El liderazgo distribuido ha sido visto como una lente que permitiría dar cuenta de nuevas perspectivas acerca de cómo los directivos de un centro se desenvuelven en la cotidianidad. Investigadores, reformistas, hacedores de políticas educativas y trabajadores de la educación le han puesto el ojo con mucho interés (Harris, 2009).

Hijo de los aportes de múltiples marcos teóricos, como la teoría organizacional, la teoría de la actividad, la teoría de los sustitutos del liderazgo, la teoría de la motivación, entre otras (García, 2017), el liderazgo distribuido parte de la base de la distribución del liderazgo en líderes formales e informales, que trasciende las estructuras jerárquicas del centro, pero no las desconoce, y que brinda un marco de acción orientadora para aprovechar mejor los recursos y conocimientos profesionales (Ramírez Echavarría *et al.*, 2024, p. 9). En ese sentido, entender al liderazgo como las dinámicas emanadas de la voluntad de un solo actor en el centro (la dirección), sería un análisis reduccionista que omitiría las complejas realidades situadas de los centros de estudio (Harris, 2009).

La literatura especializada ha establecido conexiones entre el ejercicio de un liderazgo distribuido con la mejora en las capacidades organizativas de la institución y en los aprendizajes de los estudiantes. Un liderazgo distribuido puede maximizar la capacidad de liderazgo, incrementar el entendimiento de los actores sobre sus roles individuales y facilitar la interacción y la comunicación organizacional, lo que fomenta el establecimiento de un clima de trabajo y satisfacción laboral que incide positivamente en la institución (Murillo *et al.*, 2018). Así, diferentes estudios de caso han vinculado positivamente la distribución del liderazgo con la satisfacción laboral (Yao & Ma, 2024), las mejoras en la comunicación organizacional (Labanda *et al.*, 2024), el sentido de pertenencia (Roca-Piloso *et al.*, 2024), el fortalecimiento de los lazos de colaboración entre los docentes (Rojas *et al.*, 2024), entre otros.

Los diferentes estudios han coincidido en que investigar la distribución del liderazgo permitiría identificar, describir y comprender sus dinámicas, para lograr un mayor aprovechamiento de estas en la mejora del centro, de forma que los docentes se sientan participantes activos de sus propias prácticas, enmarcadas en un compromiso institucional, así como potenciar un clima de aprendizaje profesional, que fortalezca el intercambio de los actores en pos de adquirir herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos de forma autónoma (Queupil *et al.*, 2021).

Asimismo, estas investigaciones han otorgado un lugar de importancia mayúscula a la acción coordinada del profesorado (Yao & Ma, 2024; Ramírez Echavarría *et al.*, 2024). Tomando los aportes de Gronn (2002), Villa Sánchez (2019) distingue tres etapas de liderazgo distribuido:

En primer lugar, la colaboración espontánea, personas con diferentes habilidades y atributos interactúan en relaciones productivas para completar una tarea de interés común. En el segundo patrón, reparto de roles, dos o más personas trabajan constructivamente dentro del marco implícito de comprensión [relaciones laborales intuitivas]. El liderazgo cambia a medida

que los colaboradores aprenden a reconocer las habilidades y atributos de una de las personas. En el tercer patrón, las relaciones formales en las estructuras acordadas emergen para formalizar el trabajo conjunto, permitiendo que los roles de liderazgo sean reconocidos oficialmente. (pp. 308-309)

Este artículo propone el estudio de caso de una institución educativa de Educación Secundaria ubicada en un barrio de clase trabajadora a 20 kilómetros del centro de Montevideo. Fue creado en 2013, y desde entonces funciona en un antiguo predio, alquilado a la Dirección General de Educación Secundaria (DGES/ANEP) por una congregación religiosa.

El predio cuenta con una casona, dos salones de material, cuatro salones prefabricados, la sala de informática, la adscripción y el laboratorio. Dentro de la casona, se ubica la Dirección, la administración, la sala de profesores, el espacio para la psicóloga, dos pequeñas aulas para tutorías y un salón de usos múltiples.

Se trata de un liceo de Ciclo Básico, con dos grupos por nivel en cada turno (matutino y vespertino), sumando doce grupos en total. Según cifras brindadas por la dirección del centro, al momento del trabajo de campo había 320 estudiantes matriculados.

Tiene doce grupos (seis en los dos turnos, matutino y vespertino) y un cuerpo docente de 60 funcionarios. La institución es joven, y existe un núcleo docente que desde entonces ha elegido sus horas allí. Asimismo, entre 2016 y 2021 el liceo tuvo tres direcciones diferentes, y en 2021 se incorporó una directora efectiva, con miras a la permanencia en el cargo. A priori, los funcionarios perciben la existencia de un sentido de colectividad y pertenencia, que según ellos permitió sacar a flote a la institución. Desde 2019, el centro participa de un dispositivo de inclusión educativa, con un cargo de referente que tiene horas en la institución.<sup>2</sup> Se propone un estudio cualitativo de caso único. Las dinámicas de liderazgo distribuido solo pueden ser observables en la interacción de los diferentes actores del centro, cada uno de ellos con sus atribuciones, pero también con su historia, sus valores y sus ideas acerca de cómo deberían ser las prácticas educativas, generando un complejo campo de fuerza. Asimismo, la singularidad, de los procesos institucionales y la territorialidad del hecho educativo per se hacen que cada caso tenga características que lo hacen único, y que, si bien esto lo vuelve difícil de replicar, puede enriquecer las teorías que hacen a la comprensión del fenómeno en su totalidad, en una relación dialógica entre praxis y episteme (Yacuzzi, 2005).

## Metodología

El trabajo de campo buscó revelar hasta qué punto se da en el centro un liderazgo distribuido institucionalizado, a través de la percepción de sus actores. Para ello, se dimensionó el concepto a partir del trabajo de Ingrid García (2017), quien, en su estudio de caso en una escuela pública española, propone cuatro dimensiones de liderazgo distribuido (Tabla 1).

**Tabla 1**

Denominación y caracterización de las dimensiones del liderazgo distribuido, a partir de García (2017)

| Dimensión                          | Características   |
|------------------------------------|---|
| Prácticas de liderazgo distribuido | La dirección parte de la base de que la suma de las acciones tiene más peso que las partes individuales; hay un reconocimiento explícito de que las prácticas compartidas de liderazgo funcionan mejor y esto es puesto en práctica a través de formas colectivas de participación, que conciertan y regularizan relaciones que de otra manera serían informales. |
| Decisiones compartidas             | La base del trabajo es la cooperación. Los actores se ayudan espontáneamente a la hora de resolver problemas, generando acuerdos en espacios de coordinación que se hacen en pos de una visión holística de la institución y sus fines.   |
| Misión, visión y metas compartidas | Todos los actores se encuentran comprometidos en el largo plazo con un sentido de propósito común. La misión y visión de la institución es compartida por todo el centro; y existe un fuerte compromiso con la comunidad.   |
| Desarrollo profesional docente     | Se pone en práctica un clima de aprendizaje que toma la experticia de los docentes como punto de partida para la socialización de la experiencia y la reflexión activa sobre las prácticas. Se invita y se promueve la asistencia a cursos de capacitación, seminarios, etc.  |

El instrumento central fue una entrevista semiestructurada a la dirección, a todo el equipo de docencia indirecta del centro (cuatro adscriptas, la referente sexual, la psicóloga, la POITE y la POB) y a una muestra intencional de los docentes de aula, teniendo en cuenta antigüedad en el centro y área disciplinar. El instrumento se diseñó con base en los siguientes indicadores operacionalizados:

**Tabla 2**

Operacionalización de los conceptos estructurantes

| Concepto              | Dimensión              | Indicador  |
|-----------------------|------------------------|--|
| Liderazgo distribuido | Decisiones compartidas | La dirección habilita espacios de toma de decisiones por parte de los demás actores institucionales. |
|                       |                        | Los actores reconocen que la base del trabajo en el centro es la cooperación.                        |
|                       |                        | Los actores reconocen que se ayudan espontáneamente a la hora de resolver problemas.                 |

| Concepto              | Dimensión                          | Indicador   |
|-----------------------|------------------------------------|---|
| Liderazgo distribuido | Misión, visión y metas compartidas | La misión y visión de la institución es conocida por los actores.   |
|                       |                                    | Los actores tienen un sentido de propósito común que se alinea con la misión y visión, y se traduce en prácticas compartidas. |
|                       | Desarrollo profesional docente     | Se promueven espacios donde los docentes intercambien su experticia en pos del aprendizaje de los pares.                      |
|                       |                                    | Los actores reconocen la experticia de los docentes como valor fundamental para la mejora del centro.                         |
|                       |                                    | Se invita y se promueve la asistencia a cursos de capacitación, seminarios, etc.  |

Se optaron por preguntas disparadoras que permitieran a los sujetos explayarse en la vivencialidad de los procesos que tienen lugar en el liceo. Precisamente, se buscó dar pie a que exprese los "marcos de referencia" actorales, territorializados en la realidad institucional (Gaínza Veloso, 2006, pp. 220-221).

Se diseñaron dos modelos de entrevista: uno para la muestra de docentes y el equipo de docencia indirecta, y otro para la dirección del centro. Las preguntas referían a la historia personal del individuo y sus atribuciones cotidianas dentro del centro; la percepción del sujeto acerca del trabajo colaborativo en la institución y las dinámicas de liderazgo distribuido presentes; la visión que tenía del rol de la dirección y su concreción en el centro; y las últimas dos preguntas. A modo de cierre, involucraban una reflexión sobre los aspectos que valora del liceo y qué desafíos cree que tiene la institución para el futuro. La entrevista a dirección seguía la misma estructura, pero con preguntas más específicas debido al rol y al historial de direcciones fluctuantes en el centro.

Las entrevistas fueron agendadas luego de la resolución de la DGES/ANEP, autorizando el trabajo de campo. Se convocó a los entrevistados según una muestra que contemplara diferentes perfiles de funcionarios en el centro: funcionarios de docencia indirecta con permanencia en el centro, un funcionario no docente, y una selección de docentes de aula según diversidad de antigüedades en la institución y área de su asignatura. El criterio para la selección de entrevistados puede verse en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Selección de funcionarios del centro para las entrevistas*

| N.º entrevista | Fecha | Docencia directa (DD), indirecta (DI), funcionario no docente (ND) | Antigüedad en el centro        | Área disciplinar (DD) |
|----------------|-------|--|--------------------------------|-----------------------|
| 1              | 30/9  | DD   | Entre 2013 y 2015. Desde 2022. | Lenguas               |



| N.º entrevista | Fecha | Docencia directa (DD), indirecta (DI), funcionario no docente (ND) | Antigüedad en el centro        | Área disciplinar (DD)   |
|----------------|-------|--|--------------------------------|-------------------------|
| 2              | 30/9  | DI   | Desde 2020.                    |                         |
| 3              | 30/9  | DI   | Desde 2020.                    |                         |
| 4              | 30/9  | DD   | Entre 2014 y 2017. Desde 2019. | Ciencias experimentales |
| 5              | 05/10 | DD   | Entre 2018 y 2020. Desde 2022. | Matemática              |
| 6              | 07/10 | DI-DD  | 2022.                          | Informática             |
| 7              | 07/10 | DD   | Desde 2013 y 2019. Desde 2022. | Arte                    |
| 8              | 12/10 | DI   | 2022.                          |                         |
| 9              | 14/10 | DI   | Desde 2013.                    |                         |
| 10             | 14/10 | DI   | Desde 2013.                    |                         |
| 11             | 14/10 | DD   | Desde 2017.                    | Humanidades             |
| 12             | 21/10 | ND   | Desde 2014.                    |                         |
| 13             | 21/10 | DI: Dirección  | Desde 2021.                    |                         |

Se trató de entrevistas semiestructuradas, con un cuestionario flexible, que se iba reformulando a medida que el entrevistado se explayaba sobre los tópicos en cuestión. Asimismo, se aprovechó la experticia de algunos funcionarios en concreto para recabar información acerca de cómo se trabajaba en las áreas de competencia de sus perfiles.

Estas entrevistas fueron realizadas entre el 30/09/2022 y el 21/10/2022. Participaron trece funcionarios del centro: seis de docencia directa, seis de docencia indirecta y un funcionario no docente, que fue elegido por su cercanía con los estudiantes y su trabajo coordinado en áreas con el resto de funcionarios. La POITE fue tomada en cuenta tanto en su rol de docencia indirecta como en su rol de docente de aula. Aludiendo motivos de tiempo, un funcionario de docencia indirecta se negó a participar. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 40 minutos, con excepción a la instancia con Dirección, a la que se le destinó una hora reloj. Todas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Luego de transcribirse la información, se seleccionaron fragmentos según las dimensiones que se querían estudiar, y se codificaron siguiendo los criterios de la tabla anterior.

## Resultados y discusión

En este apartado se presentarán los principales hallazgos de la investigación, distribuidos según las tres dimensiones operacionalizadas. Asimismo, dichos resultados se ponen en diálogo con la bibliografía relevada, a modo de discusión.

### Decisiones compartidas

El rol de la dirección es fundamental en el establecimiento de un liderazgo distribuido. Investigaciones recientes establecen que la capacidad del liderazgo para concertar actividades orientadoras puede generar transformaciones positivas en la comunidad, aprovechando la experticia de los profesionales que integran el centro (Gallegos Araya, 2023; Ramírez Echavarría *et al.*, 2024; Nadeem, 2024). Los directores, entonces, funcionan como cohesionadores de la comunidad, y ayudan a articular el trabajo entre los profesionales que trabajan en la institución, garantizando su autonomía y participación en determinadas decisiones.

En ese sentido, la dirección del centro se reconoce como habilitadora de espacios que potencien el trabajo de los actores en pos de la mejora de los servicios:

Hay cuestiones que son responsabilidades que la dirección no te puede imponer, que ya las tenés por el hecho de ser docente: vos elegiste y sos responsable de eso. Uno puede colaborar en estas cuestiones de habilitar esos espacios para que se puedan discutir cosas, acordar cosas, elaborar proyectos, pensar dinámicas o funcionamiento institucional juntos, que se puedan pensar distintas estrategias para los chiquilines. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Esta visión del liderazgo parece ser percibida por los funcionarios:

Creo que se nos escucha cuando se va a tomar alguna decisión. Se nos plantea lo que se está por hacer, a ver qué nos parece. Si estamos de acuerdo, si no. La dirección nos informa de todos los movimientos: "tuve una reunión con tal y hablamos de esto, esto y aquello". Nos pregunta si estamos de acuerdo o no. Me parece que sí. Y que se nos escucha cuando tenemos ideas. Y nos tira propuestas. Se da mucho lugar a las ideas que queremos proponer. Eso hace que el liceo funcione diferente. Y se comunica. (Entrevistada n.º 04, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022)

Las decisiones se hacen más evidentes en el equipo de docencia indirecta, como lo explica una funcionaria:

Siento total libertad para tomar decisiones. Obviamente que si está disconforme, [la directora] busca la forma de aportar en alguna decisión que hayas tomado, pero nunca remarcando el error. Ella respeta mucho el rol de docencia indirecta. Ese es uno de los motivos por los que vine acá. En ese sentido, me siento libre de tomar decisiones: si tengo que hablar con un padre, me siento apoyada. Los adscriptos, por ejemplo, toman decisiones en la cotidiana. Son decisiones que deben tomar sin consultar porque si no, trancaría mucho el trabajo del liceo. Para hacer bien este trabajo, tenés que tener cierta autonomía en tus decisiones. (Entrevistada n.º 08, comunicación personal, 12 de octubre de 2022)

Esta autonomía requiere, necesariamente, la rendición de cuentas a la dirección, en tanto una herramienta para evidenciar responsabilidades. Lejos de pensar el proceso de rendición como fruto de mecanismos de fiscalización del centro a la sociedad civil (Winkler, 2006; Orhan y Özdemir, 2024), en la interna de la institución los profesionales se hacen cargo de sus decisiones, notificando a la dirección luego de tomarlas. (Entrevistada n.º 12, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

La literatura ha vinculado esta forma de liderazgo con patrones proclives a la transformación educativa, remarcando la importancia del involucramiento de los docentes en estos procesos de toma de decisiones y la contribución de fuertes relaciones colegiadas en procesos de mejora y cambio escolar (Harris, 2009). Según Aparicio Molina y Sepúlveda López (2019), esto deja a los docentes en igualdad de condiciones, lo que se traduce en "la interdependencia de conocimientos y habilidades", que a su vez implica que "no hay un único experto al cual seguir, sino que todos quienes se encuentran en el grupo de trabajo deben generar aportes para alcanzar el fin propuesto" (p. 2).

Pero la existencia de un liderazgo distribuido no implica de ninguna manera el desentendimiento de la dirección del lugar jerárquico que ocupa en el centro (Harris, 2009). Precisamente, el liderazgo distribuido se centra en interacciones, antes que en acciones de las figuras de liderazgo formal, como lo sería la dirección (García, 2017). Al respecto, una docente de aula reconoce en la dirección "una impronta vertical", y agrega:

Creo que hay una jerarquía marcada, que funciona como tal, que es el orden de las cosas. La última palabra la tiene la dirección, pero considero que es una persona receptiva a propuestas. Creo que nosotros [los docentes de aula] no decidimos, porque estamos en una institución que tiene jerarquías. [...] No me parece que estaría bien que la dirección se echara atrás y los docentes decidamos todo, porque no nos corresponde desde nuestro rol. (Entrevistada n.º 01, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022)

Una funcionaria de docencia indirecta observa en dicha jerarquía algo "liberador":

Es un peso menos. Hay alguien que toma la decisión por mí. Bien o mal, escuchando o no, pero no me compete a mí. [...] Cuando alguien tiene que tomar decisiones, no tengo que estar en todo. Cuando hay respeto por el trabajo, uno apoya. Sentís que formás parte, sabiendo que el límite está bien claro. (Entrevistada n.º 09, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

En la misma sintonía, los entrevistados coincidían en que se trataba de una directora "presente", y con un marcado interés en "el orden". Lejos de verlo como un defecto, hubo consenso en que estas características personales favorecían el trabajo en la institución:

Vos vas a la dirección, y no la vas a encontrar sentada ahí: siempre está en todos lados, o con los auxiliares [de servicio] o en el laboratorio, o con las adscriptas, o en la sala de informática. Nos dice que esa es la manera de gestionar. Está a las siete y media de la mañana recibiendo a los estudiantes, a todos por su nombre. Eso es algo que no se ve. Es un liceo chico, pero muy pocas veces he visto esto. En otros lados, me pasó de que los chiquilines no supieran quién es la directora. (Entrevistada n.º 06, comunicación personal, 07 de octubre de 2022)

Para otra funcionaria, el liderazgo de la dirección es "positivo":

Veo que tiene un liderazgo potente. Es la que lleva el timón del barco. Pero también la veo con apertura. Cuando anunció que iba a comenzar con las visitas a los docentes, en la coordinación pidió que los docentes hicieran un perfil con los aspectos que les parecía que debía evaluar. Es una persona con un liderazgo positivo, y que plantea las cuestiones al equipo de docencia directa e indirecta para poder opinar y expresarse. Organiza muy bien las cuestiones, y trabaja mucho. No es fácil ver eso en otras direcciones. (Entrevistada n.º 08, comunicación personal, 12 de octubre de 2022)

Asimismo, es fundamental tener en consideración el aprovechamiento de los espacios de coordinación institucionales. Esto ha sido percibido críticamente, tanto por la dirección como por otros entrevistados. Para la directora, el espacio de coordinación no ha sido apropiado por el colectivo docente:

Los docentes no tienen que esperar que yo diseñe algo para una coordinación. Me parece que no se apropian de ese espacio, y capaz que es una responsabilidad mía. [...] Ves el entusiasmo de los compañeros con algunas propuestas, que después no se ven en la coordinación. Cosas preciosas que están saliendo, de las que los compañeros no participan. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Consultada respecto a por qué cree que existe esa falta de apropiación, respondió:

El espacio está, la habilitación está, no se han negado recursos [...]. Cada vez que ha habido cosas para mejorar, se ha habilitado el espacio para que se acerquen y lo digan. Están las cartas sobre la mesa, porque en definitiva yo no escondo nada. La gestión ha sido transparente. Capaz que no del gusto de todos los compañeros, pero no escondo. [...] La visión común tienen que tenerla todos, y para eso los canales de comunicación tienen que estar abiertos, tiene que haber un ida y vuelta. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Una docente profundiza en estas debilidades del espacio de coordinación:

Creo que es un espacio de coordinación docente, que nunca se aprovechó como tal. Nosotros como docentes perdimos horas remuneradas,<sup>3</sup> pero pensándolo desde el fruto de esa hora, creo que está bien quitada. En mi experiencia, nunca se aprovechó como una coordinación *docente*. Siempre fue y continúa siendo una coordinación más que nada institucional: noticias, comentar en lo que estamos, ponernos al día, vernos las caras, ni siquiera a todos, porque no todo el colectivo está. Las adscriptas, por ejemplo, son fundamentales, y nunca estuvieron porque coordinan en otro lugar. Eso dificulta. Tampoco se hacen propuestas de parte de los docentes para aprovechar ese espacio de coordinación. Es como que estamos esperando siempre desde la parte de gestión el uso de esas horas. Creo que el fin por el que se pelearon estas horas de coordinación docente no era este. Sí se le da un uso. Sí tiene su utilidad. Pero me parece que ese no era el espíritu o la finalidad real de la coordinación docente. Siempre lo percibí como "bueno, tenemos que cumplir con estas horas. (Entrevistada n.º 11, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

En síntesis, los actores perciben que en el centro hay una dirección con un perfil marcado, que se comunica con claridad y que está presente en la labor cotidiana del centro. La misma directora se reconoce como habilitadora de espacios fecundos a la colaboración y a la toma de decisiones, pero que esto no termina de ser apropiado por el colectivo docente en los correspondientes espacios de coordinación.

## Misión, visión y metas compartidas

Lejos de ser un material teórico, un documento en una página web o en una cartelera, la misión y visión del centro permiten articular las metas institucionales con una visión compartida, guiando los esfuerzos de la comunidad a metas comunes (García, 2017, p. 214; Labanda *et al.*, 2024). Sin embargo, la sistematización de estos principios es fundamental para poder ser llevados a la práctica.

Un primer apunte que sale a luz es que la misión y la visión de la institución no se encuentran explicitadas en un documento de fácil acceso para la comunidad. El trabajo de campo demuestra que están implícitas en el accionar diario de los actores, pero no por escrito en un documento que oriente y dote de sentido al trabajo en el centro. La directora reconoce que el armado colectivo del Proyecto Educativo de Centro es una posibilidad.

Algunos entrevistados reconocen que los funcionarios del liceo están "todos en la misma", refiriéndose a una alineación entre las prácticas individuales de cada profesional con el proyecto de centro (Entrevistada n.º 01, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022). Otros funcionarios valoraron que el tamaño del liceo favorece la comunicación (Entrevistada n.º 02, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022). En la misma línea, dice una docente:

Lo percibo como un ambiente familiar. Somos pocos profesores, nos conocemos mejor. El cuerpo docente se mantiene bastante. El año pasado no estuve, y este año me reencontré con compañeros con los que ya había trabajado. Eso me parece que está bueno: mantener un cuerpo docente estable. Se trabaja con otra comodidad. Obviamente, como en todos los liceos, tenemos el tema de la dificultad de los chiquilines, su situación familiar o económica. Me parece que al ser poquitos nos respaldamos entre nosotros. (Entrevistada n.º 05, comunicación personal, 05 de octubre de 2022)

Algunos de los funcionarios, además, comparten una historia personal con el centro, que se infiere se materializó en vínculos afectivos con los compañeros de trabajo y la institución. Los entrevistados de la primera generación perciben que gracias al colectivo docente lograron sacar el liceo adelante: "en aquel entonces, no teníamos nada. Nos tiraron un edificio y nos dijeron "manéjense". Fue gracias al trabajo de los docentes que lo logramos sacar adelante. Fue una lucha pensando en la población del barrio" (Entrevistada n.º 07, comunicación personal, 07 de octubre de 2022).

