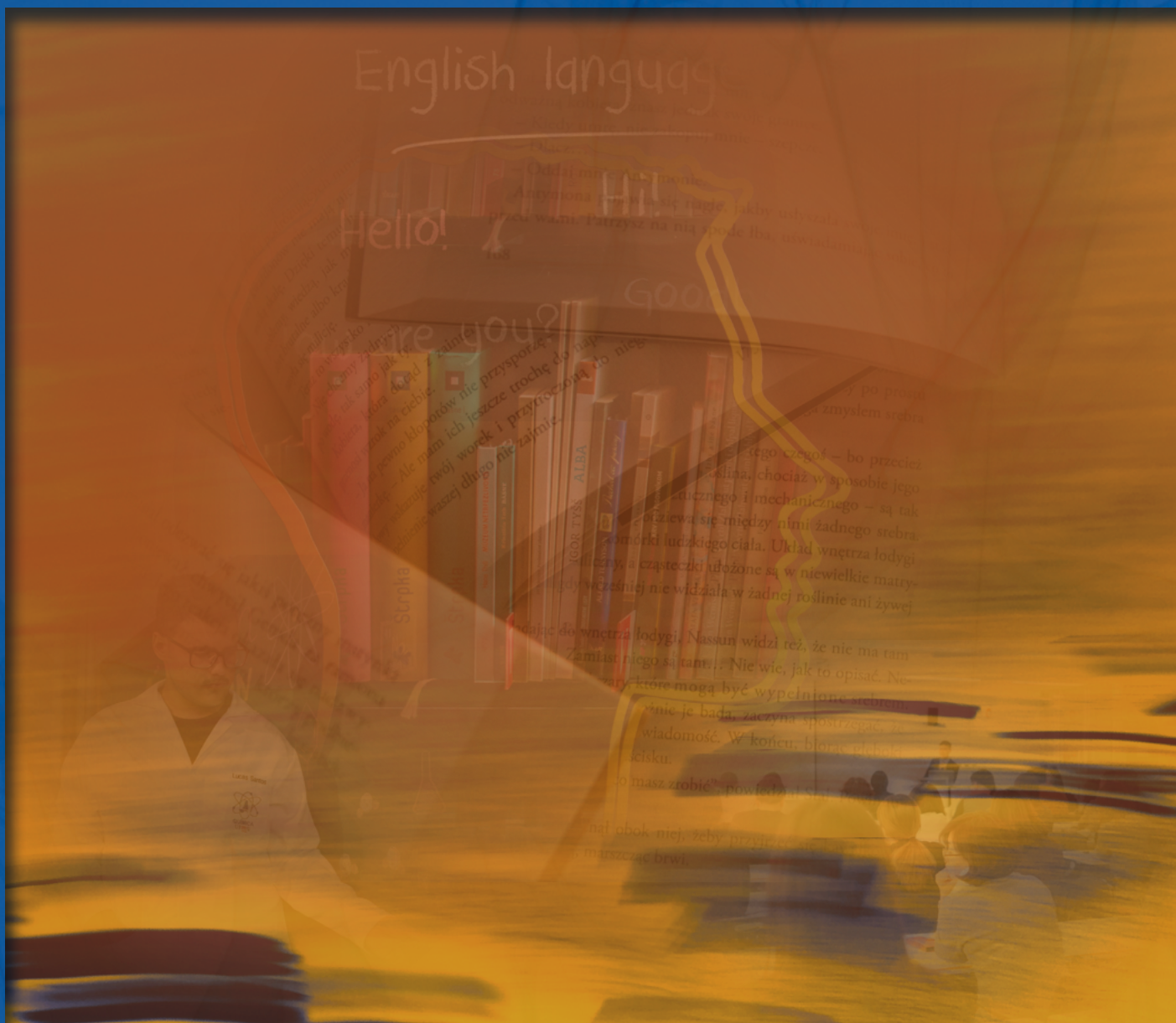


PAPELES

Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño



Volumen 14(27) 2022
ISSN: 0123-0670
ISSN (online): 2346-0911

UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño
Volumen 14 (27) 2022
ISSN: 0123-0670
ISSNE: 2346-0911

UAN

Rector

Héctor Antonio Bonilla Estévez

Vicerrector Académico

Diana Isabel Quintero

Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Innovación

Guillermo Alfonso Parra

Secretaria General

Martha Carvalho

Decano Facultad de Educación

John Briceño

Directora Fondo Editorial

Lorena Ruiz Serna

Editor

Andrés Bernal Ballén

Coordinadora Editorial

Claudia Villa

Corrector de Estilo

Eduardo Franco

Corrección en inglés

Noah Foster-Koth

Fotografías

<https://pixabay.com/es/>

Diseño y diagramación

Héctor Suárez Castro

 DOAJ


REDIB
Red iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico


ROAD
DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES


latindex


Dialnet


ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES


EBSCO


MIAR
Matriz de Información para el
Análisis de Revistas



Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño
Calle 22 Sur No. 12D-81
Teléfonos: 209 38 88 / 239 41 98
Bogotá, Colombia
revista.papeles@uan.edu.co

Editor General

Dr. Andrés Bernal Ballén

revista.papeles@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2033-3817>

Coordinadora Editorial

Ing. Claudia Villa

revista.papeles@uan.edu.co

Comité Editorial y Científico

Comité Editorial

Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes.

Universidad Pedagógica Nacional. (México)

bflortrujilloreyes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6534-4045>

Dra. Johana Camacho.

Universidad de Chile (Chile)

jpcamacho@uchile.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6159-6560>

Dra. Martha Merchán.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

mmerchan30@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4351-5058>

Dr. Antonio Di Martino.

Universidad Politécnica de Tomsk (Rusia)

dimartino@tpu.ru

<https://orcid.org/0000-0002-2664-4483>

Dr. Elías Amórtegui.

Universidad Surcolombiana (Colombia)

elias.amortequi@usco.edu.co

<http://orcid.org/0000-0001-9179-1503>

Dr. Fredy Garay.

Universidad Católica de Colombia (Colombia)

frgaray@ucatolica.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7158-0784>

Dr. Renato Eugenio da Silva.

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

renato.es.diniz@unesp.br

<http://orcid.org/0000-0002-0192-3988>

Dr. Yefrin Ariza.

Universidad Católica de Maule (Chile)

aariza@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1993-7245>

Comité Científico

Dr. Jorge López.

4Idiomas. Innovación y desarrollo ROKOSPOL A.S.

(República Checa)

vextropk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5641-4398>

Dr. James Guevara Pulido.

Universidad del Bosque (Colombia)

joguevara@unbosque.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-9134-3719>

Dr. Pavel Urbánek.

Universidad Tomas Bata en Zlin

(República Checa)

urbanek@utb.cz

<https://orcid.org/0000-0002-9090-4681>

Dr. Andrés Guarín.

Universidad de Lausana (Suiza)

andres.guarin@fluechtlingshilfe.ch

<https://orcid.org/0000-0002-4872-2016>

Dr. John Jairo Briceño Martínez.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

decano.educacion@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2285-8396>

Tabla de contenido

Table of Contents

Research article

6

Examining Educational Issues with 20 Private School Educators in Ecuador

Examinando problemas educativos con 20 educadores en una escuela privada en Ecuador

Ximena D. Burgin

Artículo de investigación

28

La empatía a través del método REAPSES: propuesta

Empathy through REAPSES Method: Proposal

Reina Castellanos Vega y Katherine Lorenzo López



Artículo de investigación

43

La prescripción individualizada de estrategias de aprendizaje a un adulto con bajo nivel de inglés

The Prescription of Individualized Learning Strategies to an Adult Low-English Language Achiever

Nahum Samperio Sánchez

Artículo de investigación

59

Las prácticas y los momentos de retroalimentación correctiva de los profesores de preparatoria en la oralidad

Practices and Moments of English Teachers Related to Oral Corrective Feedback in Senior High School

Jannete Tanús Sánchez y Catalina Juárez-Díaz



Artículo de investigación

76

Discriminaciones “otras”: análisis de las condiciones salariales y laborales en las escuelas normales indígenas para participar en el presupuesto extraordinario

“Other” Discriminations: Salary and Labour Conditions for Teacher Training Colleges Participation in Extraordinary Budget

Alicia Montserrat Erazo Hernández y Elizabeth Ocampo Gómez

Artículo de investigación

96

Autores prescritos para evaluación educativa en los currículos de la formación del profesorado en educación física en América Latina

Prescribed Authors for Educational Assessment in the Teacher Training Curriculum for Physical Education Courses in Latin America

Ronildo Stieg, Wagner dos Santos y Víctor Manuel López Pastor

Artículo de investigación

121

Educación en la universidad desde las voces de los estudiantes: decisiones pedagógicas orientadoras

Educate at the University from the Voices of Students: Guiding Educational Decisions

Maia Acuña Zenoff, Ludmila Pellegrini y Claudio Núñez

Artículo de investigación

154

El caso de la Universidad Austral: comparación del compromiso académico, la tenacidad y el rendimiento en estudiantes de un posgrado presencial y en línea

The case of Universidad Austral: Comparison of academic engagement, grit and achievement in face-to-face and online postgraduate students

Florencia Daura

Artículo de investigación

139

Efectos socioemocionales de la pandemia en docentes de la comuna de Pichilemu: análisis del discurso

Socio-emotional Effects of the Pandemic on Teachers in the City of Pichilemu: Speech Analysis

Rodrigo Córdova



Artículo de investigación

173

Tras la sombra de las historias: producción de cuentos fantásticos

Behind the Shadow of Stories: Production of Fantastic Stories

Mariluz Posada Pérez y Martha Lucía Garzón Osorio

Artículo de investigación

194

Formación pedagógica en educación inclusiva para docentes de bachillerato

Pedagogical Training in Inclusive Education for High School Teachers

Holger Franklin Carrillo Sailema, Tania Elizabeth Pardo Zhingre, Fernando Lara Lara y Ramiro Andrés Andino Jaramillo

Research article

Ximena D. Burgin^{1*}

<https://orcid.org/0000-0002-3494-569X>

Mayra C. Daniel¹

<https://orcid.org/0000-0003-2702-0071>

¹ Northern Illinois University

Examining Educational Issues with 20 Private School Educators in Ecuador

Examinando problemas educativos
con 20 educadores en una escuela
privada en Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1117>

Received: September 28, 2021

Approved: April 5, 2022

Published: Mayo 14, 2022

* Corresponding author:

Ximena D. Burgin, Northern
Illinois University, Dekalb, IL,
USA, GA-208, xrecald1@niu.edu

How to cite:
Burgin, X & Daniel, M. (2022).
Examining Educational Issues with
20 Private School Educators in
Ecuador. *Papeles*, 14(27), e 1117.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1117>



Abstract

The Ecuadorian educational system has been transformed by the implementation of the National Ten-Year Plan (PDN, for its Spanish title, Plan Decenal Nacional), which was renewed until 2025. This qualitative study examined the self-reported perceptions of 20 private elementary school teachers regarding the Ecuadorian educational system. Study questions addressed (1) participants' perceptions of the educational system using a survey based on the 5Essentials inquiry tool developed by Langley (2009) as an evaluative measure, and (2) challenges educators identified as barriers to learners' academic achievement. Survey validity was evaluated by three Ecuadorian educators from the area where this research was conducted. Data collected from teachers were triangulated utilizing administrators' interviews and an analysis of the school's policies. Study findings suggest that participating teachers felt that they had received insufficient and limited support from school administration and parents, leading to teacher disempowerment.

Keywords

Academic support, teacher disempowerment, teachers' self-esteem, educator's role as leader; Ecuadorian context

Resumen

El sistema educativo ecuatoriano ha sido transformado con la implementación del Plan Decenal Nacional (PDN) el cual fue renovado hasta el año 2025. Este estudio cualitativo examinó las percepciones autoinformadas de 20 docentes de primaria de una escuela privada sobre el sistema educativo ecuatoriano. Las preguntas del estudio abordaron (1) las percepciones de los participantes sobre el sistema educativo utilizando una encuesta basada en la herramienta de investigación 5Essentials desarrollada por Langley (2009) como medida evaluativa, y (2) desafíos identificados por los educadores como barreras para el rendimiento académico de los estudiantes. La validez de la encuesta fue evaluada por tres educadores ecuatorianos del área donde se realizó esta investigación. Los datos recopilados de los maestros se triangularon utilizando entrevistas con los administradores y un análisis de las políticas de la escuela. Los hallazgos del estudio sugieren que los maestros participantes percibieron que recibían un apoyo insuficiente y limitado de la administración de la escuela y de los padres, lo que provocó la pérdida de poder de los maestros.

Palabras clave:

Apoyo académico, desempoderamiento de docentes, auto-estima de docentes, el papel del docente líder, contexto ecuatoriano

1. Introducción

In the past 10 years, the Ecuadorian education system has undergone numerous changes intended to transform schooling. The government further raised the stakes by implementing the National Ten-Year Plan (PDN,

for its Spanish title, Plan Decenal Nacional), a ten-year educational plan approved in 2016 and renewed from 2016 to 2025 (Fajardo-Dack, 2016; Ministerio de Educación, 2016; Schroder, 2008). In Ecuador, education is perceived as one of the most effective tools to promote positive change and prepare young

Despite the implementation of the PDN, many areas of need continue to exist in Ecuador, such as public investment to increase the number of buildings in select school districts, more choice of pedagogical materials for teaching and learning, and better qualified teachers and administrators.

people to be productive members of society (Morales-Ramos, 2011; Patrinos et al., 2006; Patrinos, & Psacharopoulos, 2020). Since the PDN is a mandate for all private and public educational institutions, Ecuadorian teachers are expected to implement the PDN not only to improve students' current lives, but also to improve the quality of life for all Ecuadorian citizens in the future (Stanton, 2019).

Despite the implementation of the PDN, many areas of need continue to exist in Ecuador, such as public investment to increase the number of buildings in select school districts, more choice of pedagogical materials for teaching and learning, and better qualified teachers and administrators. To meet the goal of preparing teachers, the National University of Education (UNAE, for its Spanish title, Universidad Nacional de Educación) was established in 2013 to train K-12 teachers to diagnose academic issues and develop teachers' abilities to design and assess personalized instruction, build learning communities, and engage in professional development (PD) (Díaz Flórez et al, 2019). These skills will allow teachers to share information with students through pedagogical strategies that combine direct and indirect

instruction, include hands-on experiential activities, and offer a balance of formative and summative evaluations. However, the PDN's stated objectives did not include teachers' participation in the reevaluation process (Ministerio de Educación, 2016).

Data were collected utilizing the 5Essentials survey, developed by the University of Chicago Consortium on Chicago School Research, to capture the influence of internal and external factors that affect teachers' practices (UChicagoImpact, 2018). The 5Essentials constructs assess teachers' perceptions about values and norms as a community system and provide information to understand teachers' pedagogical approaches within the school environment. Internal and external factors beyond the school environment also affect the culture and climate of classrooms, and therefore impact the level of student engagement and learning outcomes (Bryk et al., 2015; Katz & Kahn, 1978). The 5Essentials survey evaluated five constructs: Effective Leaders, Collaborative Teachers, Involved Families, Supportive Environment, and Ambitious Instruction. Effective Leaders referred to leadership as an input from school administrators sharing their vision and next steps with their faculty. The other constructs, Collaborative Teachers, Involved Families, and Supportive Environment, are closely related to Ambitious Instruction, because academic achievement involves support from teachers and parents as well as other support for students to succeed in the classroom (Bryk et al., 2015). The five constructs assess teachers' perceptions about values and norms in the community, providing information to examine teachers' approaches within diverse school environments.

This study explored in-service educators' perceptions of teachers' interactions with other educational stakeholders in one private school to understand the PDN's alignment to improving education and teacher's feedback.

The PDN mandates impact the relationships among stakeholders within the school and classroom in public and private educational institutions. The survey used in this study documented teachers' perceptions of classroom issues and their perceived level of collaboration with the school leadership, parents, and other teachers. This inquiry considered what the professional literature has documented about the cultural and linguistic diversity in Ecuador's educational system and issues in teacher empowerment.

1.1 Diversity in Ecuador

Diversity in Ecuador is demonstrated by the different languages spoken in the country (e.g., Cofán and Quechua). The National Institute of Statistics and Census (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos; INEC, 2015) recorded that 93% of Ecuador's population speaks Castilian and 4.1% speak Quechua. The census information documented the country's population as 71.9% mestizos (mixed Amerindian and white), 7.4% Montubio, 7% Amerindian, 6.1% white, 4.3% Afroecuadorian, 1.9% mulato, 1% black, and 0.4% other. Researchers suggest the Ecuadorian educational system faces challenges addressing diversity and acknowledge that understanding the country's diversity is key to offering all students an equitable education (Constitución de la República del Ecuador, 2011).

1.2 Educational System in Ecuador

The education system in Ecuador includes four levels: pre-primary (3–5-year-old students), primary (ages 6–11), secondary (ages 12–17), and tertiary (ages 18–22). Education in public schools is compulsory and free for learners ages 3 to 17; however, additional fees, such as transportation costs, are paid by parents. Parents pay tuition for private education institutions (Ecuador, n.d.).

About 20% of the total of primary students and 40% of secondary students are enrolled in private education in Ecuador (Education State University, 2021) due to parental perception that the government's financial limitations do not provide adequate resources for public educational institutions.

The PDN focused on quality schooling supporting equity, tolerance, and inclusiveness (Ministerio de Educación, 2016) impacting public and private educational institutions. The PDN's objectives included inclusiveness and equity for all children; increasing the number of students attending school, eliminating illiteracy, and strengthening adult education; improving infrastructure, revalorizing, or revolutionizing the teaching profession; and restructuring increments of the government's investment in education. Moreover, Ecuador adopted the Millennium Development Goals in 2015 due to the alignment with the goals of the PDN, which are projected to be met by 2030 (United Nations, 2015). According to Index Mundi (2020) and the Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana (2019), Ecuador has shown progress toward the PDN goals, indicating the government's commitment to sustaining the progress.

The Millennium Development Goals and the PDN both identify the goal of building "a more equitable, inclusive, and sustainable society" (Villafuerte et al., 2018); however, the teachers' input was not identified as one of the desired goals. Some researchers argue that to date, teachers have not implemented innovative



educational models (i.e., creativity, critical thinking, and production of knowledge) and continue using traditional teacher-centered models of instruction (López Pastor et al, 2016; Villafuerte et al, 2018). According to Van Damme et al. (2013), the educational system failed by not re-thinking education as the right of all individuals, by not making structural changes to the national system, by not updating educational approaches, and by not supporting reevaluation of the teaching profession for private and public institutions. Jæger and Karlson (2018) argued that unequal access to learning negatively impacts societies in Latin America at the macro level because of the failure to equally distribute responsibilities among stakeholders.

Gallegos (2008) explained that the National Institute to Assess Education identifies areas in the curriculum that require increased time allocations and/or changes in instructional foci and revised delivery methods. The Institute also measures the progress of objectives in the PDN and the Millennium Development Goals (Resultados, Pruebas, Censales, 2008). The Institute aimed to increase teacher quality, raise the literacy rate, and add English language instruction as a required part of the K-12 curriculum (Gallegos, 2008). The expectation was that educators could articulate philosophies for incorporating the country's diversity into the curriculum. Positive results from this initiative were shown when 94.5% of Ecuadorians were documented as being literate in 2015 (Instituto Nacional de Educación Educativa, 2016). However, in spite of the changes enacted to address the national issue of student academics in Ecuador, success has been limited by the exclusion of the educators' voices from the continuous improvement process. Therefore, school leadership and teachers in private and public institutions continue to implement directives provided by the Ministry of Education through the PDN, which impacts the performance of teachers who perceive their input is unrecognized and undesired.

1.3 Teacher Empowerment

After identifying "reevaluation of the teaching profession" as one of the failures of the past educational system, the Ministry of Education developed objectives including PD and continuing education regarding pedagogical strategies and subject matter content (Fajardo-Dack, 2016). The new system was to bring stability to the teaching profession and increase salaries based on annual evaluations performed by the government (Instituto Nacional de Educación Educativa, 2016).

Ecuadorian education policies reflect a hierarchical structure with teachers expected to follow prescribed directives about curricula and textbooks with little flexibility given for pedagogical choices (Fajardo-Dack, 2016; Martínez, 2014). Teachers cannot offer input into decisions affecting schools, classrooms, and students, leading to disempowerment. Bolin (1989) indicated that teacher empowerment "requires [giving] teachers the right to participate in the determination of school goals and policies and the right to exercise professional judgement about the content of the curriculum and means of instruction" (p. 82). Teacher empowerment is important to critically and meaningfully transform teachers' practice, through a reflective and evaluative process (Kimwaley et al., 2014). Other issues that have disempowered Ecuadorian teachers are the lack of time for activities such as team and capacity building, and the quality of PD (Duffy, 1994; Kimwaley et al., 2014).

1.4 Theoretical Framework

The theoretical framework applied to this study is human capital theory (HCT) (Shultz, 1961). This theory assumes governments invest in educational institutions to train or educate people for the good of the system. The policies guiding investments help achieve desired or established governmental

outcomes. Training or educating citizens is the means for achieving outcomes beneficial to families, the educational system, and ultimately to society (Schroedler, 2018).

HCT was initially postulated by Shultz (1961) as a way of treating education as an investment. This theory postulates that increases in one's productivity is caused by gaining knowledge and skills through education (Brewer et al., 2010; Wolter, 2011). Becker (1993) argued that education and training were the most important investments to benefit a person's income and future earnings, as well as to increase their productivity. After analyzing the costs of education as training on the job, Becker concluded that "learning is a way to invest in human capital" (p. 68). Investments made during a child's schooling years may not appear as part of the child's recorded financial information, but they still merit consideration. For example, elementary school education and middle school education are investments that can lead to success in high school. These investments may not be seen or accounted for immediately, but the time, effort, and money spent determine future earnings.

Several quantitative studies (Ashenfelter & Krueger 1994; Duflo 2001; Heckman et al., 2006; Patrinos & Psacharopoulos 2020; Rosenzweig 1995) have sought to estimate returns on education compared to alternative investments to assist policy makers. Morales-Ramos (2011) estimated that returns on education by year of schooling in Mexico were between 8.2% and 8.4%, and the highest returns were associated with more education. Patrinos and Sakellariou (2004) utilized data from the National Statistical Office of Venezuela (OCEI; 1992-2000) to show that since the mid-1990s, there has been an increase in returns associated with the individual's level of education. Patrinos et al. (2006) compared the average number of years of school attainment and returns on schooling for countries in East Asia (e.g., Cambodia,

Becker (1993) argued that education and training were the most important investments to benefit a person's income and future earnings, as well as to increase their productivity

Philippines, and Thailand) and Latin America (e.g., Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Mexico, and Venezuela). The results indicated the average return for countries in East Asia was 14.5% per year of schooling compared to 11.6% in Latin America. Psacharopoulos and Patrinos (2018) reviewed a database of 1,120 estimates in 139 countries to calculate the returns on schooling (primary, secondary, and higher education) and place of work (private and public), but found that there was not a linear increase in returns on education; the returns also depended on whether the work was in the public or private sector. For example, the study found that private work could return an average of 9% for one extra year of schooling (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Education can be surmised to be a path to improving and sustaining the labor force through increased job opportunities, economic growth, personal advancement, and PD.

HCT may prove helpful for understanding the Ecuadorian government's stated investment in the country's educational system. The impact of the government's interpretation on both teachers' personal and professional growth and students' academic growth cannot be overlooked. Consideration of how desired transformational change is being pursued might assume that effective change requires reflection and time to examine current practices. It seems necessary to explore how in-service teachers' perceptions

about the educational system impact their teaching practices and either energize or frustrate them.

This study was guided by the following questions:

RQ1. How do educators perceive the educational system's support for the teaching profession, as measured by the 5Essentials survey?

RQ2. What challenges do educators identify within their school as barriers to supporting students' academic achievement?

2. Methodology

A qualitative study to collect data in two phases was utilized (Creswell & Guetterman, 2019). The initial phase provided information about teachers' perspectives through the 5Essentials survey, and the qualitative data collected supported the survey findings (Creswell & Guetterman, 2019). Additionally, results from the data collected from teachers were triangulated with administrators' interviews and institution documents (e.g., participants' daily schedules, school policies, and the PDN). The school's principal and assistant principal were interviewed to examine their interpretation of teachers' responses. The school's written policies were a reflection of the educational system (PDN) mandates and were analyzed to determine connections to the teachers' responses. Quantitative and qualitative components were combined to examine and corroborate information provided by participants (Johnson et al., 2007). The qualitative data utilized between-method triangulation to analyze where the data converged as well as inconsistencies and contradictions in the data (Denzin, 1978). The researchers were English and Spanish bilinguals, and all results, including quotations, were translated into English to ensure the meaning of the responses were intact when used to support the findings.

The 5Essentials survey for teachers was used to benchmark teachers' perceptions about their school climate, their skills as teachers, and to document strengths and areas of improvement. To establish the face and content validity of the instrument, the 5Essentials survey for teachers was translated into Spanish and reviewed by three Ecuadorian educators with more than 25 years of teaching experience (Creswell & Guetterman, 2019). The suggested changes were collected, and the instrument was adjusted based on the feedback.

The qualitative data were gathered through focus groups guided by five open-ended questions adapted from Langley (2009):

1. What have you observed about the leadership in your school regarding your efforts to improve students' academics?
2. What have you observed about the collaborative work with other teachers in your school regarding the improvement of students' academics?
3. What have you observed about the supportive environment in your school regarding the improvement of students' academics?
4. What have you observed about family involvement in your school regarding the improvement of students' academics?
5. What have you observed about ambitious instruction in your school regarding the improvement of students' academics?

The overall aim of the project was to understand teachers' perceptions of the educational issues they encountered. Principal and assistant principal interviews utilized open-ended questions based on the coded results from the teachers' responses. PDN, school policies, and participants' schedules were examined to further document teachers' responses.

2.1 Setting and participants

This investigation was conducted in a private school in an urban area of Ecuador. The school's population is approximately 800 students, from K-secondary levels. Classrooms are equipped with a computer for the teacher, desks for the children, and other supplies for teaching. The school has ample space for sports facilities, such as basketball courts and soccer fields.

Participants included 20 elementary school educators with 5 to 26 years of teaching experience. The group of 13 female teachers and 7 male teachers taught subjects such as music, physical education, English, French, and technology. The principal of the institution selected and extended an invitation to the teachers to participate in the research. Moreover, interviews were conducted with the principal, who had 25 years of teaching experience and 10 years of experience as an administrator, as well as with the assistant principal, who had 13 years of teaching experience and 6 years of experience as an administrator.

During the first meeting, the researchers explained the purpose of the project and distributed consent forms to comply with IRB protocols and the 5Essentials Survey for Teachers survey, which was used as a pre-assessment measure. This tool served to document the teachers' beliefs about the school's provisions, collaborative work between administration, parents, and teachers, strategies used to adjust instruction, and demonstrated awareness of the diversity in the school community. Administrators signed consent forms prior to participation in the interviews.

2.2 Data analysis

The 5Essentials Survey for Teachers was administered to explore teachers' perceptions of their interaction with other teachers,

administration, and families. The information collected from the survey was used to calculate central tendency measures (mean (M), median (Mdn), and standard deviation (SD)) to determine distribution of the responses about participants' role as educators, issues in the classroom, and the institution. The qualitative data were analyzed utilizing a constant comparison technique to compare new information to other codes that emerged from the data; which is meaningful to allow the codes to form into themes (Glaser & Strauss 1967; Leech & Onwuegbuzie 2007; Miles et al., 2014). Analysis of emergent and recurrent themes in the data served to determine the participants' perceptions of ongoing school improvement efforts and their satisfaction with the current levels of support.

3. Results and Discussion

3.1 5Essentials survey results

The purpose of the self-reported data from the 5Essentials survey was to uncover contextual factors that cause variation regarding academics and to identify approaches for designing improvements. Moreover, the self-reported information provided a starting point for conversations about the educators' role and their perceptions about school. The researchers asked teachers' perspectives about the central tendency scores (M, Mdn, and SD) generated for each question. The participants noted that some questions were close to or below the mean, and a discussion about those items and constructs was important to understand the reason for those scores.

Under the "Collaborative Teachers" construct (Table 1), the teachers indicated areas of concern related to teachers' trust to their colleagues (q3), working in the school (q14), and opportunities to work with colleagues (q35). Another area of concern was the frequency of teachers' observation for feedback (q36, q37), instructional decisions

based on student assessment (q38), and work with colleagues to develop instructional materials (q39, q40). The discussion indicated that the teachers did not feel comfortable working with each other. One teacher said, “I work with other teachers that I get along

with.” Another mentioned, “Some teachers do not want to collaborate or share their knowledge and experience...the institution does not provide events/meetings for this type of work.” Many participants supported the last statement by nodding.

Table 1. *Collaborative Teachers Construct*

| | Questions | M | Mdn | SD |
|----|---|------|-----|------|
| 3 | Teachers in this school trust each other ^a | 2.5* | 2.5 | 0.95 |
| 4 | Teachers respect other teachers who take the lead in school improvement efforts ^a | 3.2 | 3.0 | 0.70 |
| 5 | Teachers respect colleagues who are experts in their craft ^a | 3.2 | 3.0 | 0.70 |
| 13 | I usually look forward to each working day at this school ^a | 3.0 | 3.0 | 0.92 |
| 14 | I wouldn't want to work in any other school ^a | 2.5* | 3.0 | 1.12 |
| 15 | I feel loyal to this school ^a | 3.7 | 4.0 | 0.73 |
| 16 | I would recommend this school to parents/guardians seeking a place for their child ^a | 3.7 | 4.0 | 0.75 |
| 31 | Over all, my professional development experiences this year have been sustained and coherently focused, rather than short-term and unrelated ^a | 2.7 | 3.0 | 1.19 |
| 32 | Over all, my professional development experiences this year have included time to think carefully about, try, and evaluate new ideas ^a | 3.4 | 3.0 | 0.51 |
| 33 | Over all, my professional development experiences this year have been closely connected to school improvement plan ^a | 3.5 | 4.0 | 0.51 |
| 34 | Over all, my professional development experiences this year have included opportunities to productively with colleagues in my school ^a | 3.4 | 3.0 | 0.50 |
| 35 | Over all, my professional development experiences this year have included opportunities to work with colleagues from other schools ^a | 2.5* | 3.0 | 1.02 |
| 36 | This year, how often have you observed another teacher's classroom to offer feedback? ^b | 1.4* | 1.0 | 0.59 |
| 37 | This year, how often have you observed another teacher's classroom to get ideas for your own instruction? ^b | 1.4* | 1.0 | 0.60 |
| 38 | This year, how often have you gone over student assessment data with other teachers to make instructional decisions? ^b | 2.0* | 2.0 | 1.12 |
| 39 | This year, how often have you worked with other teachers to develop materials or activities for particular classes? ^b | 2.1* | 1.5 | 1.29 |
| 40 | This year, how often have you worked on instructional strategies with other teachers? ^b | 2.5* | 2.0 | 0.94 |
| 41 | How many teachers help maintain discipline in the entire school, not just their classroom? ^b | 2.9 | 2.5 | 1.02 |
| 42 | How many teachers take responsibility for improving the school? ^b | 3.5 | 4.0 | 1.10 |
| 43 | How many teachers feel responsible to help each other do their best? ^b | 3.4 | 4.0 | 1.23 |
| 44 | How many teachers feel responsible that all students learn? ^b | 3.8 | 4.0 | 1.16 |
| 45 | How many teachers feel responsible for helping students develop self-control? ^b | 3.8 | 4.0 | 1.12 |
| 46 | How many teachers feel responsible when students in this school fail? ^b | 3.3 | 3.0 | 1.24 |
| 52 | To what extent do you feel respected by other teachers ^c | 3.5 | 4.0 | 0.89 |

* Noted by participants: ^aStrongly Disagree=1; Disagree=2; Agree=3, Strongly Agree=4; ^b None=1; Some=2; About half=3; Most=4; Nearly All=5; ^cNot at All=1; A Little=2; Some=3; To a Great Extent=4

Regarding the Effective Leadership construct (Table 2), the participants did not feel comfortable sharing their feelings about the school with the administrators (q8). The participants felt overwhelmed by the number of programs within the school (q24); and did not feel they had any influence regarding how resources should be distributed (q53), in-service programming (q56), or setting behavioral standards (q57). During the discussion, participants indicated they do not feel heard when

they express their concerns about what is happening in the school: “when I talk to the principal, I don’t see that issues are resolved,” “I have requested a clear policy about student with behavioral issues...I have not received an answer until now.” Another teacher stated, “we are not included in the decisions ...we are just told what has been decided or what I have to do.” These comments reflect the self-reported quantitative results indicated as areas for improvement.

Table 2. *Effective Leadership Construct*

| Questions | M | Mdn | SD |
|---|------|-----|------|
| The principal... | | | |
| 6 has confidence in the expertise of the teachers ^a | 2.9 | 3.0 | 1.12 |
| 7 Is trusted at his/her word ^a | 3.0 | 3.5 | 1.21 |
| 8 Allows discussions of feelings, worries, and frustrations with the principal ^a | 2.4* | 2.0 | 1.04 |
| 9 Takes a personal interest in the professional development of teachers ^a | 3.1 | 3.0 | 0.64 |
| 10 looks out for the personal welfare of the teachers ^a | 2.9 | 3.0 | 0.99 |
| 11 Places the academic needs of children ahead of personal and political interests ^a | 3.0 | 3.5 | 1.26 |
| 12 Is effective manager who runs the school smoothly ^a | 3.1 | 3.0 | 0.94 |
| 17 Makes clear to the staff the leadership’s expectation for meeting instructional goals ^a | 2.8 | 3.0 | 1.23 |
| 18 Communicates clear vision for the school ^a | 3.3 | 3.0 | 0.73 |
| 19 Presses teachers to implement what they have learned in professional development ^a | 3.1 | 3.0 | 0.79 |
| 20 Knows what is going on in your classroom ^a | 3.7 | 4.0 | 0.75 |
| 21 Participates in instructional planning with team of teachers ^a | 3.7 | 4.0 | 0.75 |
| 22 Provides teachers with useful feedback to improve teaching ^a | 3.5 | 4.0 | 0.83 |
| 23 Once we start a new program in this school, we follow up to make sure that it is working ^a | 3.2 | 3.0 | 0.85 |
| 24 We have so many different programs in this school that I cannot keep track of them all ^a | 2.0* | 2.0 | 0.79 |
| 25 Curriculum, instruction, and learning materials are well coordinated across the different class levels at this school ^a | 3.4 | 4.0 | 0.75 |
| 26 There is consistency in curriculum, instruction, and learning materials among teachers in the same level at this school ^a | 3.5 | 4.0 | 0.69 |
| 51 To what extent do you feel respected by your principals ^b | 3.5 | 4.0 | 0.93 |
| 53 How much influence do teachers have over school policy in areas about planning how discretionary school funds should be used? ^c | 1.7* | 1.0 | 1.09 |
| 54 How much influence do teachers have over school policy about determining books and instructional materials used in classrooms? ^c | 2.9 | 3.0 | 0.89 |
| 55 How much influence do teachers have over school policy in areas about establishing the curriculum and instructional program? ^c | 3.1 | 3.0 | 0.76 |
| 56 How much influence do teachers have over school policy in each of the areas below determining the content of in-service programs? ^c | 2.3* | 3.0 | 1.06 |
| 57 How much influence do teachers have over school policy in each of the areas below setting standards for student behavior? ^c | 2.5* | 3.0 | 1.00 |

* Noted by participants: ^a Strongly Disagree=1; Disagree=2; Agree=3, Strongly Agree=4.

^b Not at All=1; A Little=2; Some=3; To a Great Extent=4. ^c No Influence=1; A Little Influence=2; Some Influence=3; A Great Deal of Influence=4

Concerning the Involved Families construct (Table 3), the participants reported between disagreement and agreement regarding the relationship between the teacher and the parents as a partnership to support students' education (q1). During the discussion, all teachers indicated that parents do not support teachers' academic activities or parents are not engaged in finding solutions to behavioral issues in the classroom. Some of the examples

provided related to "students do not submit homework and parents do not do anything about it," "if the student does not behave properly in the classroom, we [teachers] do not have a policy to follow," and "if a parent complains, the administration tells me to fix it." The answers for this construct confirmed the limited support from school administration and/or teachers' participation in setting standards for student behavior.

Table 3: Involved Families Construct

| | Questions | M | Mdn | SD |
|----|--|------|-----|------|
| 1 | Teachers and parents/guardians think of each other as partners in educating the children ^a | 2.6* | 3.0 | 1.23 |
| 2 | Staff at this school work hard to build trusting relationships with parents/guardians ^a | 2.9 | 3.0 | 1.15 |
| 47 | Teachers feel good about parent/guardians' support for their work ^b | 3.1 | 3.0 | 1.36 |
| 48 | How many parents/guardians support your teaching efforts? ^b | 2.9 | 3.0 | 1.42 |
| 49 | How many parents/guardians do their best to help their children learn? ^b | 2.9 | 3.0 | 1.37 |
| 50 | To what extent do you feel respected by the parents/guardians of your students? ^c | 3.2 | 4.0 | 1.06 |
| 59 | How many of their parent/guardians attend parent/guardian-teacher conferences when you request them? ^d | 3.5 | 4.0 | 0.99 |
| 60 | How many of their parents/guardians volunteer time to support the school (e.g. help with school wide events)? ^d | 3.3 | 4.0 | 1.05 |
| 61 | How many of their parents/guardians contact you about their child's performance? ^d | 4.2 | 4.0 | 0.92 |
| 62 | How many of their parents/guardians respond to your suggestions for helping their child? ^d | 3.2 | 4.0 | 1.17 |
| 67 | To what extent does this school involve parents/guardians in the development of programs aimed at improving student outcomes? ^e | 3.5 | 4.0 | 0.89 |
| 68 | To what extent does this school involve parents/guardians in commenting on school curriculum? ^e | 3.2 | 4.0 | 1.20 |
| 69 | To what extent does this school include parents/guardians leaders from all backgrounds in school improvement? ^e | 3.1 | 3.0 | 0.89 |
| 70 | To what extent does this school develop formal networks to link all families with each other (e.g. sharing parent phone numbers)? ^e | 3.9 | 4.0 | 0.46 |
| 71 | To what extent does this school encourage more involved parents/guardians to reach out to less-involved parents/guardians? ^e | 3.6 | 4.0 | 0.68 |

* Noted by participants: ^a Strongly Disagree=1; Disagree=2; Agree=3, Strongly Agree=4.

^b None=1; Some=2; About Half=3; Most=4; Nearly All=5. ^c Not at All=1; A Little=2; Some=3; To a Great Extent=4. ^d None=1; Some=2; About half=3; Most; All=4. ^e Not at All=1; A Little=2; Somewhat=3; A Great Deal=4

About the Ambitious Instruction construct (Table 4), the participants did not indicate concerns regarding this construct. The participants stated that in general students show respect to each other, participate in classroom

activities and discussions, ask questions, and provide feedback to their classmates. However, some students are very disruptive, making it challenging to teach students who are willing to learn.

Table 4: Ambitious Instruction Construct

| | Questions | M | Mdn | SD |
|----|--|-----|-----|------|
| | To what extent do the following characteristics describe discussions that occur in your classrooms | | | |
| 73 | Students build on each other's ideas during discussion | 2.9 | 3.0 | 1.21 |
| 74 | Students use data and text references to support their ideas | 3.2 | 3.0 | 0.77 |
| 75 | Students show each other respect | 3.5 | 4.0 | 0.69 |
| 76 | Students provide constructive feedback to their peers and to you | 3.5 | 4.0 | 0.69 |
| 77 | Most students participate in classroom activities at some point | 3.9 | 4.0 | 0.37 |

Scale: Never=1; Rarely=2; Sometimes=3; Almost Always=4

Regarding the Support Environment construct (Table 5), the participants indicated they spent between 5 to 45 minutes communicating with parents/guardians about students' performance (q66). The communication time could be related to issues from the parent involvement construct. This seems to indicate that communication to resolve academic issues is not properly performed; however, if parents are not supporting the teachers, communication

may not be the solution. Solutions negotiated with administration may be required to tackle specific classroom issues when other stakeholders are involved. Question 28 indicated a disagreement regarding teachers preparing students for college/university outside the class time. The institution does not offer this preparation after school as part of the curriculum. The participants did not indicate other questions as an issue for this category.

Table 5: Support Environment Construct

| | Questions | M | Mdn | SD |
|----|--|------|-----|------|
| 27 | Teachers expect most students at this school to go to college/university ^a | 3.7 | 4.0 | 0.75 |
| 28 | Teachers at this school help students plan for college /university outside of class time ^a | 2.5* | 3.0 | 1.05 |
| 29 | The curriculum at this school is focused on helping students get ready for college/university ^a | 3.1 | 3.0 | 1.15 |
| 30 | Teachers in this school feel that it is part of their job to prepare students to succeed in college/university ^a | 3.5 | 4.0 | 0.69 |
| 58 | How much influence do parents/ guardians have on plans for school improvement? ^b | 4.6 | 3.5 | 6.30 |
| 63 | For how long does a student have to be absent before you contact their parents/guardians? ^c | 4.8 | 5.0 | 0.38 |
| 64 | How often do you solicit information from parents/guardians about their child? ^d | 3.4 | 3.0 | 0.74 |
| 65 | How often do you send home correspondences to parents /guardians about the work students are doing in class? ^d | 4.1 | 4.0 | 1.10 |
| 66 | In a typical week, how much time do you spend in total communicating with individual parents/guardians about their child's performance in the subjects you teach? ^e | 2.7* | 3.0 | 0.67 |
| 72 | How often does this school conduct workshops or trainings for parents/guardians on student learning? ^f | 3.0 | 3.0 | 0.58 |

* Noted by participants: ^a Strongly disagree=1; Disagree=2; Agree=3, Strongly Agree=4.

^b No Influence=1; A Little Influence=2; Some Influence=3; A Great Deal of Influence=4.

^c Never contact parent/guardian because of absence=1; 1 Month or Longer=2; 2-4 Weeks=3; About a Week=4; 0-2 Days=5.

^d Never=1; 1-2 Times a Year=2; About Once a Month=3; Weekly=4; Daily=5. ^e None=1; 5-15 Minutes=2; 15-45 Minutes=3; About an Hour=4; 2-3 Hours=5; ^f Never=1; Once a Year=2; 2-3 Times a Year=3; More than 3 Times a Year=4

3.2 Open-ended data

The inductive approach of the data analysis generated two themes: (1) limited academic support, and (2) teacher disempowerment. Participants also mentioned that some of the issues they confronted in the classroom might be resolved more effectively if school administrators and parents took the time to observe classes to better understand the teachers' role.

The dissonance between administrators, teachers, and parents suggests the teachers were working to solve educational and behavioral problems. Participants were united in stating their overwhelming need for PD to learn how to use technology. One teacher stated, "if I don't print materials that I want to use at home, I may not be able to have them available for my lesson at school," "how can I compete with my students, when they know more about technology than what I know?" and "I don't want to look bad with my students while using technology so I do not use it when I doubt my ability." The participants also indicated that students spend too much time with electronics: "when I ask them what classroom game they would like to play, the students only choose the computer." The teachers did not feel prepared to utilize current technologies and shared that the administration would not provide the resources they need to learn technology skills; therefore, they preferred to continue with the strategies they have been using.

"If we want [academic] achievements, meetings should be held by areas and blocks, monthly and quarterly...these meetings would help us discuss and identify students with learning difficulties."

3.2.1 Limited academic support

Limited academic support was contextualized as the lack of necessary educational resources to support teachers' work. These problems were discussed in the context of classroom issues related to teacher interaction with administrators, parents, and colleagues. Regarding the administration, teachers identified limited time to meet, discuss, and share pedagogical successes and failures with other teachers. The participants indicated that the limited time to interact with other colleagues during the school day did not allow them to develop formal collaborations. For example, a teacher commented, "If we want [academic] achievements, meetings should be held by areas and blocks, monthly and quarterly...these meetings would help us discuss and identify students with learning difficulties." As the teachers were revealing issues, they were also providing possible solutions such as "meetings will improve communication to participate in the strategies implemented" and "planned teacher meetings to do group activities and improve interpersonal relationships to lead to professional support." In relation to collaborating with other teachers, the participants pointed out that "planning with teachers in complementary areas would help us...so that everyone can talk about the same problems, support each other and seek a common goal." However, the participants mentioned the "lack of interdisciplinary work" due to the limited "collaborative work among teachers to organize classroom activities that would encompass several subjects," adding that "there is not a systematic approach to solving academic problems... teachers solve them on their own." Teachers described "being professionals who do not seek help and noted help is not offered either" due to time constraints and the demands of their profession.

The participants explained limited collaboration from parents to comply with school

requirements such as “providing medical exams or tests to identify possible [cognitive] problems” and limited support related to discipline. One participant shared, “I have a student whose mother has left me to solve the behavioral issue of the child. I can’t do anything if the medical documentation is not in the student’s file... so I am left with no protocols to deal with the problem.” Another teacher said, “at least the parent could talk to their children about respecting me.” Several teachers protested the students’ lack of interest in completing homework due to the amount of screen time the students have at home. A participant indicated, “I asked a parent to do something about it [homework]; the parent’s response was that you should provide extracurricular support if needed to solve the problem.” The teachers articulated the need to ensure they can focus their energies on supporting academic achievement instead of trying to solve problems that should be handled by others.

The qualitative data demonstrated the importance of nurturing supportive relationships in educational settings. In addition, data supported the issues found in the two quantitative surveys. Teachers indicated that they are not part of the process of setting standards for student behavior. They also voiced concerns about the perceived lack of responsiveness from the school administration regarding policies and regulations guiding classroom behavioral issues.

The qualitative findings provided by the teachers’ responses were shared with the principal and assistant principal to contextualize the academic support issues in the institution. Both administrators indicated that “each teacher should be able to solve issues in the classroom, but if that does not work, the teacher can report the issue to the assistant principal.” They indicated that “school procedures explained the protocols to initiate conversations with



other departments to solve behavioral issues such as speaking to the social worker and the psychologist.” For example, the school’s Code of Coexistence, which aligned with the PDN, (Código de convivencia (CC) includes agreements for administrators, students, teachers, and parents. These commitments regulate the disciplinary sanctions to be implemented if needed. The administrators explained that resolution of classroom issues is delineated by levels: first stage is the classroom manager, then the head of the subject area, and finally the assistant principal. The administrators provided examples about the social worker visiting students’ homes to determine solutions for an academic issue or the psychologist talking to the students to find solutions. However, they also acknowledged the need for parents to support students and help solve academic or behavior issues listed in the Code of Coexistence. The principal indicated that different methods of communication with parents are employed in the institution to solve students’ problems. “For example, we utilize emails, meetings, visits, and informal conversations when the student is dropped off” that follow the CC guidelines.

Regarding time to collaborate with other teachers, the administrators provided the schedules for the entire institution. As the

researchers looked at the schedule, they noticed that the class periods lasted 45 minutes and elementary school teachers were scheduled from 8:30am to 12:45pm, with a recess of 30 minutes at 10:00am. When asked about the afternoon, the administrators indicated that lesson planning occurs in the afternoon after students leave the institution at 1:00pm. The institution includes scheduled “time for teachers to discuss student issues with classroom managers and the heads of the subject area” in the afternoon or during recess. It was evident that “the daily schedule did not allow extended time for teacher collaboration.” The collaboration is expected to happen during PD. However, one of the administrators said: “Based on my experience, teachers do not seem to use PD time to collaborate with other teachers.”

3.2.2 *Disempowerment*

There is a plethora of literature about the benefits of empowering teachers, school administrators, and students in schools (Blase & Blase, 2004; Bolin, 1989; Fajardo-Dack, 2016; Kimwary et al., 2014). Empowerment refers to investing with power or authority to make decisions about critical events that need solutions (Klecker & Loadman, 1998). These processes utilize the skills, abilities, and competence of those involved in making decisions to effectively produce changes (Bolin, 1989; Duffy, 1994). This means that teachers need to be empowered to set a direction for themselves to grow and resolve problems in a transformative approach (Kimwary et al., 2014). Teacher disempowerment is defined as “the deprivation of teachers’ power over their labor and labor process” (Tsang, 2019, para. 2). This second theme, disempowerment of teachers, is closely related to limited academic support. Participants identified the issues they faced in the classroom and the need for other stakeholders (administration and parents) to

jointly work to improve students’ academic achievement. However, the participants indicated that their voices are not heard and that they are ignored when they bring up academic issues to school administrators and parents. The teachers feel they must solve problems on their own. A participant provided an example regarding an issue with a parent and homework submission.

After trying different things, I talked to the [student’s] parent, and the parent said there is nothing I [the parent] can do about it. I met with the principal and presented the issue regarding the student who does not want to do his homework. I asked the principal to intervene; however, the answer was you [the teacher] have to find a way for the student to submit the homework. I realized I did not have the support of the administrator and I did not have a way to solve the problem.

After the teacher finished sharing the example, other teachers indicated that they had experienced similar issues in the past. The disempowerment and isolation these teachers experienced was affecting their professional performance, as well as their motivation and interpersonal relationships with colleagues. The teachers expressed that they are not part of the decision-making process regarding school policies or guidelines in the classroom. About issues with colleagues, the participants stated that collaboration is encouraged among teachers; however, time and/or venues to discuss classroom issues are not provided. This lack of collaboration limits the teachers’ ability to engage in interdisciplinary work, learn from others’ experiences, and possibly develop mentorship opportunities. Collective knowledge would allow a teacher to resolve issues with support from an enriched network. When participants were asked about examples of productive collaborations, one indicated

... that would not happen because the school will have to pay for a teacher who is not teaching... if they don't give us time to solve current academic issues, how are they going to authorize this time release? The school administration does not support collaborative work.

Several teachers nodded in support of the statement of limited collaborations. Other comments expressed that the school administration does not offer initiatives where teachers come together to share experiences, instructional materials, or ideas. The participants indicated that the school administration does not hear their needs or provides solutions to classroom problems. In addition, they stated that they do not feel supported by the administration; therefore, they feel isolated and have no tools to confront the challenges in the classroom. As in the previous theme, the qualitative data revealed areas in which educational stakeholders have contributed to teachers' disempowerment. Moreover, the results of the qualitative data supported the findings from the two quantitative surveys. For example, the teachers indicated they have the skills and experience for preparing lesson plans, engaging students, providing a safe classroom environment, and self-reflecting about the teaching profession. However, they said they are not asked to help determine the content of in-service programs or set standards for student behavior because the decisions are made by school leadership. Another issue related to parents not appreciating teachers as partners in educating their children. The participants indicated that the parents demonstrate permissive behavior regarding their children, so support from parents was not present and teachers had to find other strategies to motivate and engage students. The teachers described several examples of students interrupting classroom activities and parents indicating that this is normal behavior. The teachers felt disempowered because communication with

the parents was not effective for demonstrating the need for parents' collaboration in improving their child's classroom behaviors.

Moreover, the teachers expressed that they did not receive support from the school administration in terms of policies to guide action plans for behavioral issues in the classroom. This disempowerment is closely intertwined with the theme of limited academic support. Although the issues presented by the participants in this study may appear to be different, the categories are closely related, in that the solution of one issue will improve the other categories. For example, school administration listening to teachers' concerns and problems in the classroom could lead to policies, meetings with parents, and the development of support for the teachers. However, the different experiences that participants have with administrators, parents, and colleagues have led them to work in isolation to solve academic problems in the classroom on their own. Due to past experiences, the teachers do not think they can change the status quo and improve school and classroom practices.

When the teachers' perceptions about disempowerment were shared with the administrators, the latter responded by identifying two issues. The first issue related

The participants indicated that the parents demonstrate permissive behavior regarding their children, so support from parents was not present and teachers had to find other strategies to motivate and engage students.

to the paid tuition to attend the private institution. The administrator indicated that the “process [to solve classroom issues] takes longer and brings frustration to the teacher; however, it [the issue] is usually solved.” Teachers need to be more patient within private institutions because “we don’t want to lose students.” The other issue has to do with the Código de la Niñez y Adolescencia (2014). The administrators explained that Article 67 states: “Psychological abuse is that which causes emotional disturbance, psychological disturbance or decreased self-esteem in the abused child or adolescent.” The administrator continued, “although this type of law is good to protect the child, the law has been misused in the past.” Thus, “teachers feel that even verbal reprimands may bring issues with the Department of Education and their jobs may be in jeopardy.” “I [the administrator] also believe that teachers perceive that they are blamed for the issues in the classroom.”

3.3 Discussion

This study aimed to understand teachers’ perceptions about their instructional methods and their educational interactions with school leadership, parents, and other teachers as components of governmental policies to achieve educational goals (Schroedler, 2018; Shultz, 1961) using the 5Essentials survey, focus groups, administrator interviews, and school documents. Thus, academic success for students occurs when teachers, parents, and other stakeholders collaborate to assist

students. The limited academic support the participants indicated as the norm has led to disempowerment in relation to administrators and parents (Jæger and Karlson (2018).

The areas of improvement uncovered through the 5Essentials for each of the constructs were supported by data from the open-ended answers. Effective Leadership in the 5Essentials relates to the collaborative work between principals and teachers to implement a clear vision for the schools’ success. Some participants stated they did not feel there was a safe space to discuss feelings, worries, and frustrations with the school principal. The teachers indicated they had “some” influence in the decision-making about in-service programs and setting standards for student behavior. Becker (1993), Bryk et al. (2015), and Day and Gurr (2014) explained the importance of effective leadership for sharing a clear vision about effective implementation of change.

The participants acknowledged the importance of working with other teachers but they also expressed feelings of isolation in their work. Most indicated that they do not conduct observations of each other that might give them ideas to improve their own instruction or opportunities to offer feedback. In addition, collaborations among teachers did not focus on developing instructional materials for classroom activities or on making instructional decisions based on students’ needs. As reflected in the M and Mdn scores, some teachers’ responses show limited collaboration among the teachers to enrich each other to benefit students’ learning outcomes. Concerning Involved Families, the answers on the survey seem disconnected with those from the focus groups. The answers from the participants indicated that they felt their relationships with students’ parents or guardians were positive. However, the participants indicated that the parents do not support their efforts regarding the

Academic success for students occurs when teachers, parents, and other stakeholders collaborate to assist students.

students' behavior in the classroom, such as showing respect to the teacher or homework completion. Future research is needed to understand the barriers and challenges teachers face when interacting with students' parents or guardians, as well as teachers' issues in public educational institutions to uncover commonalities between educational settings. The participants expressed little concern about the constructs of Supportive Environment and Ambitious Instruction.

4. Conclusions

This exploratory qualitative study investigated private school teachers' perceptions of Ecuador's education system support for educational practices and educators' roles. Since 20% of primary students and 40% of secondary students attend private institutions (Education State University, 2021) and the PDN is implemented in private and public institutions, it seems that the disempowerment issues expressed by teachers in private institutions should be investigated in public institutions to determine how to include teachers' voices in the process. The results of the study revealed areas for improvement regarding support to enhance educational practices related to collaboration between teachers and administrators, collaboration among teachers, and communication among educational stakeholders. Additionally, educators' roles have been minimized due to their lack of participation in the decision-making processes regarding the educational system. The PDN has not included a process of continuous improvement to include all stakeholders' voices to assess the implementation and achievement of the desired educational goals.