Según algunos entrevistados, ir armando el liceo, hacerse cargo de los materiales e insumos que faltaban, reclamar a las autoridades y movilizarse fortalecieron los vínculos entre los trabajadores y generaron dinámicas de trabajo que persisten hasta el día de hoy:

Lo vi desarmado y lo vi armarse [...]. La gente que arrancó se vio entusiasmada por diferentes motivos. Cuando volví [en 2021], detecté que muchas personas que estaban al principio seguían ahí, y las personas nuevas que conocía habían generado un clima de pertenencia. Como un equipo en el que, obviamente como todo equipo de liceo tiene sus diferencias, pedagógicas, políticas [...]. Me encontré con que aquello que "tenía pinta" de que iba a funcionar bien se consolidó (Entrevistada n.º 01, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022).

Asimismo, esa cohesión grupal haría que, año a año, varios docentes decidan seguir eligiendo horas allí:

Creo que muchos vuelven, a pesar de que les queda lejos. Profesores que van por un grupo solo, pudiendo tomar más y más cerca de su casa, van porque se sienten parte del liceo, y quieren seguir teniendo aunque sea un grupito o dos. Es un sentido de pertenencia alimentado por el vínculo que hay entre el personal: te vas familiarizando con la gente, con los propios compañeros que ya conocés de antes, con que ya sabés más o menos cómo funciona el liceo, qué cosas se hacen y qué cosas no, qué proyectos se hacen, porque hay determinadas cosas que se hacen siempre [...]. Sabemos que hay varios que vamos por una misma línea, y que hay gente que va a trabajar a la par tuyo, que no vas a remar solo. (Entrevistada n.º 04, comunicación personal, 30 de setiembre de 2022)

Esta colaboración también abarca a los funcionarios no docentes, como el secretario y los auxiliares de servicio, que deben participar en algunas dinámicas dada la carencia de personal:

Noto una tendencia a colaborar, a poner sus espacios a disposición, a ofrecer recursos. Los muchachos están en un campeonato, y el secretario fue el preparador de los estudiantes para hacer fútbol. [...] Lo veías preparándolos. [...] Los auxiliares de servicio los acompañan al comedor, y los muchachos valoran y reconocen a todos los actores. No es que el secretario está plantado en la secretaría, o que ven a los auxiliares solo con la escoba o trapeando los salones. (Entrevistada n.º 06, comunicación personal, 07 de octubre de 2022)

Una funcionaria en particular trajo a colación que no todos los integrantes del cuerpo docente pueden considerarse colaborativos, y esto afectaría el trabajo en el centro. Destaca:

Algunos sí [colaboran], y otros no. [Los funcionarios] de docencia indirecta, sí. De [los funcionarios de] docencia directa, hay docentes que son muy colaboradores y trabajan muy bien, y como en todo grupo humano, hay otros que no tanto, que pueden complejizar el trabajo. Por ejemplo, cuando un docente falta sin avisar o viene diez minutos después del inicio de la clase, eso nos dificulta el funcionamiento. (Entrevistada n.º 08, comunicación personal, 12 de octubre de 2022)

Una observación recurrente en las entrevistas, en particular en aquellas con el equipo de docencia indirecta, fue la pasividad de algunos docentes en lo que respecta a determinadas dinámicas. Esto puede resultar problemático porque el establecimiento de un liderazgo distribuido implica necesariamente la apropiación activa de todos los actores del rol que desempeñan en el centro y de las dinámicas más o menos concertadas de colaboración (Harris, 2009; Bolívar *et al.*, 2013; Nadeem, 2024). Sostiene una docente de aula:

Pienso que hay un ambiente colaborativo, pero siempre son los mismos actores los que colaboran: los de docencia indirecta. Se repiten las personas. Creo que por un tema lógico: teniendo en cuenta las horas de permanencia y los roles que tienen algunas personas, que les permite colaborar de manera distinta a otros actores. (Entrevistada n.º 11, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

Por otro lado, la ausencia de una dirección efectiva entre el primer año de funcionamiento y 2021 también propició el establecimiento de formas de trabajar acordadas por el equipo de docencia indirecta con base en los conocimientos de sus cargos y la experiencia que se iba acumulando. En las entrevistas, este equipo valoraba el carácter efectivo de la dirección:

Si la docencia no es para cualquiera, la gestión tampoco. [...] La directora que tenemos ahora es una persona que tiene una energía y un ímpetu que te da seguridad. Es lamentable que no sea un equipo de gestión. Es una persona sola, que se puede llegar a desbordar, o que pueden llegarse a desdibujar límites. En un equipo, esas cosas se cuidarían un poco más. (Entrevistada n.º 09, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

En su entrevista, la directora reconoce las dinámicas de trabajo que ya se habían establecido en el equipo de docencia indirecta y rememora aquellos primeros momentos:

Yo no tuve problemas. Desde el primer momento que entré, tuve reuniones con los distintos grupos. En febrero del 2021 estuve en la reunión con los profesores. Después me reuní con cada uno de los equipos: con los auxiliares, con los administrativos, con los preparadores, con las adscriptas, con la bibliotecaria, con la psicóloga. De hecho, tengo registro de esas reuniones. Donde yo me senté a escuchar. Después que los escuché y que procesé toda la información nos reunimos y planteé cuál es mi forma de trabajar. Nunca he tenido un solo problema. Nunca. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

## Desarrollo profesional docente

Un cuerpo profesional que trabaja y concierta dinámicas con autonomía, en un espacio abierto a la toma de decisiones, tiene en su deber reconocer y gestionar necesidades de desarrollo profesional. Para Achard (2015), un "liderazgo efectivo" y la "interdependencia positiva" son dos de los factores primordiales a la hora de priorizar el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. En palabras de Queupil y Montecinos (2020), está en la misma definición de liderazgo distribuido "la capacidad de docentes líderes para involucrar a sus colegas en el desarrollo profesional mutuo y colaborativo, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p. 99), posibilitando la colaboración de los docentes para promover su desarrollo profesional. Para la directora de la institución, el desarrollo profesional de los funcionarios en cualquier centro educativo es fundamental:

La formación permanente es necesaria. Una de las debilidades que encuentro en las instituciones donde trabajo es la falta de formación. [...] Hemos tenido muy pocos efectivos: entre siete y nueve en los dos años que estuve acá. Hay más egresados, pero no son muchos. Habrá entre diez y quince, contando a los efectivos. El grado máximo que tenemos es cuatro, y luego yo, en el siete. Tenemos compañeros que están con formación incompleta, o con formación que no sé si es específica para el rol que desempeñan. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Cuando se le preguntó qué medidas se pueden tomar desde su lugar para estimular el desarrollo profesional docente, contestó:

Hay que habilitar los espacios. ¿Cuáles son las contras que tenemos? En primer lugar, los recursos económicos: casi todas las personas que podés traer para desarrollar a los compañeros, casi todos cobran. [En el otro liceo donde trabajaba, los costeábamos] vendiendo cartón y papel [...]. Era una comunidad de ciento y pico de docentes [...]. Acá son 45. No es lo mismo. Y la persona que viene a dar la charla, la viene a dar a la coordinación, a la que no asisten todos: son 30, 35. [Además,] si querés hacer una maestría, hay que pagar. No

hay públicas. [...] Desde la institución educativa, en este lugar, tengo pocas posibilidades de traer gente [...]. Es difícil que lo pueda gestionar [...]. Como mucho, puedo habilitar espacios para que alguien que tenga conocimientos lo haga. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Incluso propone una estrategia alternativa, que es que los docentes se hagan cargo de los espacios de coordinación, pero no lo percibe viable:

Hay una cuestión a trabajar, que es ser evaluado de forma heterónoma. Muchos no quieren ponerse ahí porque no quieren ser evaluados por los colegas. Yo misma tengo muchas cosas para compartir, pero estás como frenado porque desde el rol en el que estás puede ser malinterpretado. (Directora del liceo, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Una funcionaria reconoce la apertura de la dirección a la hora de solicitar permisos para asistir a capacitaciones:

Si planteo que quiero ir a un curso o seminario, no he tenido problema. A veces la directora me pide que colectivice la información, pero en general no hay problema. No sé si se promueve [la asistencia a cursos], aunque se comparte información de cursos. (Entrevistada n.º 12, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Desde este lugar, se vislumbran dificultades para ejercer la influencia en el desarrollo profesional docente: la directora identifica como obstáculos la poca cantidad de funcionarios, la falta de acceso a estudios de perfeccionamiento y ciertas reservas con convocar a las salas de asignatura a que se hagan cargo de los espacios de coordinación. Esta sería una dificultad en la implementación de un liderazgo distribuido, ya que es una de sus características fundamentales "el ejercicio de la influencia como una posible fortaleza de la dirección, en tanto sea capaz generar sinergias que favorezcan el desarrollo de individuos, grupos y la institución educativa como un todo." (Ramírez Echavarría *et al.*, 2024, p. 3)

Una mención especial merece el dispositivo de inclusión, que desde el comienzo de su aplicación en 2019 requería el aprendizaje entre los actores del centro para ser llevado adelante. Esto implicaba formar a los referentes para luego transmitir las experiencias al resto de los actores. Pero dos funcionarias destacan algunas dificultades en lo concerniente a la formación. Para empezar:

Fue muy fuerte cuando recién arrancó. Eran cursos con evaluación, potentes, y hoy los estamos reclamando, porque no han tenido continuidad. Incluso el perfil de lo que era el dispositivo fue variando: en un momento era centrarnos en un estudiante en particular, después el aula ampliada, ahora el trabajo colaborativo entre los docentes. (Entrevistada n.º 10, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

Al carácter cambiante de la impronta del dispositivo y a la ausencia de nuevas instancias formativas, otra funcionaria añade:

Los cursos de formación se han dejado de lado, te diría que por la incertidumbre de la continuidad del dispositivo. Al principio hubo cursos, y participaron no solo la referente sino varios profes, pero este año al menos no hubo ninguna propuesta específica para el dispositivo. Creo que tiene que ver con el cambio de gobierno [en 2020] y el rumbo de las políticas educativas. También estuvo la pandemia de por medio. (Entrevistada n.º 12, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)



Por lo expuesto anteriormente, se destaca en el centro una perspectiva clara de la dirección acerca del desarrollo profesional docente, que asume que deben potenciarse espacios institucionales (como las coordinaciones) para propiciar el aprendizaje entre pares, así como invitar especialistas al liceo. Una debilidad percibida por la dirección es que pocos funcionarios son egresados y efectivos, o no cuentan con una formación específica para el cargo. También recalca que no todos los profesores coordinan en el centro o asisten a las coordinaciones, lo que puede hacer que no se aprovechen los espacios para estas instancias. Además, tanto la dirección como las funcionarias entrevistadas notan como un obstáculo la falta de propuestas de formación a nivel público, y el diseño por parte de las autoridades de cursos específicos para el dispositivo de inclusión.

## Conclusiones

En el liceo existen dinámicas de liderazgo distribuido coincidentes a las dimensiones operacionalizadas. Dichas dinámicas se evidencian a través de una comunidad que toma decisiones compartidas, o se siente incluida en ellas, un liderazgo pedagógico que habilita espacios para la participación del cuerpo docente, un sentido de propósito común que surge en parte por una historia colectiva de construcción del centro y una percepción de valoración del desarrollo profesional como herramienta para su mejora. Sin embargo, la "pasividad" de algunos miembros del cuerpo docente en determinadas instancias que requieren su involucramiento, la falta de recursos para generar propuestas de formación en el liceo, y la ausencia (justificada y no justificada) de docentes en los espacios de coordinación hablan de un liderazgo distribuido que no se encuentra completamente institucionalizado.

También se detectó un sentido de pertenencia fuerte, tanto en aquellos docentes con más años en la institución, que reconocen una historia de logros compartidos y de trabajo llevado adelante, como en docentes con menor antigüedad, pero que eligen concentrar sus horas allí. La amplia mayoría de los entrevistados admite que le gusta trabajar en el liceo, e intuye la existencia de valores institucionales definidos, aunque no del todo interiorizados con sus prácticas.

El trabajo de campo brindó evidencia de un colectivo docente que, en líneas generales, se percibe cohesionado, con profesores que están desde el primer día, y otros que se incorporaron luego y siguen eligiendo horas en el centro. Además, dio cuenta de una historia que se percibe como compartida, que involucra la unión del colectivo para superar obstáculos en pos del aprendizaje estudiantil; y de un equipo de docencia indirecta que, frente a la ausencia de direcciones efectivas tuvo que generar e impulsar dinámicas de funcionamiento. Siguiendo las etapas de Gronn (2002) retomadas por Villa Sánchez (2019), el liceo parecería cumplir con la colaboración espontánea y las relaciones laborales intuitivas, con algunos ápices de institucionalización.

La sistematización de la visión y misión del centro, en cambio, sigue siendo un pendiente, y es una oportunidad para estimular la distribución del liderazgo, identificar necesidades del centro y establecer metas comunes (Castro y Castro, 2013). Asimismo, algunos actores notaron la pasividad de una parte del colectivo docente. Ambos aspectos significan obstáculos para alcanzar el tercer estadio, a los que se suma la falta de aprovechamiento de los espacios de coordinación institucionales.

## Notas:

<sup>1</sup> El presente artículo fue realizado a partir del trabajo final del autor, titulado *Incidencia de dinámicas de liderazgo distribuido en el clima institucional y buenas prácticas educativas: Estudio de caso de un liceo público del Zonal Oeste, Montevideo*, que fue realizado para la obtención del título de Magister en Liderazgo y Gestión Educativa en la Universidad Católica del Uruguay.

<sup>2</sup> Es importante aclarar que determinadas características del dispositivo serán omitidas, a fin de preservar el anonimato de la institución y sus funcionarios.

<sup>3</sup> Se refiere a la disminución del tope de horas de coordinación para la Reformulación 2006 establecido por la DGES a partir de marzo de 2021, que lo reducía a dos horas. Al respecto, ver CES-ANEP, Acta 50, Resolución 45, Exp. 3/6075/2020 del 11/11/2020.

## Aprobación final del artículo:

Dr. José Luis Aparicio-Herguedas, editor invitado del dossier.

## Contribución de autoría:

Maximiliano Zito Iglesias: conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, administración, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

## Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

## Referencias

- ACHARD, I. (2015). *Coordinar esfuerzos... el esfuerzo de coordinar*. AUDEC.
- APARICIO MOLINA, C., & SEPÚLVEDA LÓPEZ, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- BOLÍVAR, A., LÓPEZ, J., & MURILLO, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- CASTRO, F., & CASTRO, J. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educativa*. Universidad del Bio Bio.
- GAÍNZA VELOSO, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Coord.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 219-263). LOM.
- GALLEGOS ARAYA, V., & LÓPEZ ALFARO, P. (2023). *Eficacia colectiva docente y liderazgo distribuido: de la creencia a la práctica*. RIL.
- GARCÍA, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: estudio de caso escuela pública española. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 205-273.
- GRONN, P. (2002). Distributed leadership. En K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696). Springer.
- HARRIS, A. (Ed.) (2009). *Distributed leadership: different perspectives*. Springer.

- LABANDA, M., VÁSQUEZ, A., & RUIZ, R. (2024). Estrategias de liderazgo transformacional para generar cambios en la gestión educativa. *Tse'de*, 7(1). <http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/issue/archive>
- MURILLO, F., MARTÍNEZ-GARRIDO, C., HIDALGO FARRÁN, N., & HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2018). Una Rápida Mirada al Estado Actual de la Investigación Latinoamericana sobre Liderazgo y Organización Escolar a través de los Artículos. En *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 413-417). RILME.
- NADEEM, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: a catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>
- ORHAN, M., & ÖZDEMİR, T. (2024). The examination of mediating role of distributed leadership in the relationship between school structure and accountability. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(1), 39-66.
- QUEUPIL, J., & MONTECINOS, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114.
- QUEUPIL, J., CUÉLLAR, C., CUENCA, C., RAVEST, J., & GUÍÑEZ, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Calidad en la educación*, (54), 107-142.
- RAMÍREZ ECHAVARRÍA, Y., COLALA TROYA, A. L., & JIMÉNEZ ZAPATA, R. (2024). La gestión de la acción orientadora: un análisis temático desde el liderazgo distribuido promovido por directivo escolar. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(1), 1-15.
- ROCA-PILOSO, P., CHÁVEZ-CÓRDOVA, T., & CANTOS-MUÑIZ, Y. (2024). Análisis del liderazgo pedagógico para las instituciones educativas en el Ecuador. *REICOMUNICAR*, 7(13), 90-98.
- ROJAS, A., MAUREIRA, Ó., AHUMADA, L., & VIDAL, E. (2024). Colaboración y distribución del liderazgo: claves para la mejora en la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Práxis Educativa*, 19, 1-19.
- VILLA SÁNCHEZ, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37, <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- WINKLER, D. (2006). Fortalecer la rendición de cuentas (accountability) en la educación pública. En J. Corvalán & R. McMeekin (Eds.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 99-124). Preal.
- YACUZZI, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA.
- YAO, H., & MA, L. (2024). Improving teacher career satisfaction through distributed leadership in China: the parallel mediation of teacher empowerment and organizational commitment. *International Journal of Educational Development*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102960>

# Dimensiones de la educación inclusiva en voz del estudiante de ciclos formativos: el papel del liderazgo inclusivo

Dimensions of inclusive education in the voice of the vocational education student: the role of inclusive leadership

Dimensões da educação inclusiva na voz do aluno de formação profissional: o papel da liderança inclusiva

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3807>

**M. Gloria Gallego-Jiménez**  
Universidad CEU San Pablo  
España  
gloria.gallegojimenez@ceu.es  
ORCID: 0000-0003-4498-8869

**Luis Manuel Rodríguez Otero**  
Universidad Autónoma de Sinaloa  
Universidad Internacional de la Rioja  
México/España  
luismaotero@yahoo.es  
ORCID: 0000-0002-1748-9303

**Inmaculada Sánchez-Macías**  
Universidad de Valladolid  
España  
inmaculada.sanchez.macias@uva.es  
ORCID: 0000-0002-8908-9333

**Recibido:** 15/04/24  
**Aprobado:** 09/07/24

**Cómo citar:**  
Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez Otero, L. M., & Sánchez-Macías, I. (2024). Dimensiones de la educación inclusiva en voz del estudiante de Ciclos formativos: el papel del liderazgo inclusivo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3807>

## Resumen

La inclusión en educación es el horizonte en el que se enmarca el sistema educativo español y con la que se pretende garantizar una educación de calidad para todos, atendiendo las características de los alumnos. Se realizó una investigación mixta con el objetivo de determinar las dimensiones a través de las cuales el alumnado de formación profesional construye el imaginario sobre la educación inclusiva. Se seleccionó una muestra de 1.070 alumnos, a través de un muestreo aleatorio simple, y se aplicó un cuestionario autoadministrado sobre la percepción de la educación inclusiva. Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias con base en las dimensiones: educativa, axiológica, política, cultural y social. En esta última dimensión se detecta cómo los estudiantes perciben y experimentan el liderazgo inclusivo y diverso entre sus pares y cómo esto influye en su visión de la educación inclusiva en general. Asimismo, se abordó un análisis de medidas de tendencia central con base en las características sociodemográficas. Los resultados mostraron que las dimensiones social y política son las más referidas por la muestra. Asimismo, se comprobó que los alumnados que poseen un imaginario más completo sobre la educación inclusiva son: las mujeres, la muestra que cursa un ciclo formativo de grado superior, los que residen ámbito urbano, los de centros concertados y los que cursan un ciclo del área de artes.

## Abstract

Inclusive education is the overarching framework of the Spanish educational system, aiming to ensure quality education for all, considering the characteristics of students. A mixed investigation was conducted to determine the dimensions through which Vocational Education students construct their perception of inclusive education. A sample of 1,070 students was selected via simple random sampling, and a self-administered questionnaire on the perception of inclusive education was employed. Descriptive frequency analysis was conducted based on educational, axiological, political, cultural, and social dimensions. In this latter dimension, it was observed how students perceive and experience inclusive and diverse leadership among their peers and how this influences their overall vision of inclusive education. Additionally, an analysis of central tendency measures was pursued based on sociodemographic characteristics. The results indicated that the social and political dimensions were the most referenced by the sample. Furthermore, it was evidenced that students who possess a more comprehensive idea regarding inclusive education are women, those enrolled in higher-level vocational training programs, urban residents, attendees of privately run institutions, and those pursuing arts-related courses.

### Palabras clave:

formación profesional, encuesta, liderazgo inclusivo, liderazgo diverso, dimensión política y social.

### Keywords:

vocational training, surveys, inclusive leadership, diverse leadership, political and social dimension.

## Resumo

A inclusão em educação é o horizonte no qual o sistema educativo espanhol se enquadra. Com ela, pretende-se garantir uma educação de qualidade para todos, tendo em conta as características dos alunos. Uma pesquisa mista foi realizada com o fim de determinar as dimensões através das quais os alunos da Formação Profissional constroem o imaginário da educação inclusiva. Por meio de amostragem aleatória simples, foram selecionados (as) 1.070 alunos (as) para preencher um questionário autoadministrado sobre a percepção da educação inclusiva. Foi feita uma análise descritiva de frequências com base nas dimensões educacional, axiológica, política, cultural e social. Esta última dimensão detecta a forma como os alunos percebem e vivenciam a liderança inclusiva e diversificada entre os seus pares e como essas experiências influenciam a sua visão da educação inclusiva em geral. Também foi realizada uma análise de medidas de tendência central com base nas características sociodemográficas. Os resultados mostraram que as dimensões social e política são as mais referidas pela amostra. Verificou-se também que os alunos que têm o imaginário mais completo sobre a educação inclusiva são: as mulheres, a amostra que frequenta um ciclo de formação de nível superior, os que vivem em zonas urbanas, os que frequentam centros subsidiados pelo Estado e os que frequentam um ciclo na área das artes.

### **Palavras-chave:**

formação profissional, pesquisa, liderança inclusiva, liderança diversificada, dimensões política e social.

# Introducción

La educación inclusiva hace referencia al proceso de reconocimiento y de respuesta a las necesidades del alumnado, cuyas características son diversas, en aras de promover el aprendizaje y erradicar la exclusión social tanto en el ámbito educativo como fuera del entorno escolar (Falla *et al.*, 2022). No obstante, es necesario destacar que la noción de la educación inclusiva refiere a una perspectiva conceptual que depende de la corriente epistemológica desde la que se analice (Dyson & Milward, 2000; Daniels *et al.*, 2019).

En este sentido, diferentes autores advierten que existen aproximaciones conceptuales a partir de los objetivos educativos y otras que emergen a través de los derechos humanos como conocimiento y/o como objetivos educativos (Carrillo & Moscoso, 2022; Reyes-Parra *et al.* 2020; Echeita & Sandoval, 2002; UNESCO, 2014; Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2019).

Unos de los principales referentes en la epistemología de la educación inclusiva son Ainscow y Booth (1998), quienes la definen como "una forma de incrementar la participación de los estudiantes en la escuela y los estudios sociales y reducir sus resistencias" (Echeita, 2019, p. 17). Desde la perspectiva positivista, la educación inclusiva se asocia con la creación de índices de inclusión como herramienta para analizar e identificar las barreras en el diseño de cursos y garantizar la asistencia, la participación, la pedagogía y el progreso de los estudiantes (Booth *et al.*, 2002; UNESCO, 2020).

Por otro lado, existen voces que incluyen a la accesibilidad como base para la accesibilidad en todos los ámbitos. Mientras que otra perspectiva señala que la educación inclusiva refiere a un componente del desarrollo humano (Falla *et al.*, 2022; Elizondo, 2022; Fernández & Echeita, 2023). Por tanto, la educación inclusiva está vinculada con la comprensión y valoración de las diferencias humanas (Schuelka *et al.*, 2019; Elizondo, 2022). Asimismo, representa un medio para flexibilizar el currículum y personalizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Elizondo, 2022; García-Barrera, 2022).

Los estudios de Sandoval y Messiou (2022) y Reyes-Parra *et al.* (2020) demuestran la importancia de la educación inclusiva. En este sentido, advierten que la inclusión afecta a todos los niños y jóvenes en la escuela, ya que tiene como objetivo mejorar la asistencia, la participación y los resultados educativos.

No obstante, cabe destacar que, a la hora de abordar la educación inclusiva, muchos estudios parten de la noción de la exclusión y sostienen que la inclusión está involucrada en la lucha contra la exclusión social. Esta perspectiva considera la inclusión como un proceso, ya que determina las fuerzas necesarias para el cambio social (Sandoval & Messiou, 2022). Por ende, se considera a la escuela integral como una institución en progreso (no perfecta), que requiere un seguimiento continuo (Reyes-Parra *et al.*, 2020).

Ainscow y Miles (2008) examinaron la inclusión en la educación desde cinco perspectivas:

1. la discapacidad y las necesidades educativas especiales,
2. las exclusiones disciplinarias,

3. los grupos vulnerables a la exclusión,
4. la promoción de una escuela para todos y
5. la educación para todos.

Por otro lado, existen estudios en curso sobre el emblema de la Educación Para Todos (EPT), que trabajan con rigor para buscar las mejores formas de lograr la integración de los componentes de la inclusión considerando la diversidad estudiantil (Echeita, 2019; Echeita & Ainscow, 2011).

No cabe duda de que el objetivo principal es conseguir una mayor implicación de quienes más necesiten integrarse y así enriquecer a la sociedad al contar con cada una de las personas que forman una comunidad.

La UNESCO (2017) indica que "la inclusión constituye un proceso destinado a superar las barreras que limitan la presencia, participación y logros de los estudiantes" (p. 7). Asimismo, Both y Ainscow (2021) advierten que es imprescindible tomar en consideración la asistencia del alumnado, además de su integración e interacción participativa. Por tanto, resulta necesario que el profesorado establezca mecanismos para asegurar estos procesos; además de garantizar una educación equitativa, accesible y que se adapte a las necesidades individuales.

En este sentido, la presencia se centra en la disponibilidad y accesibilidad de entornos educativos comunes; que se corresponde con el derecho de todos los estudiantes a compartir la misma institución educativa con sus pares (Fernández-Blázquez *et al.*, 2022).

Por otro lado, la implicación supone la acogida activa de todos los estudiantes en dichos entornos, permitiéndoles aprender y desarrollarse plenamente. Este componente conlleva una participación conductual, emocional y cognitiva, que abarcan desde la conducta positiva y la cooperación en actividades hasta las reacciones afectivas y la autorregulación cognitiva (Both & Ainscow, 2021).

Finalmente, respecto al componente de los logros o el progreso destaca la importancia del derecho a estar presente y la igualdad de condiciones como base fundamental para conseguir resultados educativos valiosos. Lo cual se relaciona con el aprendizaje académico, pero también debe abarcar el desarrollo personal, social y la transición a la vida adulta significativa. Por ende, desde esta perspectiva se aboga por un enfoque de aprendizaje sin límites que sostiene la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender siempre que se proporcionen las oportunidades y las condiciones adecuadas (Hart *et al.*, 2014).

La educación inclusiva se vincula con el reconocimiento de la diversidad humana, lo cual se percibe como una oportunidad para mejorar los sistemas educativos y las instituciones, incluyendo la educación superior y los ámbitos de educación no formal. Este enfoque impulsa a responder a las diferencias individuales y grupales presentes en cada contexto de aprendizaje, mejorando así la eficacia del proceso educativo para todos (Schuelka *et al.*, 2019).

Los estudios de Gajardo y Torrego (2020) y Rodríguez-Macayo *et al.* (2020) señalan que es necesario analizar la educación inclusiva desde tres dimensiones (educativa, social y axiológica).

La primera, la educativa, conlleva el derecho a la educación para todos adaptando recursos y aprendizajes de forma personalizada donde estén incluidos todos. Esto



comporta la eliminación de barreras que obstaculizan la presencia, participación y logros del alumnado, con la premisa fundamental de que cada individuo sea valorado y participe de manera equitativa en los procesos educativos (Barrio, 2009).

La segunda, centrada en la dimensión social, se focaliza en el liderazgo inclusivo y diverso entre los estudiantes, se evidencia en la promoción activa de la equidad, la fomentación de un ambiente de respeto mutuo, la celebración de la diversidad y la firme defensa de los derechos de todos los alumnos, sin distinción alguna. En este contexto, se plantea la posibilidad de investigar cómo los estudiantes perciben y experimentan este tipo de liderazgo entre sus compañeros, así como el impacto en su concepción global de la educación inclusiva.

Asimismo, aborda las causas de exclusión social en cuanto a cuestiones vinculadas con: las capacidades funcionales, el género, la edad, la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico, las cuestiones étnicas, el idioma, la religión, el estado migratorio o de desplazamiento, la orientación sexual, la expresión y la identidad de género y el encarcelamiento, entre otras, así como las creencias y las actitudes sociales (Gajardo & Torrego, 2020).

Por último, la dimensión axiológica promueve la equidad, la justicia, el respeto a la diversidad y la valoración de cada individuo (Rodríguez-Macayo *et al.*, 2020). A propósito, cabe destacar que estas dimensiones se vinculan con el desarrollo de los sistemas educativos más inclusivos que contribuyen, además en la construcción de sociedades más equitativas y justas, en la mejora de la calidad de vida y en el bienestar de las personas (Kefallinou *et al.*, 2020).

Rodríguez-Macayo *et al.* (2020) señalan que al igual que las tres dimensiones anteriormente mencionadas, se incluyen otras dos más (política y cultural). Ambas dimensiones están interrelacionadas, ya que cuando se trabaja sobre la cultura inclusiva —que supone proporcionar acogida a todo tipo de diversidad cultural, procedencia y etnia—, a la fuerza se debe proporcionar una política inclusiva que beneficie y facilite la diversidad y participación de todo tipo de persona.

## Antecedentes

Los docentes desempeñan una función crucial en la implementación de las prácticas inclusivas en el aula. En consecuencia, resulta necesario considerar el imaginario que posee el profesorado sobre la educación inclusiva (Echeita, 2022). Existen estudios que han abordado esta cuestión a partir de las actitudes docentes en diferentes etapas formativas (Moreno, 2022).

A nivel internacional, Avramidis y Kalyva (2007) recopilan las opiniones de 155 docentes griegos y señalan que poseen una predisposición positiva hacia la inclusión y consideran que supone un beneficio para el alumnado, ya que se enriquece con la diversidad.

En el contexto brasileño, Sime Marques *et al.* (2023) indican que el profesorado de todas las etapas educativas manifiesta preocupación sobre la ejecución efectiva de esta práctica debido a sus carencias de formación. Por ende, plantean la necesidad de generar cambios sostenibles que impacten en la atención y la inclusión de la población estudiantil.

Asimismo, Pereira y Guimarães (2019) detectan cómo el profesorado universitario de Brasil relaciona la inclusión con los contenidos de educación especial. No obstante, matizan que, como los docentes pertenecen a diversos planes de estudio y niveles educativos, deberían adquirir conocimientos y habilidades específicas de la educación especial adecuados a sus características contextuales.

En el contexto español, Garay *et al.* (2023) señalan que los maestros de educación primaria asocian la educación inclusiva con conceptos específicos como "innovación, colaboración, sentimiento de pertenencia y respeto por las diferencias" (p. 23). Además, Arias *et al.* (2018) advierten que el profesorado de esta etapa formativa define la educación inclusiva como: "la adaptación del alumnado en el aula, junto con la actitud de los docentes, que abarca un conjunto de predisposiciones para respuestas ante una clase específica y adoptan diferentes formas, expresando componentes cognitivos, afectivos y conductuales" (p. 65).

Por otro lado, García-Pastor (2012) indica que la mayoría del profesorado manifiesta una apertura a la inclusión, pero ven la necesidad de recibir formación específica sobre prácticas inclusivas en las aulas. Respecto al ciclo de educación secundaria, Solís y Arroyo (2022) sostienen que los docentes perciben este tipo de educación como una carga adicional debido a la complejidad en la cual se enfrentan respecto a la diversidad de niveles cognitivos y emocionales, los trasfondos culturales y la diversidad de género, junto con las peculiaridades de la etapa de la adolescencia.

Asimismo, el estudio de Arias *et al.* (2018) identifica que se producen actitudes más positivas hacia la educación inclusiva en el profesorado de primaria que en el de secundaria. Además, señalan que el profesorado de secundaria define la educación inclusiva a partir de las características sociodemográficas del alumnado y que se producen diferencias en función de la formación, el género, los años de experiencia laboral y el tipo de centro en el que labora el profesorado.

En contraposición, el profesorado universitario asocia la inclusión con las barreras que existen en el alumnado, pero se centran más en la discapacidad y la neurodiversidad.

En relación con la formación profesional (FP) cabe destacar en el contexto español que este profesorado necesita la obtención del título oficial de Máster de Profesorado de Educación Secundaria (MPES). Asimismo, la formación profesional denota un tipo de instrucción diseñada para preparar a los estudiantes para su inserción directa en el ámbito laboral, enfocándose principalmente en adquirir habilidades prácticas y técnicas.

Domingo (2021) señala que las actitudes del profesorado español de FP se asocian a tres perfiles. El primero considera que la inclusión debe centrarse en que el alumnado esté atendido, especialmente en los que presentan más dificultades. Solicitan una formación especializada y la dotación de los recursos necesarios. El segundo perfil aglutina a docentes que obvian el tema por considerar que no es relevante. En el tercero, se encuentran los docentes que están implicados en los procesos inclusivos, quienes consideran que la educación inclusiva es un aspecto relevante que enriquece al alumnado.

El estudio de Garay *et al.* (2023) señala que la mayoría del profesorado de FP reconoce la importancia de crear entornos educativos inclusivos que atiendan a la diversidad de los estudiantes y les brinden igualdad de oportunidades. No obstante, matiza que el profesorado considera la inclusión un gran desafío debido a que promueve

una educación que respeta, valora y se beneficia de las diferencias individuales que existen en el aula.

En referencia a los antecedentes sobre estudios que aborden el imaginario del alumnado sobre la educación inclusiva, cabe destacar la investigación de Ainscow *et al.* (2012), a través de la cual se puntualiza que la inclusión es un proceso que beneficia a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. En este sentido, abogan por el concepto de "la voz de los estudiantes", que emergió en el contexto anglosajón a finales del siglo XX.

A nivel internacional, destaca el estudio realizado por Messiou (2019) con alumnado de primaria, que muestra actitudes positivas que justifican por cuestiones relacionadas con la participación, la seguridad y el compañerismo. Por otro lado, a nivel de secundaria, Fielding (2018) señala que el alumnado considera que la educación inclusiva promueve el trabajo interdisciplinar con otras materias, favorece el acompañamiento por parte del profesorado, promueve el diálogo, escucha al alumno y enriquece la diversidad y la participación en grupo.

En cuanto al nivel universitario, Morris (2019) advierte que el alumnado manifiesta que es necesario incluir contenidos relacionados con la diversidad étnica y la perspectiva de género. También advierte la falta de acompañamiento para el alumnado y de evaluaciones adecuadas al alumnado con necesidades específicas.

El estudio realizado por Schmid y Garrels (2022), con alumnado de FP, indica que reconocen la existencia de barreras culturales que dificultan la educación inclusiva. Destacan que el profesorado debería tomar en consideración los diferentes componentes individuales que condicionan la conducta del alumnado (cognitivo, afectivo, emocional y sentimental).

En España, el estudio realizado por Catanante y Dias (2017) matiza cómo el imaginario sobre la educación inclusiva del alumnado de primaria se relaciona con la colaboración y la ayuda. También la investigación de Sandoval *et al.* (2020) identifica que el alumnado de secundaria describe la educación inclusiva como un medio para aprender a trabajar en equipo, reconocer las diferencias individuales y un medio para ayudar a los compañeros.

Asimismo, a nivel universitario Simon *et al.* (2021) advierten que el alumnado considera que es necesario promover acciones de sensibilización y de capacitación sobre la inclusión en la universidad. No obstante, matizan que el alumnado reconoce que la educación inclusiva previene las actitudes discriminatorias y favorece la confianza entre el profesorado y el alumnado.

Finalmente, el estudio realizado por Mariño-Fernández *et al.* (2021), con alumnado de FP, muestra que los estudiantes consideran que es necesaria la educación inclusiva, ya que favorece la tolerancia y la ayuda entre iguales y previene el miedo. No obstante, el alumnado considera necesario abordar las barreras curriculares y considerar la incorporación de contenidos relacionados con la identidad de género.

A partir de los estudios analizados, se constata que no existen investigaciones que aborden los mecanismos a través de los cuales el alumnado de FP construye el imaginario sobre la educación inclusiva. En este sentido, se plantea una investigación con el objetivo de determinar las dimensiones a través de las cuales el alumnado de ciclos formativos construye el imaginario sobre la educación inclusiva.

## Método

A partir de un universo de 984.353 estudiantes de ciclos formativos de España, se seleccionaron 1.070 estudiantes de 13 centros educativos (ver Tabla 1) con edades comprendidas entre los 15 y los 53 años ( $x = 21.09$ ;  $DT = 6.1$ ) a través de un muestreo aleatorio simple (nivel de confianza 99 %; margen de error 5 %). Se realizó una investigación mixta a través de un diseño descriptivo, no experimental y transversal.

Como técnica de recogida de datos se utilizó un cuestionario autoadministrado online sobre la percepción sobre la educación inclusiva, que se aplicó a través de la aplicación de encuestas Google.

**Tabla 1**

*Características sociodemográficas muestra*

| Variable    | Subvariable            | n   | %    |
|-------------|------------------------|-----|------|
| Género      | Hombre                 | 378 | 35.3 |
|             | Mujer                  | 692 | 64.7 |
| Tipo centro | Público                | 276 | 25.8 |
|             | Privado                | 710 | 66.4 |
|             | Concertado             | 84  | 7.9  |
| CCAA        | Andalucía              | 166 | 15.5 |
|             | Cantabria              | 188 | 17.6 |
|             | Cataluña               | 206 | 19.3 |
|             | C. Valenciana          | 320 | 29.9 |
|             | Madrid                 | 104 | 9.7  |
|             | Murcia                 | 86  | 8.0  |
| Ámbito      | Urbano                 | 836 | 78.1 |
|             | Rural                  | 234 | 21.9 |
| Nivel       | Medio                  | 590 | 55.1 |
|             | Superior               | 480 | 44.9 |
| Área        | Ciencias Sociales      | 153 | 14.3 |
|             | Biosanitario           | 672 | 62.8 |
|             | Científico tecnológico | 91  | 8.5  |
|             | Artes                  | 154 | 14.4 |

El análisis de los datos consistió en la categorización cualitativa de las respuestas y la transformación de las categorías en variables cuantitativas. Posteriormente, se procedió al cálculo de totales, frecuencias, tablas de contingencia y medidas de tendencia central en función de las variables relativas al género, el nivel formativo, el ámbito geográfico, el tipo de centro y el área de conocimiento. Para ello, se realizó un proceso de categorización de las respuestas del alumnado con base en la propuesta de Gajardo y Torrego (2020), quienes identificaron que la educación inclusiva se compone de tres dimensiones.

La primera, la dimensión educativa, que incluye las categorías de: lenguaje, acompañamiento del tutor, trabajo interdisciplinar y barreras curriculares.

La segunda, la dimensión social, que abarca las categorías de inclusión social, problema social, diversidad, identidad, género, exclusión social, falta de diálogo y marginación, se puede observar cómo el liderazgo inclusivo y diverso entre los estudiantes se manifiesta en la manera en que se abordan estos aspectos. Esto se refleja en su capacidad para fomentar la inclusión social, facilitar el diálogo abierto y constructivo, y luchar contra la marginación. La presencia de un liderazgo inclusivo y diverso entre los estudiantes influye en la percepción y experiencia de estas categorías sociales, y cómo contribuye a una visión más completa y equitativa de la educación inclusiva.

Por último, la dimensión axiológica incluye las categorías de: sentimiento de superioridad, ayuda/ayudar, miedo, dogma, diferencias, aceptación, fortaleza, pacifismo y tolerancia. Asimismo, con base en la propuesta de Rodríguez-Macayo *et al.* (2020), se incluyeron dos dimensiones más. Por un lado, la dimensión política, que aglutina las categorías: político, derecho e igualdad. Por otro lado, la dimensión cultural.

A continuación, se transformaron los datos cualitativos en cuantitativos y se calculó el total y el promedio de cada dimensión.

## Resultados

A través del análisis de frecuencias se observó que, respecto a la dimensión educativa, la variable con mayor representatividad fue la de barreras curriculares ( $n = 19$ ), mientras que la relativa al trabajo interdisciplinar fue la menos referida por la muestra ( $n = 6$ ).

En cuanto a la dimensión social, se determinó que las variables con mayor cobertura fueron las de marginación ( $n = 103$ ), inclusión social ( $n = 51$ ) y exclusión social ( $n = 45$ ). Mientras que la variable relativa a falta de diálogo no se identificó en ningún participante. En referencia a la variable axiológica se identificó que las variables más referidas por la muestra fueron las de diferencias ( $n = 41$ ), aceptación ( $n = 38$ ) y ayuda/ayudar ( $n = 23$ ). Asimismo, se advirtió que ningún sujeto se refirió a las variables de miedo y dogma (ver Tabla 2).

En relación con la dimensión política, se observó que los aspectos relacionados con el derecho fueron los más mencionados ( $n = 46$ ). Asimismo, se identificaron 16 referencias a la dimensión cultural (ver Tabla 2).

Por otro lado, se detectó que la dimensión más evocada por el alumnado fue la social (247 referencias;  $x = 30.87$ ); seguido de las dimensiones: político (64 referencias;  $x = 21.33$ ), cultural (16 referencias;  $x = 16.00$ ), axiológico (122 referencias;  $x = 13.55$ ) y educativa (32 referencias;  $x = 8.00$ ). Tras realizar una comparación de medias respecto a las variables sociodemográficas del alumnado se identificaron las siguientes diferencias (ver Tabla 2 y Tabla 3).

Respecto al género, las mujeres destacaron más que los hombres en el liderazgo inclusivo puntualizando: lenguaje, inclusión social, exclusión social, pacifismo y política. No obstante, tras realizar la prueba de  $X^2$  (chi cuadrado) se advirtió que el valor de la significancia fue inferior a 0.05 respecto a las variables: sentimiento de

superioridad, miedo, dogma, diferencias, política, derecho y cultura (ver Tabla 2); lo cual evidencia que estas variables no son significativas.

Asimismo, se observó que tanto los hombres como las mujeres reportaron mayores referencias a la dimensión social. No obstante, las mujeres mencionaron más que los hombres todas las dimensiones de la educación inclusiva detectando en sus resultados un liderazgo inclusivo y diverso más fuerte (ver Tabla 2).

En referencia al ámbito geográfico, los datos mostraron que el alumnado de ámbito rural se refiere en mayor medida que los de zonas urbanas todas las categorías excepto en las de: pacifismo, política, derecho y cultura. No obstante, tras realizar la prueba de  $X^2$  se advirtió que el valor de la significancia fue inferior a 0.05 respecto a las variables: exclusión social, falta de diálogo, miedo, dogma, diferencias y política (ver Tabla 2); lo cual indica que estas variables no son significativas.

Asimismo, se observó que el alumnado de contextos urbanos reportó como principal dimensión la de tipo social, mientras que el de ámbito rural, la dimensión política. Asimismo, los resultados mostraron que el alumnado de ámbito urbano obtuvo puntuaciones más altas en las dimensiones educativo, social y axiológico. Mientras que la muestra de contextos rurales evidenció niveles superiores en cuanto a la dimensión cultural. Sin embargo, en la dimensión política no se advirtieron diferencias (ver Tabla 2).

En cuanto al grado formativo del alumnado, se advirtió que los estudiantes de ciclos formativos de grado superior refieren en mayor medida las diferentes categorías que en los de ciclos de grado medio excepto las de: lenguaje, trabajo interdisciplinar, identidad, género, política, derecho y cultura.

No obstante, tras realizar la prueba de  $X^2$  se advirtió que el valor de la significancia fue inferior a 0.05 respecto a las variables: acompañamiento del tutor, trabajo interdisciplinar, exclusión social, falta de diálogo, marginación, miedo, dogma, diferencias, aceptación y tolerancia (ver Tabla 2); por lo cual estas variables no son significativas.

Además, se identificó que los participantes de ciclos formativos de grado medio y superior reportaron mayores referencias a la dimensión social. Sin embargo, el alumnado de ciclos superiores obtuvo puntuaciones más altas en las dimensiones social y axiológica. Mientras que la muestra que cursaba ciclos de grado medio evidenció un nivel superior respecto a la dimensión política. Sin embargo, en las dimensiones educativa y cultural no se advirtieron diferencias (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

Análisis de frecuencias del total de la muestra y variables dicotómicas

| Dimensión  | Variable                    | Total |     | Género  |     |         |      |       | Contexto |     |        |     |       | Grado |     |          |      |       |
|------------|-----------------------------|-------|-----|---------|-----|---------|------|-------|----------|-----|--------|-----|-------|-------|-----|----------|------|-------|
|            |                             |       |     | Hombres |     | Mujeres |      | Chi   | Rural    |     | Urbano |     | Chi   | Medio |     | Superior |      | Chi   |
|            |                             | n     | %   | n       | %   | n       | %    | Sig.  | n        | %   | n      | %   | Sig.  | n     | %   | n        | %    | Sig.  |
| Educativo  | Lenguaje                    | 10    | 0.9 | 6       | 1.6 | 4       | 0.6  | 0.101 | 8        | 1.0 | 2      | 0.9 | 0.886 | 8     | 1.4 | 2        | 0.4  | 0.112 |
|            | Acompañamiento del tutor    | 7     | 0.7 | 2       | 0.5 | 5       | 0.7  | 0.708 | 6        | 0.7 | 1      | 0.4 | 0.626 | 1     | 0.2 | 6        | 1.3  | 0.029 |
|            | Trabajo interdisciplinar    | 6     | 0.6 | 0       | 0   | 6       | 0.9  | 0.069 | 6        | 0.7 | 0      | 0   | 0.194 | 6     | 1.0 | 0        | 0    | 0.027 |
|            | Barreras curriculares       | 19    | 1.8 | 5       | 1.3 | 14      | 2.0  | 0.407 | 18       | 2.2 | 1      | 0.4 | 0.077 | 8     | 1.4 | 11       | 2.3  | 0.249 |
| Social     | Inclusión social            | 51    | 4.8 | 23      | 6.1 | 28      | 4.0  | 0.135 | 45       | 5.4 | 6      | 2.6 | 0.074 | 27    | 4.6 | 24       | 5.0  | 0.746 |
|            | Problema social             | 12    | 1.1 | 2       | 0.5 | 10      | 1.4  | 0.174 | 10       | 1.2 | 2      | 0.9 | 0.661 | 6     | 1.0 | 6        | 1.3  | 0.719 |
|            | Diversidad                  | 18    | 1.7 | 6       | 1.6 | 12      | 1.7  | 0.858 | 18       | 2.2 | 0      | 0   | 0.024 | 8     | 1.4 | 10       | 2.1  | 0.357 |
|            | Identidad                   | 4     | 0.4 | 0       | 0   | 4       | 0.6  | 0.139 | 4        | 0.5 | 0      | 0   | 0.289 | 4     | 0.7 | 0        | 0    | 0.071 |
|            | Género                      | 14    | 1.3 | 4       | 1.1 | 10      | 1.4  | 0.595 | 12       | 1.4 | 2      | 0.9 | 0.490 | 8     | 1.4 | 6        | 1.3  | 0.879 |
|            | Exclusión social            | 45    | 4.2 | 18      | 4.8 | 27      | 3.9  | 0.503 | 41       | 4.9 | 4      | 1.7 | 0.031 | 16    | 2.7 | 29       | 6.0  | 0.007 |
|            | Falta de diálogo            | 0     | 0   | 0       | 0   | 0       | 0    | 0.000 | 0        | 0   | 0      | 0   | 0.00  | 0     | 0   | 0        | 0    | 0.00  |
|            | Marginación                 | 103   | 9.6 | 33      | 8.7 | 70      | 10.1 | 0.463 | 81       | 9.7 | 22     | 9.4 | 0.895 | 40    | 6.8 | 63       | 13.1 | 0.00  |
| Axiológico | Sentimiento de superioridad | 8     | 0.7 | 0       | 0   | 8       | 1.2  | 0.036 | 8        | 1.0 | 0      | 0   | 0.133 | 2     | 0.3 | 6        | 1.3  | 0.085 |
|            | Ayuda/ ayudar               | 23    | 2.1 | 5       | 1.3 | 18      | 2.6  | 0.168 | 18       | 2.2 | 5      | 2.1 | 0.988 | 12    | 2.0 | 11       | 2.3  | 0.772 |
|            | Miedo                       | 0     | 0   | 0       | 0   | 0       | 0    | 0.000 | 0        | 0   | 0      | 0   | 0.00  | 0     | 0   | 0        | 0    | 0.00  |
|            | Dogma                       | 0     | 0   | 0       | 0   | 0       | 0    | 0.000 | 0        | 0   | 0      | 0   | 0.00  | 0     | 0   | 0        | 0    | 0.00  |
|            | Diferencias                 | 41    | 3.8 | 4       | 1.1 | 37      | 5.3  | 0.000 | 39       | 4.7 | 2      | 0.9 | 0.007 | 10    | 1.7 | 31       | 6.5  | 0.00  |
|            | Aceptación                  | 38    | 3.6 | 8       | 2.1 | 30      | 4.3  | 0.061 | 30       | 3.6 | 8      | 3.4 | 0.901 | 14    | 2.4 | 24       | 5.0  | 0.021 |
|            | Fortaleza                   | 4     | 0.4 | 0       | 0   | 4       | 0.6  | 0.139 | 4        | 0.5 | 0      | 0   | 0.289 | 2     | 0.3 | 2        | 0.4  | 0.836 |
|            | Pacifismo                   | 4     | 0.4 | 2       | 0.5 | 2       | 0.3  | 0.538 | 2        | 0.2 | 2      | 0.9 | 0.173 | 2     | 0.3 | 2        | 0.4  | 0.836 |
|            | Tolerancia                  | 4     | 0.4 | 0       | 0   | 4       | 0.6  | 0.139 | 4        | 0.5 | 0      | 0   | 0.289 | 0     | 0   | 4        | 0.8  | 0.026 |
| Político   | Política                    | 6     | 0.6 | 6       | 1.6 | 0       | 0    | 0.001 | 2        | 0.2 | 4      | 1.7 | 0.008 | 4     | 0.7 | 2        | 0.4  | 0.569 |
|            | Derecho                     | 46    | 4.3 | 10      | 2.6 | 36      | 5.2  | 0.049 | 36       | 4.3 | 10     | 4.3 | 0.983 | 28    | 4.7 | 18       | 3.4  | 0.424 |
|            | Igualdad                    | 12    | 1.1 | 3       | 0.8 | 9       | 1.3  | 0.452 | 12       | 1.4 | 0      | 0   | 0.065 | 5     | 0.8 | 7        | 1.5  | 0.345 |
|            | Cultura                     | 16    | 1.5 | 1       | 0.3 | 15      | 2.2  | 0.014 | 12       | 1.4 | 4      | 1.7 | 0.760 | 9     | 1.5 | 7        | 1.5  | 0.928 |