A collaboration gap was found between teachers and administrators in this urban private elementary school. The administrators understood the complexity of the



education system in regards to encouraging collaboration with parents and alleviating classroom issues, but the limited opportunities for collaboration blocked the teachers from acting on what changes were needed to achieve desired academic outcomes. To accomplish the educational transformation desired by the school administration and the educational system's mandates in Ecuador, teachers should be involved in important conversations (Fajardo-Dack, 2016) not only with parents but also during implementation of institutional procedures such as the CC. When the participants discussed how to empower teachers, several voiced comments such as "financially incentivize teachers to collaborate," "plan meetings so teachers from other disciplinary areas can socialize," and "provide professional development to learn how to use technology" in the classroom. However, these solutions would need to be negotiated with the administration based on pre-established goals and objectives.

The limited collaboration among teachers is an issue that can be resolved by providing venues for teacher mentors to share their knowledge and experiences with both junior and experienced teachers. Currently, the teachers report feeling isolated and not belonging to a community. Currently, the administrators do not see the need to create spaces for sharing pedagogical challenges and

successes; however, there is a need to create school environments in which teachers feel safe to express their thoughts (Kimwary et al., 2014). Conversations between teachers and administrators would bring a better understanding of students', teachers', and institutions' needs.

Another issue that was clearly indicated in the data was the communication gap between teachers and parents. Villafuerte et al. (2018) indicated that effective communication is not only about using the correct words or language, but is also about the interaction among people; thus, the teachers need to develop their own communication strategies. Moreover, the CC provided information about parents' commitments in relation to school expectations. Thus, it was unclear if teachers were following the established protocols to work collaboratively with parents.

The limited role of educators in decision making evidenced their disempowerment. Teachers are expected to implement new initiatives or comply with educational requirements developed by experts who are far removed from the classroom realities (Bolin, 1989). Teachers, with support from school administrators, should have ways to develop strategies to improve communication between teachers and parents (Villafuerte et al., 2018). Teacher disempowerment may impact the success of governmental and institutional policies and teachers' investment. Teachers are an essential group for effectively producing changes in the classroom (Duffy, 1994). Only when teachers have a safe space in which they can ask questions about the current school system and what is happening in the classroom can policies be aligned to practices that support learners to become productive and engaged citizens (Giroux, 2010). In addition, the findings of this study relate to support from school leaders for teachers to solve classroom issues presented about Latin America by the Inter-American Dialogue (Stanton, 2019).

4.1 Limitations

The study has limitations in the generalizability of its findings. The small sample size may be an impediment to inferring conclusions for all teachers in Ecuador. However, the nature of the exploration of the issues provided information to help understand the problems teachers face in the classroom. Another issue is the private school setting where the research was performed. Private schools represent the minority of schools in Ecuador, especially among elementary schools. Although data were triangulated utilizing focus groups, interviews, and school documents, the teachers' qualitative data were self-reported showing their attitudes about collaboration being a hindrance. Future research would benefit from gathering data utilizing observations to better explore the issues uncovered by this study.

Funding

This research does not have external funding.

Acknowledgments

This project was supported by the CREATE Center at Northern Illinois University.

Conflict of interest

The authors declare that they do not have any conflict of interest.

Author's contribution

Research design, data analysis, methodology, manuscript review XB and MD. All the authors have read and approved the submitted version.

References

- Ashenfelter, O., & Krueger, A. (1994). Estimates of the economic return to schooling from a new sample of twins. *American Economic Review*, 84(5), 1157-1173.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital* (3rd ed.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235.
- Blase, J., & Blase, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principal promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Bolin, F.S. (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record*, 91(1), 81-96.
- Brewer, D. J., Hentschke, G. C., & Eide, E. R. (2010). Theoretical concepts in the economics of education. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 193-198). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01210-0>
- Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A., & LeMahieu, P.G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA; Harvard Education Press.
- Card, D. (2001). Estimating the return to schooling: Progress on some persistent econometric problems. *Econometrica*, 69(5), 1127-1160.
- Código de la Niñez y Adolescencia (2014). *Código de la Niñez y Adolescencia*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9503.pdf>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T.C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall (Pearson Education, Inc.).
- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. In L. Malave & G. Duquette (Eds.), *Language, culture, and cognition*, (pp. 161-175). Clevedon: Multilingual Matters.
- Day, C. & Gurr, D. (2014). Leading schools successfully. In C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leading schools successfully: Stories from the field* (pp. 1-6). New York: Routledge.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger.
- Díaz Flórez, O. C., Torres Hernández, R. M., & Saavedra, J. M. (2019). Caracterización de los modelos de formación inicial en universidades de: Colombia, Argentina, Honduras, México, Ecuador, España, Países Bajos y Francia [Monograph]. De la edición: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 8, 224-258. Retrieved from <https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2019/04/Toinn-modelos-de-formacion-inicial-universidades.pdf>
- Duffy, G.G. (1994). Professional development schools and the disempowerment of teachers and professors. *The Phi Delta Kappan*, 75(8), 596-600.
- Duflo, E. (2001). Schooling and labor market consequences of school construction in Indonesia: Evidence from an unusual policy experiment. *American Economic Review*, 91(4): 795-813.
- Ecuador. (n.d.). Education and literacy. <http://uis.unesco.org/en/country/ec>
- Education State University. (2021). Ecuador: Higher education. <https://education.stateuniversity.com/pages/403/Ecuador-HIGHER-EDUCATION.html>
- Fajardo-Dack, T. T. (2016). Teacher disempowerment in the education system of Ecuador. *World Journal of Education*, 5(3), 82-89.

- Gallegos, R. R. (2008). *Igualmente Pobres, Desigualmente ricos [Equally poor, unequally rich]*. In R. R. Gallegos (ed.), *Igualmente pobres, desigualmente ricos* (pp. 150-220). Quito: Ariel-PNUD.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Heckman, J.J., Lochner, L.J., & Todd, P.E. (2006). Earnings functions, rates of return and treatment effects: The Mincer equation and beyond. In E. Hanushek and F. Welch (Eds.) *Handbook of the economics of education* (Volume 1). Amsterdam: Elsevier: 307–458.
- Index Mundi. (2020). Ecuador. <https://www.indexmundi.com/ecuador/>
- Jæger, M.M., & Karlson, K. (2018). Cultural Capital and Educational Inequality: A Counterfactual Analysis. *Sociological Science*, 5, 775- 795. doi: 10.15195/v5.a33
- Johnson, R. B., Onwuegbuzei, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi: 10.1177/1558689806298224.
- Kimwary, M. C., Chirure, H.N., & Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions. *Journal of Research & Method in Education*, 4(2), 51-56.
- Klecker, B.J., & Loadman, W.E. (1998). Defining and measuring the dimensions of teacher empowerment in restructuring public schools. *Education*, 118(3), 358-370.
- Langlely, G. J., Moen, R .D., Nolan, K. M., Nola, T. W., Norman, C. L., & Provost, L. P. (2009). *The improvement guide: A practical approach to enhancing organizational performance*. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leech, N.L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584. DOI: 10.1037/1045-3830.22.4.557
- López Pastor, V. M., Brunnicardi, D. P., Manrique Arribas, J. C., & Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI (Challenges of Physical Education in XXI Century). *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 29(1), 182–187.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. M. (2014). *Qualitative research: A method sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. (2016). *Propuesta de la comunidad educativa como insumo para el nuevo plan decenal de educación 2016-2025*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>
- Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. (2019, November 17). Ecuador meets Millennium Development Goals and works on referred calendar until 2030. <https://www.cancilleria.gob.ec/ecuador-meets-millennium-development-goals-and-works-on-referred-calendar-until-2030/>
- Morales-Ramos, E. (2011). *Los rendimientos de la Educación en México*, Working Papers 2011-07, Banco de México. <https://www.banxico.org.mx/publications-and-press/banco-de-mexico-working-papers/%7BAFCA6C4A-05BC-C3B3-78AD-B55F5F08E0C1%7D.pdf>
- Patrinos, H.A., & Psacharopoulos, G. (2020). Returns to education in developing countries. In S. Bradley & C. Green (Eds.), *The economics of education: A comprehensive overview* (2nd ed., pp.53-64). Academic Press: Elsevier.
- Patrinos, H.A., Ridao-Cano, C., & Sakellariou, C. (2006). Heterogeneity in ability and returns to education: Multi-country

- evidence from Latin America and East Asia. World Bank Policy Research Working Papers, Washington, D.C. <https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-4040>
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: A decennial review of the global literature. Policy Research Working Paper, No. 8402. World Bank, Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29672> License: CC BY 3.0 IGO.”
- Schroedler, T. (2018). The value of foreign language learning: A study of linguistic capital and the economic value of language skills. Wiesbaden, Germany: Springer
- Shultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Stanton, S. (2019, June 3). Teacher policies in Latin America: A regional panorama [Online blog]. <https://www.thedialogue.org/blogs/2019/06/teacher-policies-in-latin-america-a-regional-panorama/>
- Tsang, K.K. (2019). Ideological disempowerment of teachers. https://www.ineducation.net/no-05_september-2019/ideological-disempowerment-of-teachers/
- UChicagoImpact (2018). <https://uchicago-impact.org/our-offerings/5essentials>
- United Nations. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. <https://undocs.org/A/RES/70/1>
- Van Damme, W., Aguerrondo, I., Burgos, C. C., & Campos, M. R. (2013). A story of change: How Ecuador seeks to sustain its development agenda through large scale educational reform. Paper presented at UKFIET International Conference on Education and Development – Education and Development post 2015: Reflecting, Reviewing, Re-visioning. Oxford.
- Villafuerte, J., Perez, L., Boyes E., Mena, L., Pinoargote, J., Riera, A., Solesdispa, E., & Delgado, D. (2018). Challenges of the basic education system in Ecuador; the voices of the future teachers. *Art Human Open Access Journal*, 2(4), 217-224. DOI: 10.15406/ahoaj.2018.02.00061
- Wolter, S.C. & Ryan, P. (2011). Apprenticeship. In E. A. Hanushek, S. Machin, and L. Woessmann (Eds), *Handbooks of economics in education*, Vol. 3 (pp. 521-576). The Netherlands: North-Holland.

Reina Castellanos Vega^{1*}

<https://orcid.org/0000-0001-7484-0262>

Katherine Lorenzo López¹

<https://orcid.org/0000-0003-3952-8913>

¹ Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, Zaragoza, España.

La empatía a través del método REAPSES: propuesta

Empathy through REAPSES Method: Proposal

DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1118>

Recibido: 8 de octubre de 2021,
Aprobado: 24 de enero de 2022,
Publicado: 21 de febrero de 2022

* Autor de correspondencia:
Reina Castellanos, Universidad de
Zaragoza, C/ Pedro Cerbuna,12;
rvega@unizar.es

Para citar este artículo:
Castellanos R. y Lorenzo, C.
(2022). La empatía a través del
método REAPSES: propuesta.
Papeles, 14(27), e 1118.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1118>



Resumen

El desarrollo de la inteligencia emocional se ha convertido en una necesidad; por tanto, es fundamental que se dedique una parte de este en el currículo escolar a lo largo de todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la edad adulta. Se realiza una propuesta de intervención a través del uso de una nueva metodología didáctica denominada Rincones de Estilos de Aprendizaje en Primaria, Secundaria y Estudios Superiores (REAPSES) para trabajar las relaciones interpersonales y la cohesión del grupo de clase. Se proponen actividades a realizar en cada rincón de estilo de aprendizaje (activo, pragmático, reflexivo y teórico) a través de una emoción en concreto; en este caso, la empatía. Esta propuesta parte de la necesidad de un colegio ante las conductas inadecuadas de algunos alumnos en 4º de primaria; para ello, se plantea la utilización del inventario de inteligencia emocional de BarOn, el cuestionario de estilos de aprendizaje y el sociograma como herramientas para la evaluación inicial y final. Se piensa que con su implementación se podrá conseguir una mejora de la convivencia en el grupo de clase y permitir el conocimiento de los propios alumnos y su forma de adquirir la información.

Palabras clave:

Educación; aprendizaje; enseñanza; primaria; innovación pedagógica.

Abstract

The development of emotional intelligence has become a necessity; therefore, it is essential that a part of it be dedicated in the school curriculum throughout all stages of education, from early childhood education to adulthood. An intervention proposal is made through the use of a new didactic methodology called Learning Styles Corners in Primary, Secondary and Higher Studies (REAPSES) to work on interpersonal relationships and the cohesion of the class group. Activities are proposed to be carried out in each corner of learning style (active, pragmatic, reflective and theoretical) through a concrete emotion, in this case empathy. This proposal is based on the need for a school in the face of the inappropriate behavior of some students in 4th grade, for which the use of the Emotional Intelligence inventory of BarOn, the learning styles questionnaire and the sociogram as tools for initial and final evaluation. It is thought that the implementation of the same will be able to achieve an improvement of the coexistence in the class group, allowing the knowledge of the students themselves and their way of acquiring the information.

Keywords:

Education; learning; teaching; primary; pedagogical innovation.



1. Introducción

En la educación, es necesario utilizar nuevas metodologías que unan la enseñanza tradicional con la enseñanza alternativa, en la que se puedan considerar las diferentes capacidades de los alumnos, su forma de aprender, de adquirir la información, la gamificación y la vinculación con las emociones. El objetivo principal es elaborar una propuesta metodológica basada en los rincones de estilos de aprendizaje. Se trabaja una emoción o comportamiento mediante el uso de una metodología didáctica denominada Rincones de Estilos de Aprendizaje en Primaria, Secundaria y Estudios Superiores (REAPSES) con el fin de mejorar la cohesión y las relaciones interpersonales del grupo de clase.

Para realizar esta propuesta, es necesario una revisión bibliográfica sobre inteligencia emocional, estilos de aprendizaje, método REAPSES y gestión de las emociones.

Inteligencia emocional

Se ha generado en los últimos años un movimiento a favor de la importancia de promover, difundir y desarrollar la educación emocional como innovación psicopedagógica. Todo esto desde la convicción de que la educación debe prepararnos para la vida. De esta forma, se pretende dar respuesta a algunas de las necesidades socioeducativas que no quedaban hasta el momento suficientemente atendidas en las aulas (Pérez y Filella, 2019, p. 28).

Es importante saber que es necesario tener un adecuado y buen desarrollo emocional para poder así vivir en sociedad, pues, en ocasiones, las interacciones con otros van ligadas con la expresión e interpretación de las emociones. Para ello, el individuo debe tener una buena inteligencia emocional.

Esta fue introducida por Peter Salovey y John Mayer hace exactamente tres décadas. Siendo

pioneros y unos de los líderes de la inteligencia emocional, Salovey y Mayer (1990) definían este concepto como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (Sánchez Palencia, 2016, p. 29).

En la educación emocional, debe llevarse a cabo la práctica fundamentalmente mediante metodologías vivenciales y activas, que contemplen una gran variedad de actividades que favorezcan en cierta medida la introspección y el autoanálisis: role-play, grupos de discusión, dramatización, etc. El adulto debe legitimar las emociones de los participantes, permitir su expresión y propiciar un clima de confianza en el que se puedan regular adecuadamente las emociones desagradables y potenciar las emociones positivas (Pérez y Filella, 2019, p. 37).

El modelo de competencias emocionales conlleva dos competencias que facilitan a las personas desenvolverse en las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Según Goleman (1995), se dividen en dos. Por un lado, las competencias personales, las cuales incluyen dos dimensiones: el autococimiento y el automanejo; y, por otro, las competencias sociales, en las que destacan las siguientes dimensiones: la conciencia social y el manejo de las relaciones personales (Meis Leir, 2015, p. 14).

Estilos de aprendizaje

Respecto de los estilos de aprendizaje, en la educación actual, estos representan un instrumento necesario para desarrollar una enseñanza de calidad. El hecho de conocer la importancia y predominancia de los estilos de aprendizaje que presentan nuestros alumnos es fundamental para adaptar las metodologías docentes a sus características, lo cual va a contribuir a elevar su rendimiento

académico, al igual que su parte emocional (Gutiérrez Tapia et al., 2016, p. 205).

Alonso et al. (2014) presentan un modelo estructurado en los cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, pragmático y teórico. Los que son predominantes en el estilo activo se envuelven plenamente y sin ningún tipo de prejuicio en experiencias nuevas. Son de mente abierta, nada escépticos y arremeten con entusiasmo las tareas novedosas.

Por otro lado, aquel que pertenece al estilo reflexivo es “concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo, observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso del comportamiento, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes, lento, distante, prudente e inquisidor” (Arenas Loera, 2017, p. 228).

Aquellos alumnos con un estilo pragmático tienen como punto fuerte la aplicación práctica de las ideas. Les gusta actuar con rapidez y seguridad, se sienten atraídos por los proyectos. Suelen ser impacientes cuando hay personas que teorizan (Rubio Arruego y Castellanos Vega, 2015, p. 975).

Los teóricos acomodan e integran las observaciones en teorías lógicas y complejas. Enfrentan las dificultades verticalmente y de forma escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Son personas a quienes les gusta analizar y resumir. Son hondos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos, si es lógico, es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo (Rubio Arruego y Castellanos Vega, 2015, p. 975).

Para Gutiérrez Tapias (2018), los estilos de aprendizaje, al igual que la inteligencia emocional, son ámbitos del desarrollo social, personal y académico. Por este motivo, es preciso prestarles una atención especial a estos aspectos tanto en las instituciones educativas como en la sociedad en general. Recordemos

en este sentido que “el análisis ponderado de las investigaciones y trabajos realizados hasta la fecha nos permite afirmar la pluralidad de aplicaciones que las teorías de los estilos de aprendizaje pueden tener en cualquier nivel educativo y en cualquier área de contenidos” (Gutiérrez Tapias, 2018, p. 91).

Método REAPSES

Los rincones de aprendizaje se presentan como la metodología más adecuada para trabajar los puntos anteriores. A pesar de ello, se reformula esta misma, se introducen los estilos de aprendizaje, es decir, se enfatiza la puesta en práctica de actividades elaboradas según los diferentes estilos. En este punto, dada la escasez de estudios al respecto, no existe una jerarquía clara en relación con los autores referenciados, por lo que resaltar uno u otro en concreto no sería riguroso. A pesar de ello, se puede destacar que los estudios más recientes acerca de los rincones de aprendizaje los hemos tomado de González Puig (2018) y Castellanos (2020).

Los rincones no solo tienen utilidad para enseñar los objetivos meramente académicos, sino que también sirven para desarrollar

Los rincones no solo tienen utilidad para enseñar los objetivos meramente académicos, sino que también sirven para desarrollar competencias básicas en el alumnado como aprender a aprender, autonomía, competencia social, ciudadana y artística.

competencias básicas en el alumnado como aprender a aprender, autonomía, competencia social, ciudadana y artística. “De esta manera los rincones se ajustan a un aprendizaje real. El alumnado se enfrenta a problemáticas en las que tienen que llevar a la práctica los conocimientos adquiridos” (González Puig, 2018, p. 2).

Castellanos (2020) plantea un nuevo método de enseñanza denominado REAPSES, que utiliza los rincones de estilos de aprendizaje, consistente en dividir el aula en varios espacios de aprendizaje y los alumnos de manera individual o en pequeños grupos realizan actividades empleando la gamificación según el tema a trabajar, “lo que permite dar una respuesta adecuada a las diferencias, intereses y ritmos en su forma de adquirir el conocimiento de cada alumno” (Fernández Piatek, 2009, p. 1). Esta estrategia es de trabajo cooperativo, la cual el profesor puede utilizarla para ofrecer el conocimiento de forma estimulante, flexible y dinámica. Actualmente, los rincones de aprendizaje son utilizados en Educación Infantil (Vega-Leal, 2010); pero muy poco o nada en grados de primaria y educación superior tanto no universitarios como universitarios.

Gestión de las emociones

Según Peña Herrera y Limongi Izaguirre (2017), “los profesores no pueden controlar la disciplina dentro de las aulas, lo cual impide que los educadores avancen con los contenidos propios de la materia que están impartiendo” (p. 5). Este hecho sucede debido a que los estudiantes que tienen algún tipo de trastorno de la conducta entorpecen la armonía del grupo de clase y a que muchos maestros no poseen un dominio de las técnicas cognitivas de conducta, no son capaces de manejarlo con éxito. Esto finalmente genera una alteración del grupo.

Pero, con ello, no se quiere decir que se deba anular al estudiante por completo

y que el docente vuelva a ser la máxima autoridad y generador de conocimiento; pero sí poder crear un ambiente donde cada individuo cumpla el rol que le corresponde y la formación de los estudiantes sea tanto académica como comportamental (Peña Herrera y Limongi Izaguirre, 2017, p. 7).

La modificación de conducta subraya la importancia de demostrar científicamente que una intervención particular es responsable de un cambio en la conducta y valorar la responsabilidad de todos los participantes que intervienen en los programas. Por último, la característica más importante de la modificación de la conducta es la utilización de medidas objetivas para juzgar si el comportamiento de los alumnos ha mejorado tras la intervención (Martin y Pear, 2008, p. 7).

Tanto una forma u otra de modificación de conducta han de llevarse a cabo de tal manera que todo el entorno que envuelve al alumno sea partícipe y colabore en la ejecución de estas. La coordinación entre todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno es fundamental para su éxito (Sánchez Palencia, 2016, p. 458).

2. Metodología

La metodología utilizada para esta propuesta de intervención incorpora todos los elementos tratados en el marco teórico. Se trata de trabajar, mediante los rincones de estilos de aprendizaje e incorporando la gestión de las emociones en que el grupo de clase presente, problemas o carencias, ya sea inter- o intrapersonales.

La propuesta va dirigida a alumnos que cursan 4º de Educación Primaria de un centro educativo de Zaragoza, por lo que serán estudiantes de 9 a 10 años aproximadamente. La selección de este grupo es debido a la solicitud de ayuda de un colegio en vista de que presentan carencias en las relaciones

interpersonales y cohesión como grupo, lo cual genera conductas inadecuadas en clase que se incrementan de forma paulatina.

Para realizar la evaluación previa y obtener información sobre las necesidades detectadas del grupo de clase, se utilizan las siguientes herramientas.

2.1 Inventario de inteligencia emocional de BarOn

Este inventario evalúa la inteligencia emocional en niños y adolescentes, y así contribuye a la medición de la inteligencia emocional en el rango de edades de 7 a 18 años. Consta de un cuestionario breve de 60 ítems agrupados en cuatro subescalas: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad (Bar-On y Parker, 2018).

2.2 Test sociométrico SEPI-EIS





Tras la evaluación de las competencias emocionales de cada uno de los alumnos, se pasará al test sociométrico para conocer el tipo de relaciones que se dan entre estos y la repercusión que tiene frente a la cohesión grupo-clase. Las técnicas sociométricas “son un instrumento de análisis social, con las cuales se pueden observar y analizar las diferentes relaciones establecidas dentro de un grupo y se exploran tres áreas: amistad, rechazo y liderazgo”(García Rincón y Uriel Miñana, 2013, p. 20).

Consiste en plantear una serie de preguntas en las que los alumnos deben elegir a uno o dos compañeros para realizar diferentes actividades, por ejemplo, un trabajo, ir de excursión y, asimismo, elegir aquel compañero que no realizaría actividades de ocio o del ámbito académico. La elaboración del cuadro o esquema sociométrico es totalmente anónimo, ya que se asigna un número a cada alumno, y se sitúan en sentido vertical y horizontal (electores y elegidos).



También se ha de establecer una simbología predeterminada para la creación del sociograma. Antes de llevar a cabo la representación de la figura, se definen los siguientes elementos en una tabla, los cuales hacen referencia al alumnado y a las selecciones realizadas (tabla 2) (García Rincón y Uriel Miñana, 2013). Este test se aplicaría antes y después de la puesta en marcha de la implementación por rincones de aprendizaje.

Tabla 2. Simbología para sociograma

| | |
|--------------------------|---|
| Niña |  |
| Niño |  |
| Elección o rechazo |  |
| Elección o rechazo mutuo |  |

Fuente: García Rincón y Uriel Miñana (2013).

2.3 Cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA-Junior

El cuestionario CHAEA, elaborado por Alonso et al. (1992) y adaptado a los grados de Educación Primaria por Sotillo Delgado (2014), tiene 44 preguntas de las 80 que tiene el cuestionario original. El alumno debe responder a cada enunciado con un (+) si está de acuerdo o en desacuerdo (-). Este

cuestionario permite conocer el perfil de estilo de aprendizaje que presenta preferentemente el sujeto (activo, reflexivo, teórico, pragmático) valorando las características psicológicas de los niños entre 9 y 14 años. Posteriormente, tras haber realizado el cuestionario CHAEA-Junior, se analizan los datos con el cuadro de baremación.

2.4 Propuesta de intervención en rincones

Una vez obtenidos los resultados a nivel emocional, sociométrico y de estilos de aprendizaje de las herramientas nombradas, se plantean las actividades para cada uno de los rincones de aprendizaje. La propuesta didáctica se llamará “Formamos el mejor equipo”, con la cual se pretende que los estudiantes se sientan como un único grupo y que estén unidos.

En la primera sesión, la profesora implicará a todo el grupo-clase en la realización de un cartel grande como eslogan donde aparecerá escrito “Formamos el mejor equipo”. Una vez elaborado este cartel, se dividirá el aula en cuatro rincones según el estilo de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático; cada grupo realizará un cartel con el nombre de su rincón de aprendizaje. Las sesiones se realizarán en el espacio dedicado a tutoría, con una duración de unos 45 minutos, los cuales se dividirán en diferentes partes: los 5 primeros minutos serán la puesta en marcha de la actividad, los 35 minutos siguientes son para llevar a cabo la actividad y, por último, los 5 minutos restantes para el feedback y la autoevaluación de cada uno de los alumnos. Esta última parte es importante para que sean conscientes del trabajo que han realizado durante la sesión, lo que se ha obtenido y lo que se espera de ellos.

Los grupos serán distribuidos en un principio según el estilo de aprendizaje al que pertenezca cada uno de ellos y al análisis sociométrico

realizado. En lo posible, en cada rincón de aprendizaje, debe existir el mismo número de discentes. Ellos pasarán por cada uno de los rincones de aprendizaje, de este modo analizarán con qué estilo de aprendizaje se encuentran más a gusto y se identifican más a la hora de aprender los contenidos.

A continuación, se proponen las siguientes actividades para trabajar las relaciones interpersonales y la cohesión de grupo a través de la empatía en cada uno de los rincones de aprendizaje.

2.5.1 Rincón de estilo de aprendizaje activo

En este rincón, se busca trabajar empatizar con aquel que le cueste más realizar la actividad y entender el porqué tiene más dificultad, mientras le ayudan proporcionándole una solución o sugerencia de mejora.

Materiales: Lámina (figura 1) para describir la tarea; por la pandemia de la covid-19, modificamos la tarea sujetándose de dos palos a los laterales, además, se necesita un sobre en su interior que tiene una pista (azul).

Desarrollo: El docente enseña la lámina explicando que deben formar parejas y encontrar la manera de levantarse los dos al mismo tiempo. Deberán probarlo mínimo con tres compañeros distintos.

Trabajo final: Reflexionar entre ellos con qué compañeros le ha resultado más complicado, por qué y cómo se podría mejorar. A final, se entregará por grupo un sobre con pista (azul) que deben guardarlo para realizar la última sesión.

Los resultados de aprendizaje esperados son los siguientes: comenzar a crear relaciones interpersonales, reflexionar sobre el resultado de la actividad, consigan levantarse o no, dialogar entre los compañeros y ser conscientes de que un conflicto o problema se soluciona mejor en equipo y trabajando de forma colaborativa.



Figura 1. Actividad “Rincón estilo de aprendizaje activo”.

Fuente: Elaboración propia.

Al grupo de alumnos se les evaluará emocionalmente con una rúbrica de elaboración propia (tabla 1) basándonos en las competencias emocionales de Goleman (1995), en las que la tutora anotará los aspectos a evaluar de cada uno de los alumnos en el ámbito personal y social.

2.5.2 Rincón de estilo de aprendizaje pragmático

En este rincón de aprendizaje, se trabaja a través de un problema real; los alumnos deberán identificar el sentimiento de la persona afectada en esa situación, decir cómo creen que se siente esa persona al ocurrirle ese hecho concreto. De esta forma, deberán reflexionar en grupo, dialogando, sobre cómo actuarían o tendrían que actuar en el caso de que les ocurriera a ellos.

Material: Video Proyecto bullying (https://www.cuatro.com/proyectobullying/a-carta/proyecto-bullying-ciberacoso_2_2339430021.html), folios, herramienta WordArt, canción de Langui y sobre con pista (violeta).

Tabla 1. Tabla de seguimiento de inteligencia emocional

| Nombre: | | | |
|--|----|------------|----|
| Competencias personales | Sí | En proceso | No |
| Es capaz de reconocer sus emociones y afectos | | | |
| Conoce sus fortalezas y debilidades | | | |
| Posee un fuerte sentido de sus méritos y capacidades | | | |
| Controla sus emociones destructivas e impulsos | | | |
| Muestra honestidad e integridad | | | |
| Muestra responsabilidad y manejo de sí mismo | | | |
| Es flexible en situaciones de cambio u obstáculos | | | |
| Posee iniciativa | | | |
| Competencias sociales | Sí | En proceso | No |
| Posee tácticas de influencia personal | | | |
| Comunica mensajes claros y convincentes | | | |
| Maneja adecuadamente los conflictos y así resuelve los desacuerdos | | | |
| Es líder, es inspirador y director de grupos | | | |
| Tiene iniciación y manejo del cambio | | | |
| Crea relaciones instrumentales | | | |
| Es empático | | | |
| Trabaja en equipo y de forma colaborativa | | | |
| Crea una visión compartida en el trabajo en equipo | | | |
| Trabaja con otros hacia metas compartidas | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Goleman (1995).

Desarrollo: Visionar el video y se proponen las siguientes preguntas: ¿Cómo puede sentirse? ¿Qué haremos si un compañero es tratado así? ¿Podemos evitarlo?

El trabajo final: Mural a través de WordArt con las palabras recopiladas dentro del grupo en el abordaje del tema. Al finalizar, se escuchará la canción de Langui Se buscan valientes, mientras observan los WordArt de los compañeros. El docente entrega sobre con pista (violeta).

Los resultados de aprendizaje esperados son los siguientes: comenzar a crear relaciones interpersonales, reflexionar sobre los sentimientos y las emociones de los demás ante una situación real y concreta, dialogar entre los compañeros, ser conscientes de que un conflicto o problema se soluciona mejor en equipo y trabajando de forma colaborativa, aprender a reconocer las emociones que sienten los otros.

2.5.3 Rincón de estilo de aprendizaje teórico

En este rincón de aprendizaje, se trabajan las autopercepciones y la percepción de los demás hacia nosotros.

Material: Información sobre la importancia de conocernos a nosotros mismos y ver las cualidades de cada uno de los compañeros, folios, rotuladores, sobre con pista (amarillo) y cinta aislante.

Desarrollo: Primero, el alumno dibuja sus manos en el folio, unidas por los dedos pulgares; posteriormente, escriben su nombre en la parte superior del folio y en la mano izquierda tres cualidades de sí mismos. Después, hacen un avión de papel con el mismo folio, el cual lo lanzan hacia algún lugar del aula; los demás compañeros cogen el avión y escriben tres cualidades de la persona correspondiente, y así sucesivamente hasta que todos los alumnos rotan sus folios.

El trabajo final: Los alumnos recogen su avión, observan y leen las cualidades escritas por sus compañeros y pegan en un rincón del aula los folios. Posteriormente, cada grupo recibe un sobre con una pista (amarillo).

2.5.4 Rincón de estilo de aprendizaje reflexivo

Se trabaja en este rincón de aprendizaje lo que más nos puede enfadar.

Material: Cuento “El terrible dragón” (calameo.com), póliz, ordenador, Mentimeter y sobre con pista (índigo).

Desarrollo: El docente plantea la pregunta “¿Qué es lo que más te enfada?”. Después, leeremos el cuento “El terrible dragón”. Posteriormente, se lanza la siguiente pregunta: “¿Qué relación tiene con el enfado? El tutor explica que en toda situación conflictiva es importante desarrollar tres pasos (siente, piensa y actúa). Luego, realizamos la actividad de los saltos, en la que los alumnos, en primer lugar, saltarán solo hacia un punto, el cual marcamos con póliz. En segundo lugar, saltará solo hacia un punto en concreto, el cual también marcamos con un póliz. En tercer lugar, se solicita la ayuda de dos alumnos a fin de que sean punto de apoyo al discente para que salte con ayuda. Comentamos que en un conflicto es necesario ayudarse a sí mismo y a los demás.

El trabajo final: Reflexión final, los alumnos entrarán en Mentimeter e insertarán el código que el profesor indicará, mostrando en pantalla las palabras que cada alumno introduce en el programa. Se entregará a cada grupo un sobre con pista (índigo).

2.5.5 Cierre de rincones de aprendizaje “Resuelve el acertijo”

En esta sesión, se trabaja cohesión de grupo y reconocimiento del buen trabajo dentro de este.

Material: Pistas numéricas, ordenadores, programa Lockee.fr, sobre con pista final (naranja) y lectura “Papel arrugado”.

Desarrollo: Se forman los grupos según su estilo de aprendizaje y se pide a los alumnos que recopilen las pistas adquiridas en cada rincón de aprendizaje y, con ello, deben resolver el siguiente acertijo: “El orden de tu color es la unión del grupo”, empezando por la inicial del color que es la inicial del rincón de aprendizaje, le sigue la canción Para ser valientes, y nos encontramos de viaje con nuestras cualidades para encontrarnos con el dragón que tenemos dentro en algunas ocasiones; pero lo más importante es que somos grupo. Se dispone de un ordenador y los estudiantes deben entrar en el siguiente enlace <https://lockee.fr/o/aZLRxKkC>. Todo el grupo de clase se pondrá de acuerdo para insertar las pistas en su orden (azul, violeta, amarillo, índigo, naranja; si son correctas, los alumnos encontrarán la lectura “Papel arrugado”. Se le pide al grupo de clase que cada uno coja un folio, que lo observen, lo toquen; el docente hace preguntas de cómo está el folio (liso, rugoso, suave...), los bordes (rectos), además, que escriban en este lo que quieran a un ser querido. Después indicamos que realicen una bola y escriban su nombre

con rotulador por fuera. Les pedimos que lo lancen a la pizarra y después que lo vuelvan a recoger; los estudiantes vuelven a sus pupitres e intentan dejar el folio tal como lo han cogido al principio. Les preguntamos: ¿Está igual el folio? ¿Sus bordes cómo están? Entregamos a cada uno la lectura “Papel arrugado”. Cada uno lee un párrafo o una línea.

Trabajo final: Preguntamos: ¿Alguna vez nos sentimos así? ¿Cuándo solemos comportarnos así?

¿Qué podemos hacer? Posteriormente, preguntamos a los alumnos en qué rincón de aprendizaje han aprendido más, dónde se han sentido más cómodos y por qué.

2.5.6 Evaluación de la propuesta

Tras las intervenciones, se llevará a cabo un seguimiento de las conductas y los comportamientos de los discentes en cada rincón de aprendizaje a través de una plantilla (tabla 3). Dicha plantilla será personal, pues aparecerá el nombre del alumno al que se está evaluando. Posteriormente, se pasarán las herramientas de evaluación de inteligencia emocional de BarOn y el test sociométrico con la finalidad de saber si hay cambios en el grupo de clase.

Tabla 3. Plantilla rincón del estilo de aprendizaje reflexivo

| <i>Plantilla de seguimiento de las conductas</i> | | | |
|--|-----------|-------------------|-----------|
| Nombre: | | | |
| <i>Conductas que se quieren conseguir</i> | <i>Sí</i> | <i>En proceso</i> | <i>No</i> |
| Se relaciona adecuadamente con sus compañeros | | | |
| Realiza un buen trabajo cooperativo y colaborativo | | | |
| Tiene unas óptimas relaciones interpersonales | | | |
| Es capaz de empatizar con sus compañeros | | | |
| Incluye a todos los compañeros en las actividades, juegos o tareas que realice | | | |
| Observaciones: | | | |

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados y discusión

Actualmente, el hecho de educar no se trata simplemente de instruir y transmitir los conocimientos, sino que también se centra en el desarrollo integral de los alumnos, en sus actitudes y valores que hacen que el individuo pueda vivir y convivir en sociedad. Por tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional se ha convertido en una necesidad (Meis Leiro, 2015, p. 22). Pues la inteligencia del ser humano va mucho más allá de lo memorístico y teórico, ya que las emociones también forman parte de nuestro desarrollo como individuos.

Por tanto, sería fundamental dedicar una parte del currículo académico a la educación emocional a lo largo de todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la edad adulta, pues está comprobado que centrar los aprendizajes tan solo en las materias puramente académicas no permite atender el desarrollo integral de los alumnos (Pérez y Filella, 2019, pp. 28-29). Pero, desgraciadamente, el desarrollo de las competencias emocionales está ausente en los sistemas educativos de la mayoría de los países.

Sería fundamental dedicar una parte del currículo académico a la educación emocional a lo largo de todas las etapas educativas, pues está comprobado que centrar los aprendizajes tan solo en las materias puramente académicas no permite atender el desarrollo integral de los alumnos.

Desde el punto de vista de la educación emocional, no es suficiente con realizar “algunas actividades” de vez en cuando. Se precisa un trabajo intencional, sistemático y efectivo que requiere un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades articuladas entre sí con un propósito común (Pérez y Filella, 2019, p. 30). Por otro lado, cada uno de los alumnos como individuo adquiere los aprendizajes de una forma diferente del otro, ya puedan ser contenidos académicos, ya emocionales, como en este caso. Para ello, es importante trabajar con los distintos estilos de aprendizaje, puesto que estos, según algunos investigadores como Gutiérrez Tapia et al. (2016), “coinciden en que, tanto los profesores como los alumnos tienen una forma individual y propia para aprender y que esta depende de factores fisiológicos, ambientales, emocionales, culturales, entre otros” (p. 85). Adaptar el estilo de aprendizaje al individuo permitirá que adquieran los aprendizajes de una forma más eficaz.

Existen diversas formas y metodologías de poner en práctica contenidos que encajen con los distintos estilos de aprendizaje, para que así el alumno aprenda mejor y más adecuadamente. En este caso, trabajamos con los rincones de aprendizaje, pues es una metodología que se adapta perfectamente al trabajo con estilos de aprendizaje, ya que cada rincón de aprendizaje puede trabajar un estilo diferente. De esta forma, la actividad que se realice podrá adaptarse al estilo de cada alumno, y así facilitar su aprendizaje. Con esta propuesta, se pretende mejorar las relaciones interpersonales entre los compañeros de una misma aula.

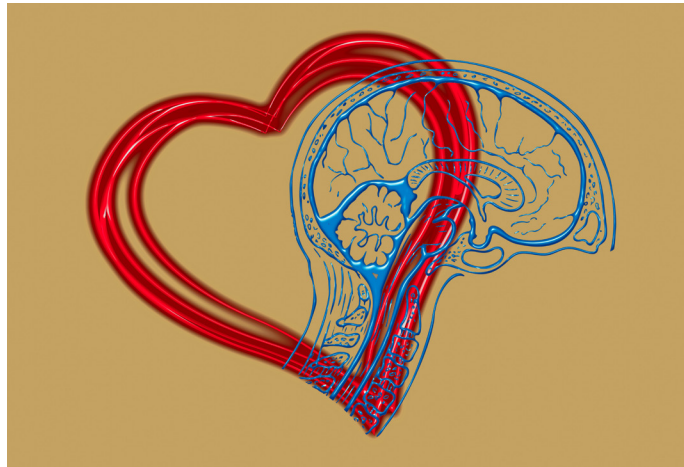
Se plantea hacer una recogida de información inicial sobre la inteligencia emocional, los estilos de aprendizaje y las relaciones dentro del grupo de clase. Según Martínez-Arias et al. (2009) y Muñoz Tinoco et al. (2008), el modo en que las personas en los grupos eligen a otros para diferentes actividades proporciona información relevante sobre el estatus social

de los individuos y sobre la estructura del grupo (Aparisi et al., 2019, p. 270). Por ende, la recogida de estos datos es importante para saber cómo intervenir y con qué hacerlo. Por otro lado, si el estudiante conoce su propio estilo de aprendizaje, permitirá saber cómo aprende mejor y para el docente la posibilidad de crear aquellas actividades que van dirigidas a cada estilo. Una vez recogida toda esta información, se elaboran actividades para cada uno de los rincones de aprendizaje a través del uso de la metodología REAPSES.

Desafortunadamente, no se ha podido implementar esta debido a la situación de la pandemia de la covid-19 vivida en el mundo. Estas actividades están diseñadas para que se pongan en práctica, están perfectamente adaptadas a cada estilo de aprendizaje, se piensa que los resultados deberían ser óptimos. Se considera una propuesta inclusiva en todos los sentidos, pues se adapta perfectamente a las necesidades de todos los alumnos. Por otro lado, la innovación de esta intervención se centra en que, como hemos dicho en párrafos anteriores, la inteligencia emocional, la gestión de las emociones como tal, no se trabajan demasiado en las aulas, y es fundamental hacerlo, pues el desarrollo integral del niño depende de estos puntos.

Según Meis Leiro (2015), el desarrollo de la inteligencia emocional se ha convertido en una necesidad; por tanto, como expone Pérez y Filella (2019), sería fundamental que se dedicara una parte del currículo académico a la educación emocional a lo largo de todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la edad adulta. Por ende, esta propuesta metodológica puede ser de mucha utilidad para el trabajo de las emociones, con el fin de favorecer el desarrollo de los alumnos, las relaciones inter- e intrapersonales o, incluso, modificar conductas inadecuadas.

Como limitaciones en esta investigación, podemos decir la escasa información que se encuentra en relación con la conexión



existente entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje; se podría considerar una propuesta innovadora, ya que integra estos dos elementos favoreciendo la educación emocional a través de los diferentes estilos de aprendizaje que permiten la adquisición de contenidos al alumnado.

4. Conclusiones

Actualmente, el hecho de educar no se trata simplemente de instruir y transmitir los conocimientos, sino que también se centra en el desarrollo integral de los alumnos, en sus actitudes y valores que hacen que el individuo pueda vivir y convivir en sociedad. Por lo tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional se ha convertido en una necesidad (Meis, 2015, p. 22), pues la inteligencia del ser humano va mucho más allá que lo memorístico y teórico, ya que las emociones también forman parte del desarrollo como individuos. Por lo tanto, sería fundamental dedicar una parte del currículo académico a la educación emocional a lo largo de todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta la edad adulta. Está comprobado que centrar los aprendizajes tan solo en las materias puramente académicas no permite atender al desarrollo integral de los alumnos (Pérez y Filella, 2019, pp. 28-29). Desgraciadamente, el desarrollo de

las competencias emocionales está ausente en los sistemas educativos de la mayoría de los países.

Desde el punto de vista de la educación emocional, no es suficiente con realizar “algunas actividades” de vez en cuando. Se precisa un trabajo intencional, sistemático y efectivo que requiere de un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades articuladas entre sí con un propósito común (Pérez y Filella, 2019, p. 30). Por otro lado, cada uno de los alumnos como individuo adquiere los aprendizajes de una forma diferente, ya puedan ser contenidos académicos o emocionales en este caso. Para ello es importante trabajar con los distintos estilos de aprendizaje ya que estos, según algunos investigadores como Gutiérrez y García (2016), “coinciden en que, tanto los profesores como los alumnos tienen una forma individual y propia para aprender y que esta depende de factores fisiológicos, ambientales, emocionales, culturales, entre otros” (Gutiérrez, 2018, p.85). Adaptar el estilo de aprendizaje al individuo permitirá pues que adquiera los aprendizajes de una forma más eficaz.

Existen diversas formas y metodologías de poner en práctica contenidos que encajen con los distintos estilos de aprendizaje, para que así el alumno aprenda mejor y más adecuadamente. En este caso trabajamos con los

rincones de aprendizaje que es una metodología que se adapta perfectamente al trabajo con estilos de aprendizaje, ya que cada rincón puede trabajar un estilo diferente. De esta forma la actividad que se realice podrá adaptarse al estilo de cada alumno facilitando así su aprendizaje. Con esta propuesta se pretende mejorar las relaciones interpersonales entre los compañeros de una misma aula.

Se plantea hacer una recogida de información inicial sobre la inteligencia emocional, los estilos de aprendizaje y las relaciones dentro del grupo clase. Según Martínez-Arias et al., (2009) y Muñoz Tinoco et al. (2008), el modo en que las personas en los grupos eligen a otros para diferentes actividades proporciona información relevante sobre el estatus social de los individuos y sobre la estructura del grupo (Aparisi, 2019, p. 270). Por ende, la recogida de estos datos es importante para saber cómo intervenir y con qué hacerlo. Por otro lado, si el estudiante conoce su propio estilo de aprendizaje, podrá saber cómo aprende mejor y para el docente la posibilidad de crear aquellas actividades que van dirigidas a cada estilo. Una vez recogida toda esta información se elaboran actividades para cada uno de los rincones a través del uso de la metodología REAPSES.

Desafortunadamente no se ha podido implementar la misma debido a la situación de pandemia vivida en el mundo. Si estas actividades están diseñadas para que se pongan en práctica, y adaptadas a cada estilo de aprendizaje, se piensa que los resultados deberían ser óptimos. Esta se considera además una propuesta inclusiva en todos los sentidos pues se adapta perfectamente a las necesidades de todos los alumnos. Por otro lado, la innovación de esta intervención se centra en que, como se ha dicho en párrafos anteriores, la inteligencia emocional y la gestión de las emociones no se trabajan demasiado en las aulas, y es fundamental hacerlo, pues el

Si el estudiante conoce su propio estilo de aprendizaje, podrá saber cómo aprende mejor y para el docente la posibilidad de crear aquellas actividades que van dirigidas a cada estilo.

desarrollo integral del niño depende de estos puntos.

Según Meis (2015) el desarrollo de la inteligencia emocional se ha convertido en una necesidad, por lo tanto, como expone Pérez y Filella (2019), sería fundamental que se dedicara una parte del currículo académico a la educación emocional a lo largo de todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta la edad adulta. Por lo tanto, esta propuesta metodológica puede ser de mucha utilidad para el trabajo de las emociones con el fin de favorecer el desarrollo de los alumnos, las relaciones inter e intrapersonales o incluso modificar conductas inadecuadas.

Como limitaciones en esta investigación podemos decir la escasa información que se encuentra en relación con la conexión existente entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje. Se podría considerar una propuesta innovadora ya que integra estos dos elementos favoreciendo la educación emocional a través de los diferentes estilos de aprendizaje que permiten la adquisición de contenidos al alumnado.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación y revisión del manuscrito, Reina Castellanos Vega; Análisis de datos y metodología, Reina Castellanos y Katherine Lorenzo López de Sosoaga; las dos autoras han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Aparisi, D., Inglés, C., García-Fernández, J., Torregrosa, M., Delgado, B. y Ruiz-Esteban, C. (2019). Estrategias de aprendizaje y nominación sociométrica en estudiantes españoles. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 269-285. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.293>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1992). Los estilos de aprendizaje. Mensajero.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2014). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA. Universidad de Deusto.
- Arenas Loera, E. P. (2017). Estrategias de estilos de aprendizaje de estudiantes: Proceso de validación. *Alteridad: Revista de Educación*, 12(2), 224-237. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.08>
- Bar-On, T. y Parker, J. (2018). EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: Versión para jóvenes. TEA.
- Campayo-Julve, R. y Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación primaria: Una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania*, 58, 55-78. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689
- Castellanos, R. (2020). Método de rincones de estilos de aprendizaje. *REAPSES: Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13 (Especial), 171-182. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.1593>
- Fernández Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil: Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-8. <http://cort.as/-Ijb6>
- García Rincón, J. E. y Uriel Miñana, E. J. (2013). Sociométrico: SEPI-EIS, SER. TEA.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Kairós.

- González Puig, B. (2018). Aprendizaje por rincones en Educación Primaria [tesis de grado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/82913>
- Gutiérrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar: Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83-96. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Gutiérrez Tapia, M., García Cúe, J. L. y Salazar Ascencio, J. (2016). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(18), 74-92. <http://revistaestilos-deaprendizaje.com/article/view/1043>
- Martin, G. y Pear, J. (2008). Modificación de conducta. Qué es y cómo se aplica. Prentice Hall. <https://acortar.link/BWRm1L>
- Martínez-Arias, R., Martín, J. y Díaz-Aguado, M. (2009). Los métodos sociométricos en la psicología del desarrollo y educativa. Programa de Formación Continuada a Distancia.
- Meis Leiro, L. (2015). La importancia de la inteligencia emocional: Propuestas de intervención educativa para Educación Infantil [tesis de grado, Universidad de Santiago de Compostela]. <https://dspace.usc.es/xmlui/handle/10347/14549>
- Muñoz Tinoco, V., Moreno Rodríguez, M. del C. y Jiménez Lagares, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: Contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8713>
- Peña Herrera, B. y Limongi Izaguirre, M. C. (2017). Métodos conductistas en la escuela del siglo XXI [tesis de grado, Universidad de Especialidades Espiritu Santo de Ecuador]. <http://201.159.223.2/handle/123456789/2358>
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Rubio Arruego, A. M. y Castellanos Vega, R. (2015). Estilos de aprendizaje y enseñanza de la música en alumnos de primaria. *Opción*, 31(2), 972-987. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20427>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Palencia, V. (2016). Atendiendo a la diversidad: Los programas de modificación de conducta en la escuela. *Publicaciones Didácticas*, 77(1), 457-458. <https://core.ac.uk/download/pdf/235858299.pdf>
- Sotillo Delgado, J. F. (2014). El cuestionario CHAEA-JUNIOR o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 182-201. <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1013>
- Vega-Leal, J. (2010). Propuesta de trabajo por rincones en el nivel de 5 años de la etapa d Educación Infantil. *Revista Innovación y Experiencias Educativa*, 28, 2-8.

La prescripción individualizada de estrategias de aprendizaje a un adulto con bajo nivel de inglés

The Prescription of Individualized Learning Strategies to an Adult Low-English Language Achiever

DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1119>

Recibido: 8 de octubre de 2021,
Aprobado: 24 de enero de 2022,
Publicado: 22 de febrero de 2022



Nahum Samperio Sánchez^{1*}
<https://orcid.org/0000-0003-2408-1899>

¹ Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Idiomas.

* Autor de correspondencia:
Nahum Samperio Sánchez
Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Idiomas.
Calzada Tecnológico y Universidad S/N. Delegación Mesa de Otay, 22390. Tijuana, Baja California, México. nahum@uabc.edu.mx

Para citar este artículo:
Samperio Sánchez, N. (2022).
La prescripción individualizada de estrategias de aprendizaje a un adulto con bajo nivel de inglés. *Papeles*, 14(27), e 1119.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1119>

Resumen

Palabras clave

Estrategias de aprendizaje; producción oral; enseñanza de estrategias; repertorio de estrategias; estudiantes de bajo rendimiento

Las experiencias de los profesores con las estrategias de enseñanza para el aprendizaje de un segundo idioma sugieren que es necesario explicar los beneficios de esas estrategias a los estudiantes. Sin embargo, todavía no está claro el porqué el dominio del idioma por parte de los estudiantes con bajo rendimiento, no progresa significativamente, incluso cuando demuestran una mejora en aspectos específicos y relevantes de su aprendizaje. Este estudio se centra en un estudiante de idiomas de 55 años con bajo rendimiento en el aprendizaje del inglés. Se siguió una metodología de investigación cualitativa a través de entrevista semiestructurada, análisis de necesidades y observación. Los resultados indicaron que las estrategias de enseñanza que se enfocaron en mejorar una habilidad específica no evidencian una mejora significativa en las habilidades de inglés del estudiante. Sin embargo, el estudiante demostró el uso de una serie de estrategias que lo ayudaron a hablar con eficacia. Además, el estudio encontró que la motivación del alumno juega un papel importante en el uso de nuevas estrategias, así como en el aprendizaje de idiomas.

Abstract

Keywords

Learning strategies; speaking skill; strategy instruction; strategy repertoire; low achiever student

Educators' experiences with teaching strategies for learning a second language suggest that it is necessary to explain the benefits of those strategies to students. However, it is still not clear why low-achieving students' language proficiency does not progress significantly overall, even when they demonstrate improvement in specific and relevant aspects of their learning. This study is focused on a 55-year-old language learner with low performance in learning English. A qualitative research methodology was followed through a semi-structured interview, needs analysis, and observation. The results indicated that teaching strategies that focus on improving a specific skill do not evidence a significant improvement in the student's English abilities. However, the student demonstrated the use of a series of strategies that helped him speak effectively. Additionally, the study found that learner motivation plays a significant role in the use of new strategies, as well as in language learning.



1. Introducción

Son muchos los factores que intervienen en el aprendizaje de idiomas, algunos en mayor medida que otros; además, mucho depende de los alumnos y de las variables que los rodean: la edad, por ejemplo. Las estrategias de aprendizaje de idiomas han demostrado ser un factor relevante que interviene en el éxito del aprendizaje. Una de las líneas de investigación es la instrucción o enseñanza de estrategias, que ha establecido que la enseñanza de estrategias a los alumnos de bajo rendimiento en el aprendizaje de lenguas les beneficia en su aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son técnicas (Rubin, 1975), acciones (Oxford, 1990), procedimientos (Chamot, 2005) o comportamientos (Ellis, 1993) que pueden ayudar a los alumnos a mejorar en el aprendizaje de lenguas. Son individuales en el sentido de que cuando se utilizan tienen un efecto diferente en cada persona. Para algunos alumnos, ciertas estrategias son más eficaces que otras, ya que se utilizan con un objetivo en mente. Cohen (2014) afirma que las estrategias se eligen de forma consciente y los alumnos de idiomas las operacionalizan. En consecuencia, pueden ser más eficaces cuando están orientadas a un objetivo de aprendizaje específico que se pretende alcanzar. La literatura sugiere que, cuando hay una combinación de unas estrategias con otras, estas son más eficaces en el proceso de aprendizaje de idiomas (Anderson, 2005; Bruen, 2001). Si bien todo estudiante tiene un repertorio de estrategias, es importante saber qué estrategias utilizan para aprender, ya que pueden estar utilizándolas de forma inadecuada. Es importante reconocer que los estudiantes, en ocasiones, no son capaces de identificar lo que están haciendo o las estrategias que están empleando, incluso, no son conscientes de los procesos que utilizan para aprender; en consecuencia, es necesario enseñarles estrategias de forma explícita.

Las estrategias de aprendizaje son técnicas, acciones, procedimientos o comportamientos que pueden ayudar a los alumnos a mejorar en el aprendizaje de lenguas. Son individuales en el sentido de que cuando se utilizan tienen un efecto diferente en cada persona.

Samperio (2018a) descubrió que las sesiones de instrucción de estrategias no tenían un aumento significativo en la adopción y el uso de estrategias en los estudiantes adultos; además, que, aunque las estrategias de aprendizaje eran útiles, los estudiantes no estaban dispuestos a adoptar el uso de nuevos métodos para aprender, en especial, porque las estrategias de aprendizaje no se utilizaban fuera del entorno del aula. Es decir, los alumnos usaban las estrategias solo en las actividades planificadas para el aula y no invertían tiempo fuera de ella; en consecuencia, no utilizaban (ni necesitaban) estrategias de aprendizaje diferentes de las de su propio repertorio.

Este estudio investigó el efecto que tiene la prescripción individualizada de estrategias de aprendizaje para habilidades específicas a un alumno con bajo rendimiento en el aprendizaje del inglés.

Las estrategias de aprendizaje surgen de la motivación, ya que son acciones o comportamientos individuales que los alumnos deciden utilizar conscientemente para comprender o almacenar información nueva o recordar y utilizar información antigua (Samperio, 2019), a fin de que el aprendizaje sea más fácil, rápido y agradable (Oxford,

1990); en consecuencia, se usan con el propósito de alcanzar un objetivo de aprendizaje. Las estrategias son tan individuales que pueden no tener el mismo efecto en todos los alumnos porque no se ajustan a todos los estilos de aprendizaje, inteligencia, actitudes o motivación.

Las estrategias de aprendizaje son utilizadas por los alumnos para mejorar su aprendizaje, pero no se ha realizado mucha investigación para explorar los propósitos por los que los estudiantes utilizan estrategias, es decir, si las emplean adecuadamente para cumplir sus objetivos planteados. Todos los estudiantes utilizan estrategias cuando realizan actividades en el aula, cuando hacen tareas o cuando estudian para un examen, por ejemplo, pero todos emplean diferentes tipos de estrategias y con una frecuencia de uso diferente; sin embargo, no todos son conscientes de ellas, de las razones que tienen para utilizarlas o del beneficio que pueden tener en su aprendizaje. Samperio (2019) encontró que los alumnos de bajo rendimiento utilizan las estrategias con la misma frecuencia que los de alto rendimiento, y la diferencia radica en cómo las utilizan. Además, encontró que los alumnos las usan con distintos propósitos. Sus hallazgos indicaron que los alumnos de alto rendimiento utilizaban las estrategias con un propósito más específico, es decir, enfocadas en un objetivo específico de aprendizaje,

mientras que los de bajo rendimiento no eran capaces de identificar el propósito o el beneficio en el uso de la estrategia. Zewdie (2015) también descubrió que ambos tipos de usuarios de estrategias utilizan tipos de estrategias similares, pero los alumnos de alto rendimiento las emplean de forma más estratégica. No obstante, ninguno de los estudios investigó las razones que tienen los estudiantes para elegir estas estrategias. De igual importancia, sería interesante conocer los motivos por los que los estudiantes hacen lo que hacen para aprender a dirigir el esfuerzo a las áreas necesarias.

Una línea de investigación sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas es la enseñanza de estrategias. Se ha establecido que la enseñanza de estrategias a alumnos con bajo rendimiento ayuda a mejorar en el aprendizaje de idiomas (Oxford, 2003), y se han desarrollado diferentes enfoques para enseñar estrategias de aprendizaje (Chamot, 2005). Sin embargo, faltan estudios longitudinales que demuestren que los alumnos adoptan las estrategias de aprendizaje después de la instrucción en otros contextos, distintos de aquel en el que se enseñaron las estrategias. Esto se podría deber a que las necesidades, las carencias y deseos individuales de los alumnos en el lenguaje son diferentes para cada uno de ellos (Hutchinson & Waters, 1987); por tanto, es razonable especular que la enseñanza de estrategias de aprendizaje a un grupo de alumnos podría tener resultados diferentes en cada uno de ellos. Indiscutiblemente, sería de gran utilidad conocer los objetivos de aprendizaje (deseos) que tienen los estudiantes sin descuidar sus insuficiencias y necesidades en el aprendizaje de la lengua para dirigir el esfuerzo directamente donde sea necesario. De este modo, la prescripción de estrategias para mejorar el aprendizaje de idiomas podría ayudar a dirigir el esfuerzo a las necesidades, las carencias, las insuficiencias o los deseos en el aprendizaje de lenguas de los estudiantes.



Aunque la investigación en las estrategias de aprendizaje nos ha provisto con diferentes taxonomías (Brown & Palinscar, 1982; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990), no se ha investigado a fondo una clasificación basada en el propósito. Es decir, el porqué y para qué el estudiante hace uso de las estrategias. El propósito de la estrategia de aprendizaje es lo que mueve al alumno a elegir y utilizar actividades o comportamientos para mejorar. Por ejemplo, si la intención es mejorar la gramática, lo conducente es que elijan estrategias que les ayuden a mejorarla; sin embargo, no siempre es así. Erarslan y Höl (2014) sugieren que “está claro que, si los estudiantes de idiomas tienen más conciencia sobre el uso de sus estrategias, serán capaces de obtener una visión de cómo aprender mejor; por tanto, es probable que sean estudiantes de idiomas más eficaces y hábiles” (p. 2).

La investigación ha demostrado que el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas contribuye al éxito de este (Griffiths, 2015); sin embargo, Dörnyei (2006) sugirió que lo que hace que los alumnos tengan más éxito que otros es que tengan una participación activa y creativa en su propio proceso de aprendizaje “mediante la aplicación de técnicas de aprendizaje individualizadas (p. 167). En consecuencia, la proactividad en el proceso de aprendizaje de la lengua hará que el estudiante use diferentes y variadas estrategias de aprendizaje dirigidas a cumplir un objetivo específico, como el desarrollo de una habilidad o la mejora de su desempeño.

Con la enseñanza de estrategias de aprendizaje, se espera que los alumnos sean capaces de utilizarlas de forma más consciente (Oxford, 1990), y que mejoren en las habilidades lingüísticas y su desempeño; también es importante reconocer que en la enseñanza de estrategias intervienen múltiples factores que pueden conducir a diferentes resultados. Cabe mencionar que la investigación sobre la instrucción de estrategias se ha llevado a cabo en estudios experimentales, y ha demostrado

tener efectos positivos, aunque solo para las actividades utilizadas en el experimento en el aula y no fuera de ella.

No se han realizado muchos estudios sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idiomas individualmente en adultos. Sin embargo, Liangqiu y Zhengqiu (2019), en un estudio de caso con un participante de mediana edad, encontraron que los factores de la edad y la experiencia de vida, así como los antecedentes culturales, son de gran importancia para la elección y el uso de ciertas estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, Panzachi y Luchini (2015), en un estudio de caso con una estudiante adulta de español, encontraron que el factor consciente en la elección de las estrategias de aprendizaje del idioma y un cambio significativo en sus estilos de aprendizaje explican el éxito de la participante para convertirse en una buena aprendiz de inglés. Es decir, que no solo las estrategias de los alumnos, sino también la actitud hacia el estudio ayuda en el proceso de aprendizaje de idiomas. Asimismo, y aunque no de manera individual, Ríos (2014) realizó una investigación con un pequeño grupo de ocho estudiantes. Encontró que los estudiantes altamente eficientes utilizan con mayor frecuencia las estrategias metacognitivas descritas por Oxford (1990). En otras palabras, los estudiantes planeaban no solo las actividades, sino que también organizaban el tiempo para realizarlas. Esto demuestra que es necesario en ocasiones un cambio de actitud como una estrategia necesaria para el aprendizaje efectivo.

Los trabajos previos sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumno individual o por alumnos en grupos pequeños han permitido a los investigadores reconocer la relevancia de factores importantes como las experiencias de vida, el bagaje cultural y los comportamientos y las actitudes del alumno. La investigación a este nivel permite a los investigadores observar con mayor escrutinio a los

estudiantes, además de ayudarlos a identificar cómo la teoría se aplica a la práctica. De esta manera, este estudio pretende identificar qué efecto tiene en el aprendizaje la prescripción y dosificación de estrategias de manera individualizada con objetivos específicos. Por eso, el objetivo de este estudio pretende determinar si el uso de estrategias de aprendizaje orientadas a objetivos con un propósito claro puede mejorar los objetivos de los alumnos en el aprendizaje de idiomas.

2. Metodología

2.1 La prescripción de las estrategias de aprendizaje

Este estudio adoptó una metodología descriptiva. Dado que el participante en este solicitó clases particulares, se aprovechó la oportunidad para llevar a cabo esta investigación y recopilar datos que describieran el comportamiento, la actitud y las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza en su aprendizaje de inglés. En consecuencia, solo hay un participante en el estudio y los instrumentos para recopilar datos fueron el análisis de necesidades, la entrevista semiestructurada y la observación de su desempeño en clase. Es importante mencionar que el participante tenía el propósito específico de desarrollar su habilidad para comunicarse oralmente. Por tanto, las estrategias implicadas en este estudio son para mejorar dicha habilidad.

2.2 Recolección de datos

Los datos se recolectaron en dos fases. En la primera fase, se recabó información mediante un cuestionario de análisis de necesidades aplicado en forma de entrevista. Posteriormente, se recogieron datos a través de una entrevista informal en inglés que fue una práctica oral para profundizar en las carencias y necesidades en el idioma, ya que los deseos

del participante estaban bien especificados en el momento de acordar en las clases. Los resultados de estos análisis permitieron elegir las estrategias que se incluyeron en las lecciones.

En la segunda fase, los datos se recogieron mediante la grabación de las lecciones y la observación de su desempeño en ellas. Se hizo hincapié en el uso de las estrategias y se examinó mediante la observación repetida.

2.3 El participante

Alex (seudónimo) es un pediatra de 55 años que lleva varios años intentando aprender inglés. Alex solicitó clases privadas durante el periodo de inactividad entre semestres en el instituto en el que estudiaba el idioma. El tiempo que requirió para las clases particulares de inglés era de dos meses, y se acordaron dos clases por semana (martes y jueves), considerando un total de 16 clases.

2.4 El instrumento de análisis de necesidades (apéndice 1)

Aunque no se trataba de un curso de inglés con fines específicos, era necesario saber lo que el participante quería, necesitaba y carecía. Dudley-Evans y St. John (1998) afirman que los análisis de necesidades son necesarios para la “selección y producción de materiales, la enseñanza y el aprendizaje, y la evaluación” (p. 125). Por tanto, se elaboró un cuestionario de análisis de necesidades que se administró en una entrevista (apéndice 1) para buscar las necesidades, sus objetivos de aprendizaje, la motivación, el comportamiento y su actitud hacia el inglés. Se consideró un conjunto de 18 preguntas para la entrevista. El análisis de los datos orientaría el contenido de las lecciones y los materiales a utilizar en ellas. Con el fin de obtener los datos correctos, la entrevista se realizó en español para que todo quedara claro.

2.5 La entrevista de competencia lingüística

La entrevista semiestructurada se utilizó para identificar sus carencias y necesidades en el aprendizaje de idiomas. A través de una serie de preguntas relativas a diferentes temas comunes como la comida, la familia, el trabajo, etc., se exploró su competencia lingüística y los problemas a los que se enfrentaba a la hora de utilizar el idioma de forma oral. Se le explicó al participante que tenía que elaborar sus respuestas lo más completas posible para que se pudiera detectar sus fallas, y así seleccionar las actividades y estrategias para mejorar en esas áreas.

2.6 Las lecciones (apéndices 2 y 3)

Tres estrategias fueron incluidas en las actividades desarrolladas en cada lección. Sin embargo, también se le explicó al participante que era necesaria adoptar una actitud proactiva fuera del aula para realizar actividades en su tiempo libre con el propósito de poder mejorar y aprender a usar las estrategias. Además, se le indicó que tenía que hacerlas regularmente para que pudiera percibir la mejora. Las lecciones se planificaron semanalmente. Primero, cada lección comenzaba con una charla informal sobre diferentes temas; se hacían más preguntas sobre el mismo tema para mantener la conversación mientras se corregía la pronunciación y la gramática, y se le proporcionaba el vocabulario necesario para expresar lo que quería decir. Después, se le mencionaban las áreas problemáticas que había encontrado durante la charla informal al principio de la lección o se intentaba relacionar la nueva lección con un área problemática de su producción oral. Más tarde, se le explicaba la actividad y cómo el uso de esta le ayudaría a la hora de utilizar la lengua.



Basado en un modelo de estrategias de enseñanza de Chamot et al. (1999), se incluyeron cuatro pasos en el uso de estrategias en la lección:

- Toma de conciencia de las deficiencias. El profesor explica al alumno las áreas problemáticas que tiene para centrar la atención en los procesos para solucionar el problema.
- El propósito de la estrategia. Se le explica al alumno cómo la realización de la estrategia le ayudaría a desarrollar las habilidades lingüísticas (hablar en este caso).
- Modelo. Se le proporcionan ejemplos y se realiza la actividad con él.
- Práctica. Se proporciona al alumno la oportunidad de practicar la estrategia en diferentes actividades.

De este modo, el modelo proveía al alumno con la definición, explicación y práctica de las estrategias.

3. Resultados y discusión

3.1 La prescripción de las estrategias de aprendizaje

Este estudio adoptó una metodología descriptiva. Dado que el participante en este solicitó clases particulares, se aprovechó la oportunidad para llevar a cabo esta investigación y recopilar datos que describieran el comportamiento, la actitud y las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza en su aprendizaje de inglés. En consecuencia, solo hay un participante en el estudio y los instrumentos para recopilar datos fueron el análisis de necesidades, la entrevista semiestructurada y la observación de su desempeño en clase. Es importante mencionar que el participante tenía el propósito específico de desarrollar su habilidad para comunicarse oralmente. Por tanto, las estrategias implícadas en este estudio son para mejorar dicha habilidad.

3.2 Recolección de datos

Los datos se recolectaron en dos fases. En la primera fase, se recabó información mediante un cuestionario de análisis de necesidades aplicado en forma de entrevista. Posteriormente, se recogieron datos a través de una entrevista informal en inglés que fue una práctica oral para profundizar en las carencias y necesidades en el idioma, ya que los deseos del participante estaban bien especificados en el momento de acordar en las clases. Los resultados de estos análisis permitieron elegir las estrategias que se incluyeron en las lecciones.

En la segunda fase, los datos se recogieron mediante la grabación de las lecciones y la observación de su desempeño en ellas. Se hizo hincapié en el uso de las estrategias y se examinó mediante la observación repetida.

3.3 El participante

Alex (seudónimo) es un pediatra de 55 años que lleva varios años intentando aprender inglés. Alex solicitó clases privadas durante el periodo de inactividad entre semestres en el instituto en el que estudiaba el idioma. El tiempo que requirió para las clases particulares de inglés era de dos meses, y se acordaron dos clases por semana (martes y jueves), considerando un total de 16 clases.

3.4 El instrumento de análisis de necesidades (apéndice 1)

Aunque no se trataba de un curso de inglés con fines específicos, era necesario saber lo que el participante quería, necesitaba y carecía. Dudley-Evans y St. John (1998) afirman que los análisis de necesidades son necesarios para la “selección y producción de materiales, la enseñanza y el aprendizaje, y la evaluación” (p. 125). Por tanto, se elaboró un cuestionario de análisis de necesidades que se administró en una entrevista (apéndice 1) para buscar las necesidades, sus objetivos de aprendizaje, la motivación, el comportamiento y su actitud hacia el inglés. Se consideró un conjunto de 18 preguntas para la entrevista. El análisis de los datos orientaría el contenido de las lecciones y los materiales a utilizar en ellas. Con el fin de obtener los datos correctos, la entrevista se realizó en español para que todo quedara claro.

3.5 La entrevista de competencia lingüística

La entrevista semiestructurada se utilizó para identificar sus carencias y necesidades en el aprendizaje de idiomas. A través de una serie de preguntas relativas a diferentes temas comunes como la comida, la familia, el trabajo, etc., se exploró su competencia lingüística y los problemas a los que se enfrentaba a la hora de utilizar el idioma de forma oral. Se le

explicó al participante que tenía que elaborar sus respuestas lo más completas posible para que se pudiera detectar sus fallas, y así seleccionar las actividades y estrategias para mejorar en esas áreas.

3.6 Las lecciones (apéndices 2 y 3)

Tres estrategias fueron incluidas en las actividades desarrolladas en cada lección. Sin embargo, también se le explicó al participante que era necesaria adoptar una actitud proactiva fuera del aula para realizar actividades en su tiempo libre con el propósito de poder mejorar y aprender a usar las estrategias. Además, se le indicó que tenía que hacerlas regularmente para que pudiera percibir la mejora. Las lecciones se planificaron semanalmente. Primero, cada lección comenzaba con una charla informal sobre diferentes temas; se hacían más preguntas sobre el mismo tema para mantener la conversación mientras se corregía la pronunciación y la gramática, y se le proporcionaba el vocabulario necesario para expresar lo que quería decir. Después, se le mencionaban las áreas problemáticas que había encontrado durante la charla informal al principio de la lección o se intentaba relacionar la nueva lección con un área problemática de su producción oral. Más tarde, se le explicaba la actividad y cómo el uso de esta le ayudaría a la hora de utilizar la lengua.

Basado en un modelo de estrategias de enseñanza de Chamot et al. (1999), se incluyeron cuatro pasos en el uso de estrategias en la lección:

- Toma de conciencia de las deficiencias. El profesor explica al alumno las áreas problemáticas que tiene para centrar la atención en los procesos para solucionar el problema.
- El propósito de la estrategia. Se le explica al alumno cómo la realización de la estrategia le ayudaría a desarrollar las habilidades lingüísticas (hablar en este caso).

- Modelo. Se le proporcionan ejemplos y se realiza la actividad con él.
- Práctica. Se proporciona al alumno la oportunidad de practicar la estrategia en diferentes actividades.

De este modo, el modelo proveía al alumno con la definición, explicación y práctica de las estrategias.

3.7 ¿Las estrategias prescritas de manera individual para desarrollar la destreza oral ayudan a los alumnos a mejorar?

Idealmente, se pretende que la prescripción de estrategias de aprendizaje dirija el esfuerzo a las áreas que hay que mejorar, y que estén alineadas con los objetivos del alumno en el aprendizaje de la lengua. En este estudio, se pretendió trabajar tres estrategias en cada lección de 90 minutos durante las 16 sesiones que se acordó tener; sin embargo, solo en nueve ocasiones el participante acudió a las lecciones debido a las obligaciones que tenía que atender en el trabajo, la familia o por cuestiones de salud. Es decir, asistió el 56,2 % del tiempo que se acordó en un principio. En consecuencia, el tiempo reducido también condensó las oportunidades de practicar las estrategias. Aunque no se puede asegurar las razones para no asistir a clases, solo se pudo apreciar una falta de compromiso con su aprendizaje del inglés. Esto se vio respaldado por el

Aunque no se puede asegurar las razones para no asistir a clases, solo se pudo apreciar una falta de compromiso con su aprendizaje del inglés.

comentario del participante sobre las razones para tomar clases de idiomas: “A veces, repito el curso porque me gustan las clases; conozco a mucha gente nueva”.

El participante demostró interés cuando se le explicaban las deficiencias que encontraba en su discurso (la primera fase del plan). Por ejemplo, cuando se le explicó que titubeaba mucho y que utilizaba con frecuencia muletillas (palabras de relleno) como umm, hummm o este preguntó: “¿De verdad?”. Se le aclaró que dudaba con frecuencia porque buscaba una palabra que desconocía. Además, se le explicó la estrategia de explicar palabras (sustitución) que no conocíamos describiéndolas con otras palabras. También se practicó la actividad describiendo diferentes palabras. Se mostró satisfecho con la actividad cuando expresó: “Me gustó esta actividad. Ha sido divertida”. Inmediatamente después de terminar la actividad, se le proporcionaron unas tarjetas con imágenes. Luego, se le explicó una situación ficticia en Home Depot y que tenía que buscar los objetos que aparecían en las tarjetas, como clavos, taladro, manguera o cerco. Para la actividad, se eligieron palabras que el participante no conocía. Lo que sigue es un extracto de la conversación registrada en la práctica de esta estrategia.

In the Home Depot.

Teacher: Good day, how may I help you?

Alex: Ummm... yes, where is, ummm... the nails? (inmediatamente, el participante muestra la imagen y la actividad es interrumpida)

Teacher: No. You have to describe the word you see. You do not have to show me the picture. Imagine you have no pictures, and you need to get these objects at the store. Imagine the person in the store does not know Spanish either so that you cannot use Spanish either. It is the same as what we did with the activity before. Describe the object so that the person can guess what you mean and tell you where the objects are.

Alex: Oh, ok.

Teacher: All right. One more time, here we go. Good day...

En el extracto de la conversación anterior, aunque se le había explicado cómo le ayudaría la actividad y cómo debía hacerla, enseguida encontró una estrategia diferente para transmitir el significado (mostrar la imagen). Esta estrategia estaba en su repertorio y era la forma habitual de abordar esta situación para él. Aunque conocía una nueva forma, se pudo apreciar que era más fácil para él utilizar su estrategia que la que se le había presentado en la actividad.

Tras la explicación, seguimos practicando. Lo que sigue es otro extracto de la conversación.

Alex: Ummm, excuse me, where you have the... ummm the... ummm... (se hizo un silencio para que el participante pudiera pensar las palabras que utilizaría) the pistol for umm... (imitando con las manos el taladro como si fuera una pistola apuntando con el dedo índice la broca y moviéndola hacia delante y hacia atrás y haciendo ruido como si fuera un taladro).

En el segundo intento de explicar una palabra, buscó estrategias más fáciles para transmitir el significado de lo que intentaba explicar. En este caso, hizo la mímica de la palabra y emitió sonidos. El uso de diferentes estrategias demuestra que, aunque había captado la idea de la estrategia que se le enseñó y que demostró utilizar con éxito en la fase de práctica, encontró formas más fáciles y rápidas para cumplir su objetivo. Su propósito era saber dónde estaban los objetos en la tienda y, al final, pudo comunicarse de manera exitosa.

En la práctica posterior, el participante utilizó una combinación de la estrategia que se le enseñó y sus estrategias propias. Por supuesto, enseñar esta estrategia no podía asegurar que la usara en el futuro y fuera de los límites del aula; no obstante, conocía los beneficios de la estrategia y cómo usarla.

Aunque las actividades representaban una práctica útil para él, el aprendizaje de estrategias no parecía ser útil porque demostraba que podía utilizar estrategias de su repertorio para llegar al mismo objetivo: la comunicación. Es necesario aclarar que no se pudo apreciar una mejora considerable en su pronunciación, gramática o fluidez al hablar, pero ciertamente sintió que lo que habíamos hecho en la clase lo había hecho sentir más seguro (según sus propias palabras) en el uso de su inglés hablado. Por supuesto, esto podría haberse debido a la práctica constante y no a las estrategias prescritas en sí.

3.8 ¿Los alumnos transfieren las estrategias enseñadas a diferentes actividades o entornos?

En las nueve lecciones impartidas, el comienzo fue siempre con la pregunta: ¿How was your day yesterday? La intención era que empezara la lección haciendo uso de la expresión oral. También se le hacían preguntas de seguimiento para mantener la conversación. Esta charla duraba hasta 30 minutos en los que se corregía la pronunciación y la gramática, se le proporcionaba el vocabulario necesario y, por supuesto, se le dirigía a utilizar las estrategias que se habían utilizado antes.

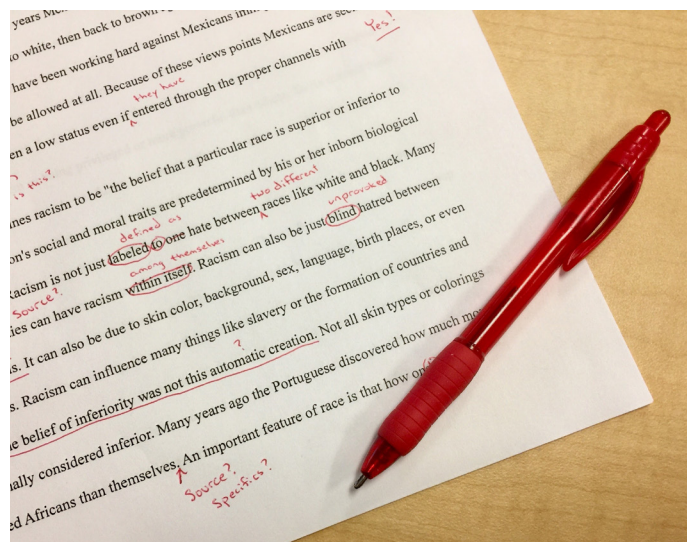
El esfuerzo para que usara las estrategias vistas parecía inútil, ya que el participante no se daba el tiempo para pensar en el qué, el cómo o el porqué de las correcciones u observaciones. Cuando se trataba de corregir la pronunciación o la gramática, se limitaba a repetir la palabra o la estructura que se corregía. Cuando se le proporcionaba vocabulario, lo incluía en su frase y seguía, y este era un comportamiento recurrente.

Se presentaron las estrategias que le ayudaran a ser consciente de su habla en las que debía prestar atención, en consecuencia, controlar su actuación. Se le hizo notar que no se

tomaba el tiempo de pensar en las correcciones, por lo que tenía que hacer algo al respecto. Se le pidió que cada vez que se le corrigiera la pronunciación repitiera lo que le había corregido e intentara identificar la pronunciación correcta y la incorrecta.

Cuando se le pedía explícitamente que hiciera este proceso, lo hacía; sin embargo, solo lo hacía cuando se le pedía, y no era usada de manera autónoma. Se le explicó que era necesario que lo hiciera por su cuenta como un proceso regular para mejorar su pronunciación. Las siguientes veces que se le corrigió la pronunciación, se limitó a repetir la pronunciación correcta, la incluyó en lo que estaba diciendo y siguió hablando.

En cuanto a la corrección de la gramática, los resultados fueron similares. Cuando la gramática estaba mal empleada y se le proporcionaba la forma correcta, se le pidió que escribiera la frase en la que se le había corregido aquella. Se le pidió que escribiera el uso correcto y el incorrecto de la gramática para que pudiera ver la diferencia. De igual manera que en la pronunciación, solo hacía este proceso cuando se le pedía y no lo hacía por cuenta propia. Por supuesto, este procedimiento ralentizaba el ritmo de la conversación y, a veces, se perdía el ritmo.



En las lecciones siguientes, cuando se entablaba una conversación sobre algo, no copiaba ni corregía ninguna de las palabras o la gramática que se le corregía. Solo se puede especular que el participante estaba más concentrado en lo que quería decir que en cómo lo decía. En estos eventos, se apreció que el participante no quería perder la idea de lo que intentaba comunicar, y la pronunciación o la gramática no eran esenciales para transmitir el mensaje que al final, en ocasiones, resultaba difícil de percibir.

En las lecciones, se le asignaban algunas actividades después de la explicación y la práctica de las estrategias. Estas actividades coadyubaban a la práctica de la estrategia en su propio tiempo y espacio. Lamentablemente, la falta de oportunidades para realizar las tareas no le permitió poner en práctica las estrategias. De esto, solo se puede deducir que se practicaban pocas estrategias en casa, ya que se explicaba diciendo: “Lo siento, tengo mucho trabajo y a veces estoy muy cansado”. Estas razones personales no son discutibles y no deben ser cuestionadas; sin embargo, se puede entender que la motivación para hacer un cambio en su actitud hacia el aprendizaje no fue lo suficientemente fuerte. Por supuesto, esta falta de práctica fuera del aula no beneficiaría su aprendizaje y su progreso podría seguir siendo el mismo.

De lo anterior, se puede decir que el participante utilizaba las estrategias que se le

enseñaban solo en las actividades que se incluyeron para la enseñanza y la práctica en el aula. En otros contextos, no se pudo apreciar que las utilizara; sin embargo, tampoco se puede afirmar que no lo hiciera.

Chamot (2005) explica que “las estrategias de aprendizaje son sensibles al contexto de aprendizaje y a las preferencias de procesamiento interno del alumno” (p. 112). El participante hacía uso de otras estrategias de su repertorio o simplemente no las utilizaba. Solo se puede especular que se sentía más cómodo con sus propios métodos de aprendizaje y que creía más necesario completar el mensaje que corregirlo. Es necesario mencionar que, en ocasiones, el repertorio de estrategias que tienen los estudiantes es tan fijo en sus métodos de aprendizaje que es difícil adoptar nuevos métodos. Ciertamente, podría haberlos utilizado cuando usaba su inglés fuera de los límites del aula; desgraciadamente, no se puede asegurar ni negar esta afirmación. Chamot (2005) explica que la corta duración y la ausencia de trabajo de seguimiento son limitaciones de los estudios de enseñanza de estrategias. Esta es quizá una explicación de los resultados de este estudio.

4. Conclusiones

Los adultos tienen un repertorio de estrategias de aprendizaje que han ido acumulando a través de la experiencia y, a veces, estas estrategias se fijan tanto en la manera de aprender del estudiante que es posible que no necesite o desee nuevos mecanismos para hacerlo, ya que dichas estrategias son suficientes para el estudiante. El cambio requiere tiempo y motivación para adoptar nuevas estrategias para aprender y esto puede representar un reto para el alumno.

Es necesario entender que la motivación es un factor esencial para el aprendizaje y, consecuentemente, en el uso de estrategias en los adultos. Baumeister (2016) simplifica

No se trata solo de querer aprender, sino de querer hacer algo en beneficio de su aprendizaje; por ejemplo, querer invertir tiempo y esfuerzo para aprender fuera del aula.

la definición de motivación a querer. Sin embargo, no se trata solo de querer aprender, sino de querer hacer algo en beneficio de su aprendizaje; por ejemplo, querer invertir tiempo y esfuerzo para aprender fuera del aula. Es decir, tomar medidas para cambiar sus hábitos de aprendizaje y probar nuevos métodos. Cuando un estudiante no tiene el deseo e interés de mejorar su aprendizaje, difícilmente se involucrará en procesos no deseados: aprender algo nuevo, hacer algo diferente o invertir esfuerzo y tiempo. Muchos factores externos contribuyen a esta falta de motivación para adoptar un comportamiento proactivo hacia el proceso de aprendizaje en la edad adulta, por ejemplo, las obligaciones laborales, la familia o los problemas de salud. Reeve (2015) sugiere que la motivación proporciona al individuo el deseo y la dirección para comprometerse con el entorno; sin embargo, este no es siempre el caso. En ocasiones, los alumnos quieren aprender, pero no están dispuestos a hacer más de lo que están acostumbrados, lo cual resulta en un progreso mínimo o en un aprendizaje no exitoso.

Un hallazgo de esta investigación indicó que, aunque el alumno estaba motivado para mejorar, no estaba dispuesto a hacer un trabajo adicional, es decir, a comprometerse con su propio aprendizaje. Quizá, esta fue la razón por la que el participante ha tardado años en alcanzar su meta.

El uso de estrategias dirigidas por el profesor en las lecciones parecía tener un efecto en el rendimiento del alumno en el aula; no obstante, no se observó un despliegue de estrategias por parte del alumno de manera autónoma mientras se realizaban las actividades. Solo se puede especular que fue atribuible a la falta de práctica de la estrategia fuera de la dirección del profesor. Para que las estrategias de aprendizaje cumplan su función, es necesario que los alumnos las elijan conscientemente con un propósito y un objetivo que cumplir. Los alumnos no son conscientes de estos aspectos



y utilizan las estrategias que ya conocen, aunque en ocasiones no son las adecuadas para ayudarlos a desarrollar las habilidades lingüísticas.

La principal conclusión de esta investigación contribuye a la literatura en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. La primera es que los alumnos adultos despliegan estrategias de su repertorio para cumplir sus objetivos, y no son necesariamente las nuevas estrategias enseñadas. El participante en este estudio se resistió a adoptar y usar plenamente el potencial de las estrategias enseñadas, a pesar de su interés en mejorar su producción oral. Sin embargo, es necesario aclarar que este rechazo no fue consciente, sino automatizado por los mecanismos y estrategias fijados en su repertorio adquiridos a lo largo de los años de experiencia en su aprendizaje. Esto demuestra que los alumnos eligen las estrategias que les hacen sentirse seguros de lo que hacen o de cómo lo hacen.

La adopción y el uso de nuevas estrategias en su aprendizaje pueden no siempre resultar atractivos o necesarios en estudiantes adultos, aunque estas contribuyan de mejor manera en su aprendizaje. Además, enseñar a los adultos un idioma extranjero puede ser desafiante porque los docentes tienen que disipar algunos conceptos erróneos sobre las habilidades de aprendizaje de los adultos, además de lidiar con las actitudes autodestructivas que comúnmente adoptan.

Basándonos en estos resultados, se destacan implicaciones para los diseñadores y desarrolladores de cursos de estrategias destinadas a facilitar el aprendizaje del inglés en adultos. De este modo, es necesario que la instrucción de estrategias ya sea de manera individualizada, ya sea de manera grupal, considere una mayor práctica y con más frecuencia a través de actividades que ayuden a la consolidación de estas, además de hacerlas conscientes de manera explícita.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Anderson, N. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel. (Ed), Handbook of research in second language teaching and learning (pp. 757-771). Lawrence Erlbaum.
- Baumeister, R. F. (2016). Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion*, 40, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9521-y>
- Brown, A., & Palincsar, A. (1982). Inducing strategic learning from text by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2 (1), 1-17. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17590/ctrstreadtechrepv01982i00262_opt.pdf?sequence=1
- Bruen, J. (2001) Strategies for Success: Profiling the Effective Learner of German. *Foreign Language Annals*, 34 (3), 216-225. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02403.x>
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000061>
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1999). The learning strategies handbook. Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. (2014). Strategies in Learning and Using a Second Language. 2nd edition London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833200>
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19(1) 42-68 <https://doi.org/10.1075/aila.19.05dor>
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. (1998). Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1993). Talking shop. Second Language Acquisition research: How does it help teachers? An interview with Rod Ellis. *ELT journal*, 47(1), 3-11. <https://doi.org/10.1093/elt/47.1.3>
- Erarslan, A., & Höl, D. (2014) A study on language learning strategies of Turkish EFL learners at a state university. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 2(2) 1-21. https://www.researchgate.net/publication/332414924_A_study_on_language_learning_strategies_of_Turkish_EFL_learners_at_a_state_university
- Griffiths C. (2015) What have we learnt from 'good language learners'? *ELT Journal*, 69 (4), 425-433. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccv040>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for specific purposes. Cambridge University Press.
- Liangqiu, L., & Zhengqiu, X. (2019) A Case Study on L2 Learning Strategies of Middle-Aged Learners. *English Language Teaching*, 12 (3) 214-219. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p214>

- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle y Heinle.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL*, 41(4), 271-278 1-25. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.012>
- Panzachi Heredia, D. A. R., & Luchini, P. L. (2015). On becoming a good English language learner: An exploratory case study. *HOW*, 22 (1), 26-44. <https://doi.org/10.19183/how.22.1.116>
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed.). Wiley.
- Ríos Villamizar, D. (2014) *Language Learning Strategies and English Proficiency: Case Study, Opening Writing Doors*. 11 (1), 35-79. http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/1339/625
- Rubin, J. (1975). What The “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Samperio, N. (2019) Are low achievers low strategy users? *Lenguas Modernas*, (53), 107-126. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/55450/60857>
- Samperio, N. (2018a) General learning strategies and the transfer to language learning: identification and effect on language achievement. *Editorial Académica Española*.
- Samperio Sánchez, N. (2018b) An Experience in the Teaching of Language Learning Strategies. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (2), 165-177. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.10>
- Zewdie, A. (2015). An investigation of language learning strategy use in an ESP context: Hotel management students in focus. *English for Specific Purposes World*, 47, 1-17. http://esp-world.info/Articles_47/47_Alemayehu%20Zewdie_Investigation.pdf

Anexxes

Anexxe 1

Questions for needs analysis

1. Why are you studying English?
2. How often do you use English in your work?
3. What is your goal?
4. What do you do to improve your English?
5. Do you study at home?
6. What areas do you think you have more problems with?
7. What areas do you think you need more practice in?
8. What areas do you want to improve faster?
9. How often do you study out of the classes you take?
10. What do you do when you study out of the classroom?
11. What do you do to practice your English?
12. How do you learn vocabulary?
13. How do you improve your reading skills?
Do you ever read for pleasure in English?
14. How do you improve your listening skills?
How often do you listen to the radio in English? To songs?
15. How do you improve your speaking skills?
How often do you speak with someone in English?
16. How do you improve your writing skills?
How often do you write in English?

Anexxe 2

Sample 1 of learning strategies included in the practice

Name: Just a minute

Material: Xards with vocabulary to the level of the learner

Raising awareness: Explain the learner that sometimes the fluency of his speech is not adequate because he stops to think of a word that he can't say.

The purpose of the strategy: Explain the learner that this strategy can help him in describing the words he wants to say when they can't remember the word he is looking for.

Modeling: With the card, the teacher explains the word. Example: This is a fruit that is yellow and monkeys like them very much. (BANANA).

Practice: Give enough words to the student so that he can have plenty of practice (include adjectives, nouns, verbs, conjunctions, etc.) Take turns describing

Explaining the benefits: Explain the learner that he could use this strategy very time he is using his English and he is not able to recall vocabulary.

Anexxe 3

Sample 2 of learning strategies included in the practice

Name: Identifying the mistake

Material: recurring Wrong sentences according to the level and according to the learner/ recording of a conversation

Raising awareness: Let the learner know some of the mistakes he has when he speaks. Ask the learner if he is able to identify the mistakes on the sentences.

The purpose of the strategy: Explain the learner that the purpose of identifying the mistakes will help him develop the habit of paying attention to the mistakes he has when he uses his English.

Modeling: The teacher plays a recording where he speaks and he has him identify possible mistakes.

Practice: The teacher shows sentences with mistakes he has and he tries to identify where the mistake is

Explaining the benefits: Explain the learner that he could use this strategy to improve his accuracy when speaking in English.

Las prácticas y los momentos de retroalimentación correctiva de los profesores de preparatoria en la oralidad

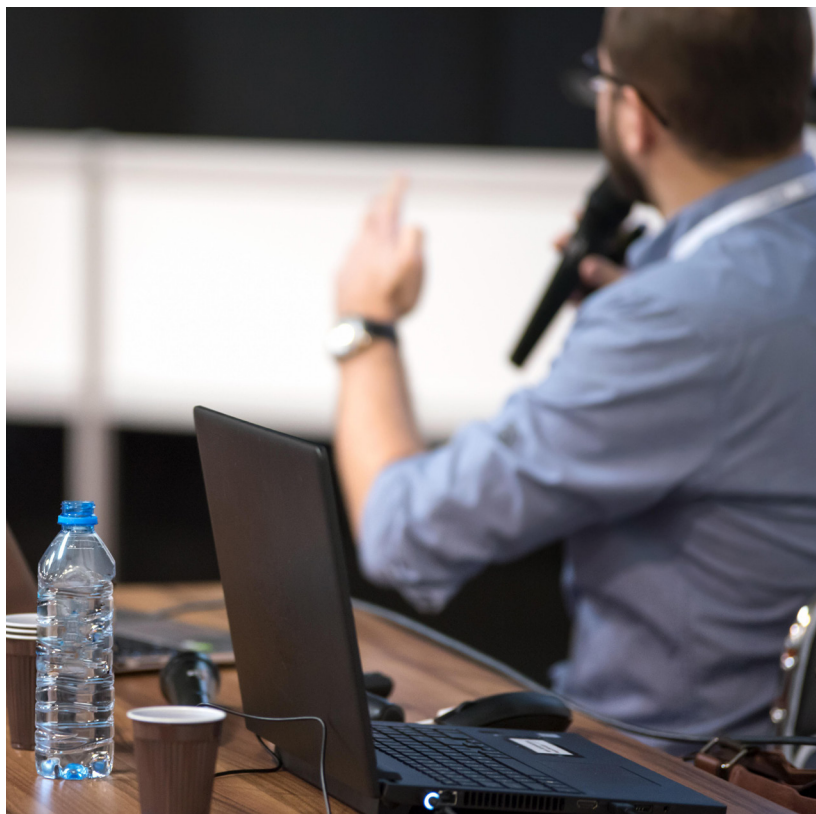
Practices and Moments of English Teachers Related to Oral Corrective Feedback in Senior High School

DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1142>

Recibido: 5 de noviembre de 2021,

Aprobado: 12 de abril de 2022,

Publicado: 9 de junio de 2022



Jannete Tanús Sánchez¹

<https://orcid.org/0000-0002-9597-3029>

Catalina Juárez-Díaz^{2*}

<https://orcid.org/0000-0002-8079-5039>

¹ Preparatoria Ibero Puebla, Puebla, México;

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

* Autor de correspondencia:

Catalina Juárez-Día

Benemérita Universidad Autónoma

de Puebla, Avenida 6 poniente 2513

Col. Amor CP. 72140,

catalina.juarez@correo.buap.mx

Para citar este artículo:
Tanús Sánchez, J. y Juárez-Díaz,
C. (2021). Las prácticas y los
momentos de retroalimentación
correctiva de los profesores de
preparatoria en la oralidad.

Papeles, 14(27), e 1142.

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1142>

v14n27.1142

Resumen

Palabras clave:
Retroalimentación; estrategias;
lengua extranjera; expresión
oral; inglés

El aprendizaje de inglés en general y de la habilidad oral son demandados como una cualidad en el perfil de egreso de los alumnos de nivel medio superior. Durante el desarrollo del aspecto verbal en una lengua extranjera (LE) (inglés), es importante que el alumno reconozca sus fortalezas y debilidades. La retroalimentación correctiva (RC) favorece el desarrollo de la habilidad oral. Este estudio cualitativo tuvo como objetivo ilustrar las prácticas de los profesores sobre la RC en la cualidad oral de una lengua extranjera durante las clases impartidas en remoto, los momentos en que la efectúan y sus resultados en el aspecto oral del lenguaje de los alumnos del nivel medio superior en las clases síncronas. Las preguntas de investigación fueron ¿qué estrategias de RC son aplicadas en la oralidad de los alumnos desde las perspectivas docentes durante las clases síncronas en línea?, ¿en qué momento los profesores corrigen el habla de los alumnos en clases síncronas en línea? y ¿cuáles son los resultados que los profesores observan en el habla de los alumnos en la LE a partir de la RC? Los resultados mostraron que se emplearon las estrategias de RC explícita, reformulación y metalingüística. El 80 % de los participantes emplea la RC tardía. Además, los profesores observan que la RC favorece el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes a largo plazo. Se concluye que el uso de estrategias de las RC es limitado y varía de acuerdo con el contexto, las necesidades de los estudiantes y el objetivo de aprendizaje.

Abstract

Keywords
Feedback; strategies; foreign
language; oral expression;
English

English learning in general and speaking skill development are demanded as a quality in the graduated senior high school student profile. During the development of speaking skill in a foreign language (English), it is important for the student to recognize their strengths and weaknesses. Corrective Feedback (CF) favors the development of oral skills. The objective of this qualitative study was to illustrate the practices of teachers regarding feedback in the speaking skill of a foreign language during the classes taught remotely, the moments in which they do it and their results in the orality of the students at the high school in synchronous classes. The research questions were: What CF strategies are applied in students speaking skill from the teaching perspective during the synchronous online classes? When do teachers correct the speaking production in synchronous online classes? and What are the results that teachers observe in the speaking of students in the foreign language from CF? The results showed that the explicit CF, reformulation, and metalinguistic strategies were used. Most of the participants (80 %) used delayed feedback. In addition, teachers observe that CF favors the development of oral skills of students in the long term. It is concluded that the use of CF strategies is limited and varies according to the context, the students' needs and the learning objective.

1. Introducción

En México, se considera necesario el desarrollo de la habilidad verbal del inglés para comunicarse de forma global, tener acceso al conocimiento y conseguir mejores oportunidades laborales, culturales y sociales. Relacionarse en inglés permite a los alumnos desenvolverse de forma eficaz; por tal motivo, el aprendizaje de inglés en general y de la habilidad oral en particular es demandado como una cualidad en el perfil de egreso de los alumnos de nivel medio superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Como parte del avance de la expresión oral en una lengua extranjera (inglés), es importante que el alumno reconozca sus puntos fuertes y áreas de oportunidad durante el proceso de desarrollo de la comunicación verbal: la retroalimentación correctiva (RC) favorece la adquisición de esta, la consolidación del aprendizaje y el reconocimiento de fortalezas y debilidades. En algunos estudios, se ha observado que la RC se concibe como una estrategia que facilita el aspecto oral de la lengua extranjera (Ha y Nguyen, 2021; Zhu y Wang, 2019). En este mismo sentido, Ha y Nguyen (2021) encontraron que los alumnos consideran relevante y necesaria la RC para corregir todo tipo de errores, incluso los menos importantes.

Recientes trabajos sobre la RC en la habilidad oral de los alumnos de diferentes niveles educativos (básico, media superior y superior) están enfocadas en la percepción de los alumnos y profesores en cuanto a la RC en el aspecto verbal de la lengua extranjera (LE). A continuación, se describen estas investigaciones realizadas en diferentes contextos, las cuales se muestran de acuerdo con su práctica y con el objeto de estudio de este trabajo. Ha y Nguyen (2021) analizaron las creencias de profesores y alumnos respecto de la RC y encontraron que los estudiantes prefieren ser corregidos por su profesor en todo tipo de equivocación que cometen para mejorar su

En México, se considera necesario el desarrollo de la habilidad verbal del inglés para comunicarse de forma global, tener acceso al conocimiento y conseguir mejores oportunidades laborales, culturales y sociales.

comunicación en LE. Desde otra perspectiva, los profesores expresaron corregir según el contenido en que se encuentra, el propósito de la sesión, el contexto y el tiempo con que se cuenta. Por otra parte, İnançları et al. (2019) exploraron las creencias respecto de la RC en la producción oral de profesores novatos, mostraron que sus opiniones y la aplicación de estrategias provienen de sus experiencias previas de enseñanza.

Mahalingappa et al. (2021) recuperaron las creencias de profesores chinos (migrantes) y americanos respecto a la RC en un mismo contexto de enseñanza, en que los profesores chinos (ellos) utilizan la corrección explícita mientras que los profesores americanos prefieren dar indicaciones en su RC. En el estudio, se encontraron diferencias debido a su cultura y la experiencia en la enseñanza. Por otra parte, Kamiya (2016) estudió las creencias respecto de la RC en el aspecto verbal de la LE. Otorgó a profesores novatos lecturas académicas sobre la RC, las cuales influyeron en ellos. Concluyó que la reflexión sobre la RC hizo la diferencia en las experiencias de enseñanza y que los profesores novatos son más maleables para utilizar la RC. Asimismo, existen investigaciones sobre los efectos de la RC en los estudiantes. Zhai y Gao (2018) descubrieron que las estrategias de RC promueven el aprendizaje, la

práctica y la mejora de la expresión oral en los discentes en los cuales el resultado no es inmediato y puede variar debido al rol que se le otorga a la RC en cada una de las actividades. Por otra parte, Alsolami (2019) plantea cómo la LE puede verse afectada por el uso inadecuado de la RC, ya que la forma en que se aplica repercute en el aprendizaje y en la seguridad del alumnado. Otras pesquisas como las de Demir y Ozsmen (2018), Eslami y Derakhshan (2020), Gaspar y Baptista (2017), Ha y Nguyen (2021), Kir (2020), Li (2017), Mahalingappa et al. (2021), Ölmezer-Öztürk (2019), Sawaluddin y Tajuddin (2017), Tran y Nguyen (2020), Wang (2021), Willian (2019) y Yüksel et al. (2021), se centran en objetos de estudio similares, los cuales son agrupados por categorías.

La primera está enfocada en las prácticas docentes y cómo es que los profesores llevan a cabo actividades para el desarrollo de la LE; dichas prácticas se contrastan con la aplicación de estrategias de RC en la comunicación oral (Eslami y Derakhshan, 2020; Gaspar y Baptista, 2017; Sawaluddin y Tajuddin, 2017; Willian, 2019). La segunda es en cuanto a las creencias de los profesores sobre la RC en la habilidad oral (Demir

y Ozsmen, 2018; Ha y Nguyen, 2021; Tran y Nguyen, 2020; Li, 2017; Wang, 2021). La tercera es en relación con la RC y las creencias de los profesores en contraste con su práctica en las aulas (Kir, 2020; Mahalingappa et al., 2021; Ölmezer-Öztürk, 2019; Yüksel et al., 2021). La cuarta recupera las creencias que los alumnos poseen sobre la RC en la producción oral según su experiencia en el aprendizaje de la LE; los trabajos se adentran en sus preferencias, puntos de vista y percepciones (Wiboolyasarín et al., 2020; Zare et al., 2020; Zhu y Whang, 2019).

Por otra parte, se ha estudiado la pertinencia de la corrección de errores en la producción oral (Zhu y Wang, 2019). Asimismo, Li (2017) explora la perspectiva de los discentes y educadores sobre la RC, e identifica que a los alumnos les agrada ser advertidos sobre sus errores, pero que los profesores no se sienten a gusto en el momento de corregir. Las perspectivas de los estudiantes y los maestros pueden variar en función de su experiencia y su contexto. Finalmente, la última categoría es sobre las estrategias de RC empleadas en la habilidad oral; Zhu y Wang (2019) indican que esta corrección se puede dar en dos formas: de manera implícita o explícita. Lee (2013) identificó las estrategias de RC que sus profesores utilizaban durante las clases, las cuales fueron la corrección explícita, las reformulaciones y la retroalimentación metalingüística.

De acuerdo con lo anterior, existen artículos que presentan la preferencia de los alumnos por ser advertidos sobre sus inexactitudes de manera inmediata y de forma tardía. Harmer (2007) muestra en su estudio que el 62 % de sus alumnos prefieren ser corregidos en el momento de producir el error, mientras que el 38 % al finalizar su producción oral.

En algunos estudios, se recomienda continuar explorando y profundizando en las prácticas de la RC y los diferentes momentos para corregir (Zhu y Wang, 2019). De igual forma, Ha y Nguyen (2021) sugieren realizar



más pesquisas relacionadas con la RC en el habla de la LE para obtener resultados significativos, de acuerdo con los objetivos de los profesores, los alumnos, los momentos de corrección y el contexto escolar, así como extender la revisión de las prácticas de RC de los docentes en diferentes niveles educativos, tales como el nivel primario y el nivel medio superior (Williyan, 2019). Con este proyecto de investigación, se buscó contribuir a los vacíos mencionados (Ha y Nguyen, 2021; Williyan, 2019; Zhu y Wang, 2019).

En consideración a los artículos revisados, este estudio cualitativo tiene como objetivo ilustrar las prácticas de los profesores sobre la RC del aspecto oral de una LE durante las clases impartidas en remoto, los momentos en que la efectúan y sus resultados en la producción oral de los alumnos del nivel medio superior en clases síncronas. Las preguntas que guían esta investigación son ¿qué estrategias de RC son aplicadas en el habla de los alumnos durante el uso de la LE desde las perspectivas docentes durante las clases síncronas en línea?, ¿en qué momento los profesores corrigen la producción oral de los alumnos en clases síncronas en línea? y ¿cuáles son los resultados que los profesores observan en la habilidad oral de los alumnos en la LE a partir de la RC?

Revisión de la literatura

Retroalimentación correctiva

La RC son actitudes, puntos de vista, opiniones, posturas, que asumen los profesores y alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la implementación de prácticas en el aula (Li, 2017). Por su parte, Sheen y Ellis (2011) la conciben como la información correcta que el maestro envía a los estudiantes con respecto a sus errores lingüísticos en una LE. En ese mismo sentido de corrección de inexactitudes, Lyster y Ranta (1997) conciben la RC en la oralidad como

las “estrategias” que los profesores utilizan para corregir los errores de sus alumnos. Este artículo retoma de la definición de Lyster y Ranta la idea de la RC como estrategias, asimismo, se recupera de Sheen y Ellis el concepto de la práctica del profesor encargada de corregir las equivocaciones de los alumnos. De modo que, en este estudio, se considera que la RC son las estrategias que el profesor lleva a cabo para enmendar los errores generados por los alumnos.

Estrategias y prácticas de retroalimentación correctiva

Existen diferentes clasificaciones de estrategias de RC; Mahalingappa et al. (2021) mencionan la corrección implícita y explícita. La segunda ocurre en el momento en que el profesor corrige directamente el error del alumno, mientras que la corrección implícita está en la enseñanza del docente sin mostrar el error. Por su parte, Li (2020) aclara que la corrección implícita y explícita implican el uso de diferentes estrategias de acuerdo con la intención comunicativa del discente. Basado en la clasificación de Lyster y Ranta (1997), Li expone que la repetición, la extracción y la clarificación son parte de esta corrección implícita, mientras que la retroalimentación metalingüística se da de manera explícita. Esta investigación retoma a Lyster y Ranta, quienes presentan estos siete tipos de RC en la oralidad: corrección explícita, corrección implícita, reformulación, solicitud de aclaración, retroalimentación metalingüística, extracción y repetición.

La corrección explícita se refiere a otorgar la forma adecuada al alumno. El profesor señala de manera directa a los alumnos que han cometido errores; indica específicamente en qué momento y dónde se encuentra el error. Ejemplo: el alumno dice: “My mum prepare the salad”; para corregir, el maestro le repite correctamente: “Your mum prepares the salad, no prepare”.

En la retroalimentación metalingüística el docente emplea el lenguaje para proporcionar información, preguntas o pistas relacionadas con el error producidos por el alumno con el propósito de que el alumno encuentre el error y trabaje en él de manera autónoma.

La corrección implícita se refiere a la RC que el docente da a los alumnos para indicar el error que cometió en el uso de la LE sin mencionar la forma correcta directamente; esta se ve reflejada en la reformulación, solicitud de aclaración, metalingüística y repetición.

La reformulación es aquella en la que el docente reproduce lo dicho por el alumno de forma correcta sin el error y no le indica al alumno su error en específico. La corrección se ve reflejada en la reformulación y producción de la oración sin el error. Ejemplo: el alumno dice: "My mum prepare the salad"; para enmendar, el maestro le hace saber la forma correcta: "My mum prepares the salad".

La solicitud de aclaración ocurre cuando el docente no entiende lo que el alumno dijo, y le solicita que lo repita empleando frases como "Perdón" o con preguntas que solicitan el significado del mensaje. Esas frases o preguntas que los profesores utilizan indican que el discente no ha elaborado bien su producción oral: debido a la presencia de errores o falta de clarificación en su intención, la reformulación es necesaria. Por ejemplo, el estudiante dice: "She having a good time"; el docente indica que no entiende al alumno y le comenta: "You mean, she is having a good time".

En la retroalimentación metalingüística el docente emplea el lenguaje para proporcionar información, preguntas o pistas relacionadas con el error producidos por el alumno con el propósito de que el alumno encuentre el error y trabaje en él de manera autónoma.