**Tabla 3**

*Análisis de frecuencias variables politómicas*

| Dimensión  | Variable                    | Tipo centro |      |         |     |            |      |       | Área  |      |       |      |       |     |       |     |       |
|------------|-----------------------------|-------------|------|---------|-----|------------|------|-------|-------|------|-------|------|-------|-----|-------|-----|-------|
|            |                             | Público     |      | Privado |     | Concertado |      | Chi   | C. S. |      | Bios. |      | C. T. |     | Artes |     | Chi   |
|            |                             | n           | %    | n       | %   | n          | %    | Sig.  | n     | %    | n     | %    | n     | %   | n     | %   | Sig.  |
| Educativo  | Lenguaje                    | 10          | 3.6  | 0       | 0   | 0          | 0    | 0.000 | 0     | 0    | 10    | 1.5  | 0     | 0   | 0     | 0   | 0.113 |
|            | Acompañamiento del tutor    | 0           | 0    | 6       | 0.8 | 1          | 1.2  | 0.274 | 1     | 0.7  | 6     | 0.9  | 0     | 0   | 0     | 0   | 0.532 |
|            | Trabajo interdisciplinar    | 0           | 0    | 0       | 0   | 6          | 7.1  | 0.000 | 0     | 0    | 0     | 0    | 0     | 0   | 6     | 3.9 | 0.000 |
|            | Barreras curriculares       | 9           | 3.3  | 7       | 1.0 | 3          | 3.6  | 0.023 | 2     | 1.3  | 14    | 2.1  | 0     | 0   | 3     | 1.9 | 0.526 |
| Social     | Inclusión social            | 12          | 4.3  | 34      | 4.8 | 5          | 6.0  | 0.832 | 8     | 5.2  | 28    | 4.2  | 2     | 2.2 | 13    | 8.4 | 0.089 |
|            | Problema social             | 2           | 0.7  | 6       | 0.8 | 4          | 4.8  | 0.004 | 0     | 0    | 4     | 0.6  | 2     | 2.2 | 6     | 3.9 | 0.002 |
|            | Diversidad                  | 2           | 0.7  | 16      | 2.3 | 0          | 0    | 0.113 | 4     | 2.6  | 10    | 1.5  | 0     | 0   | 4     | 2.6 | 0.349 |
|            | Identidad                   | 2           | 0.7  | 2       | 0.3 | 0          | 0    | 0.499 | 0     | 0    | 2     | 0.3  | 2     | 2.2 | 0     | 0   | 0.025 |
|            | Género                      | 2           | 0.7  | 12      | 1.7 | 0          | 0    | 0.267 | 2     | 1.3  | 8     | 1.2  | 4     | 4.4 | 0     | 0   | 0.032 |
|            | Exclusión social            | 17          | 6.2  | 24      | 3.4 | 4          | 4.8  | 0.144 | 4     | 2.6  | 29    | 4.3  | 4     | 4.4 | 8     | 5.2 | 0.714 |
|            | Falta de diálogo            | 0           | 0    | 0       | 0   | 0          | 0    | 0.000 | 0     | 0    | 0     | 0    | 0     | 0   | 0     | 0   | 0.00  |
|            | Marginación                 | 38          | 13.8 | 55      | 7.7 | 10         | 11.9 | 0.012 | 17    | 11.1 | 70    | 10.4 | 2     | 2.2 | 14    | 9.1 | 0.082 |
| Axiológico | Sentimiento de superioridad | 0           | 0    | 8       | 1.2 | 0          | 0    | 0.130 | 0     | 0    | 8     | 1.2  | 0     | 0   | 0     | 0   | 0.189 |
|            | Ayuda/ ayudar               | 2           | 0.7  | 11      | 1.5 | 10         | 11.9 | 0.000 | 6     | 3.9  | 6     | 0.9  | 0     | 0   | 11    | 7.1 | 0.000 |
|            | Miedo                       | 0           | 0    | 0       | 0   | 0          | 0    | 0.000 | 0     | 0    | 0     | 0    | 0     | 0   | 0     | 0   | 0.000 |
|            | Dogma                       | 0           | 0    | 0       | 0   | 0          | 0    | 0.000 | 0     | 0    | 0     | 0    | 0     | 0   | 0     | 0   | 0.000 |
|            | Diferencias                 | 7           | 2.5  | 26      | 3.7 | 8          | 9.5  | 0.013 | 6     | 3.9  | 25    | 3.7  | 2     | 2.2 | 8     | 5.2 | 0.691 |
|            | Aceptación                  | 4           | 1.4  | 30      | 4.2 | 4          | 4.8  | 0.088 | 6     | 3.9  | 28    | 4.2  | 0     | 0   | 4     | 2.6 | 0.207 |
|            | Fortaleza                   | 0           | 0    | 2       | 0.3 | 2          | 2.4  | 0.006 | 0     | 0    | 2     | 0.3  | 0     | 0   | 2     | 1.3 | 0.207 |
|            | Pacifismo                   | 2           | 0.7  | 2       | 0.3 | 0          | 0    | 0.499 | 0     | 0    | 4     | 0.6  | 0     | 0   | 0     | 0   | 0.498 |
|            | Tolerancia                  | 4           | 1.4  | 0       | 0   | 0          | 0    | 0.003 | 0     | 0    | 4     | 0.6  | 0     | 0   | 0     | 0   | 0.498 |
| Político   | Política                    | 0           | 0    | 6       | 0.8 | 0          | 0    | 0.217 | 0     | 0    | 2     | 0.3  | 4     | 4.4 | 0     | 0   | 0.000 |
|            | Derecho                     | 6           | 2.2  | 40      | 5.6 | 0          | 0    | 0.007 | 8     | 5.2  | 33    | 4.9  | 3     | 3.3 | 2     | 1.3 | 0.210 |
|            | Igualdad                    | 5           | 1.8  | 7       | 1.0 | 0          | 0    | 0.324 | 2     | 1.3  | 6     | 0.9  | 0     | 0   | 4     | 2.6 | 0.219 |
| Cultura    |                             | 4           | 1.4  | 12      | 1.7 | 0          | 0    | 0.481 | 0     | 0    | 10    | 1.5  | 0     | 0   | 0     | 0   | 0.000 |



Con relación al tipo de centro, se observó que el alumnado matriculado en centros concertados reportó en mayor medida 9 variables, el de centros públicos 7 y el de privados 6. No obstante, tras realizar la prueba de  $X^2$  se advirtió que el valor de la significancia fue inferior a 0.05 respecto a las variables: lenguaje, trabajo interdisciplinar, barreras curriculares, problema social, falta de diálogo, marginación, ayuda, miedo, dogma, diferencias, fortaleza, tolerancia y derecho (ver Tabla 3); por lo cual se rechaza la hipótesis de que estas variables son determinantes.

Asimismo, los datos revelaron que para el alumnado de centros públicos, privados y concertados la dimensión con mayor cobertura fue la de tipo social. Por otro lado, se advirtió que el alumnado de centros concertados mostró puntuaciones más altas en las dimensiones educativo y axiológico. Mientras que la muestra de centros privados registró valores superiores en las dimensiones político y cultural. Asimismo, en la dimensión social se identificó que el alumnado de centros públicos y concertados obtuvieron valores superiores a los de centros privados enfocados a un liderazgo inclusivo y diverso (ver Tabla 3).

Respecto al área de conocimiento, se advirtió que el que cursa ciclos del área de Artes reportó en mayor medida 9 variables, el Biosanitarias 8 y tanto el de Ciencias Sociales como el de Científico Tecnológico 3, respectivamente. No obstante, tras realizar la prueba de  $X^2$  se advirtió que el valor de la significancia fue inferior a 0.05 respecto a las variables: trabajo interdisciplinar, problema social, identidad, género, falta de diálogo, ayuda, miedo, dogma, política y cultura (ver Tabla 3); lo que evidencia que estas variables no son significativas.

Asimismo, tanto para el alumnado de ciclos de Ciencias Sociales, como los de Biosanitarias y Artes, la dimensión más reportada fue la social; mientras que para la muestra del área científico–tecnológica fue la dimensión cultural (ver Tabla 3).

Por otro lado, los resultados mostraron que el alumnado de artes registró valores superiores en cuanto a las dimensiones educativo, social y axiológico. Mientras que la muestra del área científico–tecnológica evidenció valores superiores en cuanto a las dimensiones político y cultural (ver Tabla 3).

## Discusión

La presente investigación mostró que el imaginario sobre la educación inclusiva del alumnado de FP se construye a partir de los componentes social y político y en menor medida en cuanto a los componentes cultural, axiológico y educativo. El alumnado vincula este tipo de educación a través de las categorías de: marginación, inclusión social, derechos, exclusión social, diferencias, aceptación y ayuda.

Los resultados obtenidos demostraron que el componente educativo es el menos utilizado por el alumnado de FP para definir la educación inclusiva. Se observó cómo ningún participante se refiere a las categorías de falta de diálogo, miedo y dogma.

Asimismo, las perspectivas epistemológicas positivistas revelan el escaso impacto que existe con los objetivos educativos, el desarrollo humano y la flexibilización del currículum en la construcción del imaginario de la educación inclusiva del alumnado de FP (Booth *et al.*, 2002; Carrillo & Moscoso, 2022; Echeita, 2019; Falla *et al.*, 2022;

Elizondo, 2022; García-Barrera, 2022; Reyes-Parra *et al.* 2020). Aunque, se advierte que dicho alumnado construye el imaginario a partir de otras perspectivas.

Asimismo, se detecta la corriente que parte de la noción de la exclusión vinculándolo a la educación inclusiva con un proceso de cambio social (Sandoval & Messiou, 2022). Por otro lado, con la perspectiva de los derechos humanos como conocimiento y/o como objetivos educativos (Carrillo & Moscoso, 2022; Reyes-Parra *et al.*, 2020; Echeita & Sandoval, 2002; UNESCO, 2014; Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2019). También, se advierte la influencia de la corriente basada en las diferencias individuales (Echeita, 2019; Echeita & Ainscow, 2011; Schuelka *et al.*, 2019).

Estos resultados contrastan con otras investigaciones realizadas con alumnado de primaria, secundaria, en las que el alumnado destaca la importancia de aspectos asociados con la participación, la colaboración, el acompañamiento, la ayuda y el reconocimiento de las diferencias (Catanante & Dias, 2017; Fielding, 2018; Messiou, 2019; Sandoval *et al.*, 2020).

Estudios realizados con alumnado universitario constatan que la dimensión social es la que tiene una mayor relevancia, aunque a nivel universitario adquiere más carga la dimensión cultural y la perspectiva de género que la política (Morris, 2019; Simon *et al.*, 2021).

A partir de las características de la educación inclusiva expuestas por la UNESCO (2017), Both y Ainscow (2021) y Fernández-Blázquez *et al.* (2022) reconocen la importancia del alumnado en relación con la participación, la integración y la interacción. Sin embargo, se advierte que las características asociadas a la presencia, los logros y la asistencia no son mencionadas por el alumnado.

En cuanto a la dimensión social de la educación inclusiva, el alumnado de FP ejerce una gran influencia potenciando un liderazgo inclusivo y diverso. Esta dimensión, como señalan Gajardo y Torrego (2020), toma en consideración tanto las creencias y las actitudes sociales como los factores estructurales que influyen en los procesos de exclusión social. La dimensión política también posee una gran influencia en el alumnado. Rodríguez-Macayo *et al.* (2020) detecta que existe una interrelación con el resto de los componentes a través de la política inclusiva. Asimismo, los estudiantes asumen una postura crítica que se relaciona con elementos afines a la educación inclusiva como el compromiso social, la ciudadanía participativa o la educación para todos (Ainscow & Miles, 2008).

Estos resultados se relacionan con las investigaciones realizadas por Domingo (2021) y Garay *et al.* (2023), quienes advierten que el profesorado de FP español asocia la educación inclusiva principalmente con la atención individualizada, la igualdad de oportunidades y la educación especial. Existen ciertas resistencias por parte del profesorado a desarrollar la educación inclusiva por considerar que no es un tema que competa a los docentes de este nivel formativo.

Por otro lado, se comprobó algunas diferencias en función a las características sociodemográficas del alumnado de FP, ya que se advirtió que el alumnado que posee un imaginario más completo sobre la educación inclusiva son las mujeres, quienes cursan un ciclo formativo de grado superior, los que residen ámbito urbano, los de centros concertados y los que cursan un ciclo del área de artes.

El alumnado que posee un imaginario más constreñido se caracteriza por ser: hombre, de ciclos formativos de grado medio, de ámbito rural, de centros privados y que cursa un ciclo formativo del área científico–tecnológica.

En este sentido se corrobora que la educación inclusiva hace referencia al proceso de reconocimiento y da respuesta a las necesidades del alumnado, en aras de promover el aprendizaje y erradicar la exclusión social tanto en el ámbito educativo como fuera del entorno escolar (Falla *et al.*, 2022).

Asimismo, se vincula con el reconocimiento de la diversidad humana, lo cual se percibe como una oportunidad para mejorar los sistemas educativos y las instituciones, incluyendo la educación superior y los ámbitos de educación no formal. Este enfoque impulsa a responder a las diferencias individuales y grupales presentes en cada contexto de aprendizaje, mejorando así la eficacia del proceso educativo para todos (Schuelka *et al.*, 2019).

## Conclusiones

La conceptualización de la educación inclusiva desarrollada en el marco teórico y abordada como un proceso busca reconocer y responder a las necesidades diversas del alumnado, logrando la eliminación de barreras sociales y educativas; se alinea con corrientes epistemológicas diversas, y destaca su conexión con los derechos humanos y los objetivos educativos.

Desde la mirada del profesorado, se identifican diferentes actitudes y percepciones, desde la apertura y reconocimiento de la importancia de entornos inclusivos hasta la necesidad de una formación específica para abordar los desafíos que implica.

La voz del alumnado revela percepciones positivas destacando la importancia de la inclusión para promover la colaboración, el respeto a la diversidad y la prevención de actitudes discriminatorias. También, matizan la presencia, participación y logros ejes fundamentales para garantizar un proceso educativo valioso y equitativo. La inclusión se concibe como un proceso interrelacionado con dimensiones educativas, sociales y axiológicas, promoviendo la equidad, el liderazgo y respeto a la diversidad.

El estudio propuesto para investigar cómo el alumnado de CF construye su imaginario sobre la educación inclusiva se presenta como una contribución esencial para llenar la brecha en la literatura existente. Al abordar esta laguna de conocimiento, se espera proporcionar percepciones valiosas que enriquezcan la comprensión de la educación inclusiva en el contexto de la formación profesional.

Entre las limitaciones del presente estudio se observa, en parte, la muestra ya que no se incluye alumnado de todas las ramas de conocimiento de los ciclos formativos existentes en España. Por este motivo, sería interesante realizar un estudio que aborde la totalidad de áreas y comunidades autónomas.

## Notas:

### Aprobación final del artículo:

Dr. José Luis Aparicio–Herguedas, editor invitado del número especial.

### Contribución de autoría:

M. Gloria Gallego–Jiménez: conceptualización, investigación, diseño de metodología, administración y escritura del borrador.

Luis Manuel Rodríguez Otero: curación de datos, diseño de metodología y validación.

Inmaculada Sánchez–Macías: supervisión, visualización y revisión del manuscrito.

### Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponibles para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

## Referencias

- AINSCOW, M., & BOOTH, T. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- AINSCOW, M., & MILES, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 1(38), 17–44.
- AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S., & WEST, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (2019). *Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo*. Naciones Unidas.
- ARIAS, K., QUINTRIQUEO, S., & VALDEBENITO, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–19.
- AVRAMIDIS, E., & KALYVA, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- BARRIO, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 11–31.
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M., & SHAW, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO.
- BOOTH, T., BLACK-HAWKINS, K., & AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. OEI.
- CARRILLO, C. M., & MOSCOSO, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56–71.

- CATANANTE, B. R., & DIAS, L. R. (2017). A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: Um desafio. *Educar em Revista*, 103–113.
- DANIELS, H., THOMPSON, I., & TAWELL, A. (2019). Practices of exclusion in cultures of inclusive schooling in the United Kingdom. *Publicaciones*, 49(3), 23–36.
- DOMINGO, L. (2021). *La inclusión educativa en España desde la voz del profesorado*. Universidad de Granada. [Tesis doctorales].
- DYSON, A., & MILWARD, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Sage.
- EBUENYI, I. D., ROTTENBURG, E. S., BUNDERS-AELEN, J. F., & REGEER, B. J. (2020). Challenges of inclusion: a qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. *Disability and rehabilitation*, 42(4), 536–544. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1503729>
- ECHEITA, G. (2019). *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- ECHEITA, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista española de discapacidad*, 10(1). <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- ECHEITA, G., & AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46.
- ECHEITA, G., & SANDOVAL, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación Sin Exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31–48.
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., MUÑOZ, Y., MARTÍN, E., PALOMO, R., & ECHEITA, R. (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- ELIZONDO, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- FALLA, D., ALEJANDRES, C., & GIL, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1*, 25(1), 251–271. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30369>
- FERNÁNDEZ, M. L., & ECHEITA, G. (2023). Towards a More Inclusive Education: A School Transformation. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185–206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ, M., ECHEITA, G., & SIMÓN, C. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión*. Plena inclusión España.
- FIELDING, M. (2018). Radical Democracy and Student Voice in Secondary Schools. En J. Feu & O. Prieto-Flores (Eds.), *Democracy and Education in the 21 st Century: The articulation of new democratic discourses and practices* (pp. 69–85). Peter Lang.

- GAJARDO, K., & TORREGO, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y Sociedad*, 5(1), 11–38.
- GARAY, V., LAGOS, N., DÍAZ, P., & MORALES, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: Una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 12–31. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- GARCÍA-BARRERA, A. (2022). *El aprendizaje personalizado en las aulas inclusivas*. Graó.
- GARCÍA-PASTOR, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 16(3), 213–229.
- HART, S., DRUMMOND, M. J., & MCINTYRE, D. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs About Ability. En L. Florian (Ed.). *The Sage Handbook of Special Education, Second Edition* (pp. 9–22). Sage.
- KEFALLINO, A., SYMEONIDOU, S., & MEIJER, J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135–152.
- MARIÑO-FERNÁNDEZ, R., BARRERIA-CERQUEIRAS, E.M., REGO-AGRASO, L., & IRMSCHER, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: Satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 193–209. <https://doi.org/10.6018/reifop.470391>
- MESSIOU, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306–317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- MORENO, J. (2022). *Ser humano: La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Letra Viva.
- MORRIS, D. (2019). *Student voice and teacher professional development. Knowledge exchange and transformational learning*. Palgrave MacMillan.
- PEREIRA, C. A. R., & GUIMARAES, S. (2019). A Educação Especial na formação de professores: Um estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 571–586.
- REYES-PARRA, P. A., MORENO, A. N., AMAYA, A., & AVENDAÑO, M. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86–108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- RODRÍGUEZ-MACAYO, E., GONZÁLEZ-GIL, F., PASTOR, E., & VIDAL-ESPINOZA, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro educacional*, 35, 63–86.
- SANDOVAL, M., & MESSIOU, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: A review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780–795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>

- SANDOVAL, M., SIMÓN, C., & ECHEITA, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12–27.
- SCHMID, E., & GARRELS, V. (2022). Inclusion in vocational education and training (VET) *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 6(3), 1–7. <https://doi.org/10.7577/njcie.5073>
- SCHUELKA, M. J., JOHNSTONE, C. J., THOMAS, G., & ARTILES, A. J. (2019). Introduction: Scholarship for Diversity and Inclusion in Education in the 21<sup>st</sup> Century. En M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles, (Eds.), *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (pp. xxxii–xlili). SAGE Publications.
- SIME MARQUES, A., IZQUIERDO ESPINOZA, J. R., & RAMOS FARROÑÁN, E. V. (2023). Los objetivos del desarrollo sostenible y su inclusión al currículo universitario: una revisión de literatura. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 313–330. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.613>
- SIMON, C., ECHEITA, G., SANDOVAL, M., & DE DIOS, M. J. (2021). Creación de una estructura colaborativa entre el alumnado, docentes e investigadores: Impacto en la mejora docente. *Rev. Latinoamericana educación inclusiva*, 15(2), 97–110.
- SOLÍS, P., & ARROYO, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 72–81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- SOLÍS, P., & REAL, S. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Spanish Journal of Disability Studies/Revista Española de Discapacidad*, 11(1).
- UNESCO (2014a). *Estrategia de educación de la UNESCO, 2014–2021*.
- UNESCO (2014b). *The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO (2020, agosto 3). *La inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2020a). *Global Education Monitoring Report Summary. Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO.
- UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on. UNESCO.

# Liderazgo y gestión del tiempo escolar

Leadership and school time management

Liderança e gestão do tempo escolar

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3922>

## María Verónica Leiva-Guerrero

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile  
veronica.leiva@pucv.cl  
ORCID: 0000-0002-7641-0087

## Matías Benavides Meneses

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile  
matiasbmeneses@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-2740-1678

## Jimena Sanhueza Mansilla

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile  
jimena.sanhueza@pucv.cl  
ORCID: 0000-0002-9279-421X

## César Mayolafquén Acevedo

Universidad Católica Silva Henríquez  
Chile  
mayolafquen@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-6730-4517

Recibido: 13/08/24

Aprobado: 08/10/24

### Cómo citar:

Leiva-Guerrero, M. V., Benavides Meneses, M., Sanhueza Mansilla, J., & Mayolafquén Acevedo, C. (2024). Liderazgo y gestión del tiempo escolar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3922>



## Resumen

En los últimos años, la relación que existe entre el tiempo escolar y el aprendizaje es una de las principales preocupaciones que ha tenido la investigación educacional. Al respecto, un punto crítico sobre la gestión de equipos directivos se vincula al uso del tiempo para el desarrollo de las actividades escolares vinculadas al aprendizaje. El presente estudio buscó describir cómo los equipos directivos de escuelas públicas vulnerables en Chile gestionan el tiempo escolar. Con tal fin, se realizó un estudio cualitativo descriptivo con la aplicación de una entrevista semiestructurada, que fue aplicada a 50 equipos directivos considerando una matriz de acciones asociadas a frecuencia, periodicidad y responsables de actividades realizadas en el centro escolar. Los resultados evidencian que los equipos desarrollan una gestión del tiempo con foco en la construcción de una visión compartida y gestión de aprendizajes. Pese a ello, la responsabilización y periodicidad de las acciones es poco consistente con los lineamientos para la constitución de trayectorias de mejora de aprendizajes sostenibles y comunidades escolares resilientes, por lo que el estudio pretende motivar la reflexión sobre el impacto de la gestión del tiempo en los aprendizajes de los estudiantes desde un liderazgo pedagógico de directivos y profesores en la escuela.