Ejemplo:

P. Hello Moni, Have you been to an interesting place?

A. Yes, I been to England

P. What is missing there?

A. Sorry, I have been to England

Extracción es aquella en que no se proporciona la corrección del error y el alumno debe proporcionar dicha corrección con la guía del docente. De esa manera, el profesor ayuda al educando a recordar la forma correcta directamente. El docente reproduce lentamente la frase para que el colegial evoque la forma correcta por medio de preguntas abiertas, pide la reformulación por segunda ocasión e interrumpe en la parte gramatical que se debe corregir. Ejemplo: el alumno expresa: "She had an uniform orange", y el docente repite lo que el alumno dijo, pero se detiene justamente en la parte de la producción donde estuvo el error. De modo que el maestro formula: "She had an ...?".

La repetición ocurre cuando el docente reitera el error enfáticamente. Por medio de una entonación especial, este enfatiza el error para que el alumno lo note y trabaje en él. Ejemplo: el discente produjo: "They playing video games". El maestro verbaliza de forma acentuada: "They playing?".

Momento para corregir

Li (2017) plantea que existen dos distinciones en los momentos en que se puede corregir: estas pueden ser de manera inmediata o tardía. La RC inmediata es la acción de proporcionar una corrección o instrucción para llamar la atención del alumno y conseguir que este se

percate de su error. Mientras que la retroalimentación tardía se enfoca en la forma gramatical y la repetición de una frase de la LE.

Asimismo, Li (2020) explica que la perspectiva respecto del momento en que se debe otorgar esta retroalimentación depende del rol que la RC desempeña en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, estos momentos están basados en las teorías de adquisición del lenguaje, las cuales establecen el momento para proporcionar la RC.

Teorías de adquisición de la lengua extranjera y retroalimentación

La teoría interaccionista promueve la corrección de los errores que los alumnos producen en el momento de interactuar con el docente. Una vez que el alumno dice algo incorrecto, el docente actúa de forma inmediata y hace una distinción entre el error y la forma correcta para que el alumno se dé cuenta de su error (Li, 2020).

Además, Li (2020) señala la teoría de adquisición en la que se espera que los alumnos tengan conocimiento de la función del lenguaje antes de aplicarlo en su comunicación. En ella, se sugiere que la RC se proporcione durante la realización del ejercicio de práctica y no después de este, dando favor a la corrección inmediata y no tardía.

Li (2020) retoma una última teoría que sugiere los momentos de corrección, la cual es propuesta por Aljafreeh y Lantolf (1994), en la que se detalla que la RC debiera ser utilizada de acuerdo con el nivel y la necesidad de los alumnos, y debe ser proporcionada, únicamente, en el momento que sea necesario.

Del mismo modo, Li (2020) afirma que la retroalimentación inmediata es favorable porque promueve el conocimiento implícito en que existe una comunicación compartida y una experiencia cara a cara. Sin embargo,

obstaculiza la fluencia de la comunicación, interrumpe al alumno y dificulta el aprendizaje. De la misma forma, la retroalimentación tardía favorece el conocimiento explícito de la LE porque no se interrumpe a los alumnos para indicarles el error y el uso correcto de la LE, pero puede llegar a ser una corrección descontextualizada, puesto que los alumnos tienden a olvidar o no estar conscientes de los errores cometidos (Fu y Li, 2020).

2. Metodología

Este estudio es de corte cualitativo con un enfoque descriptivo-interpretativo, en el cual se utilizó un grupo focal como parte del proceso de recolección de los datos. El grupo focal indaga las opiniones y actitudes de un grupo de individuos. Dentro de este, se presentan una serie de preguntas en las que los participantes se sienten a gusto y en confianza para dialogar. En el caso de esta investigación, la sesión fue dirigida por medio de un grupo focal online, la que, de acuerdo con Sacoto Llor et al. (2014), permite la comunicación de tipo oral por medio de internet.

La selección de la muestra fue de conveniencia, en la cual los participantes se encontraban a la mano del investigador y comparten características en común respecto de la enseñanza del inglés en el nivel medio superior. Pandey y Pandey (2015) señalan que la selección de conveniencia permite obtener los resultados de los participantes disponibles y que el investigador reduzca tiempo, dinero y energía. El número total de participantes fue de cinco docentes de inglés en nivel medio superior.

Sus edades varían entre 30 y 60 años. A cada participante se le otorgó un alias para compartir sus respuestas e información a esta investigación. Todos los participantes tienen una variación en años de experiencia docente en el nivel medio superior: Ceci tiene 21,

Diego 14, Itzel 16, Antonio 5 y Sebastián 22. En cuanto a su formación profesional, Antonio y Sebastián son licenciados en la enseñanza del inglés, Ceci es técnica en la enseñanza del inglés, Itzel es diseñadora ambiental y Diego no especifica su preparación profesional.

Procedimiento

El grupo focal se llevó a cabo el 27 de septiembre de 2021, fecha previamente acordada por los participantes, la cual no interrumpió sus actividades diarias. Los participantes se conectaron por medio de la plataforma de Microsoft Teams y se procedió a la grabación de la sesión, la que tardó una hora y cinco minutos. Durante la entrevista, el moderador explicó el procedimiento del grupo focal y las reglas para su participación. Se detalló que los participantes debían tomar turnos y que el propósito principal del grupo focal era compartir ideas y experiencias respecto de la RC en la oralidad de sus alumnos sin importar las prácticas que llevaban a cabo. Se enfatizó en que no existían respuestas correctas o incorrectas, sino que era una actividad libre, sin prejuicios de ninguna índole.

El primer autor participó como moderador de dicha sesión. Realizó las preguntas

previamente validadas y promovió la participación equitativa de los participantes, tuvo una actitud neutral ante las respuestas, escuchó con atención y consignó las notas correspondientes de la actividad. Los participantes permanecieron respetuosos y entusiasmados en sus respuestas y las del resto de los participantes permitiendo su participación de manera equitativa. En ocasiones, Diego se mostró muy entusiasmado en responder antes que sus compañeros y, al mismo tiempo, respetó la participación del resto del grupo; el moderador nombró a los participantes para tener una participación homogénea en que todos participaran. Bajo esta dinámica, se consiguió que cada participante pusiera atención a las respuestas de los otros participantes y estuvieran atentos en el momento de emitir su opinión.

Consideraciones éticas

Esta investigación se llevó a cabo en atención a las consideraciones éticas como parte de la muestra y fidelidad de los resultados. Para comenzar, el investigador dio a conocer a los participantes por medio de una carta de consentimiento informado el procedimiento del grupo focal, el medio de comunicación (sesión vía Teams), el tiempo que sería necesario para esta actividad; informó que dicha actividad no pondría en riesgo su salud física o mental y que no sería remunerada económicamente.

Los participantes aceptaron colaborar en este, permanecieron por voluntad propia en la entrevista, estuvieron de acuerdo con la divulgación de la información obtenida del grupo focal y ser referidos por medio de un alias.

Posteriormente, se les notificó que esta información tiene como único propósito analizar sus respuestas y compararlas con la literatura presentada. Durante todo momento en que se intercambiaron ideas, se promovió una sana convivencia y el moderador tuvo una actitud



neutral durante toda la actividad; se mostró amable, respetuoso y accesible.

Por otra parte, no se manipuló, falsificó, copió o fabricó la información obtenida en el grupo focal o de los autores referidos en este estudio; se evitaron los juicios de valor; se presentaron resultados objetivos; se elaboró el instrumento empleado en la entrevista, el cual fue previamente validado por expertos en la materia, y no fue extraído de ninguna otra investigación. Finalmente, se respetaron los estándares de ética de actuar de forma imparcial y honesta en todo momento para tener fiabilidad en esta investigación (Norwegian National Research Ethics Committee, 2006).

Análisis de los resultados

Durante el proceso del análisis e interpretación de los datos que se grabaron en el grupo focal, se revisó la grabación detenidamente, se pausó el video y se analizaron las respuestas en relación con las preguntas de investigación. Posteriormente, se procedió a la transcripción de las respuestas del grupo focal en atención a cada una de las palabras y expresiones dichas por los participantes. Una vez transcrita la grabación, se revisó el video nuevamente y se verificaron las respuestas de los participantes. A continuación, se realizó la lectura de la transcripción para la codificación de los resultados, se identificaron las respuestas a las preguntas de investigación y se destacaron con tres colores: rosa, verde y rojo, las cuales representaron las preguntas de investigación de acuerdo con el orden que se mencionan en este trabajo. Asimismo, se analizaron las respuestas, se relacionaron con la literatura previamente mencionada y se transcribieron las respuestas significativas como evidencia de las respuestas a las preguntas de investigación para demostrar la relevancia de este trabajo en el campo investigativo. Finalmente, se presentaron las conclusiones e implicaciones de esta investigación.

Supuestos del estudio

Los supuestos se basan en los resultados comunes encontrados en otros contextos de acuerdo con los autores y los hallazgos que han presentado en las investigaciones previamente descritas:

La reformulación es la estrategia de RC que más emplean los docentes del nivel medio superior.

Los profesores corrigen al final de la producción oral de los alumnos. La RC contribuye a la producción oral sin errores de la LE en los alumnos de nivel medio superior.

3. Resultados y discusión

Estrategias de retroalimentación correctiva en la oralidad

Las estrategias de RC que los docentes de este estudio emplean son la de reformulación: la explícita y la metalingüística. Este resultado coincide con el mismo tipo de estrategias identificadas por Lee (2013) y, a su vez, coincide con los docentes chinos, quienes emplean la corrección explícita para retroalimentar los errores del lenguaje hablado (Mahalingappa et al., 2021). Asimismo, concuerdan con el resultado de Fan (2019), quien identificó que las estrategias explícita e implícita de RC son las empleadas. Con respecto al uso de la retroalimentación metalingüística, también se ha favorecido en los resultados de Dehgani et al. (2017) y Tran y Nguyen (2020). A continuación, se presentan las aportaciones de los participantes quienes expresan sus estrategias de RC.

En el caso de Ceci, utiliza la retroalimentación explícita y metalingüística en el momento de retroalimentar:

Tomo notas de todos sus errores [...] y decirle: A ver, aquí pronunciaste mal esto. Esto gramaticalmente estaba mal

[...] los errores principales los corrijo sobre la marcha [...] cuando es una presentación o así ya individualmente les digo cuál es su principal problema [...] pronunciación, orden de los adjetivos, tipos, [...] queda la evidencia [...] y si el alumno se pierde aquí de alguna manera [...] ellos a sí mismos pueden ver su presentación. (Ceci)

Respecto de las reformulaciones, Itzel pone ejemplos indirectos para que los alumnos noten el error:

“Pongo ejemplos acerca de algo que me pasó a mí como para que la cachén que estoy hablando de ellos” (Itzel).

Igualmente, Antonio utiliza la reformulación en su práctica en que manifiesta que les hace preguntas a sus alumnos en cuanto a lo que quieren decir para mejorar su comunicación; en ningún momento indica el error del alumno, al contrario, indaga en el mismo alumno de qué manera debe ser mejorado el error. Antonio comenta que, en otras ocasiones, al final de la sesión realiza correcciones de la pronunciación de vocabulario, en que de manera explícita proporciona la pronunciación correcta a los alumnos y ellos la corrigen:

Ofrecer ejemplos [...] para no poner en evidencia al alumno [...] La corrección la hago en forma de pregunta y le digo: Oye, a lo mejor quisiste decir esto; y si el alumno vuelve a cometer el mismo error, lo vuelvo a interrumpir y le digo: Tal vez quisiste decir esto, ¿no? Al final, pongo alguno de los ejemplos que se pronunciaron. (Antonio)

Finalmente, Diego utiliza una estrategia metalingüística en la que promueve la autorreflexión del alumno para que note el error, hace preguntas y el alumno construye su propio conocimiento y corrección. Tal y como se aprecia a continuación:

Voy anotando los errores más comunes o más significativos, ya pueden ser pronunciación o estructura; después de cuando acabe la actividad los anotas en el pizarrón y vas checando con ellos; si esta está mal, vas checando y [...] puede ser correcta para no evidenciar a nadie, yo tiendo a decirles: Are you sure? (¿estás seguro? o ¿estás segura?). Entonces ellos saben que ahí hay algo mal y ahí lo repiten. (Diego)

El nivel de idioma es considerado en el tipo de estrategias que emplean para corregir. Como se aprecia en las contribuciones de Ceci y Antonio, depende del tipo de actividad, es como corrigen y, además, han encontrado en el trabajo en línea un aliado para registrar los errores de los alumnos, que posteriormente el alumno identifica. Los participantes indicaron:

Con niveles que no son tan altos, muchas veces creo que es preferible, si no es una presentación, interrumpirlos [...] para que ellos se den cuenta y no carguen con un error [...] Los errores principales los corrijo sobre la marcha [...] En una presentación [...] ya individualmente les digo cuál es su principal problema [...] El trabajar en una manera online [...] me ha funcionado. (Ceci)

Estás en un nivel intermedio de lo que queremos, o estás casi cerca, o estás muy muy lejos.

[...] En niveles un poco más avanzados, si hay espacio, ¿no?, de hacer una conexión rápida a algún ejemplo o haciendo un comentario. (Antonio)

Momentos de la retroalimentación correctiva

Los profesores de inglés de nivel medio superior mostraron en este estudio que los momentos para corregir la sesión varían de acuerdo con su práctica. De los cinco participantes, Itzel,

Antonio, Diego y Sebastián manifestaron que prefieren retroalimentar al final de la participación oral del alumno, ya que consideran que en caso contrario el hilo de la comunicación se pierde y el alumno olvida que se le está corrigiendo. En este sentido, los participantes coinciden con la idea de Li (2020) sobre el momento de retroalimentar de forma inmediata como una práctica que dificulta la comunicación y el aprendizaje.

También considero que es variable, yo lo que hago es tomar nota y terminar la sesión y a la siguiente. (Itzel)

En mi caso, si me espero al final de la actividad, en niveles un poco más avanzados, si hay espacio, ¿no?, de hacer una conexión rápida con algún ejemplo o haciendo un comentario y la mayoría de los alumnos, pues, entiende. (Antonio)

Yo tiendo a corregir a veces al final de la clase, ¿no?, digo: Bueno, muchachos, hemos terminado la clase. (Diego)

Tal vez es más significativo, bueno, al final de la sesión, ¿no? [...] cuando suceden las correcciones donde se puede mejorar, tal vez a la mitad, por ejemplo, de cortar [...] la de cortar la idea de la actividad o mejorar el ritmo de la actividad. Yo soy más partidario de la corrección retrasada al terminar la sesión. (Sebastián)

Por otra parte, Diego y Sebastián expresaron que puede ser en diferentes momentos de la clase, ya sea inmediatamente, ya sea al final, puesto que depende de la actividad. Aunque ellos casi siempre realizan RC al final de la participación, no descartan otros momentos en los que usualmente él corrige a sus alumnos. De la misma manera, indican que depende del nivel del alumno, ya que en niveles avanzados es más sencillo dar una RC inmediata que tardía, debido a que ya tienen conocimiento del idioma y la fluidez de participación de los alumnos es más activa.

Puede ser al principio o puede ser al final porque no a la mitad de la clase, las clases están divididas en diferentes actividades [...] Empiezas a notar una serie de errores que más allá de cuidar el hilo de la comunicación esta afecta el significado de lo que estás haciendo [...] Yo corto la actividad y digo: A ver, muchachos, algo está pasando, he estado notando uno, dos, tres, cuatro, cinco errores en poco tiempo. (Diego)

En cualquier momento, se puede dar la corrección [...] depende también cuál será el objetivo de tu actividad. (Sebastián)

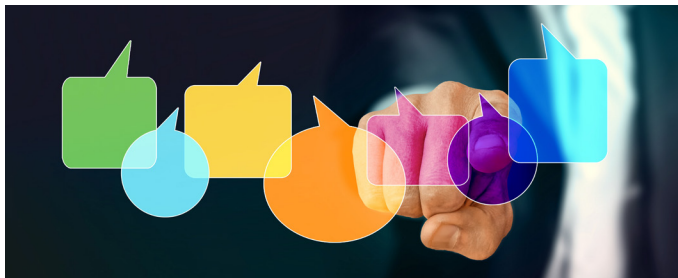
Ceci expresó que no debe existir un momento, ya que todo depende de los objetivos que quieres alcanzar, y de acuerdo con eso, ese será el momento preciso. Tal y como se distingue en su participación:

O sea, no tiene que haber un momento, ¿eh!, yo creo que lo importante es [...] pues que de alguna manera surta los efectos que [...]quieres alcanzar, entonces [...] habrá según la actividad el momento, momentos en que tengas que corregir de inmediato. (Ceci)

En relación con lo anterior, la respuesta de Ceci, Sebastián y Diego tienen similitud con la literatura presentada en Aljafreeh y Lantolf (1994), quienes declaran que el momento de corregir es de acuerdo con la necesidad de los alumnos y ocurre en el momento que se necesita.

Resultados de la retroalimentación correctiva

Los resultados que aprecian los docentes respecto de la RC son momentáneos. Itzel expresó que los alumnos modifican el error en el momento de recibir la RC, pero continúan realizando ese mismo error en actividades orales posteriores. “Si es muy común que olviden dichas correcciones, ya que solo



muestran el interés al momento y no existe una práctica del error posterior” (Itzel).

Diego explica que observa que los alumnos mejoran conforme van practicando. Después de una insistencia de su parte por mejorar, los alumnos se dan cuenta del error y lo corrigen por sí solos: “Los resultados que se obtienen son precisamente eso que el alumno está consciente de cuál fue la incorrección y cuál es lo correcto” (Diego).

Además, la corrección del error a partir de la RC en la oralidad de acuerdo con los participantes lleva tiempo. Ceci y Antonio coinciden en que los resultados de la RC se observan a largo plazo. Los participantes expresaron:

Eso, pues, es como picar piedra, es como sembrar la semillita y esperar a que florezca, entonces lo estás repitiendo y las sigues, riegue [...] pero los resultados no se ven de inmediato. (Ceci)

En darnos cuenta de que los errores no se corrigen de inmediato, a veces, se requieren varias sesiones de feedback o varias oportunidades. (Antonio)

Resultados positivos a partir de la aplicación de la RC en el aspecto oral de la LE

De acuerdo con los resultados positivos de la RC, todos los participantes expresaron que el efecto positivo que más se denota en los alumnos es la motivación por seguir aprendiendo. Este resultado coincide con Zhai y Gao (2018):

El interés por el aprendizaje [...] ¿dónde puedo practicar esto?, ¿dónde puedo aprender más?, ¿dónde lo he escuchado?, ¿dónde lo puedo usar? (Sebastián)

Ven ese registro de cambio, ¿no?, ¡ah, pues, sí! [...] en algunas cosas mejoré, en algunas cosas sigo igual, sale de ellos, ¿no? (Antonio)

Si el alumno ve que tú retroalimentas que [...] lo corriges, que le das feedback, el chico siente que tienes interés hacia él, entonces de cierta manera se muestra reciprocidad, ¿no? (Itzel)

Los motiva a, pues, a tratar con más ganas y a mí [...] me ha dado resultados positivos ¡Emm! [...] más rápido. (Ceci)

Al mismo tiempo otros alumnos preguntan por más ejemplos para continuar mejorando su oralidad y que realmente existen pocos alumnos quienes ya no cometen el error y continúan aprendiendo. (Antonio)

Disminución de errores

Respecto de los resultados en la disminución de errores, Antonio manifiesta que existe un descenso en su producción en la utilización de la habilidad oral durante las actividades:

Es menos común, los alumnos que dicen: “Can you give me one example? Or can you explain me more?”, y, bueno, buscan otra idea; sí cometen errores, pero son menos [...] como de un 20 % son los alumnos que a propósito vuelven a utilizar la frase, ya sea que lo ocupen bien o casi bien; pero de ellos nace. (Antonio)

Resultados de la RC negativos en los alumnos

Los efectos negativos destacan diferentes actitudes en las que el alumno puede sentirse intimidado, con una mala intención por parte

del profesor, actitudes negativas como no continuar participando y no tomarlo a bien. Este resultado es diferente de lo planteado por Alsolami (2019), quien hace énfasis en cómo el profesor está utilizando las estrategias de RC en el lenguaje hablado; es el resultado que obtendrá en el desempeño de los alumnos.

Cuatro de los participantes manifestaron que la desmotivación es el resultado negativo con mayor frecuencia:

Hay algunos alumnos que a veces son muy duros consigo mismos, cuando les corregimos un error y el otro es como la autoconfianza, no sé cómo se le llama y qué es cuando ya no quieren intentar las cosas. (Antonio).

Puede causar o un bloqueo o que el alumno te tenga más confianza, porque, si se siente como intimidado, o que eres rudo, o que eres como malintencionado, igual le causas bloqueo y ya no va a querer participar, lo hace así más tímido y [...] a futuro va a seguir con ese sentimiento. (Itzel)

Hay algunos alumnos que no lo toman a bien, ¿no? Y: Oiga, por qué me corrige tanto. Bueno, pues, es que estás cometiendo algunas incorrecciones [...] más vale que te corrija a que no te corrija. (Diego)

La desmotivación también es el factor, la consecuente más negativa según la corrección, entonces este es para mí el mayor, el mayor lado negativo [...] de la corrección que reste en las áreas de oportunidad. (Sebastián)

Otro resultado negativo que Antonio suele encontrarse es que los alumnos dicen entender la corrección, pero evitan usar lo corregido debido a que no les queda claro, y eso causa una inseguridad que prefieren evitar. “Ah, sí, ya entendí, pero... vuelven a incidir o ya no utilizan esa palabra, como que tratan de evitarla para evitar el error o la frase” (Antonio).

4. Conclusiones

A continuación, se presentan tres conclusiones de esta investigación relacionadas con los supuestos de este estudio. El primer supuesto se refiere a la estrategia de RC más utilizada por los profesores de nivel medio superior, la cual asume que la reformulación es la estrategia de RC que más emplean los docentes de dicho nivel; sin embargo, al analizar los resultados, se puede notar que los profesores de media superior aplican más de una estrategia de RC en que se encuentra la reformulación: la explícita, y la metalingüística.

Tal y como se muestra en los resultados, cada profesor tiene un estilo propio en su RC del habla. Con esto, se concluye que el primer supuesto en comparación con el resultado es parcial, ya que existe la probabilidad de que no solo se considere la reformulación como estrategia de corrección en la oralidad, sino que se haga uso de diversas estrategias que van de acuerdo con la necesidad del grupo o del alumno en particular (Ha y Nguyen, 2021).

Asimismo, esta investigación obtuvo formas diferentes de retroalimentar la producción oral de la LE, ya que los profesores utilizan otras estrategias que no entran en la RC, tales como evaluar por medio de rúbricas su desempeño oral, mostrarles su avance por medio de videos sin otorgar una RC hasta el

Los alumnos dicen entender la corrección, pero evitan usar lo corregido debido a que no les queda claro, y eso causa una inseguridad que prefieren evitar.

momento de evaluar; por ello, la RC no es la única que se utiliza entre las estrategias de RC.

Por otra parte, en el segundo supuesto respecto de que los profesores corrigen al final de la producción oral de los alumnos, se puede apreciar que cuatro están de acuerdo con retroalimentar al alumno al final de su producción para no interferir con la comunicación o intención al comunicar. Con esto, se afirma lo que Fu y Li (2020) explican en cuanto al hilo de comunicación en que la RC tardía permite que el alumno se mantenga enfocado en lo que desea comunicar sin perder la intención del mensaje.

Por otro lado, tres de los participantes indican que depende del nivel de los alumnos, la actividad y, sobre todo, el objetivo. Un participante afirma que depende de la situación en la que el alumno necesite la RC. Dentro de esta última aportación, podemos apreciar que los profesores se basan en el objetivo y nivel del alumno para tener el momento adecuado y retroalimentar, tal y como lo presenta Aljafreeh y Lantolf (1994).

Con respecto al momento de la RC, en su mayoría es al final de la intervención de los alumnos, aunque puede existir una variación de acuerdo con la intención y el objetivo que tiene el profesor con estos. El supuesto de si la RC contribuye a la producción oral sin errores de la LE en los alumnos de medio superior, se confirma, ya que los resultados de la RC se observan de manera inmediata cuando el alumno corrige su error (temporal) y a largo plazo cuando el alumno avanza de nivel y mejora en la LE. Se concluye que los resultados de utilizar la RC se observan a largo plazo y son parte del proceso de aprendizaje del alumno.

Finalmente, los efectos de la RC son positivos cuando se observa en los alumnos la reducción de errores, mejora su seguridad al hablar, los motiva para aprender y los hace

sentirse importantes al ser atendidos por los maestros y negativos cuando se observa en los alumnos la disminución de su confianza para participar y desmotivación para participar.

En conclusión, el uso de estrategias RC de los docentes es limitado, ya que aplican de una a dos estrategias de las siete propuestas en la literatura, de modo que no las emplean en su totalidad. Se sugiere, entonces, que los profesores utilicen estrategias de RC diferentes de las que ya han aplicado, de manera que, si una alternativa no es significativa para los alumnos porque siguen cometiendo los mismos errores, alguna de las otras estrategias de RC podría ser más reveladora y le permitiría llegar a una producción oral adecuada. Los resultados sugieren la necesidad de un mayor empleo de estrategias de RC, que en otros contextos han demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo del aspecto verbal de la LE. Asimismo, la necesidad de preparar a los docentes en el área de la RC, de manera que conozcan las estrategias de RC y probar si les funciona en la corrección del lenguaje hablado.

Limitaciones

Parte de las limitaciones de este estudio fue el tiempo para realizar observaciones de clase y comparar las percepciones de los profesores con sus prácticas de forma síncrona, en que los resultados pueden mostrar una variación respecto de lo que se proporciona en el grupo focal. Asimismo, trabajar con los alumnos para conocer sus perspectivas respecto de las prácticas de RC empleadas por sus profesores y el resultado que obtienen en su aprendizaje por medio de la RC. Debido a esto, se sugiere realizar futuras investigaciones sobre la RC en nivel medio superior de manera complementaria para observar los resultados obtenidos tanto por los profesores como por los alumnos, y la práctica de ambos dentro de las clases virtuales síncronas.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

Agradecemos a los participantes que aceptaron formar parte de la muestra.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, análisis de datos, metodología y revisión del manuscrito fueron llevados a cabo por ambos autores y ambos han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Aljafreeh, A. y Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>
- Alsolami, R. (2019). Effect of oral corrective feedback in language skills. *Theory and Practice in Language Studies* 9(6), 672-677. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0906.09>
- Dehghani, Q., Izadpanah, S. y Shahnavaz, A. (2017). The effect of oral corrective feedback on beginner and low intermediate students' speaking achievement. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, 9(3), 279-294. <https://journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/vol9no32017/Nom5.pdf>
- Demir, Y. y Ozmen, K (2018). The effects of a suggested online course on developing ELT student teachers' competences regarding oral corrective feedback: Evidence from peer reflections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 30(1), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169807.pdf>
- Eslami, Z. R. y Derakhshan, A. (2020). Promoting advantageous ways for teachers and learners to deal with corrective feedback. *Language Teaching Research Quarterly*, 19, 48-65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1269455>
- Fan, N. (2019). An investigation of oral corrective feedback in an ESL listening and speaking class. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(1), 197-203. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1001.22>
- Fu, M. y Li, S. (2020). The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 1(33), 1-33. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000388>
- Gaspar, D. y Baptista, M (2017). Understanding and improving oral corrective feedback in primary FL classrooms in Portugal [tesis de maestría, Universidad de Lisboa]. https://run.unl.pt/bitstream/10362/22121/1/Relat%c3%b3rio_de_Est%c3%algio_David_Gaspar.pdf
- Ha, X.V. y Nguyen, L.T. (2021). Targets and sources of oral corrective feedback in English as a foreign language classrooms: Are students' and teachers' beliefs aligned? *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697160>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060128>
- İnançları, U., Zübeyde, S. y Özlem, C (2019). Pre-service EFL teachers' beliefs and behaviours on oral corrective feedback

- strategies. *International Journal of Language Academy*, 7(2), 19-39. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4120>
- Kamiya, N. (2016). What effect does reading academic articles on oral corrective feedback have on ESL teachers? *TESOL Journal*, 7(2), 328-349. <https://doi.org/10.1002/tesj.210>
- Kir, P. (2020). Exploring the relationship between the beliefs and practices of instructors about oral corrective feedback in EFL classes: A case study from Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 567-583. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250587>
- Lee, E. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, 41(2), 217-230. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.022>
- Li, S. (2017). Teacher and learner beliefs about corrective feedback. En H. Nassaji y E. Kartchava (eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning* (pp. 143-157). Routledge.
- Li, S. (2020). What is the ideal time to provide corrective feedback? *Language Teaching Journal*, 53(1), 96-108. <https://doi.org/10.1017/S026144481800040X>
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Mahalingappa, L., Polat, N. y Wang, R. (2021). A cross cultural comparison in pedagogical beliefs about oral corrective feedback: the case of English language teachers in China versus the U.S. *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1900211> CrossMark LogoCrossMark
- Norwegian National Research Ethics Committee. (2006). Guidelines for research ethics in the social sciences, humanities, law and theology. <https://graduateschool.nd.edu/assets/21765/guidelinesresearchethicsinthescienceslawhumanities.pdf>
- Ölmez-Öztürk, E. (2019). Beliefs and practices of Turkish EFL teachers regarding oral corrective feedback: A small-scale classroom research study. *The Language Learning Journal*, 47(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1263360>
- Pandey, P. y Pandey, M. M. (2015). *Research methodology: Tools and techniques*. Bridge Center. <http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/4666/1/RESEARCH%20METHODOLOGY%20TOOLS%20AND%20TECHNIQUES.pdf>
- Sacoto Loor, R. J., Mendoza Moreira, F. S. y Rezavala Zambrano, N. M. (2014). El uso de grupos focales para el levantamiento de información en investigaciones cualitativas en el área de educación. *Runachay: Revista de Educación*, 1(7), 1-13. https://www.academia.edu/download/60071370/El_uso_de_grupos_focales20190721-66907-uk09mt.pdf
- Sawaluddin, S. y Tajuddin, A. (2017). Oral corrective feedback: Teacher's selection in actual practices. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(5), 377-390. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i5/2976>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia Nacional de inglés: Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- Sheen, Y. y Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (vol. 2, pp. 593-610). Routledge.
- Tran, N. K. y Nguyen, C. T. (2020). Teachers' perceptions about oral corrective feedback

- in EFL speaking classes: A case at colleges in the Mekong Delta, Vietnam. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 18-31. <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v5i2.3322>
- Wang, W (2021). Metalinguistic terms, teacher feedback, and learner uptake in ESL classrooms. *Language Awareness*, 30(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1881528>
- Wiboolyasarín, W, Wiboolyasarín, K. y Jinowat N. (2020). Learners' oral corrective feedback perceptions and preferences in Thai as a foreign language tertiary setting. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 912-929. <https://doi.org/10.17263/jlls.759344>
- Williyan, A (2019). Teaching speaking: Exploring method of teaching and oral corrective feedback in EFL learners' classroom. *J-ELLiT: Journal of English Language, Literature and Teaching*, 3(2), 46-52. <http://dx.doi.org/10.17977/um046v3i2p10-16>
- Yüksel, D., Soruç, A. y McKinley, J. (2021). Teachers' beliefs and practices about oral corrective feedback in university EFL classes. *International Journal of Applied Linguistics*, 31(3), 362-382. <https://doi.org/10.1111/ijal.12336>
- Zare, M., Gooniband. y Jalilifar, A (2020). The interplay of oral corrective feedback and L2 willingness to communicate across proficiency levels. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820928967>
- Zhai, K., y Gao, X (2018). Effects of corrective feedback on EFL speaking task complexity in China's university classroom. *Cogent Education*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1485472>
- Zhu, Y. y Wang, B (2019). Investigating English language learners' beliefs about oral corrective feedback at Chinese universities: A large-scale survey. *Language Awareness*, 28(2), 139-161. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1620755>

Alicia Montserrat Erazo Hernández¹
<https://orcid.org/0000-0002-7457-5726>

Elizabeth Ocampo Gómez^{2*}
<https://orcid.org/0000-0002-3172-2247>

¹ Afiliación 1. Universidad Veracruzana,
Departamento de Superación Académica,
Grupo de Investigación, Xalapa, México.
aerazo@uv.mx

² Afiliación 2. Universidad Veracruzana,
Instituto de Investigaciones en Educación,
Xalapa, México; eocampo@uv.mx

* Autor de correspondencia:
Elizabeth Ocampo Gómez,
Universidad Veracruzana,
Instituto de Investigaciones en
Educación, Lomas del Estadio s/n,
Col. Centro, Xalapa, Ver. México C.P.
91000, eocampo@uv.mx

Erazo Hernández, A. M. y Ocampo
Gómez, E. (2021). Discriminaciones
“otras”: análisis de las condiciones
salariales y laborales en las escuelas
normales indígenas para participar
en el presupuesto extraordinario.

Papeles, 14(27), e 1149.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1149>

Discriminaciones “otras”: análisis de las condiciones salariales y laborales en las escuelas normales indígenas para participar en el presupuesto extraordinario

“Other” Discriminations: Salary and Labour
Conditions for Teacher Training Colleges
Participation in Extraordinary Budget

DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1149>

Recibido: 16 de noviembre de 2021,
Aprobado: 20 de abril de 2022,
Publicado: 10 de junio de 2022



Resumen

Esta investigación devela cómo los marcos normativos y las políticas de financiamiento en la educación superior mexicana configuran escenarios de exclusión y negligencia para el sistema de educación normal indígena. El análisis muestra discrepancias entre lo que se espera de las normales y las condiciones bajo las que estas se desempeñan. Ilustramos cómo los marcos y las lógicas de distribución de recursos inciden inequitativamente en el desarrollo de las funciones sustantivas.

Palabras clave

Discriminación, presupuesto de educación, escuelas normales, condiciones de trabajo del profesor, política de la educación.

Abstract

This research reveals how the regulatory frameworks and financial policies in Mexican Higher Education make up exclusion and neglect scenarios for the Indigenous teacher training colleges. The analysis shows discrepancies between what is expected of Normal Schools and the conditions under which they perform. We illustrate how the frameworks and logics of resource distribution have an unequal impact on the development of substantive functions.

Keywords

Discrimination; education budget; college of education; working conditions of teachers, educational policy.

1. Introducción

Las escuelas normales son establecimientos escolares de nivel superior donde se prepara a los futuros docentes que atenderán la educación básica en México. De manera inicial (1885), surgieron como instituciones que tenían nivel de educación secundaria, posteriormente elevaron su nivel de escolaridad a medio superior, para finalmente convertirse en instituciones de educación superior (IES). Hernández Santos (2013) explica cómo sucedió esta transición: “el argumento fue la profesionalización de la carrera de maestro. Pero también fue efecto del movimiento estudiantil de las normales rurales, el gobierno solucionó el conflicto con la reorganización que consistió en separar el ciclo secundario del ciclo normal” (p. 240). El incremento del nivel escolar respondió, en parte, a políticas de profesionalización de la labor docente, la oferta de carreras como Educación, Pedagogía o Ciencias de la Educación que se comenzaron a impartir

desde las universidades, lo que representó un tipo de competencia para los normalistas. Las tendencias de profesionalización observadas a lo largo de las décadas de 1970 y 1980 (Klegon, 1978) también desempeñaron un papel en la elevación del grado escolar para las escuelas normales. Así, estas adquirieron el estatus de educación superior en 1984, aunque no fue sino hasta inicios del siglo XXI cuando se les vinculó a la “educación superior a nivel estructural” (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], 2011).

A pesar de que ya han transcurrido más de tres décadas desde que las escuelas normales se decretaron como IES, y dieciséis años desde que fueron tipificadas como tales, las escuelas normales, en comparación con sus contrapartes, las universidades federales y estatales mexicanas, funcionan con insumos, gestión y condiciones considerablemente inequitativas. Se trata de condiciones que determinan el acceso a programas de financiamiento

extraordinario, programas de estímulos y de reconocimiento académico que les permiten a las instituciones y a sus integrantes cumplir con las funciones sustantivas inherentes a la educación superior: la investigación, la docencia, la extensión y la difusión de la cultura (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2009). En este trabajo, explicamos en qué consisten estas condiciones, cómo se viven en una escuela normal en particular y algunos de los efectos relatados por participantes directamente involucrados.

Para el ciclo 2019-2020, la DGESE (2020) registró 405 escuelas normales, de las cuales 254 eran públicas y 151 privadas. Su matrícula en el ámbito nacional fue de 103 651 estudiantes y una plantilla de 14 216 docentes. En 2000, se fundaron las únicas tres escuelas normales con enfoque intercultural o indígena, la Escuela Normal Indígena de Michoacán, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek de Zinacantán (Chiapas), esta última en la que enfocamos este estudio. Su estatus como escuelas jóvenes y con enfoque para una población específica no las ha eximido de apegarse a las reformas y exigencias del Estado, por lo que se rigen bajo el mismo tipo de normatividad que el resto; por ello, se torna interesante conocer sus condiciones, financiamiento y operación, así como la manera en que se han adaptado a las distintas reformas y políticas que se han diseñado para ellas.

En México la educación normalista se imparte desde normales estatales, nacionales, rurales e indígenas.

Cabe puntualizar que en México la educación normalista se imparte desde normales estatales, nacionales, rurales e indígenas. Esta clasificación es importante, porque, como explicaremos a lo largo de este trabajo, las escuelas normales indígenas son las que se han visto más desfavorecidas como IES. En este artículo, nos enfocamos en demostrar cómo la violencia simbólica que se ha infligido a grupos indígenas va más allá de la bien identificada y documentada discriminación racial que suscita otros tipos de discriminación más sutiles, que, a los efectos de este análisis, hemos nombrado ‘discriminación institucional’, puesto se evidencia en el trato diferenciado que las instituciones del Estado dan a ciertos sectores de la población en el trato, acceso a servicios o derechos, basados en ciertos estigmas o prejuicios (Baronnet, 2013; Segato, 2011); en este caso, la asignación desigual de financiamiento a ciertos tipos de instituciones educativas, diferenciándolas por la población a la que atienden o el lugar donde se encuentran ubicados, que engloba desde las condiciones estructurales hasta la administración, los salarios, los reconocimientos y el acceso a recursos extraordinarios.

Apuntes teóricos sobre financiamiento y discriminación

Desde el punto de vista conceptual, la discriminación puede ser vista como el simple hecho de elegir, segregar o descartar algo o a alguien con fines de conveniencia o de satisfacción. Sin embargo, la discriminación a la que nos referimos se ejerce desde instancias gubernamentales, que resulta en una diferenciación sistemática que se hace de grupos específicos. Estas disparidades se manifiestan en clasificaciones que van desde la tipificación de IES hasta su condición o estatus frente al Estado (autónoma contra subordinada) o la estructura de asignación de recursos, entre otras. En este sentido, hemos catalogado lo

anterior como marcas diferenciadoras que propician la discriminación que analizamos. No es un tipo de discriminación ejercida por una persona hacia otra persona o grupo humano, sino un tipo de discriminación administrativa que se ubica en la estructura misma del subsistema de educación normal y que se hace visible en acentuadas diferencias en las condiciones bajo las que se trabaja y que pueden ser detonadas de manera consciente o inconsciente por prejuicios o estereotipos (Grosfoguel, 2011; Restrepo, s. f.; Segato, 2011).

En este trabajo, nos centramos en los efectos que tiene esta discriminación, tales como la asignación de recursos para el financiamiento de la educación superior indígena y lo que ello implica en la operación de una normal en particular. Por tanto, una de las contribuciones consiste en ampliar la manera en que se conciben las discriminaciones y abrir el espectro a un tipo de discriminación menos reconocida: la institucional. Por lo anterior, el concepto de *discriminación* será usado para referirnos al trato diferenciado que los aparatos del Estado brindan a ciertos sectores de la población que atienden (Baronnet, 2013).

Cuando examinamos la forma en que se administra el financiamiento educativo, encontramos que en este se contemplan factores, tales como la zona económica, el número de alumnos matriculados, el tipo de ubicación (urbana o rural), la cantidad de escuelas normales, el número de docentes, elementos que determinan las diferencias en la distribución de los recursos. Cabe apuntar que este tipo de “etiquetas” también obedecen a factores geográficos y que existen denominaciones en las escuelas que se relacionan con factores inherentes a la diferenciación sistemática, como escuelas bilingües o escuelas indígenas. Este análisis en torno a la diferenciación se explica de manera más concreta en datos como el salario, elemento que puede ser cuantificable y que discutimos en la sección de resultados con ejemplos concretos. A

continuación, hacemos un recorrido de reformas y políticas compensatorias de un Estado que tiene pleno conocimiento de las desventajas en las que se sitúan las escuelas normales, como la seleccionada para este análisis.

Reformas estructurales que agudizan las desventajas de las escuelas normales indígenas

Las reformas educativas que se han planteado para lograr la consolidación de las escuelas normales como IES concitan escenarios, prácticas y retos que, como iremos mostrando, agudizan las desventajas de las escuelas normales indígenas. Un primer escenario se despliega en la asociación que se hace entre maestros de educación normal y maestros de educación básica. En el ámbito formativo, se asume que los docentes de educación superior que preparan a los maestros de educación básica se rigen bajo la misma lógica laboral de la educación básica. En cierto sentido, es como asumir que, como forman a los profesionistas que trabajarán en la educación básica, los profesores de las normales también son de educación básica. Bajo esta suposición, hasta hace poco, los profesores de las escuelas normales “desarrollaban sus primeros años de experiencia práctica y profesional en las instituciones de educación primaria o secundaria y, posteriormente, se incorporaban como formadores de formadores en las escuelas normales” (Del Cid et al., 2021, p. 74).

Un segundo escenario inició cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) emprendió una reorganización del sistema educativo, tras la cual se establecieron nuevas expectativas para la profesión docente, como involucrarse en la gestión académica, hacer investigación o dar tutorías (Navarrete-Cazales, 2015). El mayor impacto de las reformas de la década de 1990 ocurrió en los presupuestos del sector educativo, que paulatinamente

se vieron reducidos. Lo anterior se llevó a cabo bajo una política que buscaba limitar al máximo la intervención estatal y ampliar la participación privada en educación para supuestamente “elevar la calidad y eficacia educativa” (Moreno Moreno, 1995, p. 5). Con este cambio, el Estado diluyó sus compromisos para con la educación en general, situación que afectó en particular a las escuelas normales.

Otro escenario con retos administrativos se hizo presente en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) que modificó las atribuciones de la federación y de los estados, “a fin de transformar el centralismo y burocratismo del sistema” (p. 4). Lo anterior, además de impactar la organización del sistema educativo, también afectó el currículo, el desarrollo profesional de los docentes, los salarios y la participación social de maestros y padres de familia en los asuntos escolares (Alcántara, 2008).

Estos dos sucesos dieron origen a la federalización de la educación, que provocó que el financiamiento de todas las escuelas normales fuera transferido a los Gobiernos estatales (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América [IEESA], 2013). Como explica Arnaut (1994), la federalización consistió en “la transferencia del personal, las escuelas y los recursos de esos servicios educativos del Gobierno federal a los gobiernos de los estados, al mismo tiempo que el Gobierno federal conserva y refuerza sus facultades normativas sobre el conjunto del sistema educativo nacional” (p. 237). En este sentido, descentralización o federalización hacen referencia al mismo fenómeno. Argumentamos que la descentralización impactó todos los niveles de educación, puesto que la SEP sigue teniendo de manera centralizada el control normativo y curricular de la educación nacional, pero no así el manejo directo de los recursos financieros. Lo anterior propició la implementación de

programas de financiamiento extraordinario debido a la insostenibilidad que representaba el gasto educativo para algunos estados de la República, principalmente para los más pobres, que en México son los que tienen mayor población indígena (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2018). Por tanto, cuando una entidad federativa tiene insuficiencia presupuestaria para solventar los gastos de educación, el Gobierno federal a través de financiamiento extraordinario compensa las carencias, como lo describe Mendoza (2017). Cabe señalar que, aunque se trata de un financiamiento adicional, no puede ser ejercido libremente, pues está sujeto a las reglas de operación de cada programa, pues estos manejan criterios que hay que cumplir y condicionantes a los que hay que sujetarse.

Como consecuencia, se genera otra de las diferenciaciones, que venimos ilustrando como discriminación, que las escuelas normales sufren respecto de sus contrapartes y que tiene que ver con los criterios de financiamiento. Las partidas de las escuelas normales son mucho menos fijas y claras que las de las universidades, pues su asignación depende de la administración financiera que los Gobiernos estatales hagan de los recursos que le otorga la Federación y, en ocasiones, de la relación política que se tenga con estas (Flores Méndez, 2019; Sánchez Medina, 2017). Además, la mayor parte de los recursos con los que cuentan las escuelas normales para poder operar son autogenerados y, “aunque reciben recursos extraordinarios por parte de los programas federales, no son constantes a través del tiempo. Llegan etiquetados, desfasados y sujetos a su uso y aprobación por parte de los gobiernos estatales” (Sánchez Medina, 2017, párr. 5).

Al examinar en su conjunto estos escenarios junto con las políticas, las dinámicas de distribución y operación y las condiciones laborales de las escuelas normales, se descubren más indicadores para entender la

marcada diferenciación a la que nos hemos venido refiriendo, que posiciona a las escuelas normales en desventaja con las otras IES. Un trabajo como este contribuye a evidenciar los efectos de las políticas desde la visión de los sujetos de la política que, en este caso, están configurados por los docentes y estudiantes de una escuela normal indígena.

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek

Las escuelas normales en Chiapas han sido clave en la formación de docentes, al ser casi las únicas instituciones que por mucho tiempo se han dedicado a esta labor. Aunque los primeros intentos por crear establecimientos dedicados a esta tarea iniciaron desde la Independencia en México, no fue hasta después de la Revolución mexicana que se logró consolidar, dándole formalidad a la estructura institucional y la importancia requerida a la formación de docentes y a las escuelas normales. Pasando por las escuelas de artes y oficios, industrial militar, normal militar, normal de señoritas o escuela granja (Hernández Grajales, 2007), finalmente fue la normal rural de Cerro Hueco la que arraigó una tradición en la formación docente en 1931, la misma que en el presente lleva el nombre de Escuela Normal Rural Mactumactzá.

El surgimiento de las escuelas normales indígenas fue posible gracias a la presión política conjunta que ejercían los pueblos y el magisterio indígena, que le demandaron al Estado posibilitar su derecho a educación y escuelas propias para proponer un currículo relevante al contexto indígena, que fomentara la promoción y conservación de sus culturas y lenguas (Baronnet, 2010). El caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek sobresale porque fue pionera en implementar el enfoque intercultural en sus planes y programas de estudio, los mismos



que fueron oficializados en el ámbito nacional en 2004. Debido a esta característica, podría pensarse que cuenta con el apoyo financiero y técnico de las autoridades educativas para cumplir con sus funciones, pero, como exponemos, la realidad es otra.

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek inició como un proyecto para actualizar a los docentes en servicio en el subsistema de educación básica indígena y para construir un plan curricular de licenciatura intercultural bilingüe escolarizada (Baronnet, 2008), que respondiera a las necesidades reales de la educación indígena de incluir su lengua materna y cultura en el proceso formativo (Gigante, 2007). Con este proyecto, además, se intentó contrarrestar las políticas de castellanización que fueron impulsadas desde Rafael Ramírez (1923), funcionario de la SEP, en la educación rural, y que siguen siendo vigentes hasta nuestros días. Sin embargo, el proyecto que originó su creación se ha ido transformando hasta llegar a adoptar el modelo de educación convencional que propone la SEP, y que es el que se imparte en el ámbito nacional, a excepción de algunas materias que aún están encaminadas, al menos nominalmente, a los contextos de educación indígena.

Esta escuela normal es la encargada de formar a los futuros profesores que laborarán en las escuelas primarias y preescolares



interculturales y bilingües ubicadas en zonas no urbanas, muchas veces marginadas, con marcada presencia de población indígena, con una abundante diversidad tanto en lo lingüístico como en lo económico, lo social y lo cultural. Pese a lo anterior, se trata de instituciones que deben apegarse a los programas y estándares de evaluación y enseñanza diseñados indistintamente para un sistema nacional general.

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek es la primera y única (hasta el momento) escuela normal indígena de Chiapas. Su matrícula se integra exclusivamente de estudiantes hablantes de lenguas originarias del estado de Chiapas. Inició su operación en 2000, con la tarea de reforzar las identidades étnicas de sus estudiantes, quienes son representantes de los idiomas tzeltal, ch'ol, tzotzil, tojolabal, zoque, mam, kakchikel, lacandón y kanjobal. Cabe señalar que la demanda de aspirantes en esta normal es elevada; pero, del total de ellos, solo son aceptados un aproximado de 75 estudiantes por generación, lo cual representa un 20 % de la demanda total anual.

La plantilla docente de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek está compuesta por 20 profesores; tres de

ellos en funciones directivas y 17 en docencia frente a grupo. Respecto de su tipo de contratación, 10 son de base, tres comisionados y siete con interinato limitado, el cual debe ser renovado cada semestre. Ninguno de los profesores tiene contratación de tiempo completo, la mayoría tiene tres cuartos de tiempo, después sigue la contratación por horas y, finalmente, la contratación de medio tiempo. Un aspecto que la caracteriza es que 17 de los 20 docentes hablan alguna lengua indígena. Entre las lenguas que dominan, están el tzeltal, tzotzil, ch'ol y tojolabal, aunque la mayoría de ellos son hablantes de tzeltal y tzotzil. Esta situación responde a una política de contratación que se tenía en los inicios de la institución, que consistía en ser hablante de alguna lengua indígena del estado de Chiapas.

2. Metodología

Dado que esta investigación representa una aproximación para descubrir cómo se ejecutan y operan las políticas por los actores involucrados en una escuela normal indígena, se decidió hacerla de corte cualitativo, con enfoque etnográfico. Con este diseño, se buscó “un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo”, estudiando la realidad de los sujetos “en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3). Es decir, se buscó interpretar la cotidianidad en la que los sujetos desarrollan sus prácticas y los significados que ellos les atribuyen a estas. El enfoque etnográfico permitió, primero, hacer una descripción de la realidad de los sujetos; y, segundo, dar a conocer las razones y los objetivos de esa realidad (Murillo y Martínez-Garrido, 2010).

Se eligieron profesores para la investigación en atención a los siguientes factores: participación voluntaria e interés por esta

investigación; ser docente o haber sido docente de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek u otra escuela normal; contratación correspondiente a interino, comisionado o basificado; participación en actividades de gestión en esta escuela o en una escuela normal, y tener conocimiento acerca de la situación de las normales en Chiapas y en el ámbito nacional. Los interinos son docentes que no cuentan con una plaza ni una clave fija, tampoco con todas las prestaciones establecidas por la Ley Federal del Trabajo, que suelen ser seguridad social, vacaciones, prima vacacional y aguinaldo (OCC Mundial, 2019), ni con aquellas que son propias del magisterio, como la ayuda para la canasta básica y el apoyo para materiales, o la compensación por el Día del Maestro. Trabajan por horas y tienen que renovar su contrato cada tres o seis meses. Por otro lado, los comisionados son docentes con plaza y clave en educación básica indígena, o primaria o preescolar, pero que laboran en educación superior. Finalmente, los basificados son quienes tienen una plaza y clave de educación superior y la normal está reconocida formalmente como su centro de trabajo.

Para el desarrollo de esta investigación, se usaron varias técnicas e instrumentos de investigación: revisión documental, observación participante (García García y Casado Aparicio, 2015), un diario de campo (Bonilla y Rodríguez, 1997) y entrevistas en profundidad dirigidas “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100). Lo anterior permitió conocer desde las perspectivas de los sujetos la manera en que es financiada la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, así como su situación laboral y salarial. Estas entrevistas fueron semiestructuradas (Corbetta, 2007), y así permitieron un acercamiento más sutil

a temas difíciles de abordar, como el financiamiento o los salarios de los profesores. Participaron en las entrevistas su personal docente y algunos profesores que laboraron de manera temporal.

Con la información recabada con las distintas técnicas de investigación, construimos categorías de análisis que permitieron ordenar y categorizar la información, lo cual consiste en “la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio” (Romero, 2005, p. 113). Las dimensiones temáticas fueron discriminación y financiamiento.

3. Resultados y discusión

3.1 La evolución de los programas de financiamiento extraordinario en las escuelas normales

Después de la federalización de la educación, se empezaron a implementar programas de financiamiento extraordinario para coadyuvar con la carga financiera que llevaban los estados. El primer programa para las escuelas normales fue el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), puesto en marcha en 1996. Los objetivos del PTFAEN estuvieron enfocados en la transformación curricular, la actualización y la formación del personal docente, la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico, el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales. El PTFAEN se mantuvo hasta 2002 debido a la ausencia de trabajo colegiado y compromiso administrativo institucional por parte de las autoridades educativas (Cruz Pineda, 2013).

De los cuatro objetivos que planteaba el PTFEAEN, solo uno permaneció sin modificaciones: la transformación de los procesos de planeación y gestión institucionales. Este mismo objetivo fue retomado en el Programa de Mejoramiento Institucional de las Normales (PROMIN), instaurado en 2002. Al PROMIN lo caracterizó la oferta de recursos económicos adicionales a las escuelas normales asignados a partir de la elaboración de proyectos. Una de sus limitaciones con respecto a los recursos otorgados fue que solo podían usarse para la operación de proyectos de innovación, que debían apegarse a ciertos temas como el desarrollo profesional de los docentes y directivos, la formación complementaria de los estudiantes y la vinculación de la normal con las escuelas de educación básica, y la mejora de la infraestructura.

En 2005, se transfirió la coordinación de las escuelas normales a la nueva Subsecretaría de Educación Superior y se creó la DGESPE para contribuir al mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas. A partir de estos cambios, las escuelas normales asumieron el compromiso de desarrollar y atender las mismas áreas sustantivas que las otras IES del país. En este año, la DGESPE rehabilitó el PROMIN, que ahora pasaba a ser un marco de referencia que orientaba el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).

El PEFEN implicaba “un esquema de evaluación y acreditación de programas y evaluación de los actores: académicos y estudiantes” (Díaz-Barriga, 2008, p. 48). El PEFEN se articulaba en dos programas: el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) y el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). El ProGEN se orientaba desde la política del Sistema Estatal de Educación Normal para la implementación de proyectos integrales que dieran respuesta a los problemas comunes de las escuelas normales.

El ProFEN era diseñado por cada escuela normal para fortalecer y mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, además de la organización y el funcionamiento del centro educativo en su conjunto (Acuerdo número 423 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas).

En 2016, en el contexto de las dinámicas de cambio y actualización de la reforma educativa, se instituyó el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), que, en congruencia con la línea de mejoramiento de su gestión, el PEFEN pasó a ser el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) y el PROMIN fue integrado a estos, mientras que el ProGEN y el ProFEN están aún vigentes como instrumentos de planeación y evaluación institucional (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017).

Al igual que sus antecesores, el PACTEN buscaba mejorar la “calidad educativa” de las escuelas normales públicas y su consolidación como IES. Para ello, planteó la formación y consolidación de cuerpos académicos, actividades de movilidad, intercambios y convenios académicos entre IES en el ámbito nacional o internacional, la certificación de una segunda lengua, programas de tutoría, seguimiento a egresados (SEP, 2017), además de mejorar la infraestructura física y la adquisición de equipo tecnológico y mobiliario; todo esto relacionado con un proyecto académico.

En 2018, la Administración del Gobierno federal cambió y se propuso como prioridad “fortalecer a las instituciones públicas de formación docente” (DGESPE, 2019, p. 3); para ello, implementaron el Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PFEE) y comenzó la operación de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN). La EDINEN sigue

contemplando al ProGEN y ProFEN como instrumentos de planeación y evaluación, así como con la asignación de recursos mediante proyectos integrales de manera bianual. Cabe mencionar que el PACTEN aún sigue vigente al estar integrado en la EDINEN.

Este recorrido de programas que aparecen, desaparecen o se reinventan constata que la Federación es consciente de la insuficiencia presupuestal para cubrir los costos que implica la operación de las escuelas normales. Por tanto, a manera de paliativo, se han tratado de solventar las carencias identificadas a través de un financiamiento extraordinario. Sin embargo, cabe resaltar que este financiamiento se asigna según evaluaciones de los proyectos integrales, que, muchas veces, están vinculados con la producción académica que pueden desarrollar los cuerpos académicos. Documentalmente, estos requisitos pudieran parecer simples y accesibles, pero para la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek suelen ser inalcanzables, debido a que ninguno de ellos tiene contratación de tiempo completo y no pueden conformar cuerpos académicos ni participar en programas de incentivos salariales u otros programas de financiamiento extraordinario; por consiguiente, provocan tensión, disyuntivas, frustración, y se vuelven a traducir en una desventaja académica y financiera. Estos efectos se deben a que las condiciones de contratación de los profesores y de administración y financiamiento de la escuela normal indígena estudiada son tan precarias que sus integrantes sencillamente ven inasequible su participación en los programas de financiamiento extraordinario. Aunado a las dificultades de competir cuando no se cuenta con las condiciones necesarias, observamos que el capital político y académico que cada escuela tiene para negociar recursos o competir por ellos armando proyectos académicos desempeñan un papel preponderante en alcanzar diversos resultados y, por ende, financiamiento, consolidación de las

áreas sustantivas y mejor formación de sus estudiantes.

Otra crítica que cabe hacer cuando observamos la extensa oferta de programas de financiamiento concursable es que una Federación que se propone descentralizar, con este tipo de intervenciones, al tener control presupuestal de partidas tan importantes, sigue teniendo el control de la mayoría de los procesos y las dinámicas que se generan en las escuelas normales.

3.2 El financiamiento de la Escuela Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek

Analizando el financiamiento de la escuela normal estudiada, observamos que este se conforma de tres fuentes distintas: del PACTEN, de recursos autogenerados y de la partida 1000. A diferencia de IES donde los recursos autogenerados consisten en consultorías, venta de productos, servicios, innovaciones, vinculación con la empresa, en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek estos únicamente provienen de las inscripciones, las reinscripciones y del pago de derecho al examen de admisión (docente, comunicación personal, febrero de 2018). Los recursos autogenerados son usados para cubrir algunos gastos del funcionamiento y mantenimiento.

El financiamiento de la escuela normal estudiada, observamos que este se conforma de tres fuentes distintas: del PACTEN, de recursos autogenerados y de la partida 1000.

En consideración a que la matrícula de la normal oscila entre 75 y 90 estudiantes por generación, tiene poca capacidad para generar recursos propios y una desventaja en relación con otras escuelas normales en la asignación de recursos.

La partida 1000 solo contempla el pago de los salarios de los docentes homologados, que actualmente son diez dentro de este estatus, lo que representa la mitad de la planta docente. Los docentes restantes son comisionados e interinos. En el caso de los docentes comisionados, su pago corre a cargo de la primaria o preescolar donde están basificados, por lo que no están contemplados dentro del presupuesto de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. En este sentido, estamos hablando de docentes de educación superior con salario y registro en educación básica. Respecto del pago de los docentes interinos, no hay un fondo especial que vaya destinado al pago de sus salarios (docente, comunicación personal, marzo de 2018; docente, comunicación personal, junio de 2018). En general, este recurso se obtiene de los remanentes de otras partidas del presupuesto estatal, por lo que frecuentemente se retrasa el pago de sus salarios sin previo aviso y

sin que se establezca una fecha para el cumplimiento de los pagos, pudiendo aplazarse por años, como explica uno de los participantes:

Nunca supimos por qué [...] no nos daban explicación de por qué tardaba tanto el pago, se ha tardado hasta dos años [...] y a veces los cheques salen en otra región. A mí me ha tocado ir hasta Tapachula, varios compañeros se han ido a cobrar hasta Palenque, y cuando pedimos una explicación, no nos la dan. Pedimos una explicación en las oficinas de Secretaría de Educación, pero casi casi nos dicen: Pues, no, así es, así ha sido siempre, así es y así va a seguir. (docente, comunicación personal, febrero de 2018)

Los recursos obtenidos del PACTEN provienen de la construcción de proyectos académicos que se reconocen de acuerdo con los puntajes obtenidos en su evaluación. Esto significa que, a mejor puntaje, mayor la cantidad que se les asigna. Sobre este tema los docentes comentan que ha sido difícil comprender cómo se evalúan los proyectos. Al principio, los recursos que les daban eran pocos y mucha la frustración de no obtener buenos puntajes; pero, con el tiempo, maestros y directivos han entendido la lógica de estos programas aplicando estrategias y acciones específicas que resultan en mejores puntajes (docente, comunicación personal, marzo de 2018).

Los recursos que recibe la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek del PACTEN son los únicos que pueden usar para cumplir con las funciones de vinculación, investigación y difusión. En general, sus docentes tratan de aprovechar ese recurso para realizar algunos eventos e intercambios académicos dentro y fuera de la institución. Las actividades académicas que se han realizado con fondos del PACTEN incluyen la asistencia de estudiantes y profesores a congresos nacionales e internacionales, la organización de eventos académicos relacionados con sus lenguas originarias, la relación

Los recursos obtenidos del PACTEN provienen de la construcción de proyectos académicos que se reconocen de acuerdo con los puntajes obtenidos en su evaluación. Esto significa que, a mejor puntaje, mayor la cantidad que se les asigna.

de las cosmovisiones mayas y la ciencia, así como algunos temas antirracistas. También se han organizado eventos deportivos y culturales, e intercambios de experiencias con otras escuelas normales del país.

Sin embargo, debido a que el financiamiento extraordinario es incierto y reducido, hay proyectos académicos que sencillamente no pueden ni gestarse. Por otro lado, cuando se logra elaborar proyectos, se solicita un monto aproximado para llevarse a cabo, pero nunca se sabe con certeza cuánto dinero le será asignado a cada escuela normal. Además, dado que entre las partidas del PACTEN también se contemplan algunos gastos de mantenimiento que no se pueden solventar con los recursos autogenerados, cuando se ejerce el recurso en estos gastos, el monto para actividades académicas puede llegar a reducirse considerablemente. A lo anterior se suma que el estado de Chiapas es uno de los que tienen mayor número de normales, por lo que el monto que puedan recibir se ve aún más reducido debido a que se debe repartir entre las 18 escuelas con las que cuenta.

Los integrantes de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek saben que para acceder a recursos deben llevar a cabo actividades de difusión e investigación, pero los retos para concretarlas son considerables. Por ejemplo, los profesores tienen el anhelo de publicar un libro o una revista que aborde reflexiones y experiencias acerca de la labor docente en las comunidades indígenas con contribuciones principalmente generadas por docentes y estudiantes de la propia normal, no descartando las contribuciones de investigadores externos. Sin embargo, no se logran realizar estas actividades, debido a que la docencia y la gestión toman la mayoría de las horas laborales de sus integrantes, que, como explicamos, no cuentan con tiempo completo. Cuando hay tiempos completos, puede entrar, en efecto, la política de diversificación de las funciones (Ocampo Gómez et al., 2020), la misma que les permite y propicia

un desempeño en docencia, investigación, gestión y tutoría. Las contrataciones por horas están únicamente enfocadas en la docencia y la gestión, por lo que se vuelve casi imposible hacer investigación. Lo anterior, aunado a la poca capacidad técnica para realizar este tipo de actividad, deja a sus docentes en la indefensión desde el punto de vista de cumplir con estas funciones.

En el análisis de cómo responde la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek a las diversas fuentes de financiamiento, observamos limitantes que generan otras restricciones, que funcionan como un círculo de discrepancias. Las escuelas normales no tienen recursos para realizar actividades sustantivas de IES, desean tenerlos, pero no cubren los requisitos para acceder a estos porque no han tenido recursos antes, motivo por el cual no logran las condiciones establecidas para obtenerlos. Por tanto, los académicos no alcanza a formar cuerpos académicos, mucho menos participar en programas de incentivos como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); o acceder a los apoyos en investigación que proporciona el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a los cuerpos académicos. Como consecuencia, la producción académica es casi nula en esta normal, y así precariza sus posibilidades de desarrollar las acciones sustantivas que caracterizan a las IES. Lo anterior, en parte, provoca que las normales sean vistas, desde la perspectiva del sistema tecnócrata de educación, como instituciones que poco aportan al campo del conocimiento científico. Esta situación provoca procesos de “explotación, marginación, desempoderamiento [...] y violencia en contra de ciertos grupos” (Pérez Portilla, 2006, p. 688). En este caso, los docentes normalistas indígenas no logran cumplir con las funciones sustantivas pensadas para IES, las cuales se afianza entonces como IES de segunda.

En relación con la manera en que está diseñado el PACTEN, una de las dificultades que tienen los docentes es el tiempo que dedican a la construcción del proyecto, así como la comprobación de los gastos y el reporte de las actividades realizadas con el recurso asignado. Como explicamos, no tienen la alfabetización micropolítica para entender cómo funcionan las IES y cómo se elaboran proyectos (Silva-Peña et al., 2019), lo que se suma a las dificultades descritas.

Otro de los problemas que los docentes tienen que enfrentar es que el Gobierno del estado no siempre presta atención a las necesidades de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek; por ello, las movilizaciones estudiantiles se han convertido en casi el único medio para presionar al Gobierno al cumplimiento de sus demandas. Por ejemplo, algunos logros obtenidos a partir de la movilización estudiantil han sido la ampliación de la matrícula, el mejoramiento de la infraestructura, las becas estudiantiles, las instalaciones propias, entre otras. También se logró visualizar las discrepancias con las contrataciones de los maestros de inglés, ya que con la reforma de 2018 les otorgaban una contratación de tiempo completo y mejor salario que al resto de los profesores que laboraban en las escuelas normales. Los paros estudiantiles fueron una forma de protesta y abogaban por la equidad laboral.

Por tal motivo, los profesores frecuentemente se sienten desalentados al no poder cumplir con sus tareas docentes, y con impotencia al no saber qué hacer para que el Estado les brinde el respaldo requerido a través de mecanismos institucionales. Lo anterior abona el argumento de discriminación institucional que también es documentada por otros investigadores políticos y sociales que exponen su existencia desde “niveles de discriminación en las instituciones estatales, a las formas de intercambio desigual y, en ocasiones, a la segregación etnoracial” (París Pombo, 2002, p. 296).

3.3 El salario como elemento del financiamiento

El salario es un elemento importante al estudiar el financiamiento, ya que en análisis cualitativos puede arrojar información referente a los mecanismos de explotación y dominación en los ámbitos laborales, así como la forma en que los docentes enfrentan y viven estas situaciones. Si bien el tipo de contratación es el factor más importante para determinar el salario, hay otros elementos como las condiciones en las que cada docente llegó a la normal o la situación política por la que atravesaba en ese momento, que también contribuyen a determinar su salario. De igual forma, influyen las estrategias internas usadas por los profesores para mejorar sus remuneraciones.

Comprender la manera en que se distribuyen los salarios de una escuela normal como la en estudio no es tarea sencilla, ya que cada tipo de contratación cuenta con sus particularidades. A ello se suma que institucionalmente existen vacíos, discrepancias en la normatividad y desinformación acerca de cuestiones laborales que las autoridades competentes han desatendido. Las prestaciones son uno de los rubros que aumenta el salario de los profesores de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, puesto que son establecidos por la Ley Federal del Trabajo; estas consisten en seguridad social, vacaciones, prima vacacional y aguinaldo (OCC Mundial, 2019). También hay otras prestaciones denominadas superiores que son propias del magisterio, como la ayuda para la canasta básica y el apoyo para materiales, además de algunos apoyos especiales, como el Día del Maestro, el Día de la Madre o el Día del Padre, o las primas por antigüedad.

Sin embargo, estas prestaciones solo benefician a los docentes de base o comisionados. Los docentes interinos no tienen acceso a todas ellas, debido a que no les es asignada una

clave oficial de docente dentro de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas ni en la propia Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. Los docentes con esta categoría de contratación deben renovar su contrato cada seis meses y su salario depende de la clave que se les asigne, que suele ser la que esté vacante sin importar la categoría; así, de manera imprevisible pueden terminar con una clave de conserje, de maestro de telesecundaria, o con cualquier otra que esté disponible (exdocente, comunicación personal, julio de 2018), y están condicionados por una serie de requisitos para continuar en su puesto. En esta escuela normal, el requisito de mayor peso es que los estudiantes (o, en su defecto, la mayoría de ellos) otorguen evaluaciones positivas a los docentes interinos para que puedan seguir siendo contratados. Lo anterior pone a muchos docentes, los más vulnerables laboralmente hablando, a merced de los intereses políticos de los estudiantes, lo cual agrava aún más su ya de por sí precaria situación.

Una estrategia que algunos docentes en servicio usan para mejorar su salario consiste en concursar por las horas de quienes se van a jubilar, puesto que representa una oportunidad para mejorar su salario. Cuando algún docente se jubila, los profesores en servicio concursan para la obtención de las horas que va a dejar quien se jubila. Esta estrategia ha sido utilizada por los docentes normalistas no solo de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, sino de las normales en Chiapas, como una manera de subir su categoría de contratación al obtener mayor número de horas y, en consecuencia, un mejor salario. Además, obtener más horas les abre la posibilidad de lograr la contratación de tiempo completo, de mejorar su situación económica en el futuro y de enriquecer académicamente a esta escuela normal al acceder a financiamiento extraordinario de CONACyT para investigación y la formación de cuerpos académicos. Para entender mejor



cómo funciona este proceso, a continuación compartimos dos testimonios:

En general, la gente que se jubila son profesores que tienen 40 horas [...] El estado no te devuelve las 40 horas, te devuelve 12 horas, o las que considera frente a grupo, las comisionadas son como horas perdidas. [...] esas 12 horas hay que repartirlas, bajo la lógica de antigüedad como primer elemento. (E7, docente Larrainzar, mayo de 2018)

Si alguien se jubila, puedo ocupar 20 horas, más 20 horas que tengo, son 40 y renuncio a las 8 horas de asignatura. Que alguien las ocupe, quienes las quieran las ocupan. Primero, yo ocupo las dos plazas de 20 [...] y mi salario sube y ya me puedo jubilar al año siguiente porque ya voy a ganar un poco más. (docente, comunicación personal, junio de 2018)

No existe un reglamento escrito que determine cómo hacer la repartición de horas, los criterios se acuerdan de manera interna, en cada normal “se decide cuáles son los criterios a cumplir por los interesados, y son establecidos por los docentes homologados y el representante sindical de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek” (docente, comunicación personal, marzo de 2018). La antigüedad en el centro de trabajo es prioridad en el momento de repartir dichas horas. Entre otras condiciones, están contar

con la clave de educación superior y haber participado en la elaboración del PACTEN.

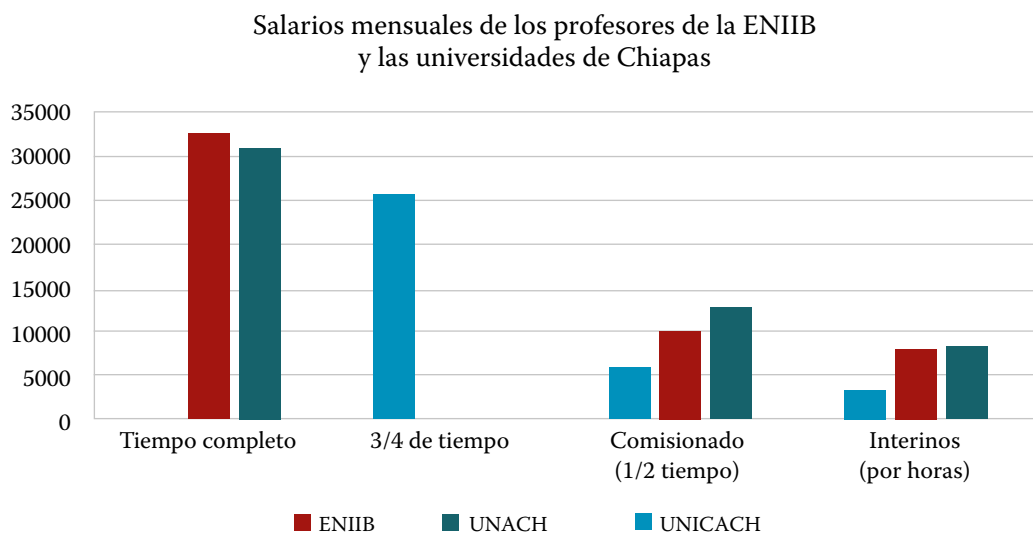
Los docentes comisionados son los siguientes en la cadena de antigüedad y contratación; para ellos, obtener unas horas de los docentes jubilados significaría, aparentemente, un cambio de nivel en su clave. Esto debido a que la normal quedaría reconocida como su centro de trabajo y su clave dejaría de ser de educación básica y pasaría a ser de educación superior: “Si logran obtener unas horas que están homologadas, ya se quedó aquí [...] Ya pertenecen al 100 % como su centro de trabajo, si lo corren, pues, se lo lleva” (docente, comunicación personal, marzo de 2018). Sin embargo, para que puedan obtener las horas de los maestros jubilados y que la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek pase a ser su centro de trabajo, los profesores comisionados tendrían que renunciar primero a su plaza en educación básica.

Por otro lado, jubilarse también representa una desventaja para el docente que deja de estar activo, ya que al hacerlo pierden

prestaciones y compensaciones que tienen mientras están en servicio: “Al jubilarse ya no vas a tener aguinaldo ni gratificación del Día del Maestro, ni otros beneficios que nos dan, solamente te van a pagar el salario, nada más la quincena” (docente, comunicación personal, junio 2018). Además, existe un tope para el monto que reciben como pensión, lo cual reduce el salario considerablemente de algunos profesores. En consecuencia, por un lado, existen profesores que no se jubilan por la reducción en sus ingresos, ya que superan el tope establecido; y por otro, hay docentes que siguen laborando a pesar de haber cumplido con los años de servicio en espera de poder mejorar sus retribuciones (docente, comunicación personal, agosto de 2018).

Arriba explicamos las condiciones que determinan a nivel interno de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, diferentes salarios y tipos de contratación. Lo que no podemos explicar son esta clase de diferencias con otras IES. Por ejemplo, cuando comparamos salarios y tipos de contrataciones con las principales universidades del estado de Chiapas (figura 1),

Figura 1. Comparativo de salarios mensuales entre docentes de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek y universitarios



Fuente: Elaboración propia.

observamos lo que hemos venido ilustrando: una marcada desventaja para esta escuela normal en estos dos rubros: salario y tipo de contratación.

Con la figura 1, ilustramos que otra marca diferenciadora entre las IES está en el tipo de contratación. Mientras que las dos universidades de Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), y Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), tienen mayoritariamente tiempos completos, en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek el mejor tipo de contratación es el de tres cuartos de tiempo. Además, son evidentes las disparidades en la remuneración de cada una de las categorías de contratación que hay dentro de la normal y es más notoria la desigualdad cuando se comparan con las de los profesores de las universidades. En las categorías de contrataciones con mayor número de horas, la diferencia salarial es menor de \$10 000, pero en las contrataciones de medio tiempo los docentes de las universidades reciben casi el doble de remuneración que los profesores de esta escuela normal. Por ejemplo, un académico de medio tiempo de la UNACH recibe \$10 174 mensuales, mientras que uno de la normal \$6000.

Sin embargo, las cifras más alarmantes se presentan en las contrataciones por horas, pues los docentes de las universidades reciben casi el triple (\$414 por hora) de lo que recibe un docente interino que trabaja en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (entre \$85 y \$150 por hora según la clave que se les otorgue) cubriendo el mismo número de horas.

Habiendo presentado un escenario tan desigual, surgen muchas preguntas y reacciones, como ¿existe algún tipo de parámetro para decidir que algunos trabajadores de las IES son acreedores de un mejor salario y de mejores condiciones que otros?, ¿se paga menos al trabajo que realizan los

académicos de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek porque es de menor valía y relevancia?, ¿están valorando la profesión docente y la labor que llevan a cabo los maestros formadores de maestros en un país que lleva más de tres décadas promulgando reformas para “revalorizar” esta profesión?, ¿qué justifica que la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek no tenga contrataciones de tiempo completo?, ¿se trata de educación superior de segunda?

4. Conclusiones

A lo largo de este artículo, explicamos las características que consideramos posicionan a las escuelas normales indígenas como IES con menos posibilidades de participar del financiamiento extraordinario. Iniciamos explicando que, pese a haber elevado su nivel de escolaridad a educación superior en 1984, le tomó al Gobierno más de tres décadas estipular las bases normativas para que las escuelas normales funcionaran como IES. Aun después de que se estableciera un marco normativo, encontramos que persisten discrepancias entre las funciones sustantivas en las que se espera que incursionen las escuelas normales, su operatividad y las condiciones que se brindan para lograr los resultados esperados. Enfocamos nuestro análisis en una escuela normal indígena en particular a partir de la que describimos un despliegue de discrepancias que abarcó, desde los tipos de contrataciones, los salarios, las condiciones laborales, las políticas y los programas compensatorios que se ponen en marcha, hasta el financiamiento que reciben. Argumentamos que estas discrepancias funcionan como un tipo de discriminación institucional que afecta a las escuelas normales indígenas y a sus integrantes en varios niveles. Lamentablemente, para poblaciones indígenas, incursionar en un

sistema educativo desfavorecido se suma a las otras discriminaciones que sufren y que en conjunto podrían ser consideradas negligencia sistémica.

La situación de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek es tan precaria que su subsistencia está en juego. Año a año, hay paros de estudiantes para abogar, entre muchas otras causas, por un mejor financiamiento. El último paro inició antes de la pandemia y el confinamiento social que, a la fecha en que se redacta este artículo, lleva 18 meses y no ha mejorado la situación. Hoy día, su futuro es incierto. Se debate si la normal seguirá en Zinacantán o será trasladada a otra región, si seguirá siendo escuela normal u otro tipo de IES. Esta escuela normal lleva veintiún años navegando contra todo. Se creó el proyecto sin contrataciones y con mínimo financiamiento. Aunque tenemos pleno conocimiento de que en las constantes disputas en la normal se entremezclan toda una serie de intereses particulares y de grupo, argumentamos que las políticas gubernamentales para asegurar su permanencia y buena operación no han sido ni favorables ni efectivas. En todo esto queda claro que no se ha respaldado el proyecto de la educación intercultural bilingüe para los maestros formadores de los maestros y que no velar cabalmente por las necesidades del sistema de educación normal indígena significa fallarles a quienes allí se desempeñan, se forman y serán formadores. Desde hace ya varias administraciones presidenciales, se apuesta por lograr no solo la cobertura, la equidad, el acceso, y la eficiencia, sino también la calidad educativa. Bajo las condiciones descritas, las escuelas normales indígenas tendrán un largo camino por recorrer antes de aspirar a acercarse a estos objetivos educativos y, desafortunadamente, quienes sufrirán los daños finales serán los alumnos del sistema y las sociedades de las que forman parte y en las que brindarán sus servicios profesionales los egresados de estas instituciones.

Lo que se presenta es apenas un esbozo de todo lo que hay que atender en las escuelas normales y los diversos problemas a los que se enfrentan para lograr adaptarse a los cambios que requiere la sociedad y las lógicas de la educación que imperan en el mundo. Es preciso seguir profundizando en estos temas para aminorar el desmedro con el que se trata a estas instituciones. Es igualmente importante conocer y dar a conocer los retos y las dificultades en las que estas escuelas funcionan para que los Gobiernos generen mecanismos a través de los que se atiendan las necesidades por la vía institucional. Cabe también reflexionar sobre el rol y la preponderancia que han tomado apoyos que supuestamente eran extraordinarios sobre los ordinarios, cuestionando sus efectos y resultados para sustentar su permanencia, desaparición o consolidación.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

A la Universidad Veracruzana y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, análisis de datos, metodología y revisión del manuscrito, Alicia Montserrat Erazo Hernández y Elizabeth Ocampo Gómez. Las dos autoras han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. (1992, 19 de mayo). <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Acuerdo número 423 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas normales Públicas. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a423.pdf>
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México, 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 147-165. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/23362>
- Arnaut, A. (1994). La federalización de la educación básica y normal (1978-1994). *Política y Gobierno*, 1(2), 237-274.
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek: Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace: Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, 53, 100-118.
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco y A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en Debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245-272). Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.
- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano. En G. Ascencio Franco (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Cid García, C. J. del, Estévez Nénninger, E. H., González Bello, E. O. y Vera Noriega, J. Á. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas normales de México. *Perfiles Educativos*, 43(171), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social. (2018). *Diez años de medición de pobreza multidimensional en Avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza serie 2008-2018*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_18/Pobreza_2018_CONEVAL.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Cruz Pineda, O. P. (2013). Políticas para las escuelas normales: Elementos para una discusión. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 49-77). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3.ª ed.). Sage.
- Díaz-Barriga, A. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2011). *Reforma curricular de educación normal: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe*. <https://xdoc.mx/preview/reforma-curricular-de-educacion-normal-5e8259b9e1783>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019). *Guía metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal*

- (Edinen), 2020-2021. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2020/Guia_Metodologica_EDINEN_2020-2021.pdf
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2019-2020*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Flores Méndez, Y. (2019). Escuelas normales rurales en México: Movimiento estudiantil y guerrilla. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 40(87), 205-226. <https://doi.org/10.28928/ri/872019/aot3/floresmendezy>
- García García, A. A. y Casado Aparicio, E. (2015). La práctica de la observación participante: Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de violencia de género. En Á. J. Gordo López y A. Serrano Pascual (coords.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 48-73). Pearson Prentice Hall.
- Gigante, E. (2007). Diversidad sociocultural y formación docente en México. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 190-226). Morata.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1418>
- Hernández Grajales, G. (2007). *El normalismo rural en Chiapas: Origen, desarrollo y crisis*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Hernández Santos, M. (2013). *En tiempos de la reforma: Políticas y configuración de las reformas educativas en la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, 1926-1984* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Zacatecas].
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2013). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. <https://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Klegon, D. (1978). The sociology of professions: An emerging perspective. *Sociology of Work and Occupations*, 5(3), 259-283. <https://doi.org/10.1177/073088847800500301>
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E. y Morales Hernández, M. Á. (2017). *La educación normal en México: Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Mendoza Rojas, J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión?. *Perfiles educativos*, 39(156), 119-140.
- Moreno Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*, 67, 3-8. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206701.pdf>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. *Siglo XX: Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200002
- Ocampo Gómez, E. Jiménez García, S. y Palacios Ramírez, L. (2020). El investigador fragmentado: Conflictos y tensiones derivados de la diversificación de su carga laboral. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 30(11) 41-56. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2020.30.587>

- OCC Mundial. (2019, 12 de marzo). *Lo que debes saber sobre las prestaciones laborales*. <https://www.occ.com.mx/blog/lo-que-debes-saber-sobre-las-prestaciones-laborales/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la Unesco, París, 5-8 de julio de 2009) Comunicado (8 de julio de 2009)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- París Pombo, M. D. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y Cultura*, 17, 289-310. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701714.pdf>
- Pérez Portilla, K. (2006). Discriminación estructural, cultural, institucional y personal: Un análisis de la producción y reproducción de la discriminación. En D. Valadés y M. Carbonell (coords.), *El Estado constitucional contemporáneo: Culturas y sistemas jurídicos comparados* (pp. 687-723). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Restrepo, E. (s. f.). *Racismo y discriminación*. https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Restrepo/publication/265978894_Racismo_y_discriminacion/links/571fe64d08aed056fa235bbd/Racismo-y-discriminacion.pdf
- Romero Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Sánchez Medina, R. L. (2017, 26 de julio). *Fortalecimiento y transformación de las escuelas normales: ¿lo políticamente deseable o lo académicamente necesario?* Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/fortalecimiento-y-transformacion-de-las-escuelas-normales-lo-politicamente-deseable-o-lo-academicamente-necesario/>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Guía metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las escuelas normales (Pacten) 2018-2019*. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/GuiaPAC-TEN2018_2019.pdf
- Segato, E. (2011). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. *Observatório Da Jurisdição Constitucional*, 1(1). <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/686>
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. y González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente. *Educação y Sociedad*, 40, e0190331. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190331>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: La búsqueda de los significados*. Paidós.

Artículo de investigación

Ronildo Stieg^{1*}

<https://orcid.org/0000-0001-8698-4087>

Wagner dos Santos¹

<https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

Víctor Manuel López Pastor²

<https://orcid.org/0000-0003-2681-9543>

¹ Universidad Federal del Espírito Santo. Facultad de Educación Física. Grupo de Investigación en Educación y Educación Física (Proteoria).

² Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia. Grupo de investigación: Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación.

* Autor de correspondencia:

Ronildo Stieg

Universidad Federal del Espírito Santo, Goiabeiras n° 514, Vitória, Brasil. ronildo.stieg@yahoo.com.br

Para citar este artículo:
Stieg, R., Santos dos, W. y López Pastor, V. M. (2022). Autores prescritos para evaluación educativa en los currículos de la formación del profesorado en educación física en América Latina.

Papeles, 14(27), e 1152.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1152>

Autores prescritos para evaluación educativa en los currículos de la formación del profesorado en educación física en América Latina

Prescribed Authors for Educational Assessment in the Teacher Training Curriculum for Physical Education Courses in Latin America

DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1152>

Recibido: 22 de noviembre de 2021,

Aprobado: 2 de marzo de 2022,

Publicado: 7 de abril de 2022



Resumen

Introducción: Los estudios que analizan la prescripción de la evaluación educativa en los cursos de formación docente en los países de América Latina han sido una práctica reciente entre los investigadores; sin embargo, existen pocas investigaciones que se dedican al análisis de las discusiones teóricas que se prescriben en estos contextos. El objetivo de este artículo fue analizar las bibliografías prescritas para la enseñanza de la evaluación en los planes de las asignaturas específicas sobre este tema, ofrecidas en los cursos de formación docente en educación física en países de América Latina, e identificar a los autores, sus nacionalidades, países donde se prescribieron y sus trayectorias de producción académica sobre la evaluación. **Metodología:** Se caracteriza por ser una investigación cualitativa y exploratoria, basada en el análisis documental del tipo redes de autores que usa como herramienta de apoyo el software Gephi. Se tomaron como fuentes 83 bibliografías prescritas en 14 planes de asignaturas de 13 instituciones latinoamericanas. **Resultados y discusión:** Los resultados muestran predominio de autores españoles, presencia de autores del mismo país de origen de la institución donde se imparte la asignatura, circularidad de autores latinoamericanos fuera del país de origen y autores que han constituido una trayectoria de estudio de la evaluación. **Conclusiones:** Se concluye que en cada contexto/curso las asignaturas prescriben bibliografías/autores que permiten a los estudiantes en proceso de formación docente acercarse al estudio de la evaluación al contexto del desempeño profesional futuro.

Palabras clave:

Evaluación educativa; formación del profesorado; América Latina; prescripción de bibliografía; educación física

Abstract

Introduction: Studies involving the prescription of educational assessment in Latin American teacher training courses have been a recent practice among researchers. However, there is little research dedicated to the analysis of the theoretical discussions that are prescribed in these courses. The objective of this article was to analyze the bibliographies prescribed to teach educators best assessment practices in specific course curriculum related to this area in Latin American training courses for Physical Education teachers, identifying the authors, their nationalities, countries in which the authors are prescribed, and their academic production background about assessment practices. **Methodology:** This project is a qualitative and exploratory investigation, based on documentary analysis of the type of the type of author' networks that use Gephy software as a support tool. The studied sources were 83 references prescribed in 14 discipline plans of 13 Latin American institutions. **Results and discussion:** The results show a predominance of Spanish authors, the presence of authors from the same country of origin of the institution where the discipline is taught, the circularity of Latin American authors outside

Keywords:

Educational evaluation; Teacher training; Latin America; Bibliography prescription; Physical Education

the country of origin, and authors who have generated a background for the study of assessment practices. **Conclusions:** In each context, the courses prescribe bibliographies/authors that allow students in the process of teacher training to bring the study of evaluation closer to the context of future professional performance.

1. Introducción

En el ámbito académico de América Latina, la evaluación educativa se ha convertido en el foco de iniciativas de investigadores que han analizado lo siguiente: a) las concepciones y percepciones de los docentes en formación sobre evaluación (Badia y Chumpitaz-Campos, 2018; Faustino et al., 2013; Gallardo-Fuentes y Carter Truillier, 2016; Morales-González et al., 2017; Herrera Mosquera y Zambrano Castillo, 2019); b) los usos que se hacen de determinados instrumentos evaluativos (Lima-Frossard et al., 2021; Maldonado-Fuentes, 2020; Perassi, 2019; Saavedra Jeldres y Campos Espinoza, 2019), y c) el modo en que se ha prescrito la evaluación en los currículos de formación docente (Fuzii et al., 2009; Möller y Gómez, 2014; Paula et al., 2018; Poletto et al., 2020; Stieg et al., 2018, 2020; Telles et al., 2014). Incluso algunos autores han señalado la necesidad de que los cursos de formación del profesorado ofrezcan elementos para pensar

en el desempeño docente ante las demandas que son responsabilidad del maestro, incluidas las prácticas evaluativas (Black y Wiliam, 2009; Bwetenga et al., 2020; Lima et al., 2020; Pontes-Junior et al., 2016).

En particular, en lo que respecta a la enseñanza del tema de la evaluación en la formación inicial del profesorado, la preocupación se ha relacionado con la falta de oferta de asignaturas específicas de evaluación educativa en los cursos de educación superior. En Estados Unidos, por ejemplo, esto ya se había identificado en la década de 1990 (Stiggins, 1999). Quince años después, Campbell (2013) notó poca mejora en relación con la presencia de asignaturas específicas sobre la materia en los cursos de formación docente. Además, cuando estaban presentes, su enseñanza se limitaba a breves discusiones para llevar a los estudiantes a establecer los complejos vínculos entre enseñanza, aprendizaje y evaluación (Deluca y Bellara, 2013).

En Nueva Zelanda, los investigadores han encontrado una amplia variedad de estructuras que se utilizan para asignar parte del programa de estudios a la enseñanza de la evaluación. Una encuesta con profesores en formación reveló que los estudiantes de tres universidades tenían asignaturas dedicadas a la evaluación, mientras que los de una cuarta institución tenían instrucciones de evaluación integradas en el contenido de diferentes asignaturas (Smith et al., 2014). En esa misma dirección, Hill et al. (2017), en un estudio con estudiantes de cursos de formación docente en ese país, demostraron que la oferta de una asignatura específica de evaluación permitió a los estudiantes aumentar su comprensión acerca del “por qué” se evalúa en la escuela.

Algunos autores han señalado la necesidad de que los cursos de formación del profesorado ofrezcan elementos para pensar en el desempeño docente ante las demandas que son responsabilidad del maestro, incluidas las prácticas evaluativas.

La preocupación por la oferta de asignaturas de evaluación también se identificó en Sudáfrica, en particular, Kanjee (2018) demostró los resultados positivos a partir de una asignatura que aborda la evaluación “desde” y “para” el aprendizaje, ofrecida en los cursos de formación docente en una universidad del país. En los cursos de formación del profesorado de Israel, también se identificaron asignaturas e-learning (online) de corta duración sobre evaluación ofrecidas a sus alumnos (Levy-Vered y Alhija, 2018). Sin embargo, las autoras comprenden que, a pesar de que estos cursos permitieron impartir la asignatura, en general, la cantidad de instrucción puede no haber sido sustancial, para abarcar todos los propósitos y alcances (ámbitos) de la evaluación.

En el contexto brasileño, Stieg et al. (2018, 2020), al analizar las bibliografías de las asignaturas específicas de evaluación educativa ofrecidas en diez carreras de educación física en universidades públicas, identificaron que las asignaturas de evaluación basan sus discusiones en bibliografías/autores que se fundamentan en diferentes concepciones de evaluación. Aunque privilegian discusiones sobre la evaluación del aprendizaje, sobre todo con enfoques críticos, señalan pocas posibilidades de cómo hacer la materialización de los procesos evaluativos en consideración a la realidad de las escuelas de educación básica.

Del mismo modo, Santos et al. (2019) establecieron un análisis comparativo sobre cómo se prescribieron las evaluaciones institucionales y de sistemas en 22 planes de asignaturas de 21 cursos de formación de profesores de educación física en ocho países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Uruguay y Venezuela). En este caso, los autores identificaron que la evaluación institucional se prescribe en solo seis asignaturas, centrada en sus definiciones conceptuales, criterios e instrumentos y el uso que se hace de sus resultados. Las evaluaciones del sistema se prescriben en cinco



planes, para presentar exámenes estandarizados nacionales e internacionales, además de discutir sus estructuras e impactos.

Sin embargo, dado lo anterior, se encontró una brecha en la producción académica que involucra la prescripción de la evaluación en asignaturas que hacen parte del programa de estudios, entendido como currículo prescrito (Gimeno-Sacristán, 2000), y que a su vez corresponde a un análisis de las bibliografías que son indicadas como base de discusión del personal docente que imparte las asignaturas específicas de evaluación en los cursos de formación del profesorado en educación física en diferentes países de América Latina.

Esto nos lleva a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las bibliografías prescritas en los planes de asignaturas específicas sobre evaluación en los países de América Latina hispanohablantes? ¿Quiénes son los autores de las bibliografías específicas de evaluación? ¿Cuáles son sus nacionalidades y en qué asignaturas son prescritas sus bibliografías? Entre estos autores, ¿cuáles tienen una trayectoria de publicaciones sobre evaluación? ¿Cuáles son los posibles impactos de estas bibliografías para el futuro desempeño docente con las prácticas evaluativas?

A partir del supuesto de que los países de América Latina están constituidos por aspectos sociohistóricos y culturales específicos, y al mismo tiempo tomando como parámetro de comparación lo prescrito sobre evaluación, nos proponemos analizar

las bibliografías de evaluación prescritas en los planes de asignaturas específicas sobre este tema en los cursos de formación del profesorado en educación física en países de América Latina, e identificar a los autores, sus nacionalidades, asignaturas en que se prescribieron y aquellos que se han dedicado a las investigaciones sobre este tema durante su trayectoria académica.

2. Metodología

Se caracteriza por ser una investigación de método mixto exploratorio-descriptivo (Creswell y Plano-Clark, 2013). Según los autores, el propósito de este tipo de investigación es utilizar un elemento cualitativo para explicar los resultados cuantitativos iniciales. Este método mejora el análisis de tendencias, comparaciones y relaciones entre grupos a través de datos cuantitativos, y los datos cualitativos deben poder explicar los mecanismos y razones detrás de los resultados cuantitativos. En cuanto a los procedimientos, es bibliográfico y documental (Bloch, 2001), y hace un análisis del tipo redes de referencias (Silveira y Bazi, 2009).

Asume como fuentes 14 planes de asignaturas específicas de evaluación, entendidas como currículos prescritos (Gimeno-Sacristán, 2000) y dedica los análisis de las bibliografías (sus autores) que han sido prescritos en estas asignaturas para la enseñanza sobre el tema de la evaluación. Además, el análisis de las fuentes se inició después de la autorización para acceder a la base de datos constituida por la Universidad Federal del Espíritu Santo a través del proyecto Evaluación Educativa en la Formación de Docentes de Educación Física en América Latina: diálogos con estudiantes, Edicto Universal CNPq n° 28/2018, bajo el trámite n° 435.310/2018-6.

La base de datos del proyecto fue creada según cuatro criterios: a) ser una institución ubicada en un país de América Latina, b) ofrecer un curso de formación de profesores en educación física, c) haber en su programa de estudios una asignatura específica de evaluación educativa y d) tener acceso abierto al plan de asignatura sobre evaluación o mostrar interés en participar en la investigación y ponerlo a disposición por correo electrónico. En la figura 1, se indican los países que cumplieron con los cuatro criterios.

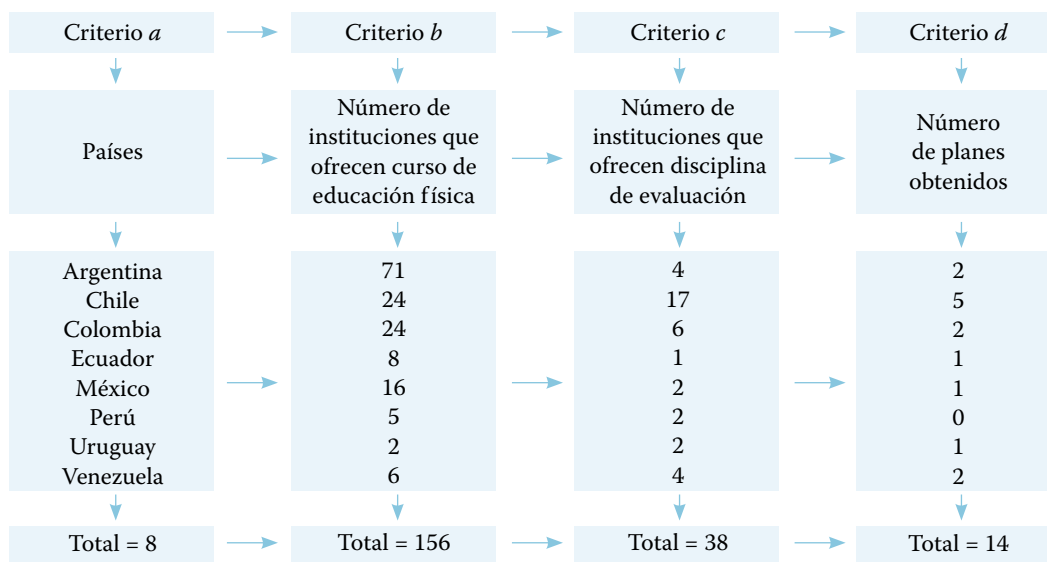


Figura 1. Cantidad de países, instituciones y asignaturas que cumplieron con todos los criterios de la investigación

Tabla 1. Países, nombres de las universidades y títulos de las asignaturas

| Países | Universidades/instituciones | Asignaturas |
|-----------|--|---|
| Argentina | Instituto Superior de Educación Física | Evaluación aplicada |
| | Federico Williams Dickens | |
| | Universidad Maimónides | Metodología de la evaluación y estadística aplicada |
| Chile | Universidad de Concepción | Evaluación de aprendizajes |
| | Universidad de Atacama | Metodología y evaluación de la educación física |
| | Universidad Andrés Bello | Evaluación educacional |
| | Universidad Adventista de Chile | Currículum y evaluación |
| Colombia | Universidad Católica de Oriente | Evaluación educacional |
| | Institución Universitaria | Teoría de la evaluación escolar |
| Ecuador | Universidad Nacional de Loja | Evaluación educativa |
| México | Universidad Autónoma de Baja California | Evaluación curricular |
| Uruguay | Universidad de la República | Evaluación de la actividad física y deporte |
| Venezuela | Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora | Evaluación |
| | Universidad Nacional Experimental de Guayana | Evaluación del aprendizaje |
| | | Evaluación de los aprendizajes |

Entre los ocho países de América Latina presentes en la primera columna de la figura 1, Perú no cumplió con el criterio d) de esta investigación. En la tabla 1, presentamos los siete países, los nombres de las instituciones y los títulos de las asignaturas.

Como proceso de análisis de las fuentes, inicialmente se consideraron los títulos de todas las bibliografías, y los nombres de sus autores, prescritas en los 14 planes de asignaturas. En ese momento, separamos las bibliografías en dos bloques: a) que no tenían la palabra “evaluación” en los títulos y b) que mencionaron en su título el tema tanto en español (antropometría, evaluación, pruebas o test) como en inglés (assessment, evaluation, measurement o test). En este caso, se identificaron 83 bibliografías que presentaban la palabra “evaluación” en diferentes títulos, las cuales fueron escritas por 97 autores (incluso las coautorías).

Se utilizaron los softwares Excel 2010 y Gephi versión 0.9.2 como herramienta para organizar los datos, preparar gráficos (figuras) de análisis y calcular métricas de

red. Los resultados se interpretaron a partir de la valoración de los gráficos y las medidas consideradas relevantes para este análisis, sumadas a la información de los autores pertenecientes a la red.

Para organizar las fuentes, incluimos la información de los autores de las bibliografías en una tabla en Excel y creamos un thesaurus (diccionario controlado) que nos permitió organizar la lista de autores, estandarizar nombres similares que tenían diferente grafía e identificar el número de bibliografías por autor.

El software Gephi es una plataforma de código abierto utilizado para la visualización y el manejo de grafos dinámicos y jerárquicos, incluso todo tipo de redes y sistemas complejos. Desde el punto de vista de la teoría de grafos, se define una red como un conjunto de nodos (puntos o vértices), los cuales representan a los autores de una red, que se encuentran unidos por aristas (líneas) y constituyen las relaciones que los unen (Flores Mancheno, 2017). Por tanto, el Gephi ha sido ampliamente utilizado para

visualización de redes de relaciones entre los individuos y el contenido que reproducen (Marquez et al., 2013).

En el segundo proceso, los datos se convirtieron al formato GML y se manipularon en el software Gephi, que ayudó en la construcción de las redes. Según Newman (2001), en la práctica, las redes contienen aglomeraciones también conocidas como clústeres o agrupamientos en que se presentan los nombres de los autores. Es decir, los nodos tienden a crear grupos altamente cohesivos y densos. En este punto, cabe señalar que las redes producidas a partir de Gephi (figuras 2-5) son ejemplos característicos de *small worlds* (mundos pequeños). El coeficiente de clúster, o grupo conectado entre sí, consiste en la probabilidad de que dos nodos estén relacionados entre sí, lo cual resulta en uno de los atributos que definen una red de mundos pequeños y mide la red de agrupamiento (Zhao y Guán, 2011). Así, los análisis de las redes generadas en este estudio muestran que tiene características de redes de mundos pequeños, ya que los autores pueden alcanzar o ser alcanzados por otros vistos por sus conexiones.

En el software, generamos cuatro imágenes que contienen lo siguiente: a) el gráfico de red de la nacionalidad de los autores, b) el gráfico en red de las nacionalidades de los autores y del país latinoamericano donde fueron prescritos, c) el gráfico con los nombres de los autores y países donde fueron prescritos, y d) el gráfico de los autores que se repiten más de una vez o se comparten entre asignaturas de diferentes países.

Para generar el gráfico de red completo (figura 2), insertamos los datos que contienen todos los autores y sus relaciones con el país de nacimiento en el software Gephi. Se creó una red de nacionalidades que contiene 113 nodos (nombres de los autores) y 97 aristas (relaciones entre nodos). La red fue posicionada por la distribución espacial de los nodos generada por un algoritmo de diseño

fuerza dirigida conocido como Fruchterman-Reingold. Según Flores Mancheno (2017), el propósito de este algoritmo es posicionar los nodos de un grafo en un espacio bidimensional o tridimensional de forma que todas las aristas tengan más o menos la misma longitud y en lo posible no existan cruces entre ellas.

El gráfico de red con las nacionalidades de los autores y sus relaciones con los países/asignaturas donde fueron prescritos (figura 3) generó una red que contiene 16 nodos y 29 aristas. Esta red fue producida por la distribución proporcional de Yifan Hu, algoritmo responsable de combinar un modelo dirigido por fuerza con una técnica de engrosamiento gráfico y de repulsión en que un nodo se aproxima a un grupo de nodos distantes dentro de la red.

Para generar el gráfico de red de los nombres de los autores y sus relaciones con los países/asignaturas en los que fueron prescritos (figura 4), se generó una red que contiene 97 nodos y 116 aristas y se posicionó por la distribución proporcional de Yifan Hu y por el ajuste de etiquetas.

El gráfico de red con el nombre de los autores que se prescribieron más de una vez y sus relaciones con en los países/asignaturas (figura 5) se generó a partir de una red que contiene 29 nodos y 42 aristas. Para ello, se insertó el filtro de intervalo *weight integer* (peso entero), vector que contiene el peso de las relaciones para el cálculo de intermediación ponderada de los nodos, y se seleccionaron aquellos autores que fueron prescritos más de una vez en los planes de asignaturas. El gráfico fue posicionado por la distribución de Fruchterman-Reingold y, luego, por el ajuste de etiquetas. El tamaño de los nodos y el grosor de las aristas están relacionados con la cantidad de veces que fueron prescritos, mientras que los colores identifican los clústeres (conjuntos), que corresponden a la proximidad entre determinados autores dentro de las redes.

En Gephi, trabajamos específicamente con el concepto de centralidad en la red, ya que permite identificar los nodos más destacados de esta (Del-Fresno et al., 2016). La centralidad al utilizar el análisis de red fue el degree centrality (grado de centralidad). Así, el grado de centralidad de un autor en ella tiene que ver con el número de relaciones que mantiene con las asignaturas. En nuestro caso, las relaciones de grado analizadas fueron el número de veces que un determinado autor ha sido prescrito en las asignaturas. Además, los nodos (puntos) en las figuras hacen referencia a los nombres de los autores, países y nacionalidades, y las aristas (líneas) indican todos los caminos entre los nodos en las redes. En este caso, cuanto más gruesa es la arista, más frecuente es el nombre de un determinado autor en las asignaturas. De esta manera, se pretendió identificar a los autores de las bibliografías y en qué países/asignaturas fueron prescritos.

A partir de las figuras generadas en Gephi, fue posible establecer análisis de componentes principales o conglomerados de los autores prescritos en las asignaturas de evaluación en 14 cursos de educación física de América Latina (Sarwar, 2011). Además, se destaca que mediante los gráficos (figuras 2-5) permitió la representación integral de los datos y al mismo tiempo analizar en detalle cada una de sus partes. Se entiende que esta herramienta hizo posible obtener representaciones en forma de red, que usó “como datos los valores de la proximidad entre elementos, sean estos conceptos, documentos o personas” (Soto Ardila et al., 2020, p. 29).

Para analizar la trayectoria de los autores, de las bibliografías prescritas en los 14 planes de asignaturas, en el estudio del objeto evaluación, buscamos, entre el 20 y el 31 de julio de 2019, su producción a partir de los nombres de cada uno de ellos en tres sitios web (Curriculum Vitae de Latinoamérica y el Caribe [CvLAC] y Dialnet). Toda la

información obtenida fue organizada en la tabla 2, que contiene los tipos de trabajos que cada autor ha desarrollado/publicado a lo largo de su trayectoria investigadora sobre la evaluación.

Después de completar todos estos procesos, fue posible organizar el artículo en cuatro categorías de análisis: a) red de autores y su país de origen, b) red de nacionalidad de los autores y los países/asignaturas de América Latina donde se los prescribieron, c) red de autores y los países de América Latina donde fueron prescritos y d) trayectoria de producción académica de los autores sobre la evaluación.

Lo anterior enfatiza la relevancia de analizar el modo en que los currículos (planes de asignaturas) se han ocupado de prescribir la evaluación, en especial para identificar y discutir las bibliografías que se prescriben a fin de establecer la enseñanza del tema de la evaluación (que involucra sus aspectos históricos, conceptuales, áreas en que se da y agentes que la llevan a cabo) y sus consecuencias en la práctica profesional. En un intento de plasmar este aspecto en los cursos de formación del profesorado en educación física en países de América Latina hispanohablantes, nos basamos en los conceptos de pistas y evidencias como marco teórico (Ginzburg, 1989).

Así, a través del acto de identificar pistas, se revelaron las evidencias que a su vez permitieron unir informaciones e interpretaciones, y tomar estos como elementos esenciales para entender los “intercambios culturales” producidos a partir de las bibliografías prescritas en los planes de asignaturas de evaluación (Ginzburg, 1989). Se entiende que “el más evidente de todos los servicios que cabe esperar de una cuidadosa comparación instituida entre hechos tomados de sociedades diferentes y vecinas es permitirnos discernir las influencias ejercidas por estos grupos unos sobre otros” (Bloch, 1998, p. 126). En este

sentido, buscamos, a través de las pistas que dejaron las bibliografías, producir evidencias y a partir de ellas interpretar las acciones de los autores que las produjeron.

3. Resultados y discusión

Durante el proceso de análisis de las fuentes se consideraron los documentos emitidos por organismos gubernamentales de autores corporativos (Faria y Pericão, 2008), como los lineamientos curriculares de Argentina, Chile, Colombia y México, y que, por tanto, fueron asumidos a partir del nombre de estos países, por lo que corresponde a 97 autores de evaluación.

3.1 Nombres de los autores y país donde nacieron

Las nacionalidades de los 97 autores de las bibliografías de evaluación, que se muestran en la figura 2, están identificadas visiblemente por 16 clústeres, 113 nodos y 97 aristas que indican la relación entre los nombres de los autores y los países donde nacieron. El grosor de las aristas revela la recurrencia de los autores en las asignaturas.