## Abstract

In recent years, the relationship between school time and learning has been one of the main concerns of educational research. A critical point regarding the management of school leadership teams involves how time is used to support learning-related school activities. This study aimed to describe how leadership teams in vulnerable public schools in Chile manage school time. A descriptive qualitative study was conducted using a semi-structured interview administered to 50 leadership teams. The interviews were based on an action matrix that considered the frequency, regularity, and responsibilities associated with activities carried out within the school. The results show that the teams develop a time management focused on the construction of a shared vision and learning management. The findings reveal that these teams manage time with a focus on building a shared vision and overseeing learning processes. However, the accountability and regularity of these actions are not fully aligned with guidelines for establishing sustainable learning improvement trajectories and resilient school communities. This study seeks to encourage reflection on the impact of time management on student learning through pedagogical leadership by school administrators and teachers.

### Palabras clave:

administración educativa, organización, sistema educativo, gestión, tiempo de aprendizaje, director, aprendizaje, escuela.

### Keywords:

educational administration, organization, educational system, school management, learning time, principal, learning, school.

## Resumo

Nos últimos anos, a relação entre o tempo escolar e a aprendizagem tem sido uma das principais preocupações da pesquisa educacional. Nesse sentido, um ponto crítico recai sobre a gestão das equipes de direção e o uso do tempo para desenvolver atividades escolares relacionadas à aprendizagem. Para abordá-lo, foi realizado um estudo qualitativo que procurou descrever como as equipes de direção de escolas públicas vulneráveis do Chile administram o tempo escolar. Tal estudo incluiu a aplicação de uma entrevista semiestruturada a 50 equipes de direção, considerando uma matriz de ações associadas à frequência, à periodicidade e aos responsáveis pelas atividades realizadas na escola. Embora os resultados mostrem que as equipes planejam a administração do tempo com o foco na construção de uma visão compartilhada e na gestão da aprendizagem, a responsabilização e a periodicidade das ações não condizem com as diretrizes para a formação de trajetórias sustentáveis que melhorem a aprendizagem e constituam comunidades escolares resilientes. Por isso, este estudo visa estimular a reflexão sobre o impacto da gestão do tempo na aprendizagem dos alunos a partir da liderança pedagógica de diretores e professores na escola.

### Palavras-chave:

administração educacional, organização, sistema educativo, gestão escolar, tempo de aprendizagem, diretor, aprendizagem, escola.

## Introducción

Investigaciones nacionales e internacionales posicionan al liderazgo escolar como uno de los factores claves en el fortalecimiento y mejora de las escuelas, sobre todo en aquellas de contexto más vulnerables. Diversos autores (Juma *et al.*, 2021; Weinstein *et al.*, 2015) concuerdan en que el liderazgo es el segundo factor intra escuela que más impacta en el aprendizaje y trayectoria del estudiantado, por lo que es reconocida su relevancia en la gestión de los procesos educativos en los diversos ámbitos que se desenvuelve la escuela. Asimismo, autores como Bolívar (2019) y Espínola *et al.* (2017), han demostrado que el impacto en la mejora del liderazgo puede ser aún mayor en aquellas escuelas de contextos socioculturales más vulnerables.

Seashore Louis *et al.* (2010); Valenzuela y Horn (2012) coinciden en que este impacto de los y las líderes se manifiesta de forma principalmente indirecta dentro de las organizaciones escolares, a través de su incidencia en la motivación, capacidades, habilidades, condiciones y prácticas pedagógicas de trabajo de los y las docentes. Sobre el desempeño de los y las líderes efectivos, Leithwood *et al.* (2019), plantean el ejercicio de un liderazgo pedagógico a través de 21 prácticas distribuidas en cuatro categorías: establecer una dirección, construir relaciones y desarrollar a las personas, generar capacidades en la organización para apoyar prácticas deseadas y mejorar el programa instruccional. Cada una de estas categorías de influencia del liderazgo se encuentra estrechamente vinculada a la necesidad de una gestión y organización efectiva de los tiempos en los centros escolares, de modo que el impacto de los líderes educativos se materialice sobre la organización en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Al respecto, en los últimos años, las políticas públicas chilenas se han enfocado en potenciar el liderazgo pedagógico, incorporándose como un aspecto central en el eje de las funciones del liderazgo directivo (Leiva & Vásquez, 2019; Muñoz *et al.*, 2019). Para ello, se ha establecido un Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar [MBDLE], (2015), documento que establece aspectos claves del liderazgo para la instalación de procesos de mejora sostenibles en las escuelas (Bellei *et al.*, 2014). Además, este marco detalla orientaciones y lineamientos para los líderes escolares que son transversales a la escuela, los que se han articulado en cinco dimensiones: Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida; Desarrollando las capacidades profesionales; Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; Gestionando la convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar; Desarrollando y Gestionando la Organización. En estas dimensiones se hace alusión a la variable tiempo en tres de ellas. En la segunda, se indica la necesidad de desarrollar las capacidades profesionales a través de la estructuración y organización de los espacios y tiempos no lectivos en función de la mejora en las prácticas docentes. En la tercera, se menciona la necesidad de proteger los tiempos con foco en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las actividades vinculadas a su quehacer. Y, por último, en la quinta dimensión, se enfatiza que los líderes deben asegurar la disponibilidad de las condiciones, tiempos y recursos para los procesos de enseñanza y aprendizaje para cumplir con el proyecto educativo institucional (MINEDUC, 2015).

Pese a estos lineamientos sobre la importancia del uso del tiempo escolar enfocado en las tareas con incidencia en la mejora de los aprendizajes, la investigación educativa es escasa, y la existente da cuenta de cómo los directivos escolares suelen priorizar su tiempo en tareas administrativas y burocráticas, alejándose de lo

esperado respecto de su rol como líderes educativos (Murillo & Hernández-Castilla, 2015). Por otra parte, Peña *et al.* (2018) señalan que la gestión del tiempo escolar por parte de directivos es uno de los aspectos claves y menos estudiados en las escuelas chilenas sobre su impacto en la constitución de un liderazgo pedagógico, la gestión del talento humano y la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes. Por ello, la relevancia y aporte de este artículo para dar respuestas sobre ¿Cómo gestionan el tiempo los líderes escolares de escuelas vulnerables en función de la política de Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) de Chile?

En virtud de lo anterior, el presente artículo tiene por objetivo describir la forma en que equipos directivos de escuelas chilenas vulnerables gestionan el tiempo y planifican sus procesos de mejoramiento escolar a la luz de las dimensiones establecidas en el MBDLE (MINEDUC, 2015).

## Fundamentación teórica

Anterior a la década de los noventa, la gestión y organización del tiempo en las escuelas no era un tema a considerar en la discusión de las problemáticas educativas en América Latina (Martinic, 2015). Con las Reformas Educativas de los noventa en adelante, el tema del tiempo adquiere relevancia dada su influencia en los resultados de aprendizajes y calidad educativa (Rubio *et al.*, 2019; Usman, 2016). En el caso de Chile, a finales de los noventa desde la política pública surgen una serie de iniciativas, documentos e instrumentos normativos que buscan orientar, favorecer o en algunos casos regular las prácticas directivas, con el fin de establecer modelos que guíen su actuar para la efectividad del uso del tiempo escolar.

## Normativas para la gestión del tiempo escolar en el contexto chileno

En el año 1997, se aprueba en Chile la ley 19.532 que crea la Jornada Escolar Completa (JEC), que aumenta a 38 horas semanales en educación básica de 3.º a 8.º básico y 42 horas en la educación media y técnico-profesional. Con esta política, los establecimientos públicos y privados alcanzan un total de 1.100 horas cronológicas anuales de clases desde tercer a octavo básico superando la media de los países de la OECD (Elacqua *et al.*, 2006). El objetivo fundamental de la JEC es la reestructuración del uso del tiempo en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la formación integral de los alumnos y de las alumnas.

El tiempo adicional de permanencia de los estudiantes en la escuela pretendía la flexibilización del currículum con base en el contexto de la escuela, propiciar la innovación pedagógica e incluir horas de libre disposición, equivalentes al 30 % del tiempo escolar, para ocio activo en actividades y talleres extracurriculares (Martínez & Castillo, 2017). Sin embargo, el estudio realizado por Sandoval (2018), señala que el uso que otorgaban las escuelas a las horas de libre disposición no fue el esperado. La definición de talleres y actividades era decisión de directivos y profesores con baja participación de los y las estudiantes, las horas se utilizaban para reforzar contenidos en matemática y lenguaje y no para actividades de formación complementaria, con lo que se constata que no existieron grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas (Martinic & Vergara, 2007).

Por otra parte, la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente establece mecanismos para dar solución a diversas problemáticas docentes, en donde el tiempo, su distribución y uso, constituían nudos críticos históricos. Como consecuencia de esta ley, se establece un incremento del tiempo no lectivo y disminución del lectivo en una proporción de 35 % y 65 % respectivamente, e incluso de 40 % y 60 % para docentes de primer ciclo de educación básica de establecimientos con un índice de vulnerabilidad sobre el 80 %.

Por lo anterior, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019b) lanza el plan "Todos al Aula", que pretende disminuir la sobrecarga administrativa en las escuelas para que los sostenedores, directivos y profesores puedan dedicar mayor tiempo a la labor pedagógica.

Con estos marcos reguladores, los directivos y las directivas deben gestionar el tiempo en la escuela, tanto el propio como el de los y las docentes, de modo de garantizar las condiciones para el mejoramiento de los aprendizajes del alumnado.

## Gestión del tiempo para el aprendizaje

La relación que existe entre el tiempo escolar y el aprendizaje es una de las principales preocupaciones que ha tenido la investigación educacional durante los últimos años (Alarcón-Alvial *et al.*, 2020; Martinic, 2015). Generalmente, el tiempo escolar es visto como la cantidad de horas que permanecen estudiantes y docentes en la escuela (Alarcón-Alvial *et al.*, 2020; Puentes & Ramos, 2015). Por otra parte, es percibido por los equipos directivos de las escuelas como un recurso escaso, por los profesores como una sobrecarga que agobia, por los estudiantes como una obligación impuesta y por los apoderados como algo fundamental (Rubio *et al.*, 2019).

Para efectos de esta revisión, el tiempo escolar será entendido como "objeto, recurso e instrumento que regula, ordena y estructura la realidad organizativa de la escuela" (Alarcón-Alvial *et al.*, 2020, p. 3), en sus niveles macro (cultural y organizativo) y micro (aula y enseñanza).

Al respecto, la investigación evidencia que los directivos escolares generalmente no reconocen el tiempo escolar como un recurso educativo dinamizador y clave de la acción pedagógica, ya que "se focalizan en el empleo cuantitativo del tiempo y en menor medida consideran una perspectiva cualitativa, es decir, contar con el tiempo para aprender a vivir comprensivamente" (Rubio *et al.*, 2019, p. 102). Por su parte, Cabrera y Herrera (2016) reafirman que el tiempo debe ser comprendido como una dimensión crucial en la vida de las escuelas, ya que cuando se gestiona apropiadamente y se asume la responsabilidad de considerarlo como un recurso esencial y estratégico se promueve el mejoramiento de estas. Galdames (2018) plantea, como se observa en la Tabla 1, las ventajas que conlleva una buena gestión del tiempo en la escuela.

**Tabla 1**

Ventajas de una buena gestión del tiempo docente, según cuatro ámbitos y su descripción

| Ámbitos                                  | Descripción  |
|--|--|
| Bienestar y salud                        | Cuando el tiempo es bien gestionado, usualmente, los docentes se sienten más reconocidos, valorados y felices. Como consecuencia de esto, tienden a enfermarse menos y por lo mismo a pedir menos licencias médicas, lo que impacta en su asistencia y en el aprendizaje de los estudiantes.   |
| Fortalecimiento de prácticas pedagógicas | Cuando los directivos liberan a los profesores de la sobrecarga de responsabilidades administrativas, los docentes tienen mayores oportunidades de reflexionar sobre sus propias prácticas y fortalecer su enseñanza.  |
| Retención y atracción                    | Cuando buenos profesores reconocen que la escuela prioriza los temas pedagógicos y observan un balance adecuado en sus responsabilidades, suelen mantenerse por años en el mismo establecimiento, lo que se ha asociado con un mejor desempeño. Además, la escuela se vuelve un imán para docentes de excelencia que están buscando un mejor lugar de trabajo. |
| Innovación                               | Disponer de mayor tiempo para centrarse en lo pedagógico, aumenta las posibilidades de creación de nuevas ideas y proyectos, tanto dentro como fuera del aula.   |

Nota. Galdames, 2018, p. 2.

Tal como se puede apreciar en el análisis de la tabla 1 se reconoce que cuando existe una buena gestión del tiempo el profesorado se muestra más comprometido, debido a que se siente valorado, considerado y apoyado. El problema surge con la dificultad que presentan los directivos escolares para gestionar adecuadamente el tiempo en la escuela, debido a los problemas que tienen para gestionar su propio tiempo.

En efecto, la investigación educativa da cuenta de cómo los directivos ocupan principalmente su tiempo en tareas administrativas, que los alejan de prácticas para un liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes (Murillo & Hernández-Castilla, 2015). Murillo y Román (2013), realizaron un estudio con directores y directoras de 16 países, donde encontraron que solo el 57.7 % se dedica a tiempo completo y de forma exclusiva al ejercicio de un liderazgo pedagógico, mientras que el resto de los directores y las directoras dedica un 80 % de su tiempo a tareas administrativas y un 20 % a la docencia, lo que evidencia una alta implicación en tareas burocráticas en los directivos, con una baja capacidad de delegación, lo que conlleva a menor tiempo de dedicación a la gestión pedagógica (Peña *et al.*, 2018). Esto se traduce en escasas prácticas de un liderazgo centrado en el aprendizaje para la mejora de los contextos educativos (Maureira, 2016).

En Chile, el Ministerio de Educación reconoce que las contingencias diarias corrompen la planificación para el cumplimiento de los objetivos del centro escolar, "durante el día, es necesario lidiar con múltiples actividades o tareas que pueden desviar el foco puesto en el aprendizaje de los estudiantes" (MINEDUC, 2016, p. 7). Existe evidencia que respalda el diagnóstico de que directores/as debiesen, por una parte, disminuir las diversas actividades administrativas paralelas que hacen perder el foco en lo pedagógico y, por otra, intentar disminuir las constantes interrupciones que los y las obliga a pasar demasiado tiempo moviéndose dentro de la escuela gestionando situaciones emergentes (Rivero *et al.*, 2018). Esto es consecuencia del liderazgo

centralizado, ya que en muchas actividades diarias de la escuela el o la directora es la o el único responsable, lo que impide que otras personas puedan desplegar sus acciones de manera más autónoma. Por tanto, es necesario intencionar un enfoque de liderazgo distribuido para el fortalecimiento de vínculos de confianza, empatía y responsabilidad compartida (Ahumada *et al.*, 2018). El o la directora debe hacerse cargo de su propio tiempo como un elemento central, diferenciando lo importante de lo urgente, lo cual es imprescindible para poder gestionar de buena forma los tiempos escolares, tanto de la escuela en general como el de docentes en particular.

Existe consenso en que el tiempo es un “recurso limitado, no renovable y preciado, y la manera en que las personas lo perciben incide significativamente en la forma en que lo utilizan” (Rubio *et al.*, 2019, p. 111). Para ello, instrumentos de calendarización y planificación son imprescindibles para definir estrategias y acciones de mejoramiento escolar, de mediano y largo plazo, relacionando actividades y su tiempo, plazo, frecuencia, indicadores de proceso, entre otros, para intencionar y facilitar las prácticas e interacciones entre toda la comunidad escolar. Calendarizar las actividades anticipadamente, ayuda a implementarlas, ponerlas en práctica y evaluarlas sistemáticamente. Si bien es sabido que estas calendarizaciones difícilmente se cumplen a cabalidad, por los diversos imprevistos y urgencias propios de cada contexto educativo, se reconoce que el ejercicio permite identificarlas para anteponerse ante las diversas vicisitudes (Peña *et al.*, 2018).

Finalmente, podemos observar que el tiempo puede ser uno de los mayores obstáculos para una educación de calidad. No se trata de “ocupar por ocupar” el tiempo, de rellenar con actividades y acciones, sino de contar con este para aprender a vivir cualitativa y comprensivamente, tanto a modo individual como colectivo (Margalef, 2001; Hargreaves *et al.*, 2008, citados en Cabrera & Herrera, 2016, p. 24). Por tanto, se requiere una transformación profunda, donde las decisiones en relación con la cantidad y calidad del tiempo sean producto de la participación y reflexión de todos los actores de la comunidad educativa.

## Metodología

### Enfoque

El estudio fue desarrollado metodológicamente desde un enfoque cualitativo descriptivo (Maxwell, 2005), en el año 2020. La información se obtuvo en el contexto de un Proyecto Mayor en curso (2019-2021, *Programa Sumo Primero en Terreno* MINEDUC-PUCV), que tuvo por objetivo instalar capacidades de liderazgo para favorecer la gestión curricular en escuelas con bajos resultados categorizadas por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile en desempeño “Insuficiente” y “Medio bajo”.

### Unidades de análisis

En el estudio participaron equipos directivos constituidos por directoras, directores y jefes/as de Unidades Técnicas Pedagógicas de escuelas públicas de Chile. Existen 492 escuelas en la categoría insuficiente y 8444 en medio-bajo. De ese universo,

participaron en el estudio 14 escuelas categorizadas como insuficiente y 36 escuelas medio-bajo. Los criterios de inclusión fueron: adscripción al programa *Sumo Primero en Terreno*, categorización de desempeño insuficiente o medio bajo, acceder voluntariamente participar del estudio y cobertura geográfica con escuelas del norte, centro y sur del país. Los directores/as y jefes de las Unidades Técnicas Pedagógicas de las escuelas firmaron previamente un consentimiento informado. Chile está conformado por dieciséis unidades territoriales llamadas *regiones*, 56 provincias y 346 comunas. En la Tabla 2 podemos observar que los equipos directivos participantes del estudio pertenecen a escuelas de 13 regiones, 26 provincias y 37 comunas de Chile, evidenciando una amplia cobertura geográfica del país.

**Tabla 2**

*Caracterización de las cincuenta escuelas vulnerables categorizadas como insuficiente o medio-bajo, en las que se desempeñan los equipos directivos participantes en la investigación. Chile, 2020.*

| N° | Región                                | Provincia               | Comuna            | N Escuelas |
|----|---------------------------------------|-------------------------|-------------------|------------|
| 1  | Arica y Parinacota                    | Arica                   | Arica             | 1          |
| 2  | Tarapacá                              | Iquique                 | Iquique           | 1          |
| 3  | Antofagasta                           | Antofagasta             | Antofagasta       | 5          |
| 4  | Atacama                               | Copiapó                 | Copiapó           | 1          |
|    |                                       | Huasco                  | Huasco            | 1          |
|    |                                       | Chañaral                | Chañaral          | 2          |
|    |                                       | Huasco                  | Freirina          | 1          |
| 5  | Coquimbo                              | Elqui                   | La Serena         | 2          |
|    |                                       | Elqui                   | La Higuera        | 1          |
|    |                                       | Elqui                   | Vicuña            | 1          |
|    |                                       | Limarí                  | Ovalle            | 2          |
|    |                                       | Limarí                  | Punitaqui         | 1          |
|    |                                       | Choapa                  | Illapel           | 1          |
|    |                                       | Choapa                  | Salamanca         | 1          |
| 6  | Metropolitana de Santiago             | Santiago                | Quilicura         | 1          |
|    |                                       | Santiago                | La Granja         | 1          |
|    |                                       | Santiago                | Lo Espejo         | 1          |
|    |                                       | Santiago                | Independencia     | 1          |
|    |                                       | Santiago                | Pudahuel          | 1          |
|    |                                       | Cordillera              | San José de Maipo | 1          |
|    |                                       | Maipo                   | Paine             | 1          |
|    |                                       | Talagante               | Peñaflor          | 1          |
| 7  | Valparaíso                            | San Felipe de Aconcagua | Santa María       | 1          |
|    |                                       | Valparaíso              | Quilpué           | 2          |
| 8  | Libertador General Bernardo O'Higgins | Cachapoal               | Graneros          | 1          |
|    |                                       | Cachapoal               | Rengo             | 1          |
| 9  | Maule                                 | Talca                   | Talca             | 1          |



| N°    | Región              | Provincia  | Comuna      |   | N Escuelas |
|-------|---------------------|------------|-------------|---|------------|
| 10    | Ñuble               | Chillán    | San Ignacio | 1 | 2          |
|       |                     | Itata      | Ránquil     | 1 |            |
| 11    | Biobío              | Bio-Bío    | Los Ángeles | 3 | 10         |
|       |                     | Concepción | Concepción  | 3 |            |
|       |                     | Talcahuano | Talcahuano  | 2 |            |
|       |                     | Bio-Bío    | Cabrero     | 1 |            |
|       |                     | Arauco     | Lebu        | 1 |            |
| 12    | Los Lagos           | Llanquihue | Frutillar   |   | 1          |
| 13    | Aysén del G. Carlos | Coyhaique  | Coyhaique   | 1 | 2          |
|       | Ibáñez del Campo    | Aysén      | Aysén       | 1 |            |
| TOTAL |                     |            |             |   | 50         |

## Técnicas de recolección

La información de este estudio fue recogida a través de una entrevista grupal (Kitzinger, 1995), aplicada a los equipos directivos (Director/a y Jefe de UTP) de 50 escuelas participantes del Programa *Sumo Primero en Terreno*, en el contexto del Taller Gestión del Tiempo, cuyo objetivo está vinculado a conocer la forma de gestionar el tiempo en las escuelas medio bajo o insuficiente. Para ello, durante el mes de junio del año 2020, los equipos directivos de las escuelas participantes asistieron a una instancia de reflexión sobre la gestión del tiempo escolar, proceso que fue intencionado invitándolos a planificar actividades escolares a partir de una matriz con cuatro dimensiones del MBDLE (MINEDUC, 2015) (ver Figura 1). Esta planificación se realizó tomando en cuenta frecuencia, mes de realización y responsables, con la finalidad de evidenciar un mapeo general, respecto de las prácticas de gestión del tiempo en la escuela. Una vez registrada la información los equipos reflexionaron sobre los focos prioritarios presentes en las actividades detalladas, en contraste con lo esperado respecto del uso del tiempo para la mejora de los aprendizajes. Los directivos completaron la matriz (Tabla 3) en la que registraron actividades que realizan, responsables de dichas actividades, tiempo y frecuencia.

**Figura 1**

*Dimensiones Marco para la Dirección y el Liderazgo Escolar*



Nota. Fuente: MINEDUC, 2015.

De las cinco dimensiones del MBDLE (2015), se consideraron para esta actividad cuatro: construir e implementar una visión compartida en la escuela; desarrollar capacidades profesionales; liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y gestionar la convivencia y participación en la comunidad escolar. Dichas dimensiones fueron las priorizadas por los propios equipos directivos de las escuelas participantes, ver Tabla 3.

**Tabla 3**

*Matriz de actividades para la gestión del tiempo en la escuela, a partir de cuatro dimensiones del marco para la buena dirección y liderazgo escolar, completada por cincuenta equipos directivos de escuelas vulnerables categorizadas como insuficiente o medio-bajo. Chile, 2020.*

| Dimensiones MBDLE  | Actividad | Responsable | Grupo objetivo | Frecuencia | Mes de realización |
|--|-----------|-------------|----------------|------------|--------------------|
| Construyendo e implementando una visión estratégica compartida     |           |             |                |            |                    |
| Desarrollando las capacidades profesionales                        |           |             |                |            |                    |
| Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje                  |           |             |                |            |                    |
| Gestionando la convivencia y participación en la comunidad escolar |           |             |                |            |                    |

*Nota.* Fuente: MINEDUC, 2016.