En la figura 2, dimos visibilidad al mapa de red completo, donde están representados todos los autores y los países donde nacieron. Ella muestra la presencia de autores que provienen de diferentes contextos culturales

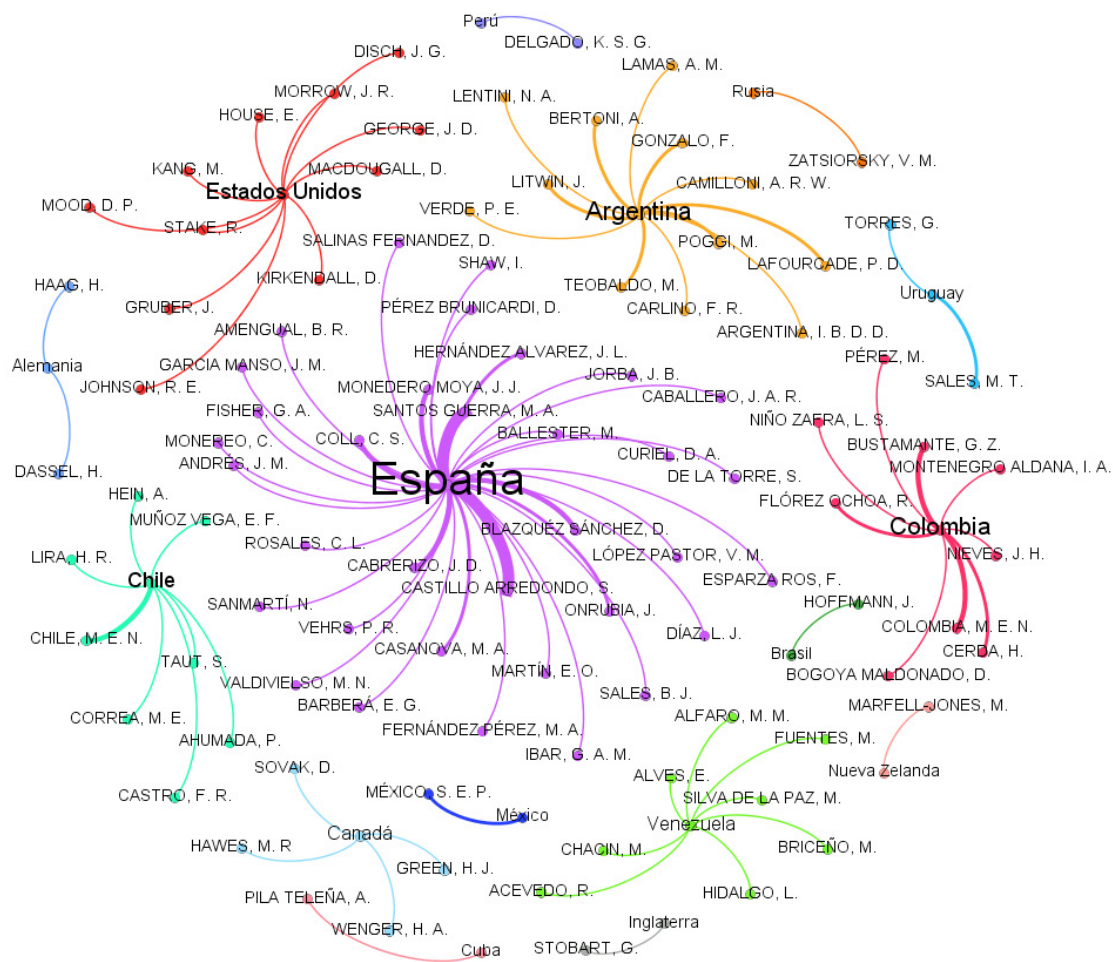


Figura 2. Red de autores y países de nacimiento

y lingüísticos, y que fueron prescritos en cursos de formación docente en educación física de América Latina. Aunque las bibliografías prescritas en los planes de asignaturas son de autores de Alemania, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda y Rusia, todas son versiones traducidas al español.

Como se muestra en la figura 2, los tamaños de los clústeres indican que los autores españoles son los más prescritos (34). Luego, están los autores de nacionalidad argentina (12), estadounidense (11), colombiana (9), chilena (8), venezolana (8), canadiense (4), alemana (2), uruguaya (2), brasileña (1), cubana (1), inglesa (1), mexicana (1), neozelandesa (1), peruana (1) y rusa (1).

También según la figura 2 el grosor de las aristas indica que los nombres de los españoles Santiago Castillo Arredondo, Miguel Ángel Santos Guerra, Domingo Blázquez Sánchez, Diago Cabrerizo, César Coll, Juan José Monedero Moya y el colombiano Guillermo Bustamante Zamudio son los más prescritos en las asignaturas.

3.2 Nacionalidad de los autores y países de América Latina en los que fueron prescritos

Para identificar las nacionalidades de los 97 autores y su relación con los países/asignaturas donde fueron prescritos, se elaboró la figura 3. Para la diferenciación, asumimos las ortografías: mayúsculas para los países de América Latina donde se ofrecen las asignaturas y minúsculas para las nacionalidades de los autores.

En la figura 3, identificamos 16 nacionalidades (que corresponden a los 97 autores de evaluación) y 29 aristas que indican relación entre nacionalidades y el contexto en que se ofrecen las asignaturas. En estos aspectos, se revela una mayor recurrencia de autores

españoles (34). Al observar la disposición de los clústeres, identificamos la centralidad de autores de nacionalidad española, argentina y colombiana. Este hecho está relacionado con la presencia en el uso/prescripción de estos autores en asignaturas de diferentes países.

Los autores españoles, por ejemplo, son prescritos al menos una vez en las 14 asignaturas analizadas. Los argentinos (12), en cambio, fueron prescritos en su propio país (5) y en asignaturas de Uruguay (7), Colombia (4), Chile (1) y Venezuela (1). Por otro lado, también se hace referencia a autores colombianos en su propio país (7) y en asignaturas de Venezuela (2) y Chile (1).

Al analizar los clústeres específicos de cada país donde se ofrecen las asignaturas, observamos que Argentina presenta mayor diversidad de nacionalidades de autores prescritos: estadounidense (11), argentina (5), canadiense (4), española (4), alemana (2), cubana (1), neozelandesa (1) y rusa (1). Las asignaturas de Chile prescriben a autores de evaluación de seis nacionalidades: española (14), chilena (8), estadounidense (2), argentina (1), colombiana (1) e inglesa (1).



Figura 3. Red de las nacionalidades de los autores y países/asignaturas donde fueron prescritos

La asignatura de Uruguay ha prescrito autores de cuatro nacionalidades: brasileña (1), española (9), uruguaya (2) y argentina (1). En otros países, predominan los autores hispanohablantes. Es el caso de Colombia que prescribió bibliografías de autores de cuatro nacionalidades: colombiana (7), argentina (4), española (4) y peruana (1). De Venezuela con tres: venezolana (8), española (8), colombiana (2) y argentina (1). De México con autores de su propio país (2) y de nacionalidad española (3). Y la asignatura de Ecuador prescribió únicamente a bibliografías de autores españoles (3).

Ante este escenario, identificamos que algunos autores con nacionalidad latinoamericana de habla hispana, donde se ofrecen asignaturas de evaluación, fueron prescritos fuera de su país de origen. Este es el caso de los argentinos, que han circulado en asignaturas de Uruguay (Alicia Bertoni, Alicia Camilloni, Fernández Gonzalo, Florencia Carlino, Julio Litwin, Margarita Poggi y Marta Teobaldo), de Colombia (Alicia Bertoni, Margarita Poggi, Marta Teobaldo y Pedro Lafourcade), de Chile (Ana Lamas) y de Venezuela (Pedro Lafourcade). Y los colombianos han sido prescritos en asignaturas de Chile (Rafael Flórez) y de Venezuela (Ignacio Aldana). Además, la figura 3 muestra que las asignaturas tienden a prescribir al menos un estudio sobre la evaluación de autores del país donde se ofrece el curso de educación física, con la excepción de Ecuador.

Al comparar las nacionalidades de los autores prescritos en las asignaturas de Argentina y Colombia, identificamos que ellas tienen en común el hecho de prescribir autores de lengua inglesa y española. Otro aspecto que se observa en la figura 3 es que las nacionalidades de los autores prescritos en las asignaturas de Argentina (8) difieren en relación con los demás países, aunque solo aparecen autores de dos países latinoamericanos de habla hispana, incluso del propio país y de Cuba.

Este movimiento revela que las dos asignaturas de Argentina tienen una tradición de diálogo con autores de su propio país (5) y de otras nacionalidades que no son hispanohablantes, principalmente con bibliografías clásicas de autores estadounidenses que discuten sobre pruebas físicas (James George, Garth Fisher y Pat Vehrs) y antropometría (Dale Mood, Don Kirkendall, Duncan MacDougall, James Morrow, James Disch, Joseph Gruber, Minsoo Kang y Robert Johnson), lo que ofrece pistas de que la concepción de evaluación en estas asignaturas está más dirigida a aspectos biológicos y revela una concepción de formación en educación física que se fundamenta en el área de la salud y del deporte.

Chile, a su vez, también diversifica el número de nacionalidades de los autores (6) prescritos en las asignaturas frente a otros países. Entre las bibliografías de estos autores, los temas tratados incluyen exámenes estandarizados (Andreas Hein, Carles Monereo, Ernest House, Robert Stake y Sandy Taut) y funciones de la evaluación (Jaume Jorba Bisbal y Neus Sanmartí i Puig). A diferencia de lo que ocurre en las asignaturas de Argentina, vemos que en Chile la presencia de autores ingleses está en la discusión de evaluaciones de sistemas, lo que también se relaciona con las políticas de evaluación que se han desarrollado a gran escala en ese país. Hay evidencias de que con esto la concepción de formación en educación física en los cursos de este país estén más alineados a las teorías críticas, sobre todo aquellas que provienen del área de pedagogía y psicología.

Aunque Chile y Argentina tienen un mayor número de nacionalidades de autores en comparación con otros países, esto no está directamente relacionado con el número de asignaturas ofrecidas, ya que en las cinco asignaturas de Chile se encuentran autores de seis nacionalidades, mientras que en las dos de Argentina hay autores de ocho países distintos.

Un movimiento diferente de lo que ocurre en Argentina y Chile se ve en Colombia, México, Uruguay y Venezuela, donde la gran referencia son los españoles, seguidos de autores de América Latina, tanto del propio país como de países vecinos. En general, estos autores discuten diferentes aspectos de la evaluación educativa (enseñanza, aprendizaje, conceptos, instrumentos evaluativos y bases teóricas de la evaluación). Esto evidencia que las posibles concepciones de formación en educación física de estos países se basan en perspectivas críticas, que dialogan con las áreas de filosofía, sociología, psicología y también pedagogía.

En general, la notable presencia de autores españoles en las asignaturas ofrece pistas de que esto puede estar asociado a las reformas educativas que se llevaron a cabo en América Latina, principalmente a través del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal). En Venezuela, por ejemplo, estas reformas han tomado como referencia el movimiento que tuvo lugar en España, como destaca Mora-García (2013):

La influencia de las teorías del currículo de España tuvo impacto en el desarrollo de la teoría del currículo en Venezuela, especialmente por medio del Catedrático Adalberto Ferrández, formado en la tradición de Fernández Huerta en los núcleos de profesores dedicados al campo de la investigación sobre el empleo de los medios en la enseñanza en el Departamento de Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Bajo la dirección del profesor Fernández Huerta se llevó a cabo una serie de trabajos sobre el diseño de programas para la enseñanza programada. (p. 68)

Según Sausnábar. (2017), la implementación de las reformas en los sistemas educativos en América Latina se llevó a cabo durante varios

años: en Chile, en 1965; en Honduras, en 1966; en Argentina y El Salvador, en 1968; en Brasil, en 1971; en Perú, Costa Rica y Panamá, en 1972, y en México, en 1973. Para el autor, estas reformas implicaron cambios en las estructuras de los sistemas educativos, con el objetivo principalmente de universalizar la educación primaria (reducir las desigualdades rurales y urbanas), modernizar los planes de estudio en ese nivel y mejorar el sistema de formación docente.

En este sentido, corroboramos el pensamiento de Bloch (1998) de que, cuando estudiamos “sociedades paralelas que fueron a la vez vecinas y contemporáneas, incesantemente influenciadas unas por otras [podemos entender que hay en ellas relación] [...] con la acción de las mismas grandes causas y que se remontan, al menos en parte, a un origen común” (p. 123). También entendemos que el predominio de autores españoles puede estar relacionado con el hecho de que los países/asignaturas que los prescriben también son hispanohablantes.

3.3 Nombres de los autores y países/asignaturas de América Latina donde fueron prescritos

Para presentar los nombres de los autores de las bibliografías y su relación con los países de América Latina donde fueron prescritos, hemos elaborado la figura 4. Ella muestra una red con los nombres de 97 autores representada por 104 nodos y 116 aristas. La figura 4 también enseña que los países/asignaturas han prescrito al menos un mismo autor en dos países distintos, según las conexiones entre los clústeres. Cuanto más en el centro se presenta un clúster, mayor es el número de conexiones de autores dentro de la red con otros países/asignaturas y, en consecuencia, estos nombres se configuran como los más recurrentes.

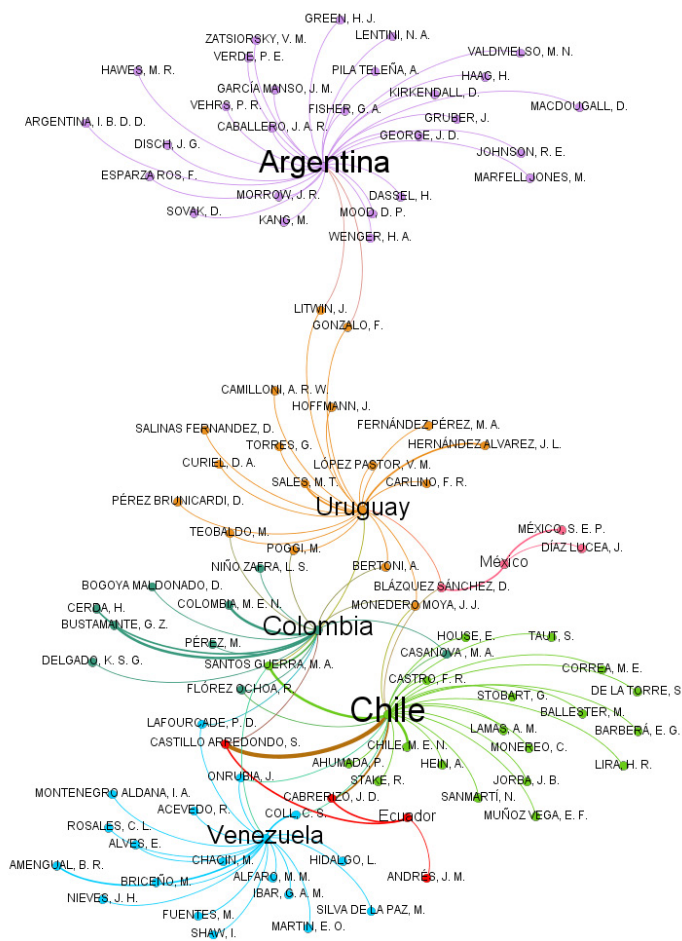


Figura 4. Red de autores y países/asignaturas donde fueron prescritos

Según la figura 4, las asignaturas en Chile cuentan con autores de evaluación que también son comunes en otros cinco países: Colombia (5), Uruguay (3), Venezuela (3), Ecuador (2) y México (1). De manera similar, vemos que Uruguay comparte los mismos autores prescritos en cinco países más: Colombia (5), Chile (3), Argentina (2), México (1) y Venezuela (1).

Las asignaturas de evaluación en Colombia tienen autores compartidos en cuatro países: Uruguay (5), Chile (5), Venezuela (2) y Ecuador (1); de Venezuela en tres: Chile (3), Colombia (2) y Uruguay (1); Ecuador en dos: Chile (2) y Colombia (1); México en dos: Chile (1) y Uruguay (1), y Argentina en uno: Uruguay (2).

También es interesante notar que 29 autores del clúster “Argentino” son de educación física y discuten test y pruebas físicas (Haag y Dassel, 1995; George et al., 1996; Argentina, 1998), habilidades motoras (Kirkendall et al., 1987; Morrow et al., 1995; García-Manso et al., 1996), aspectos motores (Litwin y Gonzalo, 1995; Pila-Teleña, 1988; Zatsiorski, 1989) y medidas antropométricas (Esparza-Ros, 1993; Hawes y Sovak, 1994; MacDougall et al., 1995; Marfell-Jones, 2001; Lentini y Verde, 2004). Esto muestra que en las asignaturas de Argentina existe un alineamiento entre la concepción de evaluación vinculada a una concepción de educación física de carácter fisiológico y motor, que se despliega en posibilidades de instrumentos, los cuales permiten la verificación de su desarrollo a través de pruebas y test físico.

Además de Argentina, otros tres países han prescrito bibliografías de autores del área de educación física para discutir la evaluación: Chile (Blázquez-Sánchez, 1993), México (Blázquez-Sánchez, 2010; Díaz-Lucea, 2005; Sales, 2001) y Uruguay (Blázquez-Sánchez, 1997; Hernández-Álvarez y Curiel, 2004; López-Pastor y Pérez-Brunicardi, 2004). La propia repetición de autores nos ofrece pistas de una aproximación de concepción evaluativa entre países. En este caso, las bibliografías tienen un enfoque pedagógico, establecen una lectura sobre las prácticas evaluativas que se desarrollan en el contexto escolar y, con ello, intensifican su diálogo con los autores del área de educación. Por otro lado, en los cursos de educación física de países como Colombia, Ecuador y Venezuela, no se ha prescrito a autores de evaluación de esta área.

Según Crisório et al. (2015), los cursos de formación del profesorado de educación física en Argentina se centran en la formación deportiva y las ciencias biológicas, mientras que, en países como Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela, la formación se realiza de forma ampliada (pedagogía) en los primeros años y al final del curso los estudiantes

deciden por una carrera específica, en este caso, la educación física. Esto evidencia las razones de la existencia de un mayor número de autores del área de la educación (61) en las asignaturas de estos países en relación con los del área de la educación física (36) prescritos en las diferentes asignaturas.

Cuando aplicamos un filtro en Gephi para identificar a aquellos autores prescritos más de una vez entre las asignaturas, elaboramos la figura 5. En ella tenemos una red de 22 autores, los cuales establecen un número de conexiones con las asignaturas/países que varía entre dos y cuatro veces.

La figura 5 muestra que hay dos grupos de autores: a) los que fueron prescritos dos o más veces por asignaturas de un mismo país y b) los que fueron prescritos dos o más veces y son compartidos en asignaturas de diferentes países. El primer grupo incluye siete nombres prescritos en asignaturas de cuatro países, tales como Colombia: Guillermo Bustamante Zamudio (3), Ministerio de Educación Nacional de Colombia (3) y Hugo Cerda (2); Chile: Ministerio de Educación Nacional de Chile (3); México: Secretaría de Educación Pública de México (2), y Uruguay: Juan Luis Hernández Álvarez (2) y María Sales (2).

El segundo grupo de autores corresponde a 15 nombres, entre ellos Miguel Ángel Santos Guerra, quien fue el único autor prescrito en asignaturas de cuatro países: Chile (3), Colombia (2), Uruguay (1) y Venezuela (1). Los autores prescritos en tres países/asignaturas corresponden a los nombres de Domingo Blázquez Sánchez: Chile (1), México (2) y Uruguay (1); Santiago Castillo Arredondo: Chile (5), Colombia (1) y Ecuador (2), y Juan José Monedero Moya: Chile (1), Colombia (1) y Uruguay (1).

Además, los autores prescritos en dos países fueron Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo: Uruguay (1) y Colombia (1); Julio Litwin y Fernández Gonzalo: Argentina (1) y Uruguay (1); Pedro Lafourcade:

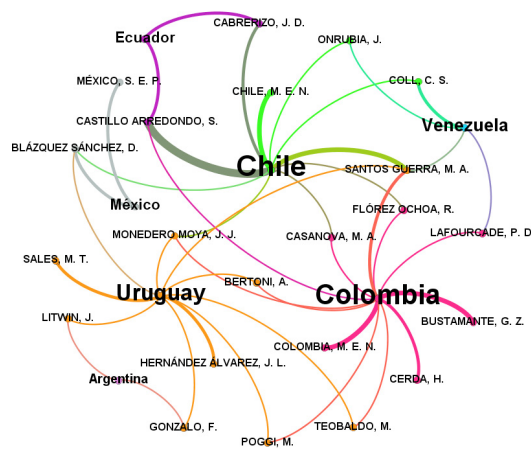


Figura 5. Red de autores prescritos más de una vez y su conexión con las asignaturas

Colombia (1) y Venezuela (1); César Coll: Chile (1) y Venezuela (2); Javier Onrubia Goñi: Chile (1) y Venezuela (1); María Casanova y Rafael Flórez: Chile (1) y Colombia (1); Diago Cabrerizo: Chile (2) y Ecuador (2).

Entendemos que, cuando un autor tiene muchas conexiones y está bien posicionado en la red, indica el reconocimiento de su producción académica como importante por parte del personal docente que imparte las asignaturas de evaluación en los cursos de formación del profesorado de educación física, ya que prescriben sus bibliografías.

3.4 Trayectoria de producción de los autores en relación con el tema de la evaluación

En este apartado, analizamos cómo estos autores se han dedicado al estudio de la evaluación a partir de la publicación de artículos, libros, capítulos de libros, orientación de disertaciones de maestría, tesis doctorales y desarrollo de proyectos de investigación.

También destacamos que documentos gubernamentales de cuatro países (Argentina, Chile, Colombia y México) no fueron considerados en ese momento, por tratarse de documentos

elaborados por autores corporativos y representados por el nombre del propio país. En este sentido, partimos del análisis de la producción de 93 autores, según la tabla 2, en que identificamos país de procedencia del

autor, nombre completo, tipo de producción científica desarrollada en evaluación y año de publicación o finalización del estudio, en el caso de orientaciones de tesis o proyectos de investigación.

Tabla 2. Autores y trayectoria de producción académica sobre evaluación

| País | Autor | Artículos | Libro | Capítulo de libro | Tesis supervisada | Proyecto de investigación |
|----------------------------|------------------------------|----------------|----------------|-------------------|-------------------|---------------------------|
| España | Bernardino Salinas Fernández | 4 (1983-2006) | 2 (1988-2002) | 3 (1984-2008) | | |
| | Carles Monereo | 5 (2003-2016) | 1 (2003-2016) | 3 (2009-2018) | | |
| | Cesar Coll | 6 (2000-2012) | 5 (1990-2006) | | 2 (2006-2010) | |
| | Darío Pérez Brunicardi | 2 (2001-2019) | | | | |
| | Dionisio Alonso Curiel | 1 (2007) | 1 (2004) | 2 (2004) | | |
| | Domingo Blázquez Sánchez | 2 (1993-1994) | 2 (1990-2008) | 5 (1994-2016) | | |
| | Elena Martín | 7 (1981-2010) | 4 (1990-2009) | 10 (1989-2011) | 3 (2002-2012) | |
| | Francisco Esparza Ros | 2 (2011-2016) | | 2 (2014-2017) | | |
| | Ian Shaw | 2 (1999-2000) | | | | |
| | Jaume Bisbal Jorba | 4 (1993-2014) | 1 (1996) | 2 (1997-2000) | | |
| | Javier Onrubia | 6 (2000-2008) | | 3 (1990-2008) | 1 (2005) | |
| | Jesús Diago Cabrerizo | | 6 (2000-2011) | 1 (2002) | | |
| | Joan Mateo Andrés | 12 (1990-2013) | 4 (1998-2009) | 4 (1995-2006) | 1 (1992) | |
| | Jordi Díaz Lucea | 1 (1993) | 1 (2005) | | | |
| | Juan José Monedero Moya | 2 (1999-2014) | 1 (1996) | 4 (1997-2016) | 1 (2004) | |
| | Juan Luis Hernández Álvarez | 4 (2010-2012) | 1 (2004) | 5 (2004-2007) | 1 (2017) | |
| | Juan Manuel García Manso | 5 (2010-2012) | 1 (1996) | | 1 (2013) | |
| | María Antonia Casanova | 8 (1988-2018) | 6 (1992-2012) | 4 (1992-2002) | | |
| | Miguel Ángel Santos Guerra | 18 (1988-2016) | 9 (1992-2017) | 10 (1995-2012) | 8 (1991-2015) | |
| | Miguel Ángel Fernández Pérez | | 3 (1974-2005) | 2 (1988-2005) | | |
| | Neus Sanmartí | 12 (1993-2017) | 2 (1996-2007) | 7 (1997-2011) | | |
| | Santiago Castillo Arredondo | 5 (1989-2016) | 9 (1989-2011) | 9 (1991-2014) | 9 (2003-2016) | |
| | Saturnino De La Torre | 1 (2006) | 3 (1991-2006) | 14 (1994-2006) | | |
| Víctor Manuel López Pastor | 57 (1995-2019) | 7 (1999-2017) | 30 (2003-2018) | 6 (2008-2018) | 2 (2016-2019) | |

| | | | | | | |
|-----------------------|---------------------------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|
| Colombia | Daniel Bogoya Maldonado | 4 (2000-2014) | 2 (2003-2007) | 6 (1999-2011) | | |
| | Guillermo Bustamante Zamudio | 8 (1996-2014) | | | | |
| | Hugo Cerda Gutiérrez | | 2 (2000-2005) | 2 (2004-2005) | | |
| | Ignacio Abdón Montenegro Aldana | | 4 (1999-2009) | 3 (2001-2003) | | |
| | Libia Stella Niño Zafra | 15 (1996-2014) | 12 (1987-2017) | 10 (1996-2013) | 4 (2011-2012) | 13 (2002-2015) |
| | Mauricio Pérez Abril | 3 (2010-2014) | | | | |
| | Rafael Flórez Ochoa | 1 (2000) | 1 (2000) | | | |
| Estados Unidos | Dale Mood | 3 (1982-2015) | 1 (2015) | 1 (2014) | | |
| | Ernest House | 55 (1972-2017) | 3 (1994-2002) | | | |
| | James Morrow | 4 (2007-2015) | | | | |
| | Minsoo Kang | 9 (2007-2016) | 1 (2015) | | | |
| | Robert Stake | | 2 (1974-2000) | | | |
| Argentina | Pablo Emilio Verde | 5 (2005-2018) | | | | |
| | Pedro Dionisio Lafourcade | | 4 (1988-1994) | | | |
| Chile | Fancy Inés Rubilar Castro | 6 (2003-2017) | | | | |
| | Sandy Taut | 28 (2000-2018) | | | | |
| Brasil | Jussara Hoffmann | | 9 (1993-2013) | | | |
| Inglaterra | Gordon Stobart | 12 (2003-2016) | 12 (1999-2014) | 2 (2009-2011) | | 3 (2007-2019) |
| Venezuela | Magally Briceño | 2 (2006) | | | | |

De la producción académica de los 93 autores analizados hasta 2019, identificamos que 43 se han dedicado al estudio de la evaluación en su trayectoria académica, correspondientes a las siguientes nacionalidades: española (24), colombiana (7), estadounidense (5), argentina (2), chilena (2), brasileña (1), inglesa (1) y venezolana (1).

En cuanto a la naturaleza de las producciones de estos autores, específicas de evaluación, vemos que 36 publicaron 321 artículos, 32 lo hicieron en 203 libros, 25 en 144 capítulos de libros, 11 supervisaron 37 tesis doctorales y tres han coordinado 18 proyectos de investigación.

Estos hallazgos revelan que la evaluación se ha convertido en un campo de estudios

privilegiado por este grupo de autores (43) de diferentes países (8), en especial los españoles (24). Esto nos da pistas sobre las razones por las que sus trabajos han sido prescritos en asignaturas específicas de evaluación en los cursos de formación del profesorado en educación física en los siete países de América Latina. En otras palabras, su presencia en estos cursos puede estar relacionada con la visibilidad que tales autores tienen en el campo de la producción académica sobre el tema de la evaluación y el reconocimiento de sus publicaciones como relevantes para ayudar a los futuros docentes a comprender la complejidad de la evaluación educativa de manera general y en la especificidad de la materia de educación física.

También identificamos, según la tabla 2, que, entre los autores españoles que continuaron estudiando el tema de la evaluación, Víctor Manuel López Pastor, prescrito en la asignatura uruguaya, tiene el mayor número de publicaciones sobre evaluación a lo largo de tres décadas (94). Su primer artículo data de 1995 y desde entonces ha publicado 57 artículos (1995-2019), siete libros (1999-2017) y 30 capítulos de libros (2003-2018). El autor también supervisó seis tesis doctorales (2008-2018) y mantiene activos dos proyectos de investigación sobre evaluación educativa. Estos estudios abarcan el tema de la evaluación desde la educación básica (infantil, primaria y secundaria) hasta la formación del profesorado, además de abordar la evaluación en el área de la educación física.

Entre los autores españoles que fueron los más prescritos en las asignaturas, tenemos a Miguel Ángel Santos Guerra, cuya trayectoria del estudio de la evaluación se inició en 1988 y hasta 2017 publicó 18 artículos, nueve libros y 10 capítulos de libros, además de supervisar ocho tesis entre 1991 y 2015.

Otro español con experiencia en el estudio de la evaluación es Santiago Castillo Arredondo, quien entre 1989 y 2016 publicó cinco artículos, nueve libros y nueve capítulos de libros. Además, supervisó nueve tesis sobre el tema de la evaluación de 2003 a 2016.

Otros nueve autores españoles han estudiado el tema de la evaluación durante las últimas tres décadas. Entre 1990 y 2012, César Coll publicó seis artículos y cinco libros, además de supervisar dos tesis sobre este tema. Domingo Blázquez Sánchez publicó dos artículos, dos libros y cinco capítulos de libro de 1993 a 2016. Elena Martín revela una inmersión en el tema de la evaluación que comenzó en 1981 y se extendió hasta 2012, con la publicación de siete artículos, cuatro libros, 10 capítulos de libro y tres tesis orientadas sobre evaluación. Joan Mateo Andrés,

entre 1990 y 2013, publicó 12 artículos, cuatro libros, cuatro capítulos de libros y dirigió una tesis doctoral.

De 1996 a 2016, Juan José Monedero Moya publicó dos artículos, un libro, cuatro capítulos de libro y supervisó una tesis doctoral. Entre 2014 y 2019, Juan Luis Hernández Álvarez publicó cuatro artículos, un libro, cinco capítulos de libro y dirigió una tesis. Juan Manuel García Manso acumuló entre 1996 y 2013 una producción de cinco artículos, un libro y una orientación de tesis. María Casanova publicó ocho artículos, seis libros y cuatro capítulos de libros de 1988 a 2018, y Neus Sanmartí i Puig, 12 artículos, dos libros y siete capítulos de libros entre 1993 y 2017.

Otro nombre que ha tomado la evaluación como eje de su investigación entre 1987 y 2017 es la autora colombiana Libia Stella Niño Zafra. Durante su trayectoria académica, publicó 15 artículos, 12 libros, 10 capítulos de libros, supervisó cuatro tesis doctorales y coordinó 13 proyectos de investigación. Sus estudios se han movido entre evaluaciones de sistemas, políticas de evaluación, evaluación en la formación del profesorado y evaluaciones dirigidas al contexto escolar.

Con una producción continua y concentrada en forma de artículos (55) y libros (3), tenemos al estadounidense Ernest House, quien, de 1972 a 2017, publicó estudios, dedicándose principalmente a las cuestiones éticas y políticas de las evaluaciones.

En la misma dirección, el inglés Gordon Stobart ha constituido una carrera en la producción académica (1999-2019) enfocada en los exámenes estandarizados (PISA, por sus siglas en inglés) y sus impactos en el currículo y en el aprendizaje de los estudiantes. Con esto, el autor ha publicado 12 artículos, 12 libros, dos capítulos de libro, y ha coordinado tres proyectos de investigación desde 2007, enfocados en la evaluación.

Entre los autores con menor producción intelectual sobre la evaluación, pero con publicaciones en la última década, se encuentran los españoles Carles Monereo Font con cinco artículos, un libro y dos capítulos de libro (2003-2018); Jaume Jorba Bisbal con cuatro artículos, un libro y dos capítulos de libro (1993-2014); Jesús Cabrerizo Diago con seis libros y un capítulo de libro (2000-2011); Francisco Esparza Ros con dos artículos y dos capítulos de libro (2011-2017), y Darío Pérez Brunicardi con dos artículos (2001-2019).

En la misma dirección, tenemos los colombianos Daniel Bogoya Maldonado con cuatro artículos, dos libros y seis capítulos de libro (1999-2014), así como Guillermo Bustamante Zamudio con ocho artículos (1996-2014) y Mauricio Pérez Abril con tres artículos (2010-2014); el argentino Pablo Verde con cinco artículos (2005-2018); las chilenas Sandy Taut con 28 artículos (2000-2018) y Fancy Inés Castro Rubilar con seis artículos (2003-2017); los estadounidenses Minsoo Kang con nueve artículos y un libro (2007-2015), Dale Mood con tres artículos, un libro y un capítulo de libro (1982-2015), así como James Morrow con cuatro artículos (2007-2015); y la brasileña Jussara Hoffmann con nueve libros (1993-2013).

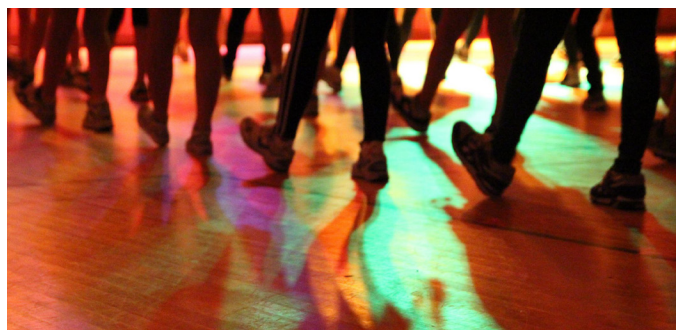
Además, identificamos que algunos autores estudiaron la evaluación durante un periodo de la trayectoria académica; sin embargo, no cuentan con publicaciones recientes sobre esta. Ellos incluyen los españoles Bernardino Salinas Fernández (1983-2008), Dionisio Alonso Curiel (2004-2007), Javier Onrubia Goñi (1990-2008), Jordi Díaz Lucea (1993-2005), Miguel Fernández Pérez (1974-2005) y Saturnino de la Torre (1991-2006); el argentino Pedro Lafourcade (1988-1994); el estadounidense Robert Stake (1974-2000), y la venezolana Magally Briceño (2006).

Durante el proceso de recolección de datos, también nos enfocamos en los nombres de los autores de las tesis supervisadas por los

diez investigadores, según la tabla 2, para identificar si existía alguna relación entre ellos (profesor-supervisor y estudiante de doctorado). Con esto, identificamos que Víctor Manuel López Pastor dirigió la tesis doctoral de Darío Pérez Brunicardi (2011) en la Universidad de Valladolid. Además, el autor, que también ha estudiado el tema de la evaluación, fue prescrito en la asignatura uruguaya, cuyo texto fue publicado en coautoría con el propio Víctor Manuel López Pastor.

Finalmente, también analizamos si existía alguna evidencia de aproximación entre el personal docente que ofrece las asignaturas y los autores de evaluación prescritos en esos planes; pero esto no fue identificado. Por otro lado, vimos que el personal docente de las dos asignaturas en Argentina (Universidad Maimónides e Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens) y una de Venezuela (Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora) había prescrito bibliografías que llevan sus nombres.

En la asignatura de evaluación de la carrera de Educación Física de la Universidad Maimónides, se ha prescrito las bibliografías del profesor Gerónimo Gris tituladas “Estudio somatotípico en la población activa de Argentina” (2004) y Apuntes de la cátedra (2008). En la misma dirección, el profesor Fernando Laíño, que imparte la asignatura de evaluación del Instituto Superior de Educación Física de Federico Williams



Dickens, ha prescrito tres bibliografías de su autoría: “Aptitud física y criterios para la selección de aspirantes a cursar la cátedra de educación física” (1998), “Epidemiología de la actividad física” (2004) y “Actividad física en el siglo XXI: ¿Nos apoyamos en un nuevo diseño evolutivo?” (2010).

Otro profesor fue Mario Corredor, de la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, de Venezuela, quien también aparece en las bibliografías prescritas en la asignatura que ofrece con dos de estas: *A enseñar se aprende: Manual de técnicas metodológicas para el aprendizaje* (2005) y *Técnicas metodológicas: Teoría y bases psicológicas* (s. a.). En este sentido, vemos que ninguna de las bibliografías de los tres profesores presenta la evaluación en el título.

En vista de este contexto, en que la evaluación se presenta como un campo de estudio privilegiado por autores de diferentes nacionalidades (16), entendemos que ellos se han constituido en referentes del tema de la evaluación, o bien porque fueron prescritos en 14 asignaturas de evaluación de siete países de América Latina, o bien por la trayectoria de producción académica que han constituido.

Así, la relevancia de estas discusiones para el caso específico de los cursos de educación física analizados radica en que aquellas asignaturas que prescriben la diversidad de autores para abordar lo que significa evaluar, a la vez que brindan una comprensión de las diferencias existentes en el campo de la evaluación, permiten discutir cómo pensarlas en el contexto del desempeño profesional docente.

Estos datos refuerzan la idea de que, cuanto más comprensivas teóricamente son las propuestas de las asignaturas y sus discusiones sobre la evaluación en un curso de formación del profesorado en su conjunto, más se ampliarán sus posibilidades

interpretativas y se potenciará el sentido crítico de los individuos que están involucrados en este proceso y su proyección con prácticas evaluativas. Esto también refuerza la importancia de brindar el estudio de las teorías de la evaluación en los cursos de formación del profesorado para todas las áreas destinadas al desempeño profesional docente, ya que los elementos evidenciados por el análisis de los 14 planes de asignaturas revelan el alcance y la complejidad que involucra la evaluación educativa en sí, en especial, su impacto en la vida del profesorado.

Conclusiones

El estudio que tuvo como objetivo analizar las bibliografías de evaluación prescritas en 14 planes de asignaturas específicas sobre este tema en los cursos de formación del profesorado en educación física en países de América Latina hispanohablantes mostró que las 83 bibliografías son de autores de 16 nacionalidades. El uso del software Gephi como herramienta de ayuda para establecer los análisis de las redes a partir de los nombres de los autores, las nacionalidades y los países de América Latina donde fueron prescritos contribuyó como una herramienta importante para la realización de esta investigación, en la medida en que nos permitió una atenta mirada a las fuentes y calificar el proceso de categorización y análisis posteriores.

A través de las figuras generadas en Gephi, fue posible conocer cuatro aspectos de las redes de autores prescritos: a) predominio de autores españoles, b) presencia de autores del mismo país de origen de la institución donde se imparte la asignatura, c) circularidad de autores latinoamericanos fuera del país de origen y d) autores con tradición en el estudio de la evaluación.

Mientras los autores de las bibliografías de evaluación son predominantemente españoles, los que no lo son en la mayoría de los

casos corresponden a nacionalidades de países de habla hispana. Además, esta presencia se justifica por el hecho de que parte de estos autores han seguido los procesos de reformas curriculares llevados a cabo en sus países y a partir de estos han desarrollado estudios para ayudar a comprender el papel de la evaluación en estas reformas. Por ello, las asignaturas que prescriben a dichos autores/bibliografías no solo permiten a los estudiantes en proceso de formación profesional reflexionar sobre cómo ha cambiado la evaluación en los últimos años y refuerzan su relación con los aspectos curriculares de forma más general, sino que también resaltan su importancia como contenidos didácticos que deben estar presentes en cualquier curso de formación del profesorado y no solo los de educación física.

Se identificó que existe una circulación de autores de América Latina, cuyas publicaciones han sido prescritas en las asignaturas de los cursos de educación física, correspondientes a la misma nacionalidad en que se ubican las instituciones que las ofrecen. Es decir, existe la preocupación del personal docente de las asignaturas por prescribir al menos una bibliografía de un autor del propio país. Esto demuestra que en cada contexto de análisis hay especialistas en la investigación del tema de la evaluación, cuyos trabajos acercan a los estudiantes en proceso de formación inicial al contexto que corresponde a su futuro espacio de actuación profesional, tanto en lo que respecta a las posibilidades de trabajar con evaluación como a las limitaciones que enfrenta cada país en relación con las políticas de evaluación nacional e internacional.

También encontramos que autores de América Latina han sido prescritos en las asignaturas de evaluación fuera de su país de origen, que involucra a argentinos y colombianos. Existen pistas, en este caso, de una apreciación de bibliografías/autores que abordan el tema de la evaluación asumiendo el contexto latinoamericano de manera más general, lo que permite a los estudiantes

Los autores de las bibliografías de evaluación son predominantemente españoles, los que no lo son en la mayoría de los casos corresponden a nacionalidades de países de habla hispana.

comprender las particularidades de cada país en cuanto a las evaluaciones que cada sistema educativo realiza.

También hemos visto que, si bien son cursos de formación del profesorado en educación física, las asignaturas de tres países (Colombia, Ecuador y Venezuela) no han prescrito ningún autor específico en el área para discutir la evaluación. En Chile, de las cinco asignaturas analizadas, solo una (Universidad de Atacama) prescribió un autor del área de educación física que aborda la evaluación. En este caso, existen evidencias de que en este país los cursos de formación del profesorado se constituyen en carreras de pedagogía con énfasis en educación física, refuerzan el predominio de autores que discuten el tema de la evaluación desde el área de educación, incluso, sirven para pensar en los significados y las consecuencias de las prácticas evaluativas para cualquier área formativa destinada al contexto educativo.

En cuanto a los 43 autores con tradición en el estudio de la evaluación, identificamos que de estos se destacan los españoles Miguel Ángel Santos Guerra, Santiago Castillo Arredondo y Víctor Manuel López Pastor; la colombiana Libia Stella Niño Zafra; el estadounidense Ernest House y el inglés Gordon Stobart, quienes han presentado una producción académica consolidada en las últimas tres décadas.

Reconocer estos datos como indicadores de un conjunto de autores prescritos y que tienen una trayectoria de estudios en evaluación es importante, ya que acercan a los estudiantes de las carreras de grado en educación física a los nombres de quienes tienen una amplia producción sobre el tema de la evaluación, lo que permite a los estudiantes en proceso formativo en educación superior acercarse a los nombres de quienes se han constituido en referentes en el campo de la evaluación, servir de marco teórico para sus prácticas evaluativas, además de posibilitar su análisis crítico de los impactos de las evaluaciones desde una perspectiva macro, que asume el área pedagógica en una formación ampliada, así como aquellos autores que permitan pensar en la acción evaluativa desde el propio ámbito formativo, en este caso la educación física, señalando siempre las ventajas y limitaciones de cada concepción evaluativa. Esto provoca que realicemos nuevos estudios que se dediquen a analizar las bibliografías enfocadas en sus bases teóricas.

Como limitaciones de los análisis, se destaca que una sola asignatura en realidad no muestra lo que es recurrente a lo largo de cada curso, en lo que respecta a la utilización de autores y a la enseñanza sobre evaluación educativa; pero sí ofrece los elementos para pensar lo que se entiende y proyecta como evaluación para el contexto futuro del desempeño profesional en 14 planes de asignaturas. Aunque otro límite del estudio esté en no poder plasmar las concepciones de evaluación que se asumen en estos cursos de manera general, hace que sea necesario iniciativas futuras para intentar identificarlas en su totalidad.

Dados los desafíos planteados en este estudio, indicamos que aún se necesitan nuevas investigaciones para analizar la forma en que los estudiantes se apropian de estos marcos teóricos para pensar sus prácticas evaluativas en un futuro contexto de desempeño profesional. También destacamos la necesidad de estudios que busquen comprender las

razones que llevan al personal docente de las asignaturas a elegir estas bibliografías y no otras para enseñar a sus alumnos sobre evaluación y en qué medida estos mismos autores han ayudado a estos profesionales a elegir instrumentos de evaluación que les permitan captar los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en una situación de aula.

Financiación

Esta investigación fue financiada por Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), con el proyecto “Evaluación educativa en la formación de docentes de educación física en América Latina: Diálogos con estudiantes”, Edicto Universal CNPq n. 28/2018, bajo el trámite n. 435.310/2018-6.

Agradecimientos

A la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por la financiación de la beca de estudios proceso “Processo-88881.622972/2021-01”

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación (WS); Análisis de datos (RS); metodología (RS); revisión del manuscrito (VL).

Referencias

Argentina. (1998). Ministerio de gobierno. Programa de evaluación diagnóstico e investigación de la aptitud física y la salud. Plan General 1997. Provincia de Buenos

- Aires. Kirkendall, D., Gruber, J. y Johnson, E. (1987). *Measurements and evaluation for physical educators*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Badía, A. y Chumpitaz-Campos, L. (2018). Teachers learn about student learning assessment through a teacher education process. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.004>
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blázquez-Sánchez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en educación física y deporte. *Apunts: Educación Física I Esports*, 31.
- Blázquez-Sánchez, D. (1997). *Evaluar en educación física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez-Sánchez, D. (2010). *Evaluar en educación física*. Madrid: Editorial Inde.
- Bloch, M. (1998). Para uma história comparada das sociedades europeias. En M. Bloch (ed.), *História e historiadores* (pp. 119-150). Teorema.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Jorge Zahar.
- Bwetenga, T. R., Abreu, M. C. A. y Pontes-Junior, J. A. F. (2020). Assessment of teacher training in the Brazilian educational contexto. *Revista Diálogo Educacional*, 20(65), 653-669. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS07>
- Campbell, C. (2013). Research on teacher competency in classroom assessment. En J. H. Mcmillan (ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 71-84). Sage.
- Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Penso.
- Crisório, R., Campomar, G., Medina, J. C. y Bidegain, L. R. (2015). Acerca de la formación en educación física en la República Argentina. En A. M. Silva y V. M. Bedoya (eds.), *Formação profissional em educação física na América Latina: Encontros, diversidades e desafios* (pp. 19-36). Paco.
- Del-Fresno-García, M., Daly, A. y Segado-Sánchez-Cabezudo, S. (2016). Identificando a los nuevos influyentes en tiempos de internet: Medios sociales y análisis de redes sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 153, 23-40. <https://doi.org/10.54777/cis/reis.153.23>
- Deluca, C. y Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372. <https://doi.org/10.1177/0022487113488144>
- Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Esparza Ros, F. (1993). *Manual de cineantropometría*. Madrid: Editorial Femed.
- Faria, M. I. R. y Pericão, M. G. (2008). *Dicionário do livro: Da escrita ao livro eletrônico*. Universidade de São Paulo.
- Faustino, C., Kostina, I. y Vergara, O. (2013). Assessment practices in the english and french component of a foreign languages teacher education program. *Linguaje*, 41(2), 353-382. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792013000200004
- Flores Mancheno, A. C. (2017). *Análisis clúster en redes con el entorno de computación estadística R*. [tesis de maestría, Universidad de Granada]. [https://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201617/tfm1617/tfm_floresmancheno/!](https://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201617/tfm1617/tfm_floresmancheno/)
- Fuzii, F. T., Souza-Neto, S. y Benites, L. C. (2009). Teoria da formação e avaliação no currículo de educação física. *Motriz*, 15(1), 13-24. <https://doi.org/10.5016/2065>

- Gallardo-Fuentes, F. y Carter Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física*, 29, 258-263. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43550>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M. y Carter Thuillier, B. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society and Education*, 9(2), 227-238. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.699>
- García Manso, J. M., Navarro Valdivieso, M., y Ruiz Caballeo, J. A. (1996). Evaluación de la capacidad motriz en el deporte: evaluación de la condición física. Madrid: Gymnos.
- George, J. D., Garth Fisher, A. y Vehrs, P. R. (1996). Test y pruebas físicas. Barcelona: Paidotribo.
- Gimeno-Sacristán, J. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. Companhia das Letras.
- Haag, H. y Dassel, H. (1995). Tests de la condición física. Barcelona: Editorial Hispano-Europea.
- Hawes, M.R. y Sovak, D. (1994). Morphological prototypes, assessment and change in elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, (12), 235-242.
- Hernández-Álvarez, J. L. y Curiel, D. A. (2004). La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar. Madrid: Editorial Graó.
- Herrera Mosquera, L. y Zambrano Castillo, L. C. (2019). Assessment of english learning in a language teacher education program. *GIST: Education and Learning Research Journal*, 19, 193-214. <http://dx.doi.org/10.26817/16925777.709>
- Hill, M. F., Ell, F. R. y Evers, G. (2017). Assessment capability and student self-regulation: The challenge of preparing teachers. *Frontiers in Education*, 2(21), 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00021>
- Icarte, G. y Labate, H. (2016). Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias. *Formación Universitaria*, 9(2), 3-16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>
- Kanjee, A. (2018). Revisiting the teaching practicum: Effecting innovation or entrenching the status quo? Reflections from an ITE program in South Africa. En C. Wyatt-Smith y L. Adie (ed.), *Innovation and accountability in teacher education: Setting directions for new cultures in teacher education* (pp. 255-275). Springer Singapore.
- Levy-Vered, A. y Alhija, F. N. A. (2018). The power of a basic assessment course in changing preservice teachers' conceptions of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.003>
- Lima-Frossard, M., Stieg, R. y dos Santos, W. (2021). Assessment practices in three physical education courses in South America. *Alteridad: Revista de Educación*, 16(2), 211-222. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04>
- Lima, I. S. M. S., Andrade, A. I. y Costa, N. M. V. N. (2020). A prática pedagógica na formação inicial de professores em Cabo Verde: Perspectivas dos supervisores. *Revista Educação y Formação*, 5(13), 3-26. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1448>
- Litwin, J. y Gonzalo, E. (1995). Evaluación en educación física y deportes. Buenos Aires: Editorial Stadium.

- López Mendoza, A. A. y Bernal Arandia, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile*, 11(2), 55-70. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11442>
- López-Pastor, V. M. y Pérez Brunicardi, D. (2004). Análisis y debates sobre la evaluación en educación física. *Novedades Educativas*, (157), 1-7.
- MacDougall, J. D., Wenger, H. A. y Green, H. J. (1995). Evaluación fisiológica del deportista. Málaga: Editorial Paidotribo.
- Maldonado-Fuentes, A. C. (2020). Mi participación cuenta: Opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de one minute paper. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 1(30), 81-98. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-265>
- Marfell-Jones, M. Olds, T., Stewart, A. y Carter, L. (2001). Manual ISAK: estándares de medidas antropométricas internacionales. Sudáfrica: Librería Nacional de Australia.
- Marquez, A. C., Gonçalves, B. B., Medeiros, J. M. R. y Reis, N. A. (2013). Gephi: Um software open source de manipulação e visualização de grafos. En *Oficina Gephi: Mapeando e analisando a vida das redes sociais*. Labi. <https://pdfslide.tips/documents/apostilaoficinagephi.html?page=1>
- Möller I. y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la Educación*, 41, 17-49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200002>
- Mora-García, J. P. (2013). Las reformas en la historia del currículo en Venezuela: El proceso de implantación de la educación básica, 1980-1998. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 51-88. <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.21.02>
- Moraes, M., Furtado, R. L. y Tomaél, M. I. (2015). Redes de citação: Estudo de rede de pesquisadores a partir da competência em informação. *Em Questão*, 21(2), 181-202. <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245212.181-202>
- Morales-González, B., Edel-Navarro, R. y Aguirre-Aguilar, G. (2017). Transformar la formación inicial docente: Una aproximación a los perfiles de prácticas de evaluación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12, 1462-1480. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10303>
- Morrow, J Jr., Jackson, A., Disch, J. y Mood, D (1995). Measurement and evaluation in human performance. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Newman, M. E. J. (2001). Scientific collaboration networks I: Network construction and fundamental results. *Physical Review E*, 64(1), 1-8. <https://doi.org/10.1103/PhysRevE.64.016131>
- Paula, S. C., Ferreira-Neto, A., Stieg, R. y Santos, W. (2018). Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(72), 802-830. <https://doi.org/10.18222/iae.v29i72.5326>
- Perassi, Z. (2019). El portfolio: Un dispositivo que democratiza la evaluación educativa. *Debate Universitario*, 8(15), 27-41.
- Pila Teleña, A. (1988). Evaluación de la educación física y los deportes. Olimpia San José: Editorial Costa Rica.
- Poleto, F. M. B., Frossard, M. L. y Santos, W. (2020). As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. *Revista Práxis Educacional*, 16(43), 542-568. <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7057>
- Pontes-Junior, J. A. F., Braga, A. E., Sousa, L. A., Damasceno, E. A. y Tropieri-Filho, N. (2016). Da pedagogia do exame à cultura da avaliação no processo de

- ensino-aprendizagem. *Educação y Linguagem*, 3(1), 63-73.
- Saavedra Jeldres, P. A. y Campos Espinoza, M. (2019). Chilean pre-service teachers' perceptions towards benefits and challenges of EFL writing portfolios. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 21(2), 79-96. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73116>
- Sales, B. J. (2001). La evaluación de la educación física en primaria: una propuesta práctica. Barcelona: Inde.
- Santos, W., Paula, S. y Stieg, R. (2019). Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em Educação Física na América Latina. *Revista Espaço Pedagógico*, 26(1), 99-116. <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8353>
- Sarwar, G. S. (2011). *Structural assessment of knowledge for misconceptions: Effectiveness of structural feedback provided by pathfinder networks in the domain of physics*. Lambert Academic Publishing.
- Silveira, M. A. A. y Bazi, R. E. R. (2009). As referências nos estudos de citação: Algumas questões para discussão. *Datagramazero*, 10(4), 1-11. <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/6949>
- Smith, L. F., Hill, M. F. y Bronwen, A. G. C. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. En C. Wyatt-Smith, V. Klenowski y P. Colbert (ed.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 303-323). Springer.
- Soto Ardila, L. M., Caballero Carrasco, A., Carvalho, J. L. T. y Casas García, L. M. (2020). Nuevo método de análisis cualitativo mediante software para el análisis de redes sociales de la percepción grupal hacia las matemáticas. *Pixel-BIT: Revista de Medios Educación*, 58, 27-50. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.73356>
- Stieg, R., Vieira, A. de O., Frossard, M. L., Mello, A. S., Ferreira-Neto, A. y Santos, W. (2020). Perspectivas de avaliação nas/das bibliografias na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 34(4), 589-609. <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000040589>
- Stieg, R., Vieira, A. O., Frossard, M. L., Ferreira-Neto, A. y Santos, W. (2018). Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: Uma análise das disciplinas específicas. *Currículo sem Fronteiras*, 18, 639-667.
- Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23-27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1999.tb00004.x>
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 112-135. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872>
- Telles, C., Krüger, L. G., Marques, M. N. y Krug, H. N. (2014). A formação de professores de educação física: A avaliação das disciplinas teórico-práticas na licenciatura do centro de educação física e desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). *Contexto y Educação*, 29(92), 190-214. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2014.92.190-214>
- Todeschini, R. y Baccini, A. (2016). *Handbook of bibliometric indicators: Quantitative tools for studying and evaluating research*. Wiley-VHC.
- Zatsiorski, V. M. (1989). *Metrología deportiva*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Zhao, Q. y Guan, J. (2011). International collaboration of three 'giants' with the G7 countries in emerging nanobiopharmaceuticals. *Scientometrics*, 87, 159-170. <https://doi.org/10.1007/s11192-010-0311-8>

Educación en la universidad desde las voces de los estudiantes: decisiones pedagógicas orientadoras

Educate at the University from the Voices of Students: Guiding Educational Decisions

DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1155>

Recibido: 8 de octubre de 2021,
Aprobado: 24 de enero de 2022,
Publicado: 21 de febrero de 2022



Maia Acuña Zenoff¹,
<https://orcid.org/0000-0001-7954-5430>

Ludmila Pellegrini²,
<https://orcid.org/0000-0002-0206-4505>

Claudio Núñez*²
<https://orcid.org/0000-0001-5482-2171>

¹ Universidad de Málaga (UMA). Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de investigación Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa (ProCIE). Málaga, España.

² Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Facultad de Humanidades. Grupo de investigación sobre Pedagogías y Escuela Pública. Resistencia, Argentina.