La actividad se realizó durante la pandemia COVID-19, por lo que la entrevista grupal se realizó virtualmente, grabada en audio previo consentimiento, con una duración promedio de 90 minutos. Los audios fueron transcritos y la matriz de actividades fue elaborada en archivo Word y enviada mediante correo electrónico. El análisis se realizó con apoyo del software ATLAS.ti versión 7.

## Procesamiento de análisis

La información de la matriz de actividades se analizó descriptivamente aplicando un análisis de contenido inductivo de categorías (Mayring, 2000) para el desarrollo de nuevas aproximaciones permitiendo resultados integrales. Dada la riqueza de la información, emergieron 4 meta categorías que permitieron agrupar las categorías levantadas en relación con el tipo de actividad, o bien que agrupara el ámbito de acción. A partir de ellas, surgieron 21 categorías de acuerdo con los cuatro cuadrantes: actividades, frecuencia, mes de realización y responsable(s) de la Tabla 3.

En la Tabla 4, se observa las meta-categorías y categorías surgidas en el análisis para dar respuestas a las preguntas del estudio.

**Tabla 4**

Identificación de actividades y descripción de estas a partir de matriz de registro de planificación realizada por los equipos directivos de las 50 escuelas

| Actividades  | Descripción  |
|--|--|
| Reuniones  | Reunión redes externas<br>Reunión sostenedor<br>Reunión equipo directivo<br>Reunión técnica pedagógica<br>Reunión equipo convivencia escolar<br>Reunión equipo PIE<br>Reunión consejo profesores<br>Reunión centro PPAA<br>Reunión curso/comunicación con apoderados |
| Gestión Visión compartida en la Escuela                            | Revisión PEI<br>Revisión PME<br>Revisión planes normativos<br>Revisión plan convivencia escolar<br>Socializar instrumentos institucionales<br>Consejo escolar  |
| Desarrollo profesional docente                                     | Capacitación rol docente<br>Acompañamiento docente   |
| Gestión para el aprendizaje  | Colaboración docente<br>Gestión curricular<br>Proceso enseñanza aprendizaje<br>Reflexión pedagógica  |
| Gestionando la convivencia y participación en la comunidad escolar | Revisión Plan de Convivencia Escolar<br>Revisión Planes Normativos<br>Consejo Escolar<br>Acciones cívicas en la formación de los estudiantes, centro de padres, centro de alumnos.<br>Vinculación con redes externas de apoyo.                                       |

Con la información emanada de la matriz (tabla 3) se realizó un recuento de frecuencias y categorizaciones de las actividades, mes de realización y responsables, ya que el registro en la matriz permitía un conteo objetivo (López, 2002; Mayring, 2000).

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con los análisis realizados al registro de matriz para la gestión del tiempo en la escuela (Tabla 3) y las reflexiones emanadas de los equipos directivos de las 50 escuelas.

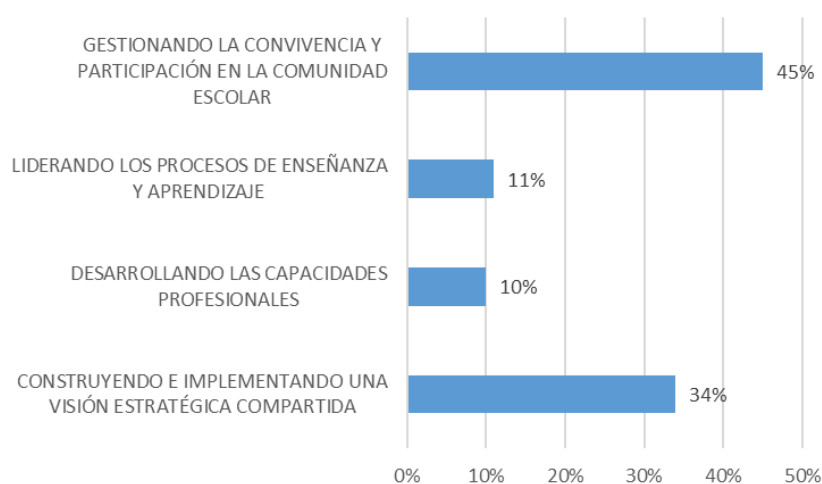
### Actividades priorizadas en función del MBDLE

Los resultados sobre cómo gestionan el tiempo los líderes escolares de escuelas vulnerables en función de las dimensiones construir e implementar una visión

compartida en la escuela, desarrollar capacidades profesionales, liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje y gestionar la convivencia y participación en la comunidad escolar del MBDLE, dan cuenta que los equipos directivos planifican actividades en mayor medida para la gestión de la convivencia escolar (45 %) y construyendo e implementando una visión compartida en la escuela (34 %), y en menor medida para el desarrollo profesional docente (10 %) y Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje (11), como se observa en la Figura 2.

**Figura 2**

*Planificación de actividades de equipos directivos de 50 escuelas*



El tipo de acciones más recurrentes para las cuatro dimensiones del MBDLE son las reuniones, con mayor énfasis se concentran estas en la dimensión construyendo e implementando una visión estratégica compartida.

Al analizar con los equipos directivos los registros de actividades consignadas en la matriz y consultar sobre la actividad de reuniones más frecuente para la dimensión gestión de visión compartida, estos señalan que es la instancia donde se informa, se revisan datos, antecedentes y socializan documentos (PEI, PME, Reglamentos, entre otros).

Las reuniones es la instancia donde estamos con los profesores y equipo reunidos para contarles sobre lo que pasa en la escuela y las acciones que podemos realizar para dar solución a situaciones complejas. (EQ23)

Las reuniones es la actividad para ponernos de acuerdo, trabajar en el PEI, PME, reglamentos, pero el problema que muchas veces no es suficiente el tiempo de estas o por aspectos contingentes urgentes, se suspenden y se discontinua el trabajo. (EQ47)

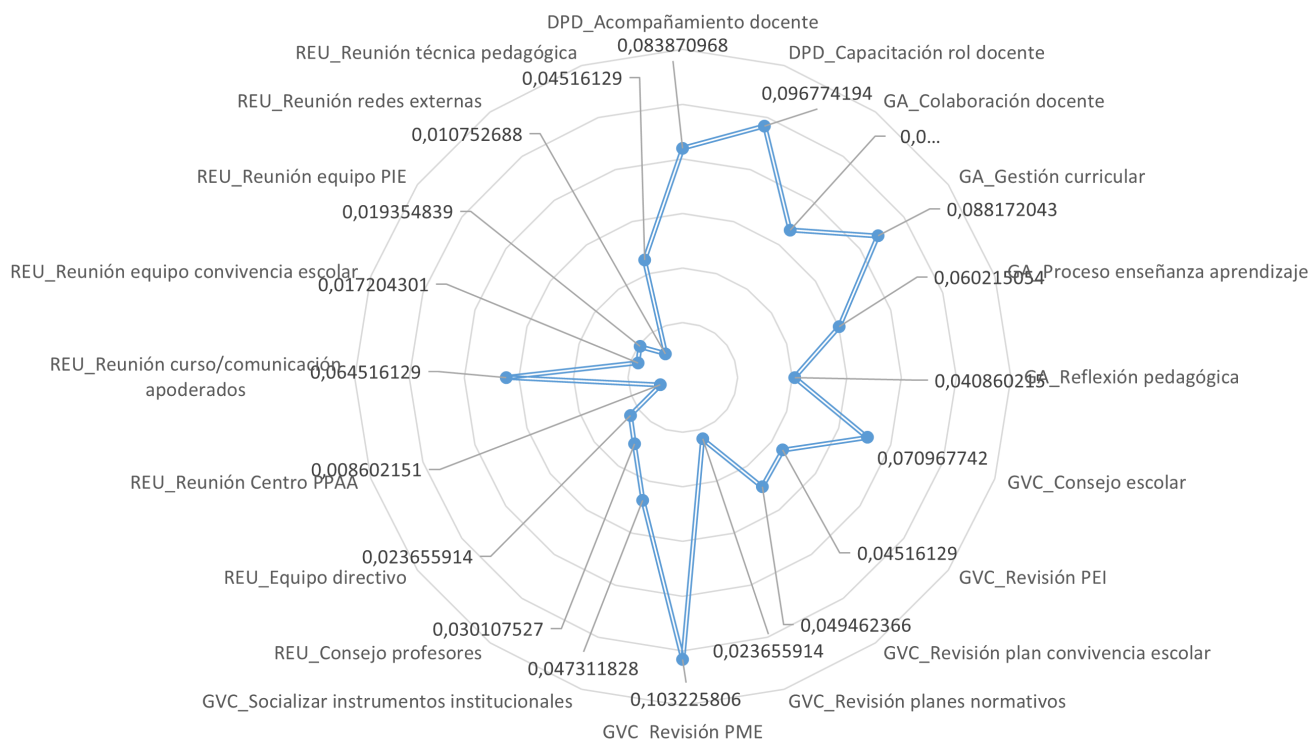
Al respecto, es fundamental cuestionar si es posible construir e implementar una visión compartida en la escuela solo a través de reuniones informativas, ¿Cuál es el nivel de involucramiento y participación de los distintos actores en las reuniones?

Al analizar las actividades específicas declaradas observamos que, en Gestión visión compartida, los equipos directivos dan prioridad a la actividad Revisión del Plan de Mejoramiento Escolar, PME (10 %), en la dimensión Desarrollo Profesional Docente

a capacitaciones rol docente (10 %), en dimensión Gestión para el aprendizaje a las actividades de Gestión curricular (9 %) y en convivencia escolar a revisión de Plan de convivencia escolar (5 %) (ver Figura 3).

**Figura 3**

*Detalle de actividades priorizadas en matriz completada por los equipos directivos de cincuenta escuelas*



Es importante señalar que no se observa, en las actividades revisadas, aquellas relacionadas con el monitoreo de los aprendizajes o con algún mecanismo de evaluación institucional que permita precisar la progresión y desarrollo de avances, con el fin de pesquisar estudiantes con aprendizajes descendidos o rezagados, para plantear procesos de retroalimentación y acompañamiento pedagógico.

Por otra parte, se evidencia que las reuniones son el mecanismo más frecuente (68 %) utilizado por los equipos directivos para la gestión de las dimensiones del MBDLE consultadas, y, por tanto, esta acción ocuparía gran parte del tiempo de las actividades que se realizan en las escuelas. Sería positivo en futuros estudios analizar la naturaleza de esos espacios de "reunión" puesto que se declara que corresponden, generalmente, a espacios de coordinación y trabajo colaborativo, los que ya se ha evidenciado que pueden variar en su naturaleza respecto de los niveles de participación (MINEDUC, 2018) y las prácticas efectivas asociadas al trabajo colaborativo.

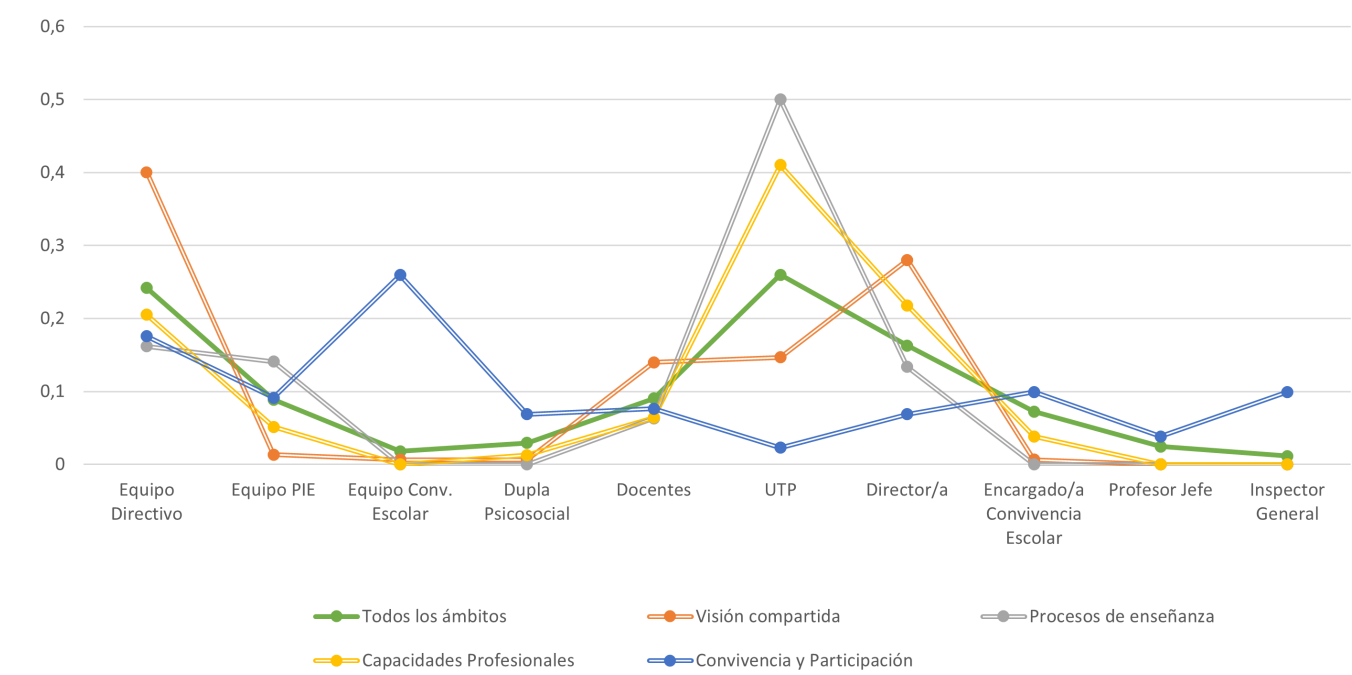
## Responsabilidad de actores en actividades planificadas en función del MBDLE

Al analizar la distribución de responsabilidad de los actores de la escuela en las actividades planificadas por los equipos directivos se visualiza, en tres de las cuatro

dimensiones del MBDLE, que el responsable es el Equipo Directivo en su conjunto, y luego individualmente el o la Jefe de Unidad Técnica Pedagógica y el Director/a. Solo en la dimensión convivencia y participación escolar, el responsable es la persona encargada de Convivencia Escolar. Por el contrario, se observa baja responsabilidad del resto de los actores escolares como profesores, profesores jefes, equipo PIE, Inspector General y Dupla Psicosocial en las actividades de la escuela. Tampoco se visualiza responsabilidades en las actividades de otros miembros de la comunidad escolar como son Asistentes de la Educación, Padres y/o Apoderados, estudiantes, coordinadores de ciclo o de departamentos, entre otros (ver Figura 4).

**Figura 4**

Responsables de actores por dimensiones del MBDLE



Al consultar a los equipos directivos sobre la responsabilidad de actividades realizadas en la escuela, estos señalan:

Nosotros como equipo directivo, debemos estar a cargo del desarrollo del Plan de Mejora y de todas las actividades que este implica, pedir los apoyos a los profesores para que podamos ir cumpliendo lo comprometido. (ED2)

La verdad es que no podemos delegar mucho, sino las cosas no se hacen como queremos que se hagan. (ED16)

Lo anterior adquiere especial relevancia si consideramos que propiciar una visión compartida en la escuela implica gestionar actividades que den prioridad a la generación de un aprendizaje organizacional con el consecuente involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, familia, docentes y asistentes de la educación, entre otros, lo que optimizaría los tiempos y fortalecería el trabajo en conjunto en miras a alcanzar los objetivos y la visión compartida de la escuela (MINEDUC, 2016).

## Frecuencia en realización de actividades en función del MBDLE

Sobre la frecuencia en realización de actividades para las cuatro dimensiones del MBDLE, observamos en la Figura 5, que mayoritariamente la planificación se realiza mensualmente para las actividades de convivencia escolar (45 %). Continúan las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje (30 %), las que también son mencionadas con la misma frecuencia de manera semanal (30 %). Por otra parte, observamos que las actividades de desarrollo de capacidades profesionales tienen una frecuencia quincenal (25 %), mensual (24 %) y semestral (19 %), lo que describe una mayor regularidad de realización.

Es importante destacar que en la dimensión gestión de la convivencia escolar y participación se observa una planificación mensual, constante y sistemática, con acciones más de regulación normativa y con vinculación con instituciones externas para orientar y apoyar las conductas disruptivas de estudiantes que generan actos de violencia en el aula y en los recreos. Sobre estos aspectos los equipos directivos señalan:

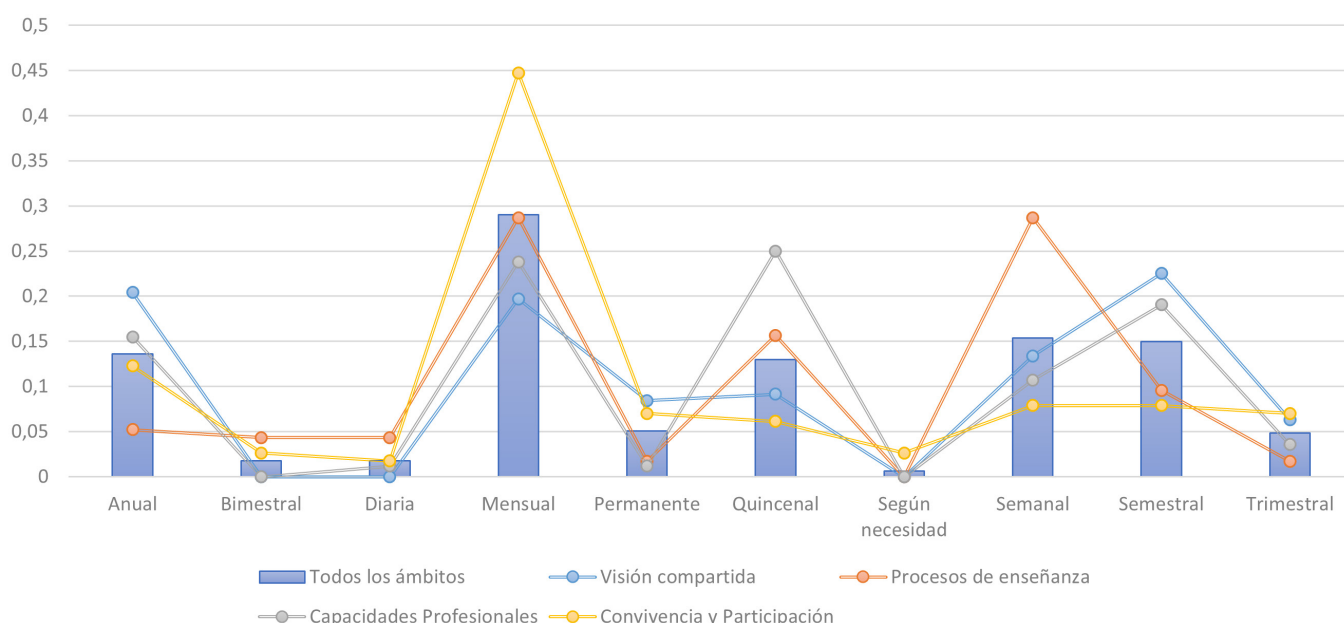
Hemos estado regulando a través de actualización constante de reglamento de convivencia escolar, porque los actos de violencia que afectan la convivencia en el aula han aumentado. además, hemos pedido apoyo externo a la escuela de psicología de una universidad. (ED29)

Tenemos que estar muy atentos en los temas de convivencia escolar, hay muchas problemáticas al respecto, muchos alumnos que no toleran nada y se producen los conflictos en el aula, los recreos. Aplicamos el reglamento, pero necesitamos más apoyo u orientación. (ED44)

Sin lugar a dudas la dimensión de convivencia escolar y participación está demandando a los equipos directivos de las escuelas una mayor atención, producto de las situaciones conflictivas que se presentan en la escuela que los moviliza a la planificación sistemática de acciones que se centran en la regulación normativa.

**Figura 5**

Frecuencia de actividades planificadas en la matriz de actividades basadas en el MBDLE



Finalmente, es importante destacar que las actividades relacionadas con la generación de una visión compartida tienen una frecuencia semestral (23 %), que evidencia que los equipos directivos de estas escuelas no han avanzado en gestionar el tiempo para generar esta visión de una forma más gradual, frecuente y sistemática, lo que es considerado la base sobre la cual se construyen los procesos y trayectorias de mejoramiento escolar.

Respecto del último ámbito de análisis sobre el “mes a realizar” las actividades planificadas, en la Figura 6, se observa que febrero es el mes donde se concentran actividades relacionadas con el desarrollo de una visión compartida, lo que es coincidente con el ingreso, en la última semana de febrero, de directivos y profesores a los establecimientos escolares donde usualmente se planifica el año escolar.

Enero destaca como el mes en donde se realizarían capacitaciones y acciones para el desarrollo profesional docente, periodo en el que las escuelas suelen estar sin estudiantes y el MINEDUC imparte cursos de perfeccionamiento. Con menos frecuencia, entre los meses de marzo y diciembre se ejecutarían actividades de Gestión para la enseñanza y aprendizaje, además de reuniones.

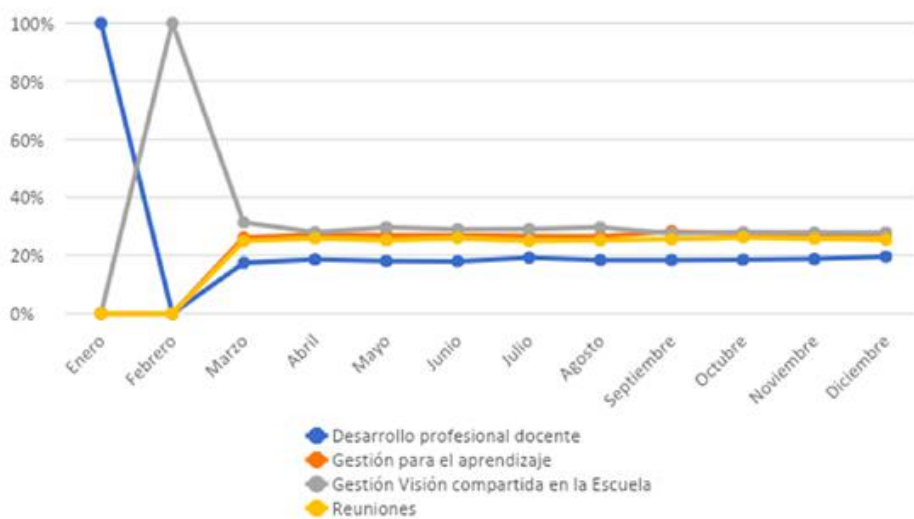
Al analizar con los equipos directivos sobre esta frecuencia de actividades en los meses de enero y febrero, los directivos señalan:

En febrero, la última semana que retomamos actividades después de las vacaciones y que los profesores vienen despejados, con ánimo dedicamos a planificar para el año, a proyectar lo que queremos hacer como escuela. (ED25)

En enero, una vez que los profesores están sin los niños, sin sus cursos, se realizan las capacitaciones, cursos de perfeccionamiento, antes no hay tiempo, los profesores están sobrecargados de actividades, no se puede. (ED33)

**Figura 6**

Principales meses del año en que equipos directivos de cincuenta escuelas vulnerables, categorizadas como insuficientes y medio-bajo, planifican en matriz de actividades basándose en el MBDLE. Chile, 2020.





Lo anterior muestra cómo los equipos directivos planifican la mayor cantidad de actividades al comienzo o al finalizar el año escolar, cuando no se encuentra el estudiantado, ocupando ese tiempo principalmente en reuniones con docentes, viéndose imposibilitados de realizar acciones relacionadas al liderazgo pedagógico, como acompañamiento docente, observación de clases, retroalimentación de prácticas u otras relacionadas con generar instancias de participación de la comunidad educativa.

## Discusión y conclusiones

El presente estudio ha tenido como objetivo describir de qué forma gestionan el tiempo escolar los equipos directivos de 50 escuelas vulnerables participantes del programa Sumo primero del Ministerio de Educación de Chile. De los resultados, en una primera aproximación se evidencia que los equipos directivos han progresado en la relevancia, tiempo y espacio que otorgan a las acciones vinculadas a la construcción e implementación de una visión compartida, en coherencia con la transversalidad que esta dimensión debiese tener de acuerdo con la investigación tanto nacional como internacional.