* Autor de correspondencia:
Claudio Núñez. Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Facultad de Humanidades. Grupo de investigación sobre Pedagogías y Escuela Pública. Av. Las Heras 727, 3500, Resistencia, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-5482-2171>; claudionunez26@hotmail.com

Para citar este artículo:
Acuña Zenoff, M.; Pellegrini, L.
& Núñez, C. (2022).
Educar en la universidad desde las voces de los estudiantes: decisiones pedagógicas orientadoras
Papeles, 14(27), e 1155.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1155>

Resumen

Palabras clave:
universidad; pedagogía;
práctica docente; enseñanza;
aprendizaje

Presentamos una experiencia de docencia universitaria que surge como propuesta de una asignatura denominada Seminario de la Realidad Educativa, correspondiente a la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en Argentina. Esta última se encuentra destinada a la formación docente para la enseñanza en educación secundaria y superior, y para el desempeño profesional en organismos públicos y privados de educación. El sentido pedagógico fundamental que orienta la asignatura es “mirar” la educación más allá de la escuela como organización institucional formal, es decir, que lo educativo no se dirime, exclusivamente, en el ámbito de lo escolar, sino que, por el contrario, la escuela es el lugar de resonancia de lo que ocurre en otros espacios externos y como institución social se ve atravesada por problemas sociales, culturales, históricos, políticos y económicos, el cual se vuelve un espacio de proyección de posibilidades sociales, culturales y de vida. Así, este trabajo buscará poner en valor la función de la educación pública a través de las voces de estudiantes de la carrera, quienes, a partir del Seminario, trabajaron sobre diferentes aspectos que forman parte de la realidad educativa: la sexualidad, la diversidad, los feminismos, entre otros.

Abstract

Keywords:
university; pedagogy; teaching
practice; teaching; learning

This article presents an experience of university teaching based on the proposal of the Seminar of Educational Reality, belonging to the Education Sciences course of studies at the National University of the Northeast, Argentina. This course of studies is for teacher training for secondary and higher education, as well as for professional performance in public and private educational organizations. The fundamental pedagogical sense that guides the Seminar is to “look” at education beyond the school as a formal institutional organization, that is, the educational issue is not resolved exclusively in the field of the school. On the contrary, the school is the place of resonance of what happens in other external spaces and, as a social institution, it is crossed by social, cultural, historical, political, and economic problems, thus becoming a space for the projection of social, cultural and life possibilities. Thus, this paper will seek to highlight the value of the role of public education through the voices of Education Science students who attended the Seminar and worked on different aspects that are part of the educational reality: sexuality, diversity, feminisms, among others.

1. Introducción

Prácticas subjetivas, ideológicas y políticas en la universidad

Presentamos las valoraciones de estudiantes a partir de la propuesta pedagógica desarrollada en la asignatura Seminario de la Realidad Educativa, la cual pertenece a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en Argentina. La carrera se encuentra destinada a la formación de docentes para la enseñanza en educación secundaria y superior, y para el desempeño profesional en organismos públicos y privados de educación, así como para programas educacionales y centros de investigación. En particular, el Seminario es de dictado cuatrimestral y corresponde al segundo año académico de la carrera, por lo que adquiere una especial relevancia, en tanto introduce a los estudiantes en las primeras experiencias en contextos educativos reales, es decir, fuera del ámbito universitario y más cercano a las instituciones, organismos y los sujetos. Todo ello a partir de estrategias pedagógicas que invitan al desarrollo de prácticas reflexivas y críticas.

Por su parte, el sentido pedagógico que orienta la asignatura refiere a “mirar” la educación más allá de la escuela como organización institucional formal, entendiendo que lo educativo no se dirime, exclusivamente, en el ámbito de lo escolar. Al respecto, compartimos con Nicastro (2006) que se trata de “volver a mirar” la escuela como

un acto de descubrimiento y construcción y no un acto casi nostálgico de mirar el pasado, sino una mirada del presente en relación con el pasado y con lo que vendrá. A su vez, esto supone una idea de intervención, no como intrusión, sino como un reubicarse en espacios, presencias, miradas. (p. 290)

La escuela es el lugar de resonancia de todo aquello que ocurre fuera de ella, por lo que, como institución social, se ve atravesada por problemas sociales, culturales, históricos, políticos y económicos; pero que esto mismo es lo que la convierte en un punto de fuga donde es posible la convergencia de propuestas que trascienden los muros institucionales.

Reconociendo las experiencias y las tramas subjetivas que se tejen, la complejidad de la vida y de las vidas presentes en los contextos educativos.

De este modo, proponemos una mirada sobre la educación que se vuelve propia y subjetiva, pero que reconoce la existencia de otras miradas y modos que muchas veces se construyen en los bordes, tratándose de experiencias e historias que han sido negadas y ocultadas, pero que, a su vez, se convierten en experiencias pedagógicas alternativas.

Planteamos, a modo de hipótesis, que la escuela es el lugar de resonancia de todo aquello que ocurre fuera de ella, por lo que, como institución social, se ve atravesada por problemas sociales, culturales, históricos, políticos y económicos; pero que esto mismo es lo que la convierte en un punto de fuga donde es posible la convergencia de propuestas que trascienden los muros institucionales. Nos referimos a que todo lo que ocurre externamente a ella impacta en su interior y la pone en un lugar siempre de reflexión y oportunidad de salirse de sus

Se asume que educar es un profundo acto político (Frigerio y Diker, 2005) y que, por ende, debe ser transformador, motivador y acompañar a los estudiantes a vivir experiencias que los movilicen.

propias tradiciones, para acomodarse a los nuevos escenarios que se presentan (Frigerio, 2007; Frigerio et al., 2018).

De este modo, reconocer el carácter histórico de la institución escolar, así como la presencia de múltiples realidades, subjetividades e identidades en ella, permite desarmar las visiones positivistas que tiñeron muchas de las prácticas que ocurren en la escuela, donde los caminos hacia la formación terminaron por ser homogéneos e inflexibles. Desde esta perspectiva, se asume que educar es un profundo acto político (Frigerio y Diker, 2005) y que, por ende, debe ser transformador, motivador y acompañar a los estudiantes a vivir experiencias que los movilicen.

La propuesta de la asignatura reconoce estos posicionamientos y plantea la docencia como una práctica no neutral, sino, más bien, subjetiva e ideológica. Frente a ello, los contenidos didácticos y pedagógicos que se utilizan ya sean las bibliografías, la selección de textos, las metodologías o las dinámicas de trabajo, se encuentran atravesados por formas y modos subjetivos de comprender el mundo. Sobre ello acordamos con Leite et al. (2016) y Rivas Flores (2018) que la realidad y el conocimiento que se construyen sobre lo escolar no es algo homogéneo, sino que se configura desde posiciones de poder.

Frente a todo lo dicho, entendemos que el desafío como docentes e investigadores es hacer de la educación un lugar diferente, construido a partir del establecimiento de relaciones pedagógicas horizontales y reconociendo, como lo dijimos, otros relatos, voces, prácticas, vidas y narrativas (Rivas Flores et al., 2020).

2. Metodología

La construcción de este trabajo se basó en la recolección de experiencias narradas por diez estudiantes que cursaron el Seminario durante el ciclo lectivo del año 2018-2019. Entre estas voces, podremos encontrar cinco estudiantes que cursaron la carrera en el Centro Regional Universitario de la Ciudad de General Pinedo, una pequeña localidad en la provincia del Chaco; y por otro lado, a cinco estudiantes de la misma carrera, pero que cursaron la carrera en el campus universitario ubicado en la ciudad capital de dicha provincia.

La recopilación de información tuvo lugar a partir de la evaluación final que estos pudieron realizar de su experiencia en la cátedra. Así fue como, a través de aplicaciones como Facebook e Instagram, contestaron preguntas tales como “¿Qué aspectos positivos del espacio pudieron destacar?”, “¿Podrían señalar algunas cuestiones que cambiarían de la asignatura o algunas sugerencias para mejorar?”, “¿Cómo han vivido la experiencia en el paso por la cátedra?”, “¿Qué se llevan consigo?”, “¿Qué impacto tuvo esta experiencia en su formación?”.

Una vez contestadas estas preguntas, con la información recabada se realizó un proceso de triangulación de datos y técnicas de obtención de información (Sirvent et al., 2006), que posibilitó realizar el análisis y la categorización de la información hasta su saturación: por un lado, las voces de los estudiantes (Vasilachis, 2004), y por otro, la bibliografía consultada, y finalmente las percepciones de

las personas que integran el equipo docente a cargo del dictado de la asignatura. Ahora, ¿qué implican estos procesos para el desarrollo de la innovación docente? Pensamos que es una forma de innovación, es decir, recoger las voces de los estudiantes para evaluar las propuestas docentes y producir modificaciones a estas.

Decimos un proceso de innovación porque también ocurren otros como el desarrollo mismo de la propuesta metodológica que pretende el acercamiento hacia los contextos, las instituciones y las personas implicadas en las diversas realidades, o como los temas y problemas de análisis en los distintos cursos del Seminario vinculados a las diversidades y disidencias sexuales, a los proyectos pedagógicos gestionados por organizaciones sociales y políticas o a los proyectos educativos no graduados, entre otros.

Durante el trabajo de recopilación de información, se procuró identificar los sentidos que los estudiantes habían impreso a su experiencia de formación en la cátedra Seminario de la Realidad Educativa. Pues, como plantea Leite Méndez (2021):

Es imposible desgajar, fragmentar o compartimentalizar el papel de la Universidad del sentido de la formación y de las actuaciones individuales y colectivas en contextos sociales e histórico-políticos convulsos como los que vivimos [...]. Desde estas preocupaciones intentamos abrir otras ventanas y puertas para mirar y transitar la complejidad de la formación, sin acotar o limitar al plano educativo nuestra vida, porque guarda relación con nuestra profesión o porque estamos trabajando en una Facultad de Educación o en una escuela; sino pensando hacia un proceso continuo y permanente de reencuentro con nuestra humanidad. (p. 20)

En lo que respecta a los aspectos analíticos, se pudieron reconocer categorías

de aquello que resaltan en sus devoluciones y vivencias en relación con su rol de estudiantes frente a las vivencias a partir de la propuesta pedagógica del Seminario, lo cual fue insumo para construir los apartados analíticos de este artículo. Entendemos que la conjunción teoría y empiria, tal como lo propone Foucault (2000), se vuelve “una caja de herramientas” que brinda la posibilidad de comprender las voces de los sujetos desde las más variadas dimensiones y a partir de múltiples situaciones.

3. Resultados

Características pedagógicas que asume la asignatura Seminario de la Realidad Educativa y decisiones teóricas que orientan la práctica

Una de las características que asumen la mayoría de las asignaturas en la carrera de Ciencias de la Educación es el trabajo en grupos. Esto no deja de ser diferente en el Seminario, ya que los trabajos son desarrollados por grupos de hasta cinco integrantes. En el transcurso de la cursada, si bien el trabajo de los docentes es en equipo, se les asigna una cantidad determinada de estudiantes para su acompañamiento en instancias de tutorización. Una vez que los



grupos se encuentran distribuidos, deben elegir uno de los problemas, o bien sugeridos por la cátedra, o bien propuestos por ellos, para poder abordarlos teórica y empíricamente, y realizar un informe final que pueda dar cuenta de los procesos ocurridos, incorporar aportes bibliográficos e incluir una mirada crítica del problema elegido.

Las áreas temáticas sobre las que pueden realizar el abordaje de problemas de la realidad educativa se refieren a la educación en contextos de reingreso, los movimientos sociales, la educación y la gestión social, la diversidad y disidencias, las identidades transgénero, los feminismos, entre otras. Todas ellas debiendo ser abordadas desde una perspectiva narrativa (Rivas et al., 2020) y desde las pedagogías críticas latinoamericanas (Cossio, 2016; De Sousa-Santos, 2010; Hillert et al., 2016; Ospina y Ramírez-López, 2016; Rojas y Gualteros, 2018; Wainsztok y Cohen, 2019; Wainsztok, et al., 2015; Walsh, 2013).

La modalidad es presencial, por lo que los estudiantes asisten a clases en el contexto de la universidad y complementan la presencialidad con trabajos de campo en los que se involucran y sumergen en contextos reales. Con esto último, nos referimos a que la cotidianidad de instituciones escolares u organizaciones sociales, así como los protagonistas de estos espacios, portan y reflejan problemas diferentes en los complejos escenarios actuales por los que transcurre sus vidas.

La educación desde un sentido ético “es la no indiferencia al sufrimiento, más bien es una relación de deferencia, de responsabilidad, de compasión”.

El Seminario entiende al aprendizaje desde una dimensión profunda de lo humano, por lo que no se traduce en una única forma de diálogo, sino en un espacio donde convergen múltiples y variadas discursividades: no solo se utilizan textos académicos, sino que se recurre al cine, la música, la poesía y la cultura como otros textos y narraciones. Por ello, las actividades que se proponen, a su vez que acompañan el trabajo de campo que realizan en instituciones reales, plantean espacios transversales, entre ellos la narración de trayectorias personales y escolares en primera persona, como la de una mujer transgénero, docente de la universidad donde ocurre esta experiencia de docencia universitaria. Así, se narran historias de vidas (Rivas Flores, 2009; 2011) que no siempre circulan en el espacio académico y que intentan interpelar, sensibilizar, conmover y afectar la vida de los estudiantes desde el acercamiento a esa discursividad real y compleja.

Sobre ello, Mèlich (2006) plantea que la educación desde un sentido ético “es la no indiferencia al sufrimiento, más bien es una relación de deferencia, de responsabilidad, de compasión” (p. 17), pues la educación no puede pensarse sino como transformación, como interpelación y responsabilidad con la vida y con las demás personas. Asimismo, Marchesi et al. (2021) advierten que educar desde un sentido ético permite conocer y convivir con historias que presentan realidades, situaciones y modos de vida distintos, así como desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construcción de las propias identidades. En definitiva, como un acto que no intenta transmitir el sentido de la vida, sino que colabora en la construcción de los sentidos que las propias personas producen en la circulación por espacios educativos.

Se propone, entonces, un tipo de conocimiento que pone el foco en las realidades particulares de los actores, junto a sus escenarios locales y cotidianos, como forma de comprensión de la cultura. Sobre ello,

Rivas (2009) sostiene que el conocimiento, planteado de esta manera, se convierte en un conocimiento inductivo, alejado de la construcción de las grandes generalizaciones que caracterizan la ciencia positivista. Para ello, es preciso que, como lo señalamos, lo subjetivo, lo personal, lo particular, los sentimientos y los afectos ocupen un lugar de importancia en el aula universitaria, pues en cada vida y en cada narración están contenidos los procesos históricos, sociales, culturales y políticos de personas que prestan sus voces para construir sentidos colectivos (Hernández Castillo, 2008).

En relación con las estrategias de comunicación utilizadas con los estudiantes, se utilizan las redes sociales (Facebook, Instagram, WhatsApp) como canales de socialización más cercanos; esto es importante para compartir información, textos, videos, así como recordar consignas de trabajo, presentaciones y socializar producciones. Son elegidas en tanto constituyen los espacios privilegiados por ellos, al mismo tiempo, se vuelve un canal que permite recuperar una lógica de justicia curricular en la enseñanza en la universidad, en la medida en que todos pueden tener acceso al conocimiento circundante. Son pequeñas acciones que también educan y recrean marcos de esperanza en un mundo desigual, tal como lo plantea De la Cruz (2016):

La justicia curricular, analizada desde la vertiente de la justicia social, como distribución, prioriza un currículo único y universal, orientado al aprendizaje de saberes que posibiliten el crecimiento humano [...] cognitivo, físico, interpersonal, emocional, e incorpora a los individuos a la vida democrática [...] También puede ser entendida como el diseño y desarrollo de estrategias educativas diversificadas [...] con base en principios de equidad. (p. 4)

De esta manera, hacer del currículum un currículum justo implica crear alternativas

educativas que incorporen a las personas provenientes de sectores más desfavorecidos en la cultura escolar y social, y que hagan de su “estar en la escuela” un espacio democrático de experiencia y sentido educativo, a partir de prácticas justas y solidarias.

Ello entendiendo que la educación pública argentina, con sus avances y retrocesos, implica para nosotros un lugar irrenunciable de lucha y resistencia por un mundo más justo, de bienestar común y reconocimiento de las diferencias; también el lugar que aporta un “plus” a las culturas sociales de los miles de jóvenes que hoy asisten a la universidad pública y gratuita, y para quienes es, esta institución, la única posibilidad de imaginar un mundo mejor. Y es desde este posicionamiento que construimos una forma de hacer educación.

En el Seminario, se habilitan espacios que tienen el fin de “decir lo que no se dice”, “aprender lo que no se aprende” y deconstruir visiones que contribuyen a una mirada positivista y patriarcal del mundo. En este sentido, Derrida (1989) vincula la deconstrucción con una desestructuración o descomposición de estructuras que sostienen un determinado sistema o secuencia histórica, se refiere a de-sedimentar estratos de sentido que se encuentran ocultos bajo la objetividad constituida, por lo que se trata de inquietar para tambalear el suelo sobre el que esta estructura fue construida.

Frente a esta visión, se entiende que es la universidad el espacio de transformación colectiva de las condiciones de opresión y de construcción de mundos más justos, el cual plantea relaciones más horizontales, libres y que autoricen a tambalear las bases de viejos paradigmas educativos. Nos referimos, entonces, a intentar romper con el modelo hegemónico y patriarcal predominante en la universidad que se propone como único modelo posible de educación y de producción de conocimientos. Esto reclama,

como sostiene Palermo (2010), “generar una radical reflexión acerca de dónde, para qué y para quién se imparte el conocimiento en las universidades” (p. 44).

Finalmente, la práctica pedagógica del Seminario de la Realidad Educativa se apoya en la construcción de espacios que buscan propiciar posibilidades de aprendizaje y educación, no con el acento puesto en la instrucción y en el poder docente, sino en la identidad biográfica de las personas y en sus historias de vida, a través de múltiples aristas que circulan, ingresan y salen del espacio educativo. En este sentido, la educación intenta ocurrir a través de la generación de zonas de movimiento para la construcción mediada, libre y dialógica de los vínculos de autoridad pedagógica. Compartimos con Rivas (2011) la idea de un proceso de formación concebido como apoyo y orientación del trabajo biográfico de los individuos, como la preparación de ajustes y espacios que posibilitan procesos de autoconstrucción y autoformación (Nuñez Vega, 2016). Esto es lo que entendemos como una forma de sentir la docencia, siempre como posibilidad de avance firme y escucha tranquila, tal como lo veremos en el próximo apartado.

Deconstruir la herencia: otros sentires en las prácticas docentes universitarias

Cuando se plantea la idea de “sentir la docencia”, se vuelve interesante pensar en la configuración de la propia práctica en relación con la de otras personas, en que, a la par que se ponen sobre la mesa sentimientos, también se trabaja y se produce un saber que busca volverse útil, en tanto es ese saber el que permite transformar las vivencias educativas, tanto de los profesores como de los estudiantes. Así, sentir la docencia es formar para la comprensión de que la educación no implica solo una deconstrucción individual,

aunque sin intentar desconocer o anular lo propio, sino un trabajo colectivo y empático con otras formas de leer el mundo.

Construir una educación desde los sentires permite ubicar las prácticas docentes universitarias atravesadas por experiencias de militancia política, feminista y desde el colectivo de lesbianas, gais, transexuales y bisexuales (LGTB+), por lo que abrirse a estos ámbitos se vuelve, a su vez, una fuente de saber y de principios orientadores de la práctica. Desde allí, el Seminario aborda la educación con *gafas violetas*, con una mirada que cuestiona el capitalismo salvaje y las lógicas del “sálvese quien pueda”, y asume un compromiso con la educación crítica y emancipadora.

Sentir la docencia implica transmitir y poner en discusión la educación a la que se aspira, poner la mirada respetuosa en lo colectivo. Para ello, se vuelve fundamental concebir la universidad como un espacio de resistencia a lo ya dado o a todo aquello que se presenta como verdad absoluta, en tanto lo naturalizado puede ser cambiado, pero no desde un acto individual sino colectivo. Por esta razón, en las clases del Seminario, a la par que se desarrolla el temario, el equipo docente se deja conocer y conoce también a los estudiantes.

En la medida en que avanza el calendario académico, se entrelazan historias y experiencias de vida y de formación, lo cual ayuda a construir códigos comunes e interactuar desde lógicas educativas alternativas, con la intención de deconstruir la herencia académica, a partir de “la admiración, la deuda, el reconocimiento y la necesidad de serle fiel para reinterpretar y reafirmar interminablemente” (Derrida y Roudinesco, 2014, p. 12), porque heredamos un mundo que es preexistente y que se traduce en teorías, pensamientos, prácticas y tradiciones que nos permiten desandar el camino.

Como espacio compartido, el Seminario coloca a los docentes como lectores del mundo a través de sus propias lecturas, pero también a través de las sugerencias que los estudiantes tienen en relación con sus propias vivencias y lecturas teóricas. Se recurre así a textos clásicos como Foucault, Derrida, poemas de María Zambrano o el *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento, pero también a obras que abordan temas actuales como *Microalmas* y *La Chaco* de Juan Solá, *Cartas para la manada* de Cecilia Solá o *Les rares* de Verónica Dema y Alejandro Viedma. Estas lecturas son sometidas a debates sobre problemas en agenda como la diversidad y las disidencias sexuales, la transexualidad, la lucha histórica de las mujeres por la despenalización del aborto, la educación en contextos de pobreza o las escuelas de reingreso.¹ Estas lecturas han servido a su vez para realizar un análisis exhaustivo de las experiencias alternativas que se han visitado en el Seminario, por ejemplo, las escuelas de gestión social. Estas se caracterizan por trabajar en conjunto con las comunidades donde se encuentran insertas. En particular, la escuela de gestión social con la que se trabaja depende del Movimiento Territorial Liberación (MTL) y se encuentra en la provincia del Chaco, en el norte de Argentina. La escuela se encuentra ubicada en el barrio Mate Cosido, de la ciudad de Resistencia, es una escuela surgida de luchas y movimientos sociales que procura construir aquello que queda cuando las crisis sociales, económicas y políticas arrasan.

Desde el Seminario, se seleccionan estas experiencias porque suponen la oportunidad de acercarse a otras realidades sociales que, junto con la bibliografía sugerida, permiten su abordaje desde una mirada, se espera, más profunda y empática.

¹ Se refieren a experiencias educativas que atienden a adolescentes y jóvenes que fueron expulsados de la escuela secundaria común, y que se desarrollan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en Argentina.

Como espacio compartido, el Seminario coloca a los docentes como lectores del mundo a través de sus propias lecturas, pero también a través de las sugerencias que los estudiantes tienen en relación con sus propias vivencias y lecturas teóricas.

La experiencia de la asignatura a través de las voces de los estudiantes

Este apartado intentará poner en palabras aquello que a los estudiantes les sucedió desde el punto de vista de la *experiencia* con la propuesta planteada en la asignatura. Se tratará de entender aspectos referidos a ¿cómo viven la asignatura?, ¿cuáles son las percepciones que han tenido durante el trayecto de formación?, ¿cómo impactó en su formación el transcurrir de la asignatura? Sobre ello, Larrosa (2003) sostendrá:

La experiencia es eso que me pasa [...] lo cual supone un acontecimiento [...] y el pasar de algo que no soy yo. Y algo que no soy yo significa también algo que no depende mí, que no es una proyección de mí mismo [...] un acontecimiento exterior. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí, o en mis palabras, en mis ideas, en mis representaciones, sentimientos, proyectos, intenciones, o en mi saber, en mi poder, en mi voluntad donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar [...] el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, de pasaje, de recorrido; una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y me transforma. (pp. 45-47)



Así, el Seminario busca que tanto docentes como estudiantes se conviertan en territorio de paso, es decir, que puedan dejar un relato desde sus experiencias para los que vendrán y que en ese “boca a boca” sus vivencias vayan construyendo nuevos discursos en los pasillos universitarios, valorando el posicionamiento que asumen frente al conocimiento al entrar en contacto con lo que hemos llamado *contextos reales*. Nos referimos a las personas y sus voces, sus propias vidas y las de otros, en definitiva, que sus experiencias en este espacio de formación planteen la posibilidad de pensar en otros vínculos pedagógicos, tal como lo plasmamos en los siguientes subapartados.

De los vínculos pedagógicos horizontales en la Universidad

Lo vincular nos remite a la experiencia construida en y con la mirada de otras personas, en tanto en lo experiencial subyacen formas de mirar más allá, hacia afuera y descubrir al otro, pero también de mirarse a uno mismo desde otros para poder mirar juntos. Entonces, lo vincular alude a esa experiencia de descubrirse a partir de otras miradas. De igual modo, no se trata de mirar para atrapar y clausurar; por el contrario, lo vincular se refiere a una mirada amable y generosa de aceptación de las diferencias y riquezas propias de las identidades que atraviesan a los sujetos insertos en un contexto social

y político determinado. Desde este lugar, el Seminario intenta construir una mirada colectiva que aspire a una visión común y a un espacio en comunidad.

Skliar (2002) afirmará que es, justamente, la presencia de otro, antes ignorado, silenciado, aprisionado, traducido, de diferentes espacialidades y temporalidades lo que irrumpe, inesperadamente, y moviliza todo aquello que era experimentado como propio. Esto sucede tanto desde la docencia que habilita los espacios de irrupción como desde la vivencia de los estudiantes que se autorizan a construir con el equipo docente esas miradas entre iguales. Tal como lo planteaba un estudiante del campus Resistencia:

Los profesores no se posicionaron en el típico rol de docentes autoritarios y portadores de conocimientos, sino que lograron en las clases un clima ameno, horizontal y una interacción entre iguales, por ejemplo, en el Seminario la Educación de las OTRAS. Eso lo valoro mucho.

Vemos, así, que trazar la docencia desde la construcción de vínculos más democráticos y horizontales permite a los estudiantes aprender en climas más “amenos” en las clases, que proponen una interacción entre iguales en la que todos los posicionamientos ideológicos, así como los sueños y las luchas, son válidos. Frente a ello, puede sostenerse que educar en la universidad no involucra, simplemente, un cambio de estructuras, una reorganización de contenidos curriculares o el abordaje de problemas sociales vigentes, sino que se trata de aspirar a una transformación educativa necesaria en la que los estudiantes puedan sentirse cómodos, y asumir también el compromiso de esa transformación.

Los vínculos pedagógicos en el Seminario se asientan en prácticas de libertad que cuestionan las propias concepciones sobre la educación. En cuanto a esto, una estudiante de la sede Pinedo destacaba que el Seminario

se volvió un espacio de “desenvolvimiento respetuoso para debatir y cuestionar” y que esto “no se lograba ver siempre, ya que muchos profesores vienen con un discurso de igualdad y respeto, pero, si no pensamos como ellos, tenemos consecuencias negativas, ya sea en las notas y hasta, incluso, en el trato diario”. Por ello, se sostiene la idea de formación como vinculación respetuosa, como unión y tejido que confiere a la experiencia pedagógica en la universidad situaciones de enlace y desenlace, de alejamiento y destierro, en que los estudiantes pueden extraviarse, pero, sobre todo, encontrar sentidos nuevos a sus propios procesos de formación universitaria. Así lo expresaba un estudiante: “Los profesores me transmiten confianza y me tienen paciencia para que pueda sentirme más cómodo [...], permiten que compartamos momentos fuera de la institución con ellos como si fuéramos todos compañeros”.

Sin embargo, educar no solo implica transmitir confianza y trabajar la paciencia, sino que debería ser una oportunidad para invitar a los estudiantes a atravesar procesos de incomodidad constante: incomodarse con las visiones sobre la realidad y la educación que les han sido inculcadas en los diferentes ámbitos escolares, incomodarse frente a las injusticias del mundo y frente a las verdades absolutas, incomodarse frente a la información socializada por los medios de comunicación y por los libros. En este sentido, las lógicas de comodidad,² presentes en muchas prácticas docentes universitarias, no contribuyen a la generación de aprendizajes, sino que, más bien, mantienen el *statu quo* vigente, que no cuestiona, transforma, ni educa.

² Para seguir profundizando en este tema, se recomienda el documental *Elogio a la incomodidad*. Es un documental argentino sobre una escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, conocida como escuela de reingreso del barrio porteño de Barracas. El documental fue producido por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 2013.

La educación más allá de lo escolar: experiencias que atraviesan los ámbitos universitarios

En las clases del Seminario, se trabajan y discuten problemas que están presentes en la agenda pública. De igual modo, muchos temas se desprenden y continúan profundizando a partir de conversaciones con los estudiantes acerca de aspectos que les generan interés como protagonistas de la realidad social. Entre ellas podemos encontrar las trayectorias educativas de personas que forman parte del colectivo social de la diversidad y disidencia sexual, la educación en contextos de pobreza, las escuelas de reingreso o los proyectos educativos que desarrollan las escuelas públicas de gestión social. Así, desde este espacio pedagógico, se tiene la convicción de que lo escolar no puede limitarse, únicamente, a la transmisión de contenidos presentes en el currículum escolar, y desconocer la complejidad de esa realidad social, cultural, económica y educativa propia de los contextos actuales en Argentina, América Latina y el mundo. Por el contrario, se aspira a que los estudiantes puedan reconocerse e identificarse desde la educación pública, a partir de un acercamiento a lo “real” como una experiencia que aporta a su formación y que ayuda a tocar temas que, en ocasiones, suelen ser tabúes en los ámbitos académicos, tal como lo plantea una estudiante de la sede Pinedo:

Fue la primera vez que salimos del contexto áulico y pudimos presenciar otras realidades que, por cierto, se volvieron experiencias que nos ayudaron, y mucho, en nuestra formación profesional. Salir de esa normalidad de la que estamos acostumbrados es fundamental si queremos empezar a estar inmersos en la realidad educativa, tal cual se presenta en muchos contextos. Dentro del Seminario tocamos temas muy crudos

que, normalmente, nadie trata en las instituciones. Por eso, que los pongan a debatir es increíble y sumamente valioso.

Vemos que la intención de trabajar con temas que atraviesan tanto la universidad como otros contextos educativos permite que los estudiantes puedan convertirse, simultáneamente, en personas empáticas, activas, críticas y mediadoras para la transformación de paradigmas educativos más flexibles, comprometidos y sensibles frente a los múltiples problemas sociales que atraviesan el sistema educativo actual. Frente a ello, seguir sosteniendo un currículum positivista, creemos que solo perpetúa la compartimentalización de las realidades y los conocimientos, a la vez que des-subjetiviza y deshumaniza otras historias también válidas, por lo que contrariar esa lógica es sumamente necesario. Tal como lo sostienen y defienden intelectuales críticos latinoamericanos como Quintar (2004, 2005, 2018) y Zemelman (2010).

Asimismo, es posible contrariar la lógica capitalista a través de la des-naturalización de las teorías, entrar en debate con los autores, imprimir las propias miradas en los textos, construir conceptos propios y, fundamentalmente, humanizar los vínculos que se crean en la educación, pero, sobre todo, en el ámbito universitario. Esta práctica es valorada por los estudiantes, y así lo resaltaba una estudiante perteneciente al campus Resistencia: “El Seminario hizo que entendamos la realidad viéndola con nuestros propios ojos y no tanto por medio de la lectura, la cual suele ser aburrida, leer no motiva tanto como la práctica”.

En esta misma línea, otra estudiante de Pinedo señalaba:

Lo que me pareció muy bueno es que no piden un análisis de la teoría detallada, sino que nos permiten (y nosotros

debemos autorizarnos) a generar nuestras propias opiniones. Eso sí, con la ayuda de los autores, pero no siguiendo sus teorías como si fueran verdades incuestionables.

Este ida y vuelta entre la práctica y la teoría, de la que habla la estudiante, así como la posibilidad de que se reconozcan a ellos mismos como constructores de sus propias teorías, se fundamenta en una tarea diaria vinculada a un hacer docencia y universidad que colabore en la sensibilización, la desnaturalización y la adquisición de herramientas formativas que permitan a futuros docentes en Ciencias de la Educación, no solo nutrir y construir un discurso profundo y personal, sino también comprender otras condiciones de vida y abordarlas con la empatía y el compromiso que la experiencia lo requiera.

Por otro lado, un estudiante señala la importancia de estar “más informado”, refiriéndose a los temas presentes en la agenda pública o a aquellos que no están, pero que también atraviesan las realidades de múltiples colectivos y organizaciones con las que, posiblemente, como futuros docentes deben abordarlas. Esto decía: “Gracias a la cátedra estoy más informado y ¡qué necesario es! Acá desarrollamos temas acerca de las identidades transgénero, por ejemplo, y aunque se habla mucho por redes sociales y medios de comunicación, yo sabía muy poco o casi nada”.

Así, dar herramientas de acceso a otras realidades propone, desde esta perspectiva, trabajar en una educación transformadora, en tanto el estudiante se vuelve sujeto activo de su propio desarrollo, lo cual coincide con Parra (2018), citado en Pacheco et al. (2020), quien plantea que la universidad debe ser asumida como un instrumento de cohesión social, así como de integración democrática y como fundamento para incentivar los valores y el respeto a la diversidad cultural en el alumnado.

“La educación de las otras”: espacios universitarios que transforman

Sostener que la educación no se encuentra sesgada, únicamente, hacia una mirada de lo escolar, sino más allá de ella, implica poner sobre la mesa nuevas visiones, puntos de vistas, posicionamientos y formas de exploración de alternativas escolares que aspiren a la transformación de los espacios donde la educación sucede. Las experiencias y los temas que se trabajan en la asignatura se hace a través de series, documentales y entrevistas, así como de estrategias específicas como conversatorios, seminarios de lecturas y cine debate. Ejemplo de estas estrategias son las jornadas denominadas “La educación de las otras”.

Dichas jornadas fueron organizadas a partir de la exposición, en primera persona, de escritores y militantes del movimiento del colectivo LGTB+. Se realizaron conversatorios e intercambios con personas invitadas y expertas en las líneas temáticas mencionadas. Al tener esta jornada el carácter de seminario taller, los estudiantes desempeñaron un lugar central en relación con la producción de conocimientos teóricos y empíricos acerca de los problemas abordados, a partir del “ida y vuelta” con las personas invitadas, abriendo ronda de preguntas y poniendo sobre la mesa líneas disparadoras de debate.

Por su parte, las voces de los protagonistas fueron socializadas en el grupo total de participantes a modo de conversatorio, de modo tal que esta práctica se constituyó en una experiencia compartida de aprendizaje, intercambio de ideas, discusiones, reflexión y producción de conocimientos sobre los problemas educativos abordados. El equipo docente cumplió el rol de coordinación y guía, en busca de la implicación, la sensibilización y la reflexión de los estudiantes. Esto fue apreciado por una estudiante del campus Resistencia, quien compartía en su evaluación de la asignatura lo siguiente:

Me encantó el clima de debate y reflexión que se llevó a cabo durante toda la cátedra, la sensibilidad con la cual se trataron los temas y la transmisión siempre abierta y sincera de todas las ideologías que pudieran haber surgido en medio de las conversaciones. Es un aspecto fundamental para la construcción de un espíritu crítico [...] Por eso la experiencia la viví como transformadora y pasional. Transformación porque puedo ver más allá, ser más sensible y también para comprometerme con el otro, con lo que le pasa. Pude darme cuenta y tomar conciencia. Y pasión porque la motivación que se genera en todo el recorrido es significativa [...], tuve la oportunidad de palpar la realidad concreta.

Desde la docencia y la tarea de formar a futuros docentes, vemos en relatos como estos la importancia de “dar a leer” el mundo, para ayudar a pensar y construir un pensamiento crítico. Para ello, se vuelve fundamental que esta lectura del mundo y esta sensibilidad para hacerlo sea desde miradas atravesadas por las perspectivas de géneros y sexualidades. Ello en tanto no se puede dejar de reconocer que el trabajo del profesor, en general, pero del universitario en particular, es, en el mejor de los casos, un puente de problematización de ese mundo y que, en tiempos de capitalismo salvaje, se vuelve valioso contar con miradas que cuestionan las lógicas del “sálvese quien



pueda” que este propone. Las cuestiones de género no quedan exentas de esa perversidad y la violencia con la que este sistema expulsa a múltiples colectivos y disidencias.

Desde este lugar, educar se vuelve algo más que transferir conocimientos; implica crear la posibilidad de construir saberes diversos y posibilitar la escucha intempestiva del otro o, como lo resaltaba la estudiante, “comprometerse con lo que le pasa al otro”. Para que esto ocurra, es imprescindible revisarse, pensarse y alojar la posibilidad de comprender que el educador es un sujeto de deseo, atravesado por la sexualidad. Es comprender también que los estudiantes son sujetos deseantes y habitan un cuerpo, por lo que cuestionar la idea de que mente y cuerpo son compartimentos estancos y que la relación con el conocimiento y los saberes son neutrales es una tarea para seguir desarrollando, en el mejor de los casos, desde espacios de hospitalidad.

4. Discusión

La universidad como un espacio de hospitalidad

Para que la educación sea emancipadora y construya lugares más justos donde habitar las historias de vida, se vuelve imprescindible crear espacios que permitan a los estudiantes reflexionar sobre los imaginarios que han atravesado históricamente su formación. Ahora, sobre ello, ¿cómo hacerlo posible?, ¿cómo habitar el mundo universitario y fundirlos en otros tipos de formación?, ¿cómo alojar la otredad y construir espacios pedagógicos más horizontales? Quizá la respuesta está en las formas de hospitalidad que pueden circular en el ámbito universitario.

En tanto aprendizaje con otras personas, la universidad se vuelve un espacio de hospitalidad, una espacio de acogida, en términos de

Mèlich y Bárcena (2014), que adquiere centralidad, desde una “ética de la hospitalidad”, de bienvenida al recién llegado, en el sentido de natalidad, de aparición del otro como radical novedad; pero también de la universidad como lugar en constante reconfiguración de identidades que llegan y que traen consigo mundos construidos en esferas más íntimas y privadas: la familia o el paso por las primeras instituciones sociales y educativas.

Hay, en los espacios universitarios, una irrupción que es inesperada, sensible, irreductible y no re-apropiable en el encuentro con la existencia del otro, inspirada a partir de otra voz, que lee ella misma un texto ajeno al poema del propio cuerpo, al teatro del propio gesto, pero que, al mismo tiempo, acoge historias y las interpela (Derrida, 2006, p. 25). Se cuestiona, entonces, a partir de esta idea, la normalidad construida a lo largo de las historias de formación y las verdades incuestionables; por ello mismo, el Seminario pretende construir otras formas de pensar la educación desde esa otredad y esa hospitalidad. Al respecto, un estudiante de la sede Resistencia expresaba, en relación con la pregunta “¿Qué aspectos positivos del espacio podés rescatar?”:

Valoro que nos brindan la oportunidad única en la visita al barrio, es una experiencia concreta sobre el campo de trabajo, de poder encontrarnos con otras miradas y escuchar otras voces. Como experiencia me llevo cosas hermosas, logré sensibilizar con muchas cuestiones de las que antes siempre esquivaba solo por el hecho de no comprender o no conocer. Hoy entiendo que más allá de que no simpatizo con la totalidad de cuestiones abordadas, es muy importante ponerlas en debate, descubrirlas, comprenderlas, conocerlas, escucharlas.

Sobre la idea de experiencias pedagógicas de cercanía y hospitalidad, un estudiante de la sede Pinedo resaltaba:

Me llevo cosas significativas que contribuyeron a cambiar mis pensamientos, conceptos y proyectos de vida [...] Esta asignatura me permitió considerar cuestiones como que, para avanzar como sociedad, cada uno desde su propio lugar debe luchar para dejar de lado ese sistema binario, impuesto por el sistema y reproducido por la sociedad, que encasilla en categorías “normales y diferentes”; también a valorar y respetar a otras personas tal y como son. Lo más importante, que como futuros profesionales de la educación debemos entender al otro, su realidad, sus necesidades y posibilidades, y brindarles toda nuestra contención y apoyo.

Estos relatos evidencian muchas de las finalidades explícitas en el Seminario de la Realidad Educativa y retoman la idea planteada por Skliar (2002) respecto de la necesidad de trabajar en espacios educativos que retornen la mirada

más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaciones, más hacia lo innumerable que hacia lo nominado. Y seguir desalineados, desencajados, sorprendidos, para no seguir creyendo que “nuestro tiempo”, “nuestro espacio”, “nuestra cultura”, “nuestra lengua”, “nuestra mismidad” quiere decir “todo el tiempo”, “todo el espacio”, “toda la cultura”, “toda la lengua”, “toda la humanidad. (p. 96)

5. Conclusiones

En este artículo, se retomaron relatos de estudiantes que han cursado la asignatura Seminario de la Realidad Educativa durante los ciclos lectivos 2018 y 2019, como formas de construir espacios de reflexión y criticidad en la universidad. Desarrollamos pensamientos y experiencias en torno al trabajo en la asignatura que plantea la necesidad de

pensar en una educación que pudiera abrazar otras miradas y diversidades. Para ello, se construyeron espacios pedagógicos que pusieron en valor el posicionamiento crítico de los estudiantes, y así lograron reconfigurar las ideas tradicionales vinculadas a la educación en la educación superior.

En esta misma línea, el Seminario desplegó, y continúa desplegando, dispositivos pedagógicos que cumplen con tales propósitos. Algunos de los que se abordaron en este artículo estuvieron vinculados al acercamiento hacia los contextos en los que se desenvuelven las escuelas de los movimientos sociales, las escuelas de reingreso y las trayectorias educativas de mujeres transgénero, lo que evidencia que uno de los rasgos que caracterizan este espacio pedagógico radica en la importancia de proporcionar opciones educativas alternativas, propias de los escenarios del siglo XXI.

La propuesta de este trabajo consistió en compartir otros espacios universitarios posibles para pensar, reflexionar y producir conocimientos, así como reconocer la potencia de las experiencias educativas que se gestan en los “bordes del sistema”, como respuesta a la hegemonía imperante. También problematizar los procesos políticos, económicos y globales y regionales, propios de la emergencia de los movimientos sociales en América Latina y en el país.

Asimismo, persiguió que las voces de los estudiantes emerjan, hablen y digan “su” verdad, en tanto se sostiene un hacer pedagogía desde la escucha y el decir de las voces y vidas silenciadas (Brailovsky, 2019). Los aspectos que ellos valoraron se relacionaron con la escucha y el sostén de sus convicciones, posturas y vivencias, así como con las maneras a través de las cuales se permitieron construir sus propias verdades, en contacto con múltiples protagonistas de la realidad educativa. Esto evidenció la importancia de tener contacto con una educación más humana y hospitalaria.

En esta misma línea, este artículo invitó a trabajar la horizontalidad de los vínculos, el acceso al conocimiento y el despliegue de discursividades propias y circundantes, y así permitir la mirada hacia una educación más justa y cercana. En esta experiencia, importó la autorización del propio discurso y quitarse de encima las miradas positivistas de la educación, inventar prácticas acordes con las demandas y necesidades de las personas que llegan a la universidad pública atravesadas por escenarios contemporáneos complejos.

Las oportunidades de ir y venir entre la práctica, las teorías, las experiencias personales y de formación han sido fundamentadas en la lucha cotidiana de un “hacer” universidad y un hacer docencia como aporte a la sensibilización, la desnaturalización y adquisición de herramientas formativas que permiten a los futuros docentes en Ciencias de la Educación comprender otras condiciones de vida, realidades y experiencias de educación desde un abordaje y un compromiso empático con esta.

Finalmente, la docencia se configuró, desde este espacio de formación, a partir de una militancia cotidiana, feminista, diversa y, sobre todo, desde una militancia política universitaria que bregue por el derecho a la educación y el acceso a la universidad pública y gratuita de todos quienes deseen eso como proyecto de vida. Esto se vuelve posible a partir de la asunción de compromisos que se materializan en acciones que dan lugar a una educación crítica y emancipadora.

Educar en la universidad, así, consiste en desarrollar prácticas democráticas y transformadoras, que cuestionen permanentemente las propias concepciones sobre el mundo y la realidad, y a su vez que permitan vivir y habitar a la universidad entendiendo la responsabilidad que esta ocupa como institución social: la de contribuir a la transformación social. La cuestión, como indica Palermo (2010), radica en encontrar las formas para articular

las prácticas de resistencia e insurgencia con las prácticas teóricas y discursivas, en el convencimiento de que, mientras el aparato académico no se modifique a sí mismo, la búsqueda transformadora puede convertirse en una peligrosa retórica vacía, que no respondería a los principios éticos con los que nos guiamos.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses

Referencias

- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc.
- Cossio Moreno, J. A. (2016). *Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: La obra de Paulo Freire y Estela Quintar* [tesis de grado, Universidad de Medellín]. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/3492>
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: Significados e implicaciones. *Sinéctica*, 46. <http://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- De Sousa-Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: La retirada de la metáfora*. Paidós.
- Derrida, J. (2006). *La Hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2014). *Y mañana, qué...* Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica
- Frigerio, G. (2007). Los bordes de lo escolar. En S. Duschatzky y A. Birgin (comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (pp. 109-126). Manantial.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: Ese acto político*. Del Estante.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) (2018). *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Hernández Castillo, R. A. (2008). Renato Rosaldo: Ensayos en antropología crítica. *Alteridades*, 18(35), 141-144.
- Hillert, F., Suárez, D. H., Rigal, L. y Ouviaña, H. (2016). *Pedagogías críticas en América Latina: Experiencias alternativas en educación popular*. Noveduc. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Leite Méndez, A. E. (ed.) (2021). *Narrativas sobre evaluación: Voces implicadas para re-venir, re-conocer y re-crear otros caminos*. Universidad de Málaga.
- Leite Méndez, A., Cortés González, P. y Rivas Flores, J. I. (2016). Narrativa y creatividad en la universidad: ¿Es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje? En Pablo Cortés González y María Jesús Márquez García (eds.), *Creatividad, comunicación educación: Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp. 151-164). Universidad de Málaga.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.) (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Mapfre. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Mèlich, J. C. y Barcena, F. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens.
- Núñez Vega, C. (2016). Pensar los márgenes como contextos de posibilidad educativa. En P. Cortés González (coord.), *Grietas y luces: Experiencias contra la marginación social, desde la educación, la ciudadanía y la justicia* (pp. 165-179). Zambra.
- Ospina, H. F. y Ramírez-López, C. A. (comps.) (2016). *Pedagogía crítica latinoamericana y género: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Siglo del Hombre.
- Pacheco Ruiz, C. M., Niebles Núñez, W. A. y Hernández Palma, H. G. (2020). Transformación social a partir de la educación en el aula. *Revista Espacios*, 41(9). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410905.html>
- Palermo, Z. (2010). La universidad latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Otros Logos*, 1, 43-69.
- Quintar, E. (2004). Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina. En Irene Sánchez Ramos y Raquel Sosa Elizaga (coords.), *América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico* (pp. 180-204). Siglo XXI.
- Quintar, E. (2005). En diálogo epistémico-didáctico. *Revista Voces y Textos*, 96. 1-18.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13). <http://dx.doi.org/10.24215/23468866e040>

- Rivas Flores, J. I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. *Espacios en blanco, revista de educación*, 28 (1). 13-32. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/76>
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad: Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores y D. E. Herrera Pastor (coords.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rivas Flores, J. I. (2011). Historias de vida y emancipación: subjetividad, conflicto y cambio social. *Diálogos: Educación y Formación De Personas Adultas*, 3(67), 5-9.
- Rivas Flores, J. I., Márquez García, M. J., García López, M. y Calvo León, P. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: Rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. M. Sancho Gil, F. Hernández, M. L. Montero Mesa, J. de Pablos Pons, J. I. Rivas Flores y A. Ocaña Fernández (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 81-94). Octaedro.
- Rivas Flores, J. I., Márquez García, M. J., Leite Méndez, A. y Cortés González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rojas Hurtátiz, C. F. y Gualteros Bolaños, C. H. (2018). *Pedagogías críticas latinoamericanas: Una aproximación teórico-conceptual* [tesis de grado, Universidad Pedagógica]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11354>
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal*. Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23, 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Vasilachis, I. (2004). Prólogo. En R. Sautu (comp.), *El método biográfico: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 17-20). Lumiere.
- Wainsztok, C. y Cohen. G. (2019). Pedagogías orilleras. *Revista Movimiento*, 9. <https://www.revistamovimiento.com/educacion/pedagogias-orilleras/>
- Wainsztok, C., Grimberg, D., Brandariz, C., Bustamante, L. y Carbone, S. (2015). *Pedagogías latinoamericanas* [ponencia]. XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/121.pdf?view>
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y conciencia histórica como ángulo de construcción del conocimiento. En *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (del presente potencial)* (pp. 18-57). Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Efectos socioemocionales de la pandemia en docentes de la comuna de Pichilemu: análisis del discurso

Socio-emotional Effects of the Pandemic on Teachers in the City of Pichilemu: Speech Analysis

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1180>

Recibido: 02 de diciembre de 2021,
Aprobado: 19 de abril de 2022,
Publicado: 8 de junio de 2022



Rodrigo Córdova^{1*}
<https://Oricd:0000-0001-9908-9604>

¹ Colegio Divino Maestro,
Pichilemu, Chile

* Autor de correspondencia:
Rodrigo Córdova. Escuela Divino
Maestro, los Jazmines 1365,
Pichilemu. Región Libertador
Bernardo O'Higgins. Chile.
rcordova34@hotmail.com

Para citar este artículo:
Córdova, R. (2022). Efectos
socioemocionales de la pandemia
en docentes de la comuna de
Pichilemu: análisis del discurso.
Papeles, 14(27), e 1180.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1180>

Resumen

Palabras clave
Pandemia, impacto socioemocional, aislamiento social, educación a distancia.

Este artículo tiene como objetivo evaluar el impacto socioemocional de la pandemia de la covid-19 en un grupo de docentes de la ciudad de Pichilemu de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins en Chile a través del análisis del discurso y establecer el grado de afectación de su calidad de vida a causa de las medidas de restricción impuestas por la autoridad sanitaria, sumadas a la implementación de la educación a distancia. Se analizan los cambios experimentados y sus efectos sociales, familiares y laborales producidos por la suspensión de las clases presenciales y la implementación de diversas plataformas digitales para continuar con el proceso educativo. La investigación se realiza desde el paradigma cualitativo a través de la metodología de la teoría fundamentada y el método comparativo constante a través del análisis de entrevistas en profundidad con el uso del software ATLAS.ti. Se utilizó el muestreo por conveniencia con la participación de cinco docentes con los que se produjo la saturación teórica de la muestra. Los resultados obtenidos del análisis cualitativo de los datos generaron diez códigos y el surgimiento de cuatro familias o categorías denominadas efectos emocionales, resiliencia, efectos sociofamiliares y crítica a la gestión institucional. La crisis sanitaria y la restricción de la movilidad provocan en los entrevistados un estado de vulnerabilidad psíquica, social y física, incertidumbre por la falta de certeza sobre el futuro, desarrollo de resiliencia, capacidad de autocrítica y de respuesta adaptativa al nuevo escenario.

Abstract

Keywords:
Pandemic, socio-emotional impact, social isolation, distance education.

The objective of this study is to evaluate the socio-emotional impact of the pandemic in a group of teachers from the city of Pichilemu in the Libertador Bernardo O'Higgins Region in Chile, through discourse analysis establishing the degree of impact on their quality of teaching life as a result of the restriction measures imposed by the health authority added to the implementation of distance education. The changes experienced and their effects at the social, family and work level produced by the suspension of face-to-face classes and the implementation of various digital platforms to continue the educational process are analyzed. The research is carried out from the qualitative paradigm through the Grounded Theory methodology and the constant comparative method through the analysis of in-depth interviews with the use of the ATLAS.ti software. Convenience sampling was used with the participation of 5 teachers with whom the theoretical saturation of the sample occurred. The results obtained from the qualitative analysis of the data generated ten codes and the emergence of four families or categories called emotional

effects, resilience, socio-family effects and criticism of institutional management. The health crisis and the restriction of mobility provoke in the interviewees a state of mental, social and physical vulnerability; uncertainty due to the lack of certainty about the future, development of resilience, capacity for self-criticism and adaptive response to the new setting.

1. Introducción

Desde la aparición del primer brote de covid-19 en Wuhan, China, a fines de 2019, nadie podía imaginar que el mundo se encontraba ante el inicio de una de las mayores crisis sanitarias y humanitarias de nuestros tiempos, con una serie de consecuencias en múltiples aspectos, de las que no podemos aún tener certeza sobre su real dimensión (Leiva et al., 2020).

En este escenario, las autoridades políticas y sanitarias implementan medidas de aislamiento social en la mayoría de los países para disminuir los casos de contagio, pero que generan una serie de problemas sociales, psicológicos y emocionales en la población, y se manifiestan en estados miedo, ansiedad, angustia, irritabilidad, estrés, enojo, recuerdo de traumas, dificultades para la concentración o problemas en el sueño (Johnson et al., 2020), que afectan a personas de todas las edades y condición social sin distinción.

De esta manera, este estudio tiene como objetivo evaluar el impacto socioemocional de la pandemia en un grupo de docentes de la ciudad de Pichilemu, ubicada en la sexta región del Libertador Bernardo O'Higgins en Chile; analiza el discurso de los profesores para visualizar el grado de afectación de su calidad de vida debido a las medidas de restricción sanitaria implementadas. Se examinan los cambios experimentados y sus efectos en el ámbito social, familiar y laboral que se producen por la suspensión de las clases presenciales y la implementación de diversas plataformas digitales para continuar con el proceso educativo.

La investigación se realiza desde el paradigma cualitativo a través de la metodología de la teoría fundamentada y con el soporte del método comparativo constante, que permite generar teoría desde lo que sienten y piensan las personas. La técnica para obtener la información es la entrevista en profundidad mediante el uso de un guion realizada a través de Zoom. El análisis se efectúa con el software ATLAS.ti, en el que se cargan las entrevistas previamente transcritas.

Efectos socioemocionales y psicológicos

Para evitar riesgos sanitarios en las escuelas, los alcaldes de Chile solicitaron a mediados de marzo la suspensión de las actividades escolares, se decretó el cese de clases presenciales en todo el país, lo que motivó la adaptación del sistema educativo de forma precipitada hacia la modalidad de trabajo remoto y se recurrió a la utilización de entornos virtuales para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje (Bartolomé-Pina, 2020), a los que debieron adecuarse estudiantes, apoderados y profesores.

La rapidez de los cambios tiene efectos en la salud mental, pues se evidencia la presencia de niveles superiores de estrés como consecuencia de las restricciones impuestas a la actividad social y el autoaislamiento, así como la incertidumbre asociada a la enfermedad por su rápida propagación y el alto riesgo de infección, lo cual disminuye la capacidad de anticiparse, resistir y poder recuperarse ante una amenaza de manera eficaz (García del Castillo Rodríguez, 2015; Hernández Abad,

2020), lo que termina afectando la calidad de vida de las personas.

A lo anterior se suma la desarticulación del andamiaje de apoyo social que genera la pérdida del intercambio con otros elementos significativos de su entorno habitual, como familiares, amigos, organizaciones comunitarias o laborales, los cuales funcionan como fuente de soporte emocional y material (Funes, 2017; Jung y Jun, 2020) que promueven el bienestar.