Sin embargo, un hecho preocupante es que las acciones asociadas a la construcción de una visión compartida se manifiestan en casi la totalidad de los casos como de exclusiva responsabilidad del equipo directivo y del director o directora de la escuela, sin participación de todos los actores de la comunidad educativa, al respecto el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019a), promueve la gestión de una participación activa que "apunta a la construcción e implementación de un proyecto común y compartido por los actores" (p. 14). Para ello, los equipos directivos de las escuelas deben establecer acciones, prácticas y espacios de involucramiento de todos los miembros de la comunidad escolar en función de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (Lavín & Del Solar, 2000). Con ello se construiría una mirada distribuida para la planificación e implementación de las actividades claves de la escuela por parte de los equipos directivos (Anderson, 2012, Crawford, 2012, Spillane, 2006).

Al respecto, Sagredo y Castelló (2019) plantean que la gestión educativa en todos sus aspectos y perspectivas no solo es responsabilidad de los líderes escolares, pues todos los actores de la comunidad escolar son gestores en potencia. Tarea no exenta de dificultades, pero con una visión del líder de distribuir el liderazgo se optimizan tiempos, generando entornos dinámicos y participativos en la escuela (Fullan, 2002; Harris, 2008). Por tanto, los líderes deben motivar a los distintos actores de la comunidad educativa para que estos participen activamente en las diferentes actividades para alcanzar los objetivos educativos de la institución (Louis *et al.*, 2010).

En términos de la frecuencia de acciones, llama la atención la excesiva concentración de estas durante el mes de febrero, lo que por inferencia daría cuenta de una construcción de visión con escasa participación de otros actores de la comunidad como estudiantes y/o apoderados/as, quienes tampoco aparecen como actores relevantes en las demás categorías levantadas.

Otro aspecto de preocupación se evidencia en la dimensión del MBDLE sobre desarrollo profesional docente. Las acciones vinculadas a este evidencian que el

tiempo no se gestiona enfocado en un proceso continuo y sistemático, sino que se manifiesta a través de hitos específicos principalmente concentrados durante periodos de ausencia de estudiantes y, posiblemente, poco contextualizado y de impacto limitado en las prácticas pedagógicas. Si consideramos que el potenciar las capacidades docentes es una de las dimensiones que mayor incidencia tiene en la mejora de los aprendizajes de los/las estudiantes (Robinson, 2019; Day *et al.*, 2009), se observa que la priorización de los espacios y tiempos no estaría focalizada en aquellas acciones que tendrían una tendencia a la mejora escolar (Murillo & Hernández-Castilla, 2015). Ante este escenario surge el cuestionamiento sobre la gestión adecuada para el trabajo reflexivo y capacitación docente en este periodo, cuando la evidencia es contundente en enfatizar que instancias de reflexión y de perfeccionamiento aislados, poco situados y descontextualizados tienen escaso impacto en la mejora de las prácticas pedagógicas en la escuela (Veláz & Vaillant, 2021).

Sobre la misma dimensión de desarrollo profesional docente, destaca la excesiva responsabilidad atribuida al jefe o jefa de UTP en los procesos de enseñanza y desarrollo de capacidades profesionales y la baja responsabilidad de los profesionales del equipo educativo en su propio desempeño y monitoreo de los aprendizajes. Pareciera que, finalmente, la mayor parte de estas acciones se concentran en un rol institucional, siendo que lo esperado sería que el desarrollo de capacidades se constituyese como un proceso en toda la comunidad que apuntase hacia la constitución de una Comunidad de Aprendizaje Profesional con investigación colaborativa, que enfatiza en la instalación de estrategias metodológicas para el aprendizaje del profesorado (Hargreaves & O'Connor, 2020).

Referido a la gestión de la convivencia escolar y los resultados presentados sobre una planificación mensual de acciones con énfasis en lo normativo, Rodríguez-Figueroa (2021) plantea que cuando más peso se da y más acciones se realizan para la gestión de la convivencia esta efectivamente impacta en las relaciones interpersonales escolares. En función de la priorización de acciones normativas en la gestión de la convivencia escolar, es coincidente con los resultados de la investigación de Ascorra *et al.* (2018) donde de manera sistemática los actores escolares destacan los protocolos dentro de las acciones que las escuelas implementan para manejar la convivencia escolar. Además, es importante destacar el diseño de acciones de convivencia escolar con un mejor ajuste de tiempos que prioricen el seguimiento, evaluación y rediseño "para destacar el carácter de espiral que tiene un proceso que se va mejorando en la medida que se vuelve a dialogar una y otra vez en relación a las normas ya creadas" (Ávalos & Berger, 2021, p. 427).

Respecto de la dimensión liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, se evidencian acciones de gestión curricular genéricas, sin observarse registro de acciones para evidenciar lo que realmente han aprendido los estudiantes. Lo anterior es preocupante, considerando que para la mejora escolar es fundamental instalar mecanismos de monitoreo de aprendizajes que tienen la finalidad de pesquisar de forma oportuna los aspectos a mejorar y optimizar en el desarrollo del currículum escolar y de los procesos de enseñanza del profesorado, permitiendo realizar los ajustes pertinentes que lleven a una gestión óptima de las actividades (Mokate, 2003). El "monitoreo de los aprendizajes es una condición básica y necesaria en todo contexto educativo, instituyéndose como un principio pedagógico insoslayable que debe tener su aplicación didáctica y práctica en cada situación de enseñanza-aprendizaje" (Leiva *et al.*, p. 101).

De acuerdo a lo revisado tanto en literatura internacional y nacional sobre cómo los y las directores/as gestionan su tiempo, estos hallazgos reafirman la premisa de que los y las directores/as tienden a delegar los aspectos pedagógicos, de monitoreo de aprendizaje y de desarrollo profesional en la Unidad Técnica Pedagógica (Peña *et al.*, 2018).

Ahora ¿Por qué puede ser preocupante este diagnóstico? Haciendo una lectura transversal de los datos y considerando que la muestra está constituida principalmente por escuelas con bajos resultados de aprendizaje, es inevitable hipotetizar sobre las posibilidades de avanzar hacia una trayectoria de mejora sostenible a largo plazo. La baja responsabilidad colectiva por las acciones sumada a la casi nula participación de la comunidad y una política de desarrollo profesional docente concentrada principalmente al inicio del año con limitada proyección en el tiempo, configura un escenario que no se observa favorable para la consolidación de la capacidad interna de mejora y el desarrollo de cualidades de adaptabilidad de la organización a un entorno cambiante, aspectos que han sido relevados como fundamentales para la sostenibilidad de la mejora por diversos autores (Bellei *et al.*, 2015; Fullan, 2002). La estructura de acciones descrita centraliza considerablemente el desarrollo de la organización en un grupo reducido de personas, no instalando capacidades en la organización, ya que se depende de la presencia o ausencia de determinados individuos (Murillo & Krichesky, 2012).

A la luz de estos hallazgos se visualiza como primera recomendación el insistir y enfatizar en el acompañamiento a los equipos directivos, tanto de la política educativa como de los liderazgos intermedios, la importancia de la participación y responsabilización colectiva de todos los actores de la comunidad en el análisis y toma de decisiones en el proceso de construcción de la visión compartida. Desde la gestión del tiempo, promover que la responsabilización de tiempos y espacios asociados a estas acciones integren a más actores de la organización, de modo que se contribuya al desarrollo de la capacidad interna de mejora y la potenciación de interacciones que fortalezcan la adaptabilidad del establecimiento a futuros cambios internos y externos.

En segundo lugar y vinculado al desarrollo de capacidades docentes, urge trabajar para que los equipos directivos internalicen la necesidad de priorizar la gestión del tiempo en función de un desarrollo de capacidades docentes continua y sistemática, de modo que las acciones tengan un impacto efectivo en las prácticas pedagógicas y, por ende, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Se espera que el presente estudio pueda contribuir a que equipos directivos del mismo contexto u otros, comunidades educativas en general y en definitiva cualquier persona investigadora o interesada en el mundo educativo, reflexione en torno al impacto que puede tener en los aprendizajes de los/las estudiantes incorporar prácticas de gestión del tiempo escolar enfocadas desde un liderazgo pedagógico.

Se asume que, entre las limitaciones de esta investigación se encuentra que la muestra estuvo constituida solo por cincuenta escuelas vulnerables que, pese a que es representativa geográficamente, ya que considera escuelas de trece de las dieciséis regiones de Chile, no permite realizar generalizaciones. No obstante, de acuerdo con la metodología aplicada, la generalización no constituiría un eje fundamental en sus objetivos. En la misma línea, otra limitación es que la matriz que fue desarrollada por los equipos directivos poseía una estructura que podría ser

considerada como rígida respecto de las dimensiones a abordar. En ese sentido, sería positivo que futuros estudios pudiesen focalizar el análisis las categorías obtenidas en, por ejemplo, la naturaleza con que se plantea la acción de "Reuniones" desde los niveles de participación y las cualidades del trabajo colaborativo que en ellas se plantea.

#### Notas:

##### Aprobación final del artículo:

Dr. José Luis Aparicio-Herguedas, editor invitado del dossier.

##### Contribución de autoría:

María Verónica Leiva-Guerrero: conceptualización, curación de datos, análisis formal, financiación, investigación, metodología, administración, gestión de recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

Matías Benavides Meneses: conceptualización, curación de datos, análisis formal, validación, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

Jimena Sanhueza Mansilla: conceptualización, curación de datos, investigación, validación y escritura del borrador.

César Mayolafquén Acevedo: conceptualización, curación de datos, investigación, validación y escritura del borrador.

##### Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles para su uso público.

##### Agradecimientos:

Los autores agradecen al Programa *Sumo Primero en Terreno* del Ministerio de Educación de Chile, a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y a las escuelas participantes en el programa y en este estudio.

## Referencias

- AHUMADA, L., CASTRO, S., & MAUREIRA, O. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- ALARCÓN-ALVIAL, M., OYANADEL, C., CASTRO-CARRASCO, P., & GONZÁLEZ, I. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información tecnológica*, 31(5), 173-184. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>
- ANDERSON, M. (2012). The Struggle for Collective Leadership: Thinking and Practice in a Multicampus School Setting. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 328-342. <https://doi.org/10.1177/1741143212436955>.
- ANDERSON, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas. *Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- ASCORRA, P., LÓPEZ, V., CARRASCO-AGUILAR, C., PIZARRO, I., CUADROS, O., & GLORIA NÚÑEZ, C. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas.

*Psykhē*, 27(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>

- ÁVALOS, A., & BERGER, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos XLVII*, (1), 409-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- BELLEI, C., MORAWIETZ, L., VALENZUELA, J., & VANNI, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Ediciones LOM.
- BELLEI, C., VALENZUELA, J., VANNI, X., & CONTRERAS, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* CIAE Universidad de Chile; Ediciones LOM.
- BOLÍVAR, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- CABRERA, V., & HERRERA, P. (2016). Una Escuela Con Nuevos Ritmos: Percepciones Sobre El Uso Del Tiempo Escolar. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 20-37. [10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.371](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.371)
- CEDLE (2018). *Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile. Informe Política Educativa*.
- CRAWFORD, M. (2012). Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610-620. <https://doi.org/10.1177/1741143212451175>
- DAY, C., SAMMONS, P., HOPKINS, D., HARRIS, A., LEITHWOOD, K., QING, G., BROWN, E., AHTARIDOU, E., & KINGTON, A. (2009) *The impact of school leadership in students outcomes. Final report*. University of Nottingham.
- ELACQUA, G., SCHNEIDER, M., & BUCKLEY, J. (2006). School Choice in Chile: Is it Class or Classroom. *Journal of Policy Analysis and Management*, 25, 577-601.
- ESPÍNOLA, V., TREVIÑO, J., GUERRERO, M., & MARTÍNEZ, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal Ediciones.
- GALDAMES, S. (2018). *Liderando y Gestionando el Tiempo Docente*. Líderes Educativos. PUCV.
- HARGREAVES, A., & O'CONNOR, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata.
- JUMA, J. J., NDWIGA, Z. N., & NYAGA, M. (2021). Instructional leadership as a controlling function in secondary schools in Rangwe Sub County, Kenya: Influence on students' learning outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1). <https://doi.org/10.1177/17411432211015228>
- KITZINGER, J. (1995). *Qualitative Research: introducing focus group*. BMJ.
- KRICHESKY, J., & MURILLO, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <http://hdl.handle.net/10486/682512>

- LAVÍN, S., & DEL SOLAR, S. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. LOM-PIIE ediciones.
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1) 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- LÓPEZ, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- LOUIS, K. S., LEITHWOOD, K., WAHLSTROM, K. L., & ANDERSON, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final report of research findings*. Wallace Foundation.
- MARTÍNEZ, V., & CASTILLO, H. (2017). ¿En qué usan los establecimientos sus horas de libre disposición? *Análisis de la Encuesta Horas de Libre Disposición 2017 en establecimientos con Jornada Escolar Completa*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18785>
- MARTINIC, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- MARTINIC, S., & VERGARA, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5) 3-20.
- MAUREIRA, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas*, 6(1).
- MAXWELL, J. (2005). *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo* (2.ª ed.). Sage.
- MAYRING, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- MINEDUC (2016). *Organización del Tiempo del Equipo Directivo con Foco en el Mejoramiento Escolar. Dimensión: Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar*.
- MINEDUC (2018). *Propuestas Comisión Todos al Aula*.
- MINEDUC (2019a). *Incremento del Tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la Escuela*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- MINEDUC (2019b). *Plan Todos al Aula: Ministerio de Educación lanza iniciativas para desburocratizar el sistema escolar*.
- MINEDUC (2020). *Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. UCE.
- MINEDUC-PUCV. (2020). *Sumo Primero En Terreno. Gestionando el tiempo docente en la escuela. Guion Taller 7, Liderazgo Escolar*.

- MOKATE, K. (2003). *Convirtiendo el "monstruo" en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- MUÑOZ, G., AMENÁBAR, J., & VALDEBENITO, M. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2), 43-55. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- MURILLO, F. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 19-40). Fundación Chile; CEPPE-UC.
- MURILLO, J., & HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- MURILLO, J., & ROMÁN, M. (2013). Docentes de Educación Primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 893-924.
- PEÑA, J., SEMBLER, M., ROSAS, N., & ZAMORANO, F. (2018). *Prácticas Directivas y Gestión del Tiempo, un análisis a Directoras y Jefas de UTP de tres escuelas municipales de educación básica de la Región Metropolitana*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. (CEDLE).
- PUNTES, A., & RAMOS, J. (2015). *Incidencia de la Jornada Escolar Completa en el rendimiento de la PSU: ¿inversión ineficiente?* Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131282>
- RIVERO, R., YÁÑEZ, T., HURTADO, C., & STRELLO, A. (2018). *Evaluación de la educación y sus políticas. 5.ª encuesta, La voz de los directores*. CEDLE.
- ROBINSON, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>
- RODRÍGUEZ-FIGUEROA, H. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, (57), e1272. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-003)
- RUBIO, J., CUADRA-MARTÍNEZ, D., OYANADEL, C., CASTRO, P., & GONZÁLEZ, I. (2019). Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles educativos*, 41(164), 100-117. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.59071>
- SAGREDO, E., & CASTELLÓ, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas adultas en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i2.36895>
- SEASHORE, K., DRETZKE, B., & WHALSTROM, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- SPELLANE, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

- USMAN, Y. (2016). Educational Resources: An integral component for effective school administration in Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(13), 27-37.
- VALENZUELA, P., & HORN, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds), *¿Qué sabemos sobre los directivos de la escuela?* (pp. 325-348). Centro de Innovación en Fundación Chile; CEPPE.
- VELÁZ, C., & VAILLANT, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana.
- WEINSTEIN, J., CUELLAR, C., HERNÁNDEZ, M., & FLESSA, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23-46. <https://doi.org/10.35362/rie69094>



# La gestión y prácticas interculturales hacia la garantía de la calidad en la formación superior del profesorado

Intercultural management and practices toward quality assurance in higher teacher training

Gestão e práticas interculturais para a garantia da qualidade na formação superior de professores

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3914>

## Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"  
Brasil  
marcia.reis@unesp.br  
ORCID: 0000-0002-0520-506X

## Marisa Montesano de Talavera

Centro de Investigación en Innovación Educativa, Ciencia y Tecnología  
Panamá  
mtalavera@itse.ac.pa  
ORCID:0000-0001-8445-7902

Recibido: 05/08/24

Aprobado: 08/10/24

### Cómo citar:

Lopes Reis, M., & Montesano de Talavera, M. (2024). La gestión y prácticas interculturales hacia la garantía de la calidad en la formación superior del profesorado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3914>

## Resumen

El artículo plantea una reflexión sobre prácticas marcadas por las culturas de los sistemas de educación superior en algunas instituciones de países de Latinoamérica y Caribe (LATAM), desde el proyecto ECALFOR, financiado por la Unión Europea. Estas crearon unidades de calidad en sus instituciones, como un instrumento que podría evaluar las competencias básicas del profesorado en formación, como garantía de mejora de esa formación del profesorado, para la calidad educativa de la región. El estudio de tipo cualitativo hace un análisis documental para explicar la creación de esas unidades de calidad en las instancias donde se forma el profesorado inicial, como una práctica que pudiera respaldar la calidad de los títulos emitidos para enseñantes en sus países. Se hace un recorrido por distintas acciones que estas instituciones de educación superior (IES) han llevado adelante para el aseguramiento de esa calidad y se plantea como un modelo que puede ser replicado en otras acciones de la gestión universitaria. El recorrido invita a indagar sobre los procesos de la gestión que estas IES siguen para garantizar sus perfiles de salida y responder a un mercado laboral docente emergente, que exige competencias todavía más complejas en el enseñante y que deben, por tanto, respaldar las acciones institucionales que se llevan adelante.

## Abstract

This article reflects on practices shaped by the higher education cultures of institutions in some Latin American and Caribbean (LATAM) countries, within the ECALFOR project funded by the European Union. As part of this project, institutions created quality assurance units to assess basic competencies of teacher trainees, aiming to improve teacher training and, consequently, the quality of education in the region. This qualitative study conducts a documentary analysis to explain the establishment of these quality units within the institutions responsible for initial teacher education, positioning them as a means to support the validity of teaching certifications in their countries. The article reviews various actions these higher education institutions (HEIs) have implemented to ensure quality and presents a model that could be replicated in other university management areas. This exploration invites further inquiry into the management processes these HEIs follow to secure their graduates' profiles, addressing an emerging teaching labor market that demands increasingly complex competencies. As a result, it emphasizes the importance of supporting institutional actions that contribute to this goal.

### Palabras clave:

unidad de calidad, formación del profesorado, gestión, competencias docentes, perfil de salida.

### Keywords:

quality unit, teacher training, management, teaching competencies, graduate profile.

## Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre práticas marcadas pelas culturas dos sistemas de ensino superior em algumas instituições de países da América Latina e do Caribe (LATAM), a partir do projeto ECALFOR, financiado pela União Europeia. Essas práticas criaram unidades de qualidade em suas instituições, como um instrumento para avaliar as competências básicas dos professores em formação, garantir sua melhor preparação e elevar a qualidade da educação na região. O estudo do tipo qualitativo faz uma análise documental para explicar a criação dessas unidades de qualidade nas próprias instâncias onde os professores recebem sua formação inicial, como uma prática que poderia apoiar a qualidade dos títulos outorgados a docentes em seus países. Para garantir essa qualidade, é feita uma avaliação das diversas ações realizadas pelas instituições de ensino superior (IES), sendo apresentada como um modelo que pode ser replicado em outras ações de gestão universitária. A avaliação provoca a indagação sobre os processos de gestão adotados por essas IES para garantir seus perfis de saída e dar resposta a um mercado de trabalho que exige competências ainda mais complexas dos novos professores, que devem, por isso, apoiar as ações institucionais que sejam levadas adiante.

### Palavras-chave:

unidade de qualidade, formação docente, gestão, competências docentes, perfil de saída.

## Introducción

Desde la diversidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica, surge la interrogante: ¿qué prácticas de gestión resultarían posibles para la construcción de la calidad? Este artículo intenta responder la pregunta, con la búsqueda de las buenas prácticas de gestión que han tenido las unidades de calidad creadas en Facultades de Educación, como garantía que asegure una mejor formación de competencias docentes y como resultado de la implementación del proyecto interinstitucional e intercultural ECALFOR-Erasmus (2020–2024).

La creación de esas unidades en las distintas IES de los nueve países de Latinoamérica, miembros del proyecto, parece haber demandado una necesaria mirada intercultural. Esto fue imperativo, sobre todo, por la normativas y formas de gestión en cada una de esas instituciones. Por ello, al considerar los factores que determinan la condición de calidad según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su *Guía para la calidad en la educación superior* (UNESCO, 2017), es necesario entender la política de diálogo e intercambio de información para crear un ambiente de colaboración y responsabilidades compartidas, el trabajo en redes, los aportes de organismos multilaterales de la región, la solidaridad internacional para el mutuo reconocimiento entre las IES, potenciar la movilidad académica y estudiantil en la óptica de la confianza mutua y las equivalencias de calidad, lograr la colaboración en todos los niveles para mejorar las condiciones de enseñanza e investigación, trabajar en la capacitación para una cooperación horizontal compartida, realizar reuniones periódicas para articular acciones académicas comunes, y tener participación en foros para garantizar la vigencia del servicio educativo como responsabilidad de toda la sociedad.

En consecuencia, por la diversidad de las instituciones y la complejidad intercultural de la región, la implementación de las unidades de calidad en las facultades de educación de las universidades participantes sería una garantía en el contexto inmediato al nivel de formación de ese profesorado. Como se trataba de instituciones con una tradición muy relevante, tal como lo plantea Didriksson (2012), fue necesario el análisis de los resultados de sus sistemas de evaluación para entender la forma como reducen el abandono, según Felicetti y Morosini (2009). Por ello, se considera la implementación de las unidades de calidad en sus Facultades de Educación como un importante resultado de la gestión. Las acciones de esa institucionalización de las unidades de calidad representan un avance, pues suelen demandar —de los distintos segmentos de la universidad— involucramiento para generar el cambio en la cultura organizativa esperada y que haya equidad, tal como lo señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD): "los sistemas educativos con mejor rendimiento... combinan calidad y equidad" (OECD, 2012, p. 14).

El análisis documental que se hace de los resultados obtenidos de esa gestión institucional de las IES del proyecto, para la implementación efectiva de esas unidades de calidad, indica que pudieran respaldar la calidad de los títulos emitidos para enseñantes en estos países. Desde su sistema de calidad, los cambios en esas instituciones/organizaciones ha traído un seguimiento a la formación y presenta retos para los cambios institucionales en esas organizaciones con una tradición histórica de logros, definido por Carlota Pérez (1990) como "inercia institucional". Para esta autora, basados en los éxitos que han tenido en su pasado, tales instituciones

consideran que siempre se pasarán logros, independientemente, de los cambios en la sociedad. Eso parece muy representativo si miramos las universidades y sus formas de relaciones sociales desde distintas perspectivas, como la definición de sociedad del conocimiento (Lojkine, 2002), de su vínculo con el uso de la informática (Schaff, 1995), de los distintos tipos de relaciones en red (Castells, 2005) o cómo se integran a la sociedad de "relaciones líquidas" (Bauman, 2008). Asimismo, las universidades del proyecto que hemos analizado para este artículo han empezado un proceso importante hacia algunos cambios que podrán garantizar la calidad en los perfiles de salida de sus estudiantes de profesorado, en tiempos tan cambiantes, bajo el liderazgo de una gestión con ciertos rasgos interculturales comunes. Esa interculturales que los diferencia, sin embargo, les permite la interacción y tomar modelos que funcionan en contextos sociales similares a los de Latinoamérica, tal como se evidencia en los miembros del proyecto estudiado.

## Fundamentos

Una de las características que se debe considerar en las universidades latinoamericanas, con distintos desafíos desde su creación o desde hace pocos años, es la urgencia de la contextualización. Eso parece impactar el concepto de calidad y su polisemia, que hace su aplicación en forma compleja por las distintas perspectivas. El concepto de calidad ha sido sistematizado con una mirada relevante de la internacionalización, y el proyecto ECALFOR lo ha promovido y fomentado. Así que la promoción de la calidad en los egresados del profesorado que forman es casi un imperativo en la gestión de las universidades involucradas. Entre los aspectos visibles logrados están los siguientes:

- a) La existencia de un espacio —institucionalizado— que busca asegurar estándares internacionales se ha notado en todas las instituciones.
- b) En esos espacios se puede observar la participación de grupos de docentes, estudiantes y, en algunos casos, incluso de empleados técnicos y/o administrativos.
- c) Se muestran criterios, reglamentaciones y evaluaciones regulares, factores que prioriza cada institución para sus acreditaciones nacionales.
- d) Aunque no todas las instituciones hayan vivenciado el proceso de acreditación, se puede considerar que los procesos internos parecen priorizar la búsqueda de la calidad en la gestión.

Esos avances representan, a la vez, un relevante logro hacia "la calidad de la educación superior isomórfica en las universidades latinoamericanas" que, "se ha ido consolidando a lo largo del siglo, presentando una mejora de las estrategias que nos lleva a reflexionar sobre el predominio del proceso de evaluación como fin y no como medio para alcanzar la calidad" (Bradenburg & De Wit, 2011). Dicha condición de poseer una estructura similar, a pesar de sus diferencias, demanda la formación de una red de universidades que se preocupen con el tema de calidad y la evidencia de que ese logro ha sido posible es la adhesión e integración de los sujetos de esas instituciones en el proyecto ECALFOR.

Este relevante concepto de red se ha apropiado de Castells (2005) que lo define como "un conjunto interconectado de nodos, y los que es un nodo depende del tipo

de redes a que nos refiramos" (Castells, 2005, pp. 550-551), porque resume parte de las buenas prácticas de gestión y sus especificidades marcadas para la formación de docentes. Estos profesionales deben ser quienes aseguren la calidad de la educación en los sistemas educativos de sus países. En consecuencia, los avances en la construcción de esas unidades de garantía de calidad en esas IES reflejarán exactamente eso.

A pesar de lo anterior, no se puede garantizar que esos avances resuelvan las problemáticas de calidad y equidad de los sistemas de evaluación en la educación superior en las universidades que han formado parte del Proyecto. En este escenario surgió la pregunta: ¿qué se puede hacer para que la cultura de la evaluación de las unidades de calidad sea efectiva? ¿Qué otros modelos de construcción de la evaluación existen en la cultura de calidad, tras la implementación de esas unidades?

En varias de esas IES, como parte de su gestión, se han formado comunidades de prácticas que se producen en medio de negociaciones de significados. Si tomamos la Teoría de Comunidades de Prácticas de Wenger (1999), como base epistemológica, la teoría de la experiencia situada se refiere a las dinámicas cotidianas que abordan la interacción entre personas y su entorno, por lo tanto, se notará en el cambio de la cultura institucional. De ese modo se notará, como lo plantea Wenger (1999), que la "práctica" es un concepto que lleva hacer algo, en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que se hace. Por tanto, la práctica se refiere al sentido como la experiencia en la vida cotidiana, en la que el proceso de negociación de significados resultaría posible, existe porque hay una comunidad de práctica. Y eso es lo que están logrando.

La negociación de sentidos resultaría posible y decisiva para las unidades de calidad como un avance relevante; porque es una combinación única de tres elementos: dominio de conocimientos, una comunidad de personas y una práctica compartida. La evaluación y sus sistemas distintos en las instituciones y países que han formado parte en el proyecto parece necesitar de algo así: la gestión de un conjunto de personas que tienen el conocimiento del tema de la búsqueda de la calidad e interactúan con sus sistemas de evaluación, como herramientas para su evidencia.

## Procedimientos metodológicos

El estudio, que se realiza de forma cualitativa, analiza los productos realizados por las IES del proyecto; entre ellos, entrevistas realizadas a los responsables de las unidades de calidad y grupos focales de distintos miembros de los estamentos de estas IES, así como la observación de sus avances en los aspectos curriculares de la formación. Esta validación cualitativa de los datos obtenidos nos permite hacer algunas consideraciones de las ventajas o limitaciones que la creación de unidades de calidad ha tenido dentro de las estructuras de esas instituciones.

## Análisis y discusión de los resultados

Todas las instituciones participantes tienen un sistema de indicadores, agrupados en dimensiones marcadas a nivel nacional por alguna institución pública con competencia

en evaluación o acreditación de Educación Superior. Así, se encuentra de referencia el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA, en Panamá), Consejo de Educación Superior (CES, en Ecuador), Secretaría de Educación Pública (en México), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior<sup>1</sup> (CIEES, en México) o el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES, en Ecuador).

## Sistema de indicadores

Un común denominador en once de las universidades del consorcio es que evalúan aspectos relacionados con el plan de estudios, el personal docente, el personal administrativo, los recursos materiales, los servicios de los que se dispone en la universidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje, el propio sistema de evaluación de aprendizajes, así como los requisitos de egreso para los títulos de pregrado y posgrado.

El caso del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) destaca del grupo por ser un espacio creado dentro por el Tecnológico Nacional de México en Querétaro, para apoyar a las instituciones que lo integran, para hacer investigación que mejore los niveles de formación de esas instituciones públicas en México. Ellos conforman una unidad de calidad que valora los perfiles de egreso y propone alternativas en la formación y actualización de los enseñantes en esas áreas profesionales.

Del sistema de indicadores en cada país, se destaca la transparencia de los informes generados a partir de la evaluación que utilizan casi todas las instituciones. Estos son los casos de ISAE Universidad (ISAE) en Panamá, Universidad de las Américas (UDLA) en Ecuador, el Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU) y (UFHEC) de la República Dominicana, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) en México, la Universidad Federal de Maranhão (UFMA) o la Universidad Estadual Paulista (UNESP); estas dos últimas de Brasil.

Se observó que los indicadores suelen estar vinculados con los objetivos de la planificación estratégica de cada universidad en sus países. Así, por ejemplo, la UNESP se centra en 19 de las 20 metas propuestas desde el Plan Nacional de Educación de Brasil, asignando gran relevancia a la evaluación; porque dicha meta identificaría las condiciones de preparación para desarrollar un acompañamiento de la gestión democrática con procesos concretos en la institución. En el portal de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE) se puede consultar la forma en que relacionan sus indicadores, objetivos y metas.

Las universidades de México han manifestado algunas limitaciones ante la creación de un nuevo marco de evaluación de programas, denominado *Sistema de Actuación de la Educación Superior*. En el caso específico de la UATX, se está enfocando hacia un nuevo paradigma de desarrollo institucional, que transita de un modelo centrado en competencias hacia un modelo centrado en capacidades de amplio desarrollo humano. Por tanto, están reformulando el sistema de indicadores adaptándolo al nuevo modelo del programa educativo.

En general, las instituciones del proyecto siguen los preceptos de la Agencia de Evaluación que le acredita, a los cuales se les evalúa con matrices de indicadores

específicos (en UATX, los indicadores de la institución son los mismos que CIIES). Sin embargo, para realizar su evaluación interna, pueden adaptar dicho marco de referencia de los organismos de acreditación, como es el caso de UADY, donde crearon un comité de evaluación específico para las licenciaturas de Pedagogía y de Educación. Incluso, hay instituciones como la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), en la que cada comisión puede implementar o adaptar los indicadores estatales de las encuestas, para la revisión de las titulaciones predoctorales.

Hay universidades en las que se ha realizado un mayor seguimiento a algún tipo de indicadores. Por ejemplo, ISFODOSU sobre la gestión administrativa en los servicios de la institución, sin embargo, deben unificar los indicadores de los planes de estudio. También han estado intensamente elaborando indicadores en UADY y se ha creado un manual.

Los indicadores observados en este análisis son muy diversos, aunque muchos de ellos suelen coincidir en las distintas universidades. Se destaca la relevancia de aulas virtuales en las que se alberga material para la formación o gestión de la institución. Así, es común encontrar indicadores relacionados con:

- Servicios: servicio de biblioteca, residencia estudiantil, comedores, mantenimiento de la infraestructura.
- Titulación: inscripción del alumnado, selección, contratación de personal.
- Profesorado: investigación (estrategias de investigación, contribuciones científicas al año), gestión docente (atención al alumnado, experiencia, metodología de enseñanza, la interacción, el respeto, la retroalimentación que da al docente y la retroalimentación en la entrega de trabajos, utiliza diferentes procesos, informa y esclarece anticipadamente los criterios de evaluación, planea y presenta cumple los objetivos propuestos en el plano de la materia).
- Plan de estudios: estructura (fundamentada en formación básica, materias teóricas, materias prácticas, asignaturas de investigación y de especialidad), coherencia interna de las asignaturas (actividades formativas, la metodología docente y los sistemas de evaluación del aprendizaje), créditos (número).
- Administración: satisfacción, la imagen, la lealtad, el sentido de pertenencia, calidad académica a los directores de carrera, a la infraestructura, a las herramientas virtuales, a los servicios estudiantiles y la comunicación universitaria.
- Administrativo de servicios: calidad de comunicación que tienen con el decano o con el coordinador.
- Secretaría: tiempo de atención, régimen de trabajo del profesor, horas del profesorado dedicadas a la coordinación.
- Resultados institucionales (en el alumnado): pensamiento crítico, innovación, trabajo colaborativo, visión global, comunicación española e inglés como correspondencia, alfabetización digital y uso de tecnología, razonamiento cuantitativo.
- Infraestructura: existe una sala de coordinación, disponen de computadores.
- Satisfacción del alumnado hacia las actividades culturales y sociales de la universidad.



## Instrumentos de evaluación

En la mayoría de las universidades del proyecto existen dos tipos de evaluaciones o auditorías: una externa (realizada por agentes externos a la institución, como las agencias de evaluación de la calidad educativa) y una interna (realizada por una oficina o unidad de calidad dentro de una vicerrectoría, una facultad o incluso solo para una titulación específica). En el primer caso se debe a una cuestión de reconocimiento social (existen instituciones que son valoradas por diversos organismos), sin embargo, en el segundo caso se debe a una cuestión motivacional en la que se impulsa al profesorado implicado a identificar los puntos débiles desde una visión de oportunidad para mejorar la calidad educativa.

En toda la red, se hace partícipe a la comunidad universitaria del momento de evaluación para que se proporcione la información (profesorado, alumnado y administrativos), siendo lo más común que se reporte la información a docentes y a órganos de gobierno de la institución para la mejora educativa. Por ejemplo, ISFODOSU, mediante una oficina de Planificación y Desarrollo genera información para rendir cuentas hacia la máxima autoridad (los directores). Durante el proceso evaluativo en la mayoría de las universidades del proyecto se utilizan plataformas virtuales (registro de la información, análisis y presentación), que en muchos casos hacen uso de una herramienta de gestión de la información que monitoriza, analiza y muestra los indicadores de manera visual (*dashboards*). A partir de ahí, las unidades de calidad creadas evalúan los datos para debatir sobre las necesidades de mejora y hacer el informe con las propuestas.

Se suele hacer llegar un *informe de gestión* con las propuestas de mejora. Casi todos suelen hacer públicos sus datos en la web institucional para darle visibilidad y acceso al profesorado, alumnado y a la sociedad en general, si fuera exigido. No obstante, algunas universidades ofrecen a su profesorado la opción de acceder a los informes, mientras que otras deciden si estos deben ser públicos o no.

Aunque es poco común, hay universidades que informan al profesorado sobre la opinión del alumnado respecto a su *aula virtual*, como es el caso de ISAE, que lo considera un parámetro didáctico relevante. Para ellos, en relación con el sistema de indicadores, lo más común es valorar sus planes de estudio, docentes, alumnado e infraestructura, tanto en lo real como en forma virtual.

Las encuestas de satisfacción son utilizadas por todo el grupo de universidades. Sus cuestionarios son medidos con escalas tipo Likert (respuesta de opción única con valores que oscilan entre los rangos de 1-5 o 1-10). También se observaron los ítems acompañados de respuestas dicotómicas (Sí/No o V/F). Se observó que casi todos los datos se recogen mediante respuesta cerrada; sin embargo, hay cuestionarios que recogen algunos aspectos u observaciones mediante ítems de respuesta abierta. Hay universidades en las que se hace uso de rúbricas, como en UDLA; con aspectos de gestión de la docencia que permite al sistema informático registrar automáticamente la información en la plataforma.

En todas las universidades del proyecto se observa la consulta al profesorado y al alumnado en formación como a egresados. Como indican las universidades, hay encuestas de satisfacción en prácticamente todos los niveles, cuya presentación se realiza en formato digital.

Las *encuestas de evaluación hacia el docente* son respondidas por el alumnado (en todas las instituciones del proyecto). En el caso de las capacidades del docente, estas son evaluadas por otros docentes, tanto desde su puesto en la gestión directiva como desde su departamento académico, sin necesariamente estar en una posición de gestión. Además, cuentan con instrumentos de autoevaluación de su práctica docente. En el caso del alumnado, realizan la encuesta al finalizar cada semestre por asignatura (UFMA, UNESP) o el curso (ISAE, UDLA). En algún caso, se condiciona al alumnado a responder el cuestionario para poder acceder a su nota sobre la materia evaluada en el sistema informático (casos de enseñanza con modalidad mixta, como es UNACHI). En otro caso (UADY) se observaron las *encuestas para el docente*, que dan su perspectiva respecto de los programas educativos y las instalaciones universitarias.

También hay encuestas de satisfacción hacia los servicios institucionales, como son las bibliotecas, las cafeterías, los estacionamientos o los servicios académicos (en todas las universidades del proyecto). Se observaron casos dentro de las licenciaturas (UADY) que valoran el control escolar y de servicio social. Estas se realizan una vez durante el curso, ya sea al finalizar el curso (ISAE) o por semestre (UADY, UATX). En el caso de algún servicio específico, como es el laboratorio, se realiza después de haber sido utilizado (ISAE).

Hay instituciones, como ISAE, que facilitan el acceso a las encuestas mediante el uso de códigos QR que se encuentran en las instalaciones donde se ha prestado el servicio, de manera que puede ser respondida con el móvil inmediatamente después. Así, la base de datos se alimenta constantemente de las respuestas de la comunidad universitaria, mediante un número reducido de sencillas cuestiones.

Las instituciones toman estas medidas considerando que opinar y valorar la calidad educativa es un derecho, pero también una obligación. Sin embargo, no se identificaron registros de cómo esas consultas impactan, promueven cambios o mejoras en los planes de estudio, en la gestión o en la formación.

## **Unidad de Calidad en la Facultad de Educación**

Todas las universidades del proyecto crearon la unidad de calidad en la Facultad de Educación o una comisión de calidad adscrita a sus oficinas institucionales de calidad. En el caso de UADY, se está conformando la unidad de calidad, y aunque ya están realizando funciones para poder acreditar a la institución, todavía están en la fase de documentación (generando documentos para la unidad de calidad) en cooperación con los coordinadores de licenciatura y de postgrado. No dejan claro si están recogiendo la información.

Hay participantes, como la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), que opinan que, desde ese sistema institucional, se genera un elevado número de indicadores para recoger información de la universidad. Por tanto, han reforzado estos indicadores sin crear una unidad independiente de su Sistema General (SGC).

Las dos universidades dominicanas han creado las unidades de calidad bajo las condiciones que las leyes de su país les imponen, al ser el ISFODUSO una entidad pública y la Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC) privada.

En el caso de las dos universidades de Brasil, pública y privada, la práctica cultural de las evaluaciones institucionales es muy reciente: en 2004. Con ellas la institucionalización del SINAES (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior), que ha sido el resultado del cumplimiento de la Constitución Federal (1988) y reafirmado con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN, Ley 9394/96). Ambas manifiestan en sus productos del proyecto seguir los conceptos de evaluación educativa del SINAES que son: (i) Evaluación Institucional, subdividida en Autoevaluación (AA), realizada de manera permanente, y Evaluación Externa (AE), realizada con el objetivo de evaluar a las IES para su acreditación y reevaluación, acreditación y verificar si están realizando una autoevaluación siguiendo el guion mínimo y los principios definidos por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES); (ii) la Evaluación de Carreras de Grado (ACG), realizada para el reconocimiento y renovación del reconocimiento de carreras; (iii) y el Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE), que consiste en pruebas estandarizadas que se aplican a los estudiantes y que se realiza por muestreo.

En el caso de las dos universidades ecuatorianas, se creó la unidad de calidad y manifiestan resultados que aplicarán próximamente a sus planes de estudio. Las dos universidades panameñas, privada y pública, cada una de ellas ha creado una unidad de calidad (ISAE) y una Comisión de Calidad en la Facultad de Educación (UNACHI).

El CIIDET tiene dos grupos de auditores para realizar las evaluaciones internas sobre las diversas actividades que realizan para el mejoramiento de la formación del profesorado del Instituto Tecnológico de México. Uno de esos grupos es el encargado de recoger la información haciendo un seguimiento y una recogida final; y el otro, de analizarla e identificar las mejoras educativas (Comisión de Coordinación). Una vez al año realizan lo que denominan análisis de la gestión de riesgos para cada uno de los procesos o acciones preventivas. La idea es ir mejorando a lo largo del curso. Para ello, la Comisión de Coordinación analiza los riesgos, decide sobre cuáles mejorar, los evalúa y finalmente propone acciones, a las cuales la otra comisión realizará el seguimiento. En todo el proceso colabora el Departamento de Postgrado.

En general, de todas las consultas realizadas a las instituciones del proyecto sobre la percepción que tienen con relación al impacto de la creación de esas Unidades de Calidad, específicamente en las unidades donde se forma el profesorado que irá a enseñar en sus sistemas educativos nacionales y los resultados sobre sus actividades, el posicionamiento es positivo, destacando mejoras en la calidad de la educación y en la cohesión de la comunidad universitaria en los aspectos de calidad en sus políticas de calidad, cohesión y unidad de su comunidad universitaria de la facultad estudiada, capaces de valorar los grandes desafíos y oportunidades de mejora para que sus perfiles de salida den respuesta a los sistemas educativos de sus países.

## Conclusiones

En todas las universidades del proyecto ECALFOR se muestra que, en general, la gestión de las unidades de calidad para garantizar los perfiles de egreso de las carreras en educación desempeñará un papel crucial en la provisión de información a los órganos de gobierno institucionales. Esta información deberá ser utilizada para la toma de decisiones, implementación de mejoras o ajustes necesarios, y para promover una cultura de mejora continua en los procesos académicos y administrativos. La

realimentación y las acciones derivadas de esa información asegurarán que las instituciones mantengan altos estándares de calidad educativa para la formación de las competencias fundamentales que exige la enseñanza en centros educativos de primaria en los sistemas educativos de Latinoamérica.

En relación con las evaluaciones externas, todas ellas se hacen periódicamente, con una temporalización de 5 o 6 años. Los organismos evaluadores tienen sus propios instrumentos y sistema de indicadores, cuyo personal analiza los datos y reporta un informe, así como la asignación o no de la acreditación, indicando que cumplen con las condiciones propias de una universidad de calidad. Varios de esos sistemas nacionales trabajan para acreditaciones institucionales, pero no sobre la evaluación o acreditación de las carreras de formación del profesorado de primaria de sus países.

En todos los casos, de los grupos focales y entrevistas realizadas confirmaron un hecho: la palabra *hacer* y sus variaciones se pueden observar como el cambio hacia una cultura de evaluación para la calidad. Esto responde, además, a la preocupación por las demandas de la sociedad —más allá que del mercado laboral— igual se observan en los aspectos de reflexión bajo el tema de la calidad de las universidades como las entrevistas han mostrado. Como conclusiones se presentan las valoraciones de los dos aspectos que se consideran fundamentales en este estudio: la forma como se aplican los resultados de la información obtenida de sus evaluaciones internas y el seguimiento a su comunidad educativa, tal como se detalla a continuación con ejemplos concretos de ello.

Las universidades del proyecto ECALFOR siguen diversas políticas de calidad en la evaluación de sus instituciones, cuya extensión abarca las áreas de docencia, investigación y gestión, mediante la realización de evaluaciones periódicas y proyectos específicos para mejorar estas áreas. Sin embargo, enfrentan desafíos significativos en la implementación de políticas de investigación, extensión y gestión, principalmente debido a la falta de recursos y las restricciones administrativas.

Por último, el análisis cualitativo presentado en este artículo refleja las opiniones de los miembros del proyecto ECALFOR, quienes, como observadores externos, analizan a las universidades y buscan evaluar las diversas actividades formativas e informativas sobre los programas institucionales de calidad. Estas actividades están dirigidas a profesores, estudiantes y personal administrativo, y han sido implementadas en colaboración con el proyecto. Estas actividades han sido implementadas bajo el liderazgo de la gestión de algunos de los que hemos estado en el proyecto y que han tenido un impacto positivo en la calidad de la educación a lo interno de ellas, y en la cohesión de su comunidad universitaria. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la obligatoriedad y la sistematización de estas formaciones, así como con el procesamiento de la información para implementar mejoras continuas en los planes y programas que llevan a la formación de los estudiantes que serán los formadores de los niveles primarios en los sistemas educativos de sus países.

Para finalizar, de las observaciones realizadas a los documentos declarativos de las instituciones, se pueden concretar los principales aspectos que desde la implementación del proyecto en sus Facultades de Educación han aplicado, tal como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1***Dimensiones de acción en políticas institucionales*

| Dimensión de la acción                   | Evaluaciones   | Recomendación   |
|--|--|---|
| Políticas de calidad en la docencia      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplican evaluaciones periódicas a profesorado y estudiantes.</li> <li>- Han generado autonomía en las coordinaciones de sus departamentos académicos.</li> <li>- Han aportado aspectos que pueden ser revisados y ajustados en los planes de estudio que poseen para la formación del docente emergente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar los aspectos de desarrollo académico.</li> <li>- Vincular las actividades culturales o sociales con aspectos del aprendizaje del área de formación.</li> </ul>                 |
| Políticas de calidad en la investigación | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faltan recursos para fomento y desarrollo de la I+D</li> <li>- Baja producción investigativa.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir aplicando a fondos concursables locales y globales.</li> <li>- Ajustar los tiempos de docencia para que puedan generar investigación.</li> </ul>                                |
| Políticas de calidad en gestión          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ponderan aspectos administrativos.</li> <li>- Priorizan roles directivos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar mecanismos para atender gestión en investigación y extensión.</li> <li>- Acercarse a los sectores laborales para ajustar los perfiles según necesidades del sistema.</li> </ul> |

**Notas:**

<sup>1</sup> A modo de ejemplo, se puede consultar documento *Instrumento para evaluar programas de posgrado* (<https://www.ciees.edu.mx/?seccion=acreditacion&area=programas>) o el documento *Ejes categoría, e indicadores para la acreditación institucional y de funciones insitucionales* (2018) (<https://www.ciees.edu.mx/?seccion=doctec&area=documentos>).

**Aprobación final del artículo:**

Dr. José Luis Aparicio-Herguedas, editor invitado del dossier.

**Contribución de autoría:**

Márcia Lopes Reis: conceptualización, investigación, metodología, administración y escritura del borrador.  
Marisa Montesano de Talavera: conceptualización, investigación, metodología, administración y revisión del manuscrito final.

**Disponibilidad de los datos:**

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponibles para su uso público.

## Referencias

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA). (2017). *Manual de evaluación de la calidad*.
- BAUMAN, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Jorge Zahar.
- BRADENBURG, U., & DE WIT, H. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, (62), 15-16. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>
- BRASIL (1996, diciembre 20). Ley 9394/1996. Directrices y bases de la Educación Nacional.
- BRASIL (1988). *Constitución Política de la República Federativa del Brasil*.
- CASTELLS, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.
- DIDRIKSSON, A. (2012). Universidad y bien público en la perspectiva de una sociedad democrática del conocimiento. En J. R. de la Fuente & A. Didriksson (Coords.), *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina* (pp. 61- 97). Universidad de Guadalajara.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2015). *Guía para la implementación de sistemas de garantía de calidad*.
- FELICETTI, V. L., & MOROSINI, M. C. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio*, 17(62), 9-24.
- FORO ECONÓMICO MUNDIAL (2020). *La educación del futuro*.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2020). *Gestión y evaluación de la calidad*.
- LOJKINE, J. (2002). *A revolução informacional*. Cortez.
- OECD (2012). *Equity and quality in education Supporting disadvantaged students and schools*.
- OECD (2018). *Aseguramiento de la calidad en la educación superior: Enfoques internacionales*.
- PÉREZ, C. (s.f.). Revoluciones tecnológicas y transformaciones socio-institucionales. En A. Cragolini (Ed.), *Cuestiones de política científica y tecnológica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SCHAFF, A. (1995). *A sociedade informática*. Universidade Paulista; Editora Brasiliense.
- UNESCO (2017). *Guía para la calidad en la educación superior*.
- WENGER, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. A., & SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide of managing knowledge*. Harvard Business Press.