Las emociones, como el miedo, la ansiedad y la preocupación, que suelen presentarse de manera combinada cuando se producen episodios de estrés psicológico y situaciones impredecibles e incontrolables, generan manifestaciones de ansiedad y depresión que afectan sin distinción de clase social ni grupo etario (Sánchez Boris, 2021).

En este sentido, la teoría del estrés y de evaluación del riesgo nos sirven para explicar cómo las personas expuestas a situaciones de emergencia sanitaria identifican medidas para evitar contagiarse, pero también desarrollan emociones negativas y creencias que pueden magnificar o minimizar el riesgo (Cuadra-Martínez et al., 2020) e impactan emocional y psicológicamente a las personas.

La teoría del estrés y de evaluación del riesgo nos sirven para explicar cómo las personas expuestas a situaciones de emergencia sanitaria identifican medidas para evitar contagiarse, pero también desarrollan emociones negativas y creencias que pueden magnificar o minimizar el riesgo.

Efectos en el trabajo y vida del docente

Las comunidades educativas funcionan siguiendo un calendario, una planificación elaborada según un diseño que considera los contenidos y las cargas horarias asociadas al currículum escolar para el desarrollo de la enseñanza de manera presencial (Mendoza Castillo, 2020), rutina que se ve interrumpida debiendo adaptarse de manera precipitada al escenario que impone la suspensión de clases.

Lo anterior se traduce en un cambio forzoso de las metodologías de enseñanza utilizadas hasta el momento por los docentes, a fin de adecuarlas al nuevo contexto, dinamizar las actividades y hacerlas más interesantes para lograr captar el interés del estudiante en un escenario desconocido para muchos, como es la educación a distancia, la que, además, es una alternativa viable solo para aquellos que cuentan con un equipo y acceso a internet desde sus casas, pero que es inalcanzable para quienes no tienen las condiciones materiales, ambientales y de espacio (Peñañiel Rodríguez, 2020; Murillo y Duck, 2020), e impone enormes desafíos al profesorado en la utilización de entornos virtuales.

Esta nueva forma de trabajo tiene repercusiones al transformar en sala de clases los espacios privados de los docentes y estudiantes, por la extensión de las jornadas de trabajo, la imposibilidad de desconexión y la falta de regulación de las jornadas laborales, mantener de manera forzosa los procesos de enseñanza-aprendizaje y, con ello, aumentar la demanda y sobrecarga en todos los niveles educativos (Porlán, 2020; Salas et al., 2020).

Sin embargo, el impacto psicológico y social que experimentan los docentes tiende a verse desplazado a un segundo plano por la mayor atención que se presta a los efectos físicos de la enfermedad, aunque los primeros tienden a aumentar a medida que se extienden las restricciones relacionados principalmente

con el reemplazo de las clases presenciales por actividades remotas o de teletrabajo (Dos Santos Santiago Ribeiro et al., 2020, Núñez Udave et al., 2020), debido a que muchos no se encontraban preparados para enfrentar este escenario, ni las nuevas metodologías de enseñanza.

Entonces, la modificación de sus actividades habituales y el doble esfuerzo que implica adaptarse a entornos virtuales, la utilización de herramientas tecnológicas con las que no se encontraban familiarizados y el confinamiento social que suprime la interacción alumno-maestro y entre compañeros de trabajo, con ello se ve afectada la convivencia y, por consiguiente, provoca la disminución del bienestar psicológico y la salud física en los profesores de todos los niveles educativos (Cortés Rojas, 2021).

De esta manera, la capacitación constante y actualización de nuevas metodologías y entornos de trabajo para situaciones emergentes y el desarrollo de un ajuste curricular que abarque las competencias y los valores que asoman como más importantes en este periodo: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2020), los cuales ayuden a preparar a las personas para afrontar situaciones de crisis de manera efectiva, y reducir con ello los efectos negativos que implican.

Por lo anterior, se evidencia la necesidad de implementar modelos que permitan mejorar la gestión de las competencias emocionales en las escuelas y los liceos para la adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para la toma de conciencia, comprensión, expresión y regulación adecuada de los fenómenos emocionales, esta es una manera de prevenir el desgaste emocional a través del manejo, la regulación y la gestión de emociones (Ávila



Muñoz, 2019; Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019; Hernández Abad, 2020), y así permitir enfrentar de mejor manera situaciones complejas y de emergencia.

2. Metodología

El estudio se realizó desde el paradigma cualitativo, utilizando la metodología de la teoría fundamentada, la cual fue propuesta por Glaser y Strauss en 1967, sustentada en la generación de teoría desde la información proporcionada por los propios sujetos sociales, que se encuentran relacionados con el fenómeno a estudiar, con una manera distinta de acercarse a la realidad social de manera sistemática y con técnicas especializadas para recabar datos sobre lo que piensan y sienten las personas, orientándose al descubrimiento de dichas teorías a través del método de la comparación constante y el muestreo teórico, es decir, “la teoría fundamentada despliega un conjunto de fases que, mediante el inductivismo como método científico, produce una teoría que le da explicación a un fenómeno particular estudiado” (Escudero Sánchez y Cortez Suárez, 2018; Gaete Quezada, 2014), desde las visiones de los propios protagonistas.

Mediante el método comparativo constante se realiza la comparación constante de

El muestreo teórico le permite al investigador abordar nuevos casos que sirvan para refinar o expandir los conceptos y las teorías desarrollados en el estudio.

similitudes y diferencias de situaciones que puedan ser identificadas en los datos recogidos para descubrir patrones de comportamiento que se repitan. Se espera a través de este método de análisis contribuir al desarrollo de una teoría fundamentada a partir de los datos mediante la realización de la codificación y el análisis de manera simultánea para desarrollar conceptos a través de la comparación continua, afinar los conceptos e identificar sus propiedades e interrelaciones para integrarlos a una teoría coherente. El muestreo teórico le permite al investigador abordar nuevos casos que sirvan para refinar o expandir los conceptos y las teorías desarrollados en el estudio, así como brindar más oportunidades de comparación entre acontecimientos para abordar lo más completamente posible la variación de una categoría desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones a fin de robustecer los resultados de la investigación (Cuñat Giménez, 2007; García Hernández y Manzano Caudillo, 2010; Vivar et al., 2010).

En este tipo de estudios, la codificación es la base principal del análisis para la construcción de la teoría, la que se realiza en tres pasos: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La primera es aquella en la que se aborda el texto para descubrir conceptos, ideas y sentidos. La segunda identifica las relaciones existentes

entre los códigos y sus subcategorías, mientras que la codificación selectiva es una extensión de las dos anteriores, pero con un mayor nivel de abstracción, su propósito es la obtención de una categoría central que exprese el fenómeno de investigación y que sea capaz de integrar las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial (San Martín Cantero, 2014); esta es la que en pocas palabras explica toda la investigación.

En este estudio, se utiliza el muestreo por conveniencia o muestra de voluntarios, esta se usa cuando el investigador requiere que los posibles participantes lo hagan por su propia voluntad (Martín-Crespo Blanco y Salamanca Castro, 2007). La convocatoria se realiza a través de un llamado abierto por Facebook, cuyos requisitos fueron ser docente de aula o directivo y haber ejercido durante 2020.

Al llamado realizado por redes se presentaron diez docentes; finalmente, fueron utilizadas para el estudio las entrevistas realizadas a cinco profesores de diferentes asignaturas, instituciones y niveles de enseñanza de la ciudad de Pichilemu. En este punto, se decidió abandonar la integración de más casos, ya que se produjo la saturación teórica de la muestra, es decir, que, a partir de los nuevos casos, ya no surgen datos que permitan continuar el desarrollo de una categoría, por lo que se establece que estas están bien desarrolladas desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones, alcanzan la madurez desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones, establecen y validan todas las relaciones entre las categorías, lo que favorece la uniformidad, densidad, precisión y veracidad (Arraiz Martínez, 2014; García Hernández y Manzano Caudillo, 2010, p. 36). Este es el soporte necesario para construir una teoría sólida.

La información fue obtenida a través de la realización de entrevistas en profundidad, las que se realizaron entre el 7 y el 27 de enero de 2021 a través de Zoom, las cuales fueron

grabadas en video con el correspondiente consentimiento por parte de los entrevistados.

Esta técnica permite realizar encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, y se orienta hacia la comprensión de las perspectivas que tienen ellos mismos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras, siguiendo un guion, en el que se abordan todas las temas que se quieren conocer en los encuentros, por lo que se deben preparar estos de manera previa para controlar los tiempos y evitar las dispersiones por parte del entrevistado (Robles, 2011), a fin de que la información obtenida sea de utilidad para la investigación y no se pierda tiempo durante el análisis.

Inicialmente, se establecieron cuatro áreas de estudio sobre las que se elaboraron las preguntas, asociadas a distintos ámbitos de la vida de las y los docentes: el laboral, el personal y familiar, el interpersonal y social, y un área asociada a la reflexión personal. Desde estos ámbitos, el análisis surge de las categorías y los datos que se entregan en los resultados.

El proceso de análisis no es una etapa individual en la teoría fundamentada, sino que implica recoger, codificar y analizar los datos obtenidos de manera simultánea,

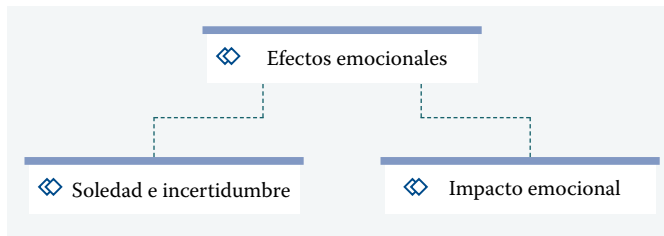
siendo esta la característica más importante de la teoría fundamentada, que la convierte en un proceso metódico, sistemático e interpretativo. De esta manera, los datos fueron procesados a través de los tres tipos de codificación que establece la teoría fundamentada: abierta, axial y selectiva, lo que, sumado a la utilización del método comparativo constante, permitió construir conceptualizaciones a través de la comparación permanente de sucesos y casos, e identificar sus características, sus interrelaciones, y, de esta manera, integrarlos en una teoría lógica y razonable (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; García, 2019); todo el proceso fue desarrollado con la utilización del software ATLAS.ti 9.

3. Resultados y discusión

Del análisis de los datos, se generaron durante la codificación abierta 19 códigos. Con el proceso de codificación selectiva, este número se redujo a 13 y, por último, en la codificación axial, se establecieron 10 códigos agrupados en cuatro familias, que son categorías analíticas construidas a partir de códigos descriptivos (Del Moral y Suárez-Relinque, 2018) que buscan explicar el fenómeno estudiado. Dichas categorías fueron denominadas efectos emocionales, resiliencia, efectos sociofamiliares y crítica a la gestión institucional.

Tabla 1. Familias de códigos

| Familias | Códigos |
|------------------------------------|---|
| Efectos físicos y emocionales | Impacto emocional Soledad e incertidumbre |
| Resiliencia | Empatía Autocrítica Capacidad dinámica de adaptación |
| Efectos sociofamiliares | Proyección transformadora del futuro Distanciamiento sociofamiliar Valoración de la interacción social y del entorno familiar |
| Crítica a la gestión institucional | Crítica positiva Crítica negativa |

Figura 1. *Efectos emocionales*

3.1 Efectos emocionales

Esta categoría se relaciona con las consecuencias negativas que experimentaron los docentes a causa del distanciamiento social y cómo estas tienen manifestaciones emocionales y también fisiológicas. Los códigos asociados a este **ámbito** son impacto emocional y soledad e incertidumbre (figura 1).

3.1.1 Soledad e incertidumbre

Las medidas adoptadas por la autoridad para evitar el contagio entre las personas están enfocadas en reducir la interacción social presencial con otras personas, lo que tiene un efecto negativo que se manifiesta en una sensación de temor y preocupación hacia la soledad en la que se encuentran los docentes por la pérdida de los espacios de apoyo con sus pares y familias.

Informante 1: “Lo que no fue beneficioso para mí es la soledad... yo me puedo conectar a una clase y traer de pantalla de muchas personas; pero, en el fondo, es enfrentarme y asumir esa soledad”.

Por otra parte, se observa preocupación sobre el desarrollo de la situación y la proyección de esta hacia el futuro.

Informante 4: “Esto es incierto, y eso, igual, causa nerviosismo porque todavía no tenemos claro cómo va a terminar esta historia que estamos viviendo”.

3.1.2 Impacto emocional

En este ámbito, se advierte que las restricciones sanitarias generan estados de ansiedad manifiestas en vulnerabilidad emocional asociada a estados anímicos inestables que se traducen en periodos de tristeza o de felicidad que cambian de manera muy repentina.

Informante 1: “Me siento mucho más vulnerable emocionalmente, puedo explotar con mucha más facilidad, la tristeza me da con más facilidad, también, como puedo pasar por momentos de euforia, que son, qué sé yo, de felicidad”.

Informante 5: “Mucha angustia, como susto y ansiedad... como que pase luego esto, que sea un sueño”.

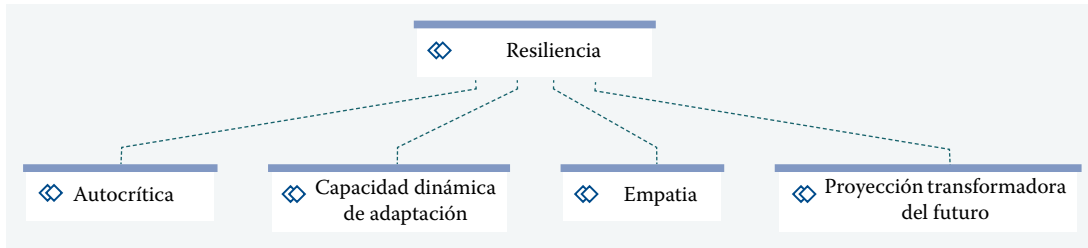
A lo anterior se suma que las condiciones en que han desempeñado su trabajo durante el tiempo de suspensión de las clases presenciales y de las adaptaciones personales y familiares que deben asumir para realizar estas actividades provocan una serie de trastornos físicos.

Informante 1: “Me ha afectado en términos tensionales, por ejemplo, en la noche aprieto los dientes, cosa que antes no hacía”.

Informante 5: “Al principio, fue como, me afectó hartito, estuve complicada hasta de salud... estuve con un problema estomacal”.

3.2 Resiliencia

Pese a las dificultades experimentadas por los profesores en el periodo de estudio, es posible identificar en el discurso el desarrollo de la capacidad de resiliencia en ellos como “una reacción positiva, un desarrollo constructivo o dinámico al enfrentarse a una catástrofe, amenaza o situación estresante” (Gómez y Rivas, 2017, p. 219). De esta manera, la que se manifiesta a través del desarrollo de la empatía, la autocrítica, la capacidad dinámica de adaptación y una proyección transformadora del futuro (figura 2).

Figura 2. *Resiliencia*

3.2.1 Autocrítica

Un aspecto relevante es la capacidad de autocrítica manifiesta por parte de los entrevistados sobre sus propias prácticas y acciones. Esta capacidad de las personas de evaluarse y juzgarse a sí mismas se observa en cómo asumen cierto “relajamiento” con sus responsabilidades profesionales en modalidad de teletrabajo (De la Rosa et al., 2012).

Informante 2: “Cada profesor hacía su guía y te olvidaba [...] el primer semestre fue superliviano porque fueron como casi vacaciones”.

A lo anterior se agrega el reconocimiento de no cumplir con sus roles parentales, privilegiando el tiempo para dedicarlo a su trabajo por sobre la familia.

Informante 3: “Supercontradictorio a lo que uno espera, que el apoderado esté pendiente del desarrollo del aprendizaje de su hijo; no ocurrió conmigo en relación a ellos, los dejé de lado.

3.2.2 Capacidad dinámica de adaptación

La capacidad de responder y adecuarse a condiciones ambientales cambiantes es la que les permite aprender y reconfigurar los recursos de los que disponen las personas para ajustarse a la dinámica del entorno (Garzón Castrillón, 2018). Se observa en la forma de adecuarse al cambio de escenario de enseñanza de manera autónoma, se destaca la autocapacitación en la utilización de plataformas digitales y la búsqueda de estrategias

educativas pertinentes para abordar el aprendizaje.

Informante 1: “La autocapacitación es como ser un poco autodidacta, la autonomía, como volver a aprender un poco... aprender a enseñar de otra manera”.

Informante 3: “Buscar estrategias o, no sé, hacer uso de otros medios para poder pasar los contenidos”.

3.2.3 Empatía

La empatía puede ser definida como la comprensión de los sentimientos y las emociones que manifiestan los otros, sustentada en reconocerlos como similares (López et al., 2014). Esta ocurre en el discurso con la preocupación que expresan los profesores sobre las condiciones de cuidado y seguridad de sus alumnos en sus hogares a causa de la suspensión de clases presenciales y dada la alta vulnerabilidad social a la que están expuestos.

Informante 3: “Preocupación de los mismos estudiantes que uno sabe que corren riesgo en sus casas... entonces necesito estarlos visitando... necesito verlos para saber que están bien”.

3.2.4 Proyección transformadora del futuro

Por último, destaca de manera coincidente, la necesidad de avanzar en un cambio paradigmático en el sistema educativo sobre sus formas de organización y funcionamiento, así como en aspectos relacionados con las

responsabilidades individuales en favor del bienestar colectivo.

“Informante 1: “Todo esto grita de cierta manera un cambio de paradigma en muchos ámbitos... no creo que volvamos a este mismo sistema ordenado prusiano”.

Informante 3: “Este es un remezón y un cambio de vida que tenemos que hacer todos en general... nos obliga a ser un poquito más conscientes de las decisiones que tomamos”.

3.3 Efectos sociofamiliares

Se refiere a las consecuencias que se producen en el ámbito familiar y social de los entrevistados y que se extienden desde la pérdida de espacios de interacción hasta la valoración de dichas instancias. Los códigos asociados a esta categoría son impacto negativo en las relaciones sociofamiliares y valoración de la interacción social y del entorno familiar (figura 3).

3.3.1 Distanciamiento sociofamiliar

Se manifiesta la preocupación de los entrevistados por el desplazamiento a un segundo plano del entorno familiar inmediato debido

al aumento de la carga laboral y la extensión de las jornadas de trabajo. Asimismo, se aprecia un sentimiento de nostalgia ante la imposibilidad de vincularse de manera presencial con sus amistades y colegas.

Informante 3: “Haber dejado más de lado a mis hijos por preocuparme del trabajo y de atender a mis niños, a mis apoderados, porque a mis hijos los dejé de lado”.

Informante 4: “Se podía tener un vínculo físico con los compañeros de trabajo más directo para realizar alguna conversación, para realizar algún trabajo”.

3.3.2 Valoración de la interacción social y del entorno familiar

Se aprecia la importancia que tiene la vida social en los individuos, pues, al consultarles qué es lo que más extrañaban de la vida antes de la emergencia sanitaria, coinciden en la necesidad de interacción con otros.

Informante 1: “El estar con las personas, el convivir, el dialogar, el solucionar problemas, el estar rodeada de gente”.

Asimismo, adquiere especial relevancia destinar tiempo a la familia y de las personas que conforman este entorno.

Informante 4: “Tratar de disfrutar harto la familia, tratar de tener momentos más agradables... preocuparme un poco más por las personas que muchas veces no nos habíamos visto”.

3.4 Crítica a la gestión institucional

La implementación de sistemas de educación a distancia por parte de las instituciones educativas ha sido compleja al no existir al comienzo de la emergencia la capacidad técnica ni logística para asumir la nueva forma de enseñanza. De esta manera, se visualiza una crítica de carácter positivo y negativo a la gestión desarrollada por las escuelas para enfrentar el trabajo remoto (figura 4).

Figura 3. Efectos sociofamiliares

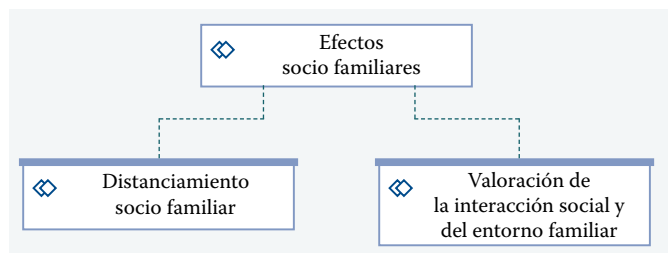
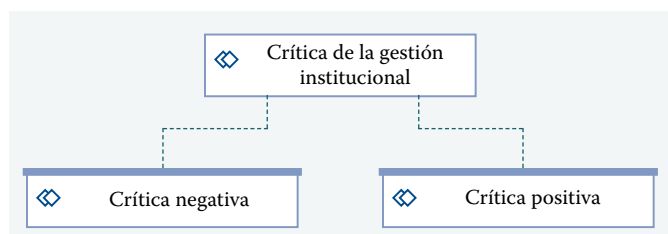


Figura 4. Crítica a la gestión institucional



3.4.1 Crítica positiva

Esta se visualiza en la prioridad que se dio a la salud en un primer momento por sobre el trabajo académico y también en cómo se fue generando trabajo articulado entre los distintos estamentos para avanzar en la implementación del nuevo escenario educativo.

Informante 2: “El colegio dio *harto énfasis* en el autocuidado y no tanto *énfasis* en lo académico, independiente de lo bueno o malo que fuese ello”.

Informante 5: “El trabajo en equipo, pudimos trabajar bien unidas con todas las tías, en el colegio con todo el equipo... yo pienso que estuvimos bien, a pesar de todo pudimos entregar *harto*”.

3.4.2 Crítica negativa

Esta se manifiesta en cómo al principio hubo poco apoyo sobre cómo enfrentar el trabajo en el nuevo escenario y cómo los docentes tuvieron que asumirlo de manera autónoma sin contar con los elementos técnicos o de formación para implementar el trabajo remoto.

Informante 1: “El apoyo no fue mucho de parte de la institución, sino que nosotros tuvimos que investigarlo más que nada... tenemos un dominio; pero, más que eso, todo lo demás, corría por nuestra autocapacitación”.

Esta visión negativa sobre el actuar de las instituciones se produce, entonces, por el sentimiento de abandono que experimentan los docentes para el desarrollo de las clases de manera remota, y en el que la escuela solo entrega el acceso a las plataformas de entornos virtuales.

4. Conclusiones

Se advierte en el discurso que la crisis sanitaria generó vulnerabilidad psicológica, social y física, la cual se manifiesta en cansancio,

Es destacable la forma en que manifiestan haberse adaptado al nuevo escenario de manera dinámica para enfrentar los cambios en las formas de enseñanza y trabajo.

agotamiento y problemas al dormir, temor a la soledad, incertidumbre por la falta de certeza sobre el futuro de la pandemia y afectación del estado emocional en general, expresado en cambios de humor, que van desde la tristeza a la euforia.

Existe una afectación de la calidad de vida en general, sin embargo, se produce una actitud resiliente ante el complejo escenario que se vive, conformada por la empatía que manifiestan los entrevistados hacia la situación familiar y de vulnerabilidad que viven sus estudiantes, a la que se atribuye más importancia que a lo que viven ellos mismos. Se suma a lo anterior el desarrollo de la capacidad de autocriticarse sobre el cumplimiento de sus responsabilidades familiares y profesionales durante el periodo, reconociendo haber dejado en un segundo plano sus tareas parentales y haber asumido con relajamiento la primera etapa del trabajo a distancia.

Es destacable la forma en que manifiestan haberse adaptado al nuevo escenario de manera dinámica para enfrentar los cambios en las formas de enseñanza y trabajo, siendo estos capaces de autoformarse y autocapacitarse en nuevas herramientas tecnológicas y metodológicas para enfrentar los desafíos, como también la existencia de una visión positiva sobre el futuro de la crisis sanitaria plasmada en la idea de transformación y cambio de los paradigmas educativos, avanzando hacia un sistema

educativo centrado en el desarrollo de una enseñanza basada en la gestión de las emociones y no tanto en la formalidad.

En el ámbito sociofamiliar, existe preocupación por la pérdida o el deterioro de las relaciones con los hijos, padres, amigos y colegas, al ser estas relegadas a un segundo plano por la presión y el aumento de la carga laboral. Esto demuestra la enorme importancia que dan los entrevistados a su entorno familiar inmediato y a sus pares como a aquellos, pues ambos se convierten en los espacios de contención y apoyo en momentos complejos.

Respecto del rol que desempeñan las instituciones educativas en la gestión que realizan para enfrentar el cambio en las formas de trabajo y el tránsito hacia la educación en línea, se reconoce que al comienzo de la emergencia sanitaria se privilegia la protección de la salud de sus trabajadores por sobre aspectos académicos y que, en una segunda etapa, se desarrollan espacios de articulación entre las diferentes asignaturas para abordar los aprendizajes de manera colaborativa y de apoyo mutuo en el trabajo a distancia y en entornos virtuales, lo que se percibe de manera positiva por parte de los entrevistados. Con todo, existe también una visión negativa sobre la forma en que se implementa el uso de plataformas para realizar la educación a distancia en un primer momento, pues señalan que se debió recurrir a la autocapacitación de tales metodologías y soportes telemáticos, ya que la institución solo se encargó de facilitar el medio, pero no de capacitar en su uso a los profesores. Pese a ello, existe una valoración positiva también de la capacidad de autoformación que han desarrollado ellos mismos.

La pandemia de la covid-19 tiene un impacto socioemocional que afecta la calidad de vida de los docentes entrevistados en diversos ámbitos al alterar sus rutinas diarias y formas de trabajo, por la extensión de sus jornadas laborales más allá de las horas de contrato,

por la exposición de sus espacios privados y por la limitación de las relaciones sociofamiliares, sumándose a esto un nuevo escenario educativo para el que no se encontraban técnicamente capacitados en la utilización de plataformas virtuales ni en metodologías de enseñanza para el desarrollo de la enseñanza en dichos entornos, y debieron capacitarse de manera autodidacta. Con todo, se observa una actitud de querer enfrentar el futuro de una manera optimista y asumiendo el periodo vivido como de gran aprendizaje para generar un cambio de paradigma educativo.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

Agradecer el apoyo constante y la confianza de la doctora Luisa Bastidas quien contribuyó al desarrollo de esta investigación con sus correcciones y consejos en los momentos oportunos.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, metodología y revisión del manuscrito, Rodrigo Córdova. El autor ha leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

Arraiz Martínez, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: Un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una expe-

- riencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(41), 19-29. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462>
- Ávila Muñoz, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Bartolomé-Pina, A. (2020). Cambios educativos en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22, 13-16. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/428/4281967002/html/>
- Bonilla-García, M. Á. y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de covid-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cortés Rojas, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(SPE1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Sandoval-Díaz, J., Pérez-Zapata, D. y Mora Dabancens, D. (2020). Covid-19 y comportamiento psicológico: Revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. *Revista Médica de Chile*, 148(8), 1139-1154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000801139>
- Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (vol. 2, p. 44). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa.
- Del Moral, G. y Suárez-Relinque, C. (2020). La categorización familiar como técnica de apoyo al proceso de análisis que sigue la teoría fundamentada. *Gaceta Sanitaria*, 34, 87-90. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.09.007>
- De Rosa, L., Dalla Valle, A., Rutzstein, G. y Keegan, E. (2012). Perfeccionismo y auto-crítica: Consideraciones clínicas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(3), 209-215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281929021003>
- Dos Santos Santiago Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. de C. de M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de covid-19: Reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12983>
- Escudero Sánchez, C. L. y Cortez Suárez, L. A. (2020). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica. *Universidad Técnica de Machala*.
- Funes, S. (2017) Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 785-798. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719>
- Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la teoría fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 48, 149-172. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-1716201400010006&script=sci_arttext&tlng=es
- García, P. D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 10(15),

- 27-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7075519>
- García del Castillo Rodríguez, J. A. (2015). Concepto de vulnerabilidad psicosocial en el ámbito de la salud y las adicciones. *Salud y Drogas*, 15(1), 5-13. <https://www.redalyc.org/pdf/839/83938758001.pdf>
- García Hernández, G. E. y Manzano Caudillo, J. (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 31(69/2), 17-39. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/241>
- Garzón Castrillón, M. A. (2018). Capacidad dinámica de adaptación. *Revista Científica Visión de Futuro*, 22(1), 114-134. <https://revistacientifica.fce.unam.edu.ar/index.php/visiondefuturo/article/view/280>
- Gómez, G. y Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la Educación*, 47, 215-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200215>
- Gutiérrez-Torres, A. M. y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: Herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández Abad, G. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *UCV Hacer*, 9(4), 55-64. <https://orcid.org/0000-0001-6096-6198>
- Hernández Rodríguez, J. (2020). Impacto de la covid-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 578-594. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1125017>
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del covid-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Jung, S. J. y Jun, J. Y. (2020). Mental health and psychological intervention amid covid-19 outbreak: Perspectives from South Korea. *Yonsei Medical Journal*, 61(4), 271-272. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.4.271>
- Lapponi, S. F. (2016). Las emociones en el profesorado: El afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43, 785-798. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719>
- Leiva, A. M., Nazar, G., Martínez-Sanguinetti, M. A., Petermann-Rocha, F., Richezza, J. y Celis-Morales, C. (2020). Dimensión psicosocial de la pandemia: la otra cara del covid-19. *Ciencia y Enfermería*, 26, 1-12. <http://dx.doi.org/10.29393/ce26-3dpal60003>
- López, M. B., Arán Filippetti, V. y Richaud, M. C. (2014). Empatía: Desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- Martín-Crespo Blanco, C. y Salamanca Castro, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación Revista Científica de enfermería*, 3(27), 1-4. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Núñez Udave, L. F., Castro Saucedo, L. K., Tapia García, E. J., Bruno, F. y De León

- Alvarado, C. A. (2020). Percepción social del covid-19 desde el malestar emocional y las competencias socioemocionales en mexicanos. *Acta Universitaria*, 30, 1-22. <https://doi.org/10.15174/au.2020.2879>
- Peñafiel Rodríguez, W. (2020). Artículo editorial: Los cambios en los procesos educativos en tiempos de pandemia. *Fides et Ratio: Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 20(20), 13-16. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2020000200002&script=sci_arttext
- Porlán, R. (2020) El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502. <https://rodin.uca.es/handle/10498/23914>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa Pérez, K. L., Torresi, S., Barcelo, E., Conejo, M., Ponnet, V. y Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de covid-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. y López- López W. (2020). Covid-19: Impacto psicosocial en la escuela en Chile. *Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. Avances en Psicología Latinoamericana*, 38, 4-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la covid-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 123-141. <http://www.medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/3245>
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt
- Vázquez Soto, M. A., Bonilla Moreno, W. T. y Acosta Rosales, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por covid 19: Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 111-134. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Gordo Luis, C. (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1132-12962010000300011

Artículo de investigación

Florencia Daura^{1*}
<https://orcid.org/0000-0001-8101-6626>

¹ CONICET, Universidad Austral, Instituto de Filosofía, Buenos Aires, Argentina

El caso de la Universidad Austral: comparación del compromiso académico, la tenacidad y el rendimiento en estudiantes de un posgrado presencial y en línea

The case of Universidad Austral: Comparison of academic engagement, grit and achievement in face-to-face and online postgraduate students

DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1241>

Recibido: 9 de diciembre de 2021

Aprobado: 23 de marzo de 2022

Publicado: 13 de mayo de 2022

* Autor de correspondencia:
Florence Daura, CONICET - Universidad Austral, Instituto de Filosofía, Mariano Acosta 1611-Pilar, provincia de Buenos Aires, Argentina, fdaura@austral.edu.ar

Para citar este artículo:
Daura, F. (2022). El caso de la Universidad Austral: comparación del compromiso académico, la tenacidad y el rendimiento en estudiantes de un posgrado presencial y en línea. *Papeles*, 14(27), e 1241. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1241>



Resumen

Introducción: Este estudio se plantea dos objetivos generales: por un lado, analizar cómo el compromiso académico y la tenacidad varían en universitarios de un posgrado impartido con modalidad de enseñanza presencial y en línea en la Universidad Austral (Argentina), e indagar cómo los valores alcanzados por estudiantes en ambos constructos guardan relación con su nivel de rendimiento académico.

Metodología: Se implementó un diseño cuantitativo, transeccional, descriptivo y correlacional, en el que se conformó una muestra no probabilística y por conveniencia. Esta se encuentra integrada por 121 estudiantes del posgrado mencionado, con modalidad presencial y en línea, que se dirige a formar directivos de instituciones educativas. La muestra completó un cuestionario sociodemográfico, la escala UWES-SS y la escala Grit-O, y para evaluar el rendimiento, se consideraron las calificaciones finales alcanzadas por los alumnos en determinadas materias del plan de estudios.

Resultados y discusión: A partir de las hipótesis planteadas, no se encontraron diferencias significativas según el sexo; sí se hallaron correlaciones significativas y positivas entre algunas de las subescalas que integran los instrumentos; asimismo, se encontró que los alumnos de la carrera impartida con modalidad en línea obtuvieron valores más elevados en las variables absorción y compromiso global de la escala UWES-SS; finalmente, se comprobó que el rendimiento académico no se ve afectado directamente por la modalidad de enseñanza y por los estilos de compromiso académico y de tenacidad obtenidos a través de un análisis de clúster. Si bien estos resultados no son extrapolables a muestras similares, sirven de antecedentes al estudio de los constructos centrales abordados.

Palabras clave:

Compromiso estudiantil; persistencia; desempeño académico; aprendizaje *online*; educación superior.

Abstract

Introduction: The present study has two general objectives: on the one hand, to analyse how Academic Engagement and Grit vary in students of a postgraduate course taught in face-to-face and online modality at Universidad Austral (Argentina); and to analyse how the values achieved by students in both constructs are related to their level of academic achievement. **Methodology:** For this purpose, a quantitative, cross-sectional, descriptive and correlational design was implemented, in which a non-probabilistic and convenience sample was formed. The sample was made up of 121 students of the referred postgraduate course, which is aimed at training managers of educational institutions; who completed a sociodemographic questionnaire, the UWES-SS Scale and the Grit-O Scale; and to evaluate achievement, the final grades obtained by the students in specific subjects of the study syllabus were considered. **Results and discussion:** Based on the

Keywords:

Student engagement; persistency; academic achievement; online learning; higher education.

hypotheses proposed, no significant differences were found according to sex; significant and positive correlations were found between some of the subscales that make up the instruments; additionally, it was found that students in the degree program taught online obtained higher values in the variables absorption and global commitment of the UWES-SS Scale; finally, it was found that academic achievement is not directly affected by the teaching modality and by the styles of academic engagement and tenacity obtained through a cluster analysis. Although these results are not extrapolable to similar samples, they serve as antecedents to the study of the central constructs addressed in this study.

1. Introducción

En el contexto de América Central y América del Sur, los estudios sobre el compromiso académico y la tenacidad son incipientes (Becerra Martín y López Gamboa, 2018; Daura, 2015; Daura et al., 2020; Mesurado et al., 2016; Rigo, 2019). La situación opuesta se presenta en los Estados Unidos, Europa y Asia donde su indagación cuenta con años de trayectoria (Aparicio et al., 2017; Palisoc et al., 2017). Aun así, en lo concerniente al abordaje entre el compromiso académico, la tenacidad, la modalidad de enseñanza y el rendimiento académico, el panorama es novedoso, ya que son pocas las investigaciones halladas al respecto (Buzzetto-Hollywood, 2017; Buzzetto-Hollywood et al., 2019; Phillips-Martínez, 2017).

De ahí que, por tratarse de una línea de estudio prometedora e innovadora en Argentina y, en particular, en el nivel universitario de posgrado, surge el interrogante inicial que guía esta indagación: ¿cómo se correlaciona el compromiso académico y la tenacidad de los estudiantes de un posgrado impartido con modalidad presencial y en línea con su nivel de rendimiento académico en la Universidad Austral (Argentina)? A partir de esta se desprendieron los siguientes objetivos generales: analizar cómo los dos constructos varían en universitarios de un posgrado impartido con modalidad de enseñanza presencial y en línea en la Universidad Austral

(Argentina). e indagar cómo los valores alcanzados por los cursantes en ambos constructos guardan relación con su nivel de rendimiento académico.

Clarificados estos objetivos, se plantearon las subsecuentes hipótesis de trabajo:

1. Se presentan diferencias en los puntajes de las variables que conforman el compromiso académico y la tenacidad según el sexo.
2. Existen correlaciones positivas y significativas en las variables que conforman el compromiso académico y la tenacidad según el sexo.
3. Los niveles de compromiso académico y la tenacidad varían en la carrera en función de la modalidad de enseñanza.
4. El rendimiento académico de los alumnos está influido por la modalidad de enseñanza y los estilos de compromiso académico y de tenacidad que poseen los estudiantes.

Una vez anticipados los objetivos y las hipótesis de investigación, el estudio se organiza en tres partes, siguiendo la estructura clásica recomendada (Olson, 2014). En primer lugar, se desarrolla el marco teórico que lo sustenta, focalizado en el compromiso académico, la tenacidad, las modalidades de enseñanza y el rendimiento académico. En segundo lugar, se detalla el diseño metodológico. Finalmente, se presenta el análisis de los resultados y su interpretación.

El compromiso académico

En lo concerniente al compromiso académico, se trata de un multiconstructo que se interpreta y define desde diversas líneas teóricas. Entre las conceptualizaciones existentes, se destaca la de Kuh et al. (2008), quienes afirman que el compromiso académico “conciernen, por un lado, al tiempo y las energías que los alumnos invierten para efectuar las actividades académicas y, por el otro, al esfuerzo de las instituciones para desenvolver prácticas educativas efectivas” (p. 542).

Desde la psicología positiva, Schaufeli et al. (2002) explican que es un constructo motivacional positivo que, más que corresponder con un “estado específico y temporal, se refiere a un estado cognitivo-afectivo más persistente en el tiempo, que no está focalizado sobre un objeto o conducta específica” (Salanova et al., 2000, p. 119), manifestado a través de energía (o vigor), implicación (o dedicación) y eficacia (o absorción). Por ello, es la capacidad que permite que un estudiante se involucre con esfuerzo, entusiasmo y concentración, y alcance las metas de aprendizaje que se haya propuesto.

Schaufeli et al. (2002) también diseñaron la escala Utrecht sobre compromiso hacia el trabajo para estudiantes (UWES-SS, por sus siglas en inglés), que se empleó en numerosos trabajos (Mesurado et al., 2016; Vizoso Gómez y Arias Gundín, 2016).

Junto con ello, recientes estudios se centraron en analizar las variaciones que el compromiso académico puede tener según el sexo de los estudiantes, arrojaron resultados dispares, ya que en algunos se señala la inexistencia de diferencias estadísticas en varones y mujeres (Arias et al., 2020; Fuster Guillen y Baños Chaparro, 2021; Martos et al., 2018), mientras que, en otros, se encontraron resultados que favorecen a las mujeres, que muestran tener mayores niveles de compromiso (Cachón-Zagalaz et al., 2018; Daura et al., 2020).

El *grit*

El *grit*, por su parte, es un término que Duckworth (2017a) definió en el seno de la psicología positiva y que se traduce al español como “tenacidad”, “perseverancia”, “determinación”, “coraje” o “firmeza”, conceptos que se consideran sinónimos, sin pretender entrar en una diferenciación teórica entre ellos, empleando el primero, “tenacidad”, con fines prácticos.

Corresponde subrayar que esta capacidad se comprende como un rasgo de personalidad, que se define como la perseverancia y la pasión para alcanzar metas a largo plazo (Duckworth et al., 2007). Conceptualización que integra las dos variables que conforman el constructo: la consistencia de interés y la perseverancia en el esfuerzo que, respectivamente, se refieren a la tendencia a mantenerse firme a los objetivos elegidos y a trabajar intensamente ante las dificultades que se presenten en su consecución.

Los expertos en su estudio explican que se trata de una capacidad que puede desarrollarse y que no está sujeta a factores hereditarios o al cociente intelectual que se posee (Duckworth, 2017a, 2017b; Duckworth et al., 2007), por lo que está influida por la acción formativa del contexto y por el ejercicio por parte del sujeto.

Asimismo, la tenacidad presupone aspectos que forman parte de la resiliencia, pero que los supera (Duckworth, 2017b); en efecto, si bien una de sus variables (perseverancia de esfuerzo) se relaciona en forma directa con esta, por facilitar el afrontamiento de situaciones adversas, la otra (consistencia de interés) se vincula con la capacidad para mantener el interés frente a las metas elegidas. De ahí que, por sus características, es una capacidad que conlleva aplicar tanto facultades intelectuales que permiten reconocer el valor de determinado objetivo a lograr, como afectivo-motivacionales, que facilitan la elección valorativa de este objetivo.

La tenacidad posee una asociación positiva con la mentalidad de crecimiento y con la consecución de metas académicas, profesionales, deportivas y vitales.

Paralelamente, Credé et al. (2017) sostienen la importancia de profundizar la vinculación que existe entre el *grit* y otras variables con las que guarda similitud, entre ellas la autoconciencia, la motivación de logro, algunos rasgos de personalidad (como la proactividad, el optimismo), la satisfacción con la vida y variables sociodemográficas (sexo, edad, etc.). En consonancia con este planteamiento, y para despejar dudas, Arco-Tirado et al. (2018) explican que la autoconciencia no capta completamente los dos factores que conforman la tenacidad, lo que hace de esta una capacidad única para alcanzar objetivos a largo plazo.

En lo referente a la vinculación entre la tenacidad y el sexo, algunas investigaciones indican que esta capacidad es igual entre los varones y las mujeres (Ali y Rahaman, 2012; Credé et al., 2017; Daura et al., 2020; Duckworth et al., 2007; Duckworth y Quinn, 2009), resultados que son divergentes con los encontrados por Kannangara et al. (2018) en los que las mujeres obtuvieron mayores niveles de *grit*.

Hay que mencionar, además, que la tenacidad posee una asociación positiva con la mentalidad de crecimiento y con la consecución de metas académicas, profesionales, deportivas y vitales que, en última instancia, pueden llegar a manifestarse a través de la permanencia estudiantil, los altos niveles de rendimiento y la satisfacción vital (Li et al., 2018; Park et al., 2020; Southwick et al., 2019).

Las modalidades de enseñanza

En lo que se refiere a las modalidades de enseñanza, nos focalizamos en la enseñanza presencial y en la enseñanza a distancia. La primera, tradicionalmente, es reconocida como aquella en la cual quien enseña y quien aprende comparten el mismo tiempo y espacio, e interactúan en ellos. La enseñanza a distancia, por su parte, no se define en oposición a lo presencial (García Aretio, 2020; Tarasow, 2014), sino como un ámbito paralelo a esta última. En este sentido, se la comprende como un “diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal” (García Aretio, 2020, p. 1).

En sí mismo, el término “educación a distancia” engloba una multiplicidad de denominaciones que, en coincidencia con García Aretio (2020), surgieron en los últimos años y que han confundido el “armazón teórico de esta modalidad educativa” (p. 1); basta mencionar, entre ellas, el autoestudio guiado, la enseñanza o el aprendizaje virtual, la educación o el aprendizaje en línea, la educación basada en la web, *elearning*, *blended learning*, o educación híbrida, educación distribuida (García Aretio, 2012, 2018, 2020), entre otros.

De la misma manera, tanto la educación presencial como a distancia comparten los mismos modelos pedagógicos, que se entienden como aquellos “esquemas [teóricos] que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los implicados en los procesos educativos” (García Aretio, 2004, p. 2). De allí que en una u otra modalidad pueden encontrarse modelos que se diferencian según las corrientes históricas educativas (tradicional, participativo, conductista, constructivista, sociocognitivo, de procesamiento de la información, fenome-

Tabla 1. Aspectos de divergencia y convergencia entre la educación a distancia o en línea

| | Educación presencial | Educación a distancia o en línea |
|---|---|---|
| Aspectos de divergencia | Se exige un alto grado de presencialidad. La interacción se desarrolla en el mismo espacio físico, aunque sea en diferente tiempo. Prima la sincronidad. | No se exige la presencialidad. La interacción se realiza mediada por algún recurso tecnológico; también pueden existir instancias de presencialidad, pero estas no son las prioritarias. Se realizan actividades sincrónicas y asincrónicas, sin existir el requisito obligatorio de que primen las primeras. |
| Aspectos en los que pueden tener convergencia | Se promueve el aprendizaje autónomo. Los alumnos pueden regular el tiempo y el ambiente de estudio. Se propician canales de comunicación. Presencia de un tutor. | |

Fuente: Elaboración propia a partir de García Aretio (2004, 2020) y Tarasow (2019).

nológico) o según las variables centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje (centrado en el docente el saber, el alumno, las tecnologías, las interacciones, integrador).

Independiente de los sustentos que poseen ambas modalidades de enseñanza, también es interesante contemplar los aspectos de divergencia y convergencia que existen entre ellas (García Aretio, 2004) (tabla 1). Más aún, porque las fronteras que las separan se han ido desdibujando en los últimos años (García Aretio, 2012) en los que la pandemia por la covid-19 obligó a adaptar ofertas académicas presenciales a la modalidad a distancia e impulsó el surgimiento de carreras con modalidad a distancia, en línea e híbrida.

Aclarado esto, en el contexto de esta indagación, el interés está puesto en la educación en línea, por ser aquella que sustenta una de las modalidades con la que se imparte la carrera seguida de los participantes de este estudio. En ella, como lo señalan varios autores (García Aretio, 2020; Tarasow, 2019) y contemplando las particularidades de la educación a distancia señaladas, se enfatiza la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) para propiciar el encuentro entre los actores educativos, el diseño flexible del proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje

colaborativo y horizontal, la participación activa de los estudiantes y su orientación a través del acompañamiento tutorial (Schwartzman et al., 2019; Tarasow, 2019).

El rendimiento académico

El rendimiento constituye la forma objetiva con la cual se plasma el progreso que el estudiante tiene sobre su aprendizaje. A fin de comprenderlo en forma exhaustiva, ha sido estudiado en vinculación con variables ejecutivas, socioemocionales y contextuales en numerosos trabajos (Ahmed et al., 2019; Edmunds et al., 2021; García Cabrero, 2018; Sung y Wickrama, 2018; Willoughby et al., 2019), lo que pone en evidencia lo complejo que es su abordaje y permite comprender el motivo por el cual se lo reduce a la consideración de las calificaciones obtenidas, aspecto que, a su vez, queda sujeto al modo de evaluación empleado y a la subjetividad del docente.

En una investigación realizada por Merino Orosco et al. (2021), en la que se efectuó la revisión sistemática de bibliografía para comprender la motivación en la adolescencia y optimizar el acompañamiento en la consolidación de su proyecto vital, se encontró que el nivel de rendimiento académico afecta directamente el bienestar y el proyecto de vida de



los estudiantes. Si bien este trabajo se focaliza en una etapa específica, sirve de antecedente para considerar cómo esta variable actúa en otros momentos del ciclo vital.

En lo referente al compromiso académico y la tenacidad, las investigaciones muestran que existe una asociación directa entre mayores índices en ambas capacidades y la obtención de éxito académico (Alfonso et al., 2021).

2. Metodología

El trabajo adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño transeccional, descriptivo y correlacional, ya que se recolectaron los datos en un momento y tiempo determinado, para describir las variables principales de estudio y analizar su posible correlación (Hernández Sampieri et al., 2014).

A partir de los objetivos detallados, se plantearon las siguientes hipótesis:

1. Se presentan diferencias en los puntajes de las variables que conforman el compromiso académico y la tenacidad según el sexo.
2. Existen correlaciones positivas y significativas en las variables que conforman el compromiso académico y la tenacidad según el sexo.
3. Los niveles de compromiso académico y la tenacidad varían en la carrera en función de la modalidad de enseñanza.

4. El rendimiento académico de los alumnos está influido por la modalidad de enseñanza y los estilos de compromiso académico y de tenacidad que poseen los estudiantes.

Población y muestra

Se conformó una muestra no probabilística y por conveniencia, de acuerdo con la posibilidad de acceso que se tenía por formar parte de la misma institución a los permisos concedidos por los directivos de la carrera y a la participación voluntaria de los estudiantes. De esta manera, la muestra estuvo compuesta por 121 alumnos, de ambos sexos (79,3 % mujeres y 20,7 % varones), cuyo promedio de edad era de 40,73 años, que se encontraban cursando un posgrado impartido por la Universidad Austral (Argentina) en modalidad presencial y en línea.

Por dificultades que se presentaron en la recolección de los datos, no se pudo describir con más amplitud las características de la muestra en relación con el contexto socioeconómico y el porcentaje de estudiantes del total que optaron por no participar en la investigación.

La selección de esta carrera y la población de estudiantes que la cursan se fundamenta en la posibilidad de acceso directo que se tenía a esta y en poder indagar un tema novedoso.

La carrera posee dos años de duración y, además de impartirse con modalidad presencial y en línea, se dirige a formar directivos de instituciones educativas que poseen un título preuniversitario (terciario) de base.

Debido al nivel de participación de los estudiantes y a las particularidades de la población que asistía a la misma carrera, se presentaron algunas diferencias sociodemográficas en cada uno de los grupos de alumnos y que se detallan en la tabla 2.

Tabla 2. Características sociodemográficas de los grupos de alumnos

| Variables sociodemográficas | Modalidad de enseñanza de la carrera | |
|-----------------------------|--------------------------------------|----------|
| | Presencial | En línea |
| Estudiantes | 71 | 50 |
| Mujeres | 37 | 59 |
| Varones | 13 | 12 |
| Promedio de edad | 42,26 | 39,65 |

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Se diseñó un cuestionario para recoger datos sociodemográficos (edad, sexo, carrera, modalidad de enseñanza) y vincularlos a los constructos principales de estudio.

Escala Utrecht sobre compromiso hacia el trabajo para estudiantes

Para explorar el compromiso académico, se optó por seleccionar esta escala, diseñada y validada por Schaufeli et al. (2002), y adaptada y validada para población argentina (Mesurado et al., 2016). Posee un diseño de escala tipo Likert, con siete opciones de respuesta que van de 0 (nunca) a 6 (siempre), y está conformado por 14 ítems que evalúan tres dimensiones: a) vigor (posee 5 ítems), que se refiere a la presencia de altos niveles de energía y resistencia mental durante el

desarrollo de una tarea, a la disposición al esfuerzo y a persistir incluso ante dificultades; b) dedicación (tiene 5 ítems), que remite a la importancia, el entusiasmo, la inspiración, el orgullo y reto que la tarea proporciona, y c) absorción (consta de 4 ítems), que se refiere al estado de concentración y de felicidad que se experimenta mientras se realiza la tarea.

Escala Grit-Original (Grit-O)

Para evaluar la tenacidad, se eligió la escala Grit-O diseñada y validada por Duckworth et al. (2007), y adaptada a población argentina por Tortul et al. (2020). Posee un diseño de escala tipo Likert, de cinco opciones y está conformada por 12 ítems distribuidos en forma equitativa en dos factores: a) consistencia de interés (PI), que explora la tendencia a mantener los objetivos e intereses que se hayan propuesto, y b) perseverancia de esfuerzo (PE), que mide la inclinación a trabajar intensamente ante los contratiempos.

Rendimiento académico

Para evaluar el rendimiento académico, se recopilaron las calificaciones de los alumnos en los exámenes finales de nueve asignaturas que forman parte del primer año del plan de estudios de la carrera y que, en el momento de administrar los instrumentos, eran aquellas en las que un alto porcentaje de los participantes en el estudio habían cursado y aprobado (tabla 3).



Tabla 3. Asignaturas del plan de estudios de la carrera incluidas en el estudio

| Asignatura | Modalidad presencial | | | Modalidad EeL | | |
|---|---------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | Número de alumnos que aprobaron | Porcentaje de alumnos que aprobaron | Rendimiento promedio de los alumnos | Número de alumnos que aprobaron | Porcentaje de alumnos que aprobaron | Rendimiento promedio de los alumnos |
| Fundamentos Pedagógicos de la Gestión (FPG) | 39 | 78,00 | 9,04 | 64 | 90 | 7,99 |
| Educación y Responsabilidad Social (ERS) | 48 | 96,00 | 9,47 | 67 | 94 | 8,65 |
| Política y Legislación Educativa (PLE) | 30 | 60,00 | 8,43 | 68 | 95 | 8,32 |
| Comportamiento Humano en la Organización (CH) | 48 | 96,00 | 8 | 66 | 92 | 8,28 |
| Comunicación Institucional (CI) | 29 | 58,00 | 8,52 | 68 | 95 | 8,4 |
| Seminario 1 (Sem 1) | 40 | 80,00 | 8,36 | 65 | 92 | 7,18 |
| Principios de Organización Educativa (POE) | 44 | 88,00 | 7,85 | 68 | 95 | 8,58 |
| Antropología Filosófica (AF) | 45 | 90,00 | 8,79 | 66 | 92 | 8,69 |
| Introducción a la Investigación Educativa (IIE) | 43 | 86,00 | 8,25 | 43 | 61 | 7,69 |

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

Obtenida la autorización de los directivos de la carrera, se coordinó el espacio y el momento en el que los instrumentos se aplicarían. En el caso de la carrera presencial, se utilizaron horas regulares de clase; en cambio, en la dictada con modalidad EeL, se empleó el espacio que la asignatura Introducción a la Investigación Educativa (IIE) tenía en el aula virtual para que los alumnos completaran los instrumentos en forma asincrónica.

Los estudiantes, tras ser informados sobre los objetivos de la investigación y firmar un consentimiento informado, completaron los cuestionarios en un formulario electrónico.

Por la naturaleza del estudio, se calculó el valor promedio de las dimensiones que integran la UWES-SS y la escala Grit-O. También se

calculó el puntaje del compromiso académico global y de la tenacidad global al sumar en cada instrumento los valores de todos los ítems que los conforman y dividirlos por el número total de indicadores. Para el caso del compromiso académico global, se consideró que los sujetos que obtuvieron una puntuación superior a 3, aquella que corresponde al valor medio entre el puntaje mínimo y máximo que arroja la escala, poseían un alto nivel de involucramiento. Mientras que aquellos que lograron una puntuación inferior a este valor, tenían bajo nivel en esta capacidad. En la tenacidad global, se consideró que los individuos que alcanzaron alto nivel de *grit* eran aquellos que obtuvieron una valoración superior a 2,50 puntos, equivalente al puntaje medio entre el mínimo y el máximo que arroja la escala. En tanto que los sujetos que alcanzaron una puntuación inferior a este

valor, fueron considerados con un bajo rendimiento en esta capacidad.

Para realizar los análisis estadísticos, se conformó una base en Excel que se importó al paquete estadístico SPSS versión 23.0. A continuación, y respetando el orden de las hipótesis planteadas, se efectuaron sucesivos análisis para probarlas:

1. Para analizar las diferencias entre las variables del compromiso académico y de la tenacidad según el sexo, se realizaron análisis descriptivos y la prueba *t* de Student para muestras independientes.
2. Para confirmar si existen correlaciones positivas y significativas entre los niveles de compromiso académico y de tenacidad según el sexo, se efectuó una correlación *r* de Pearson.
3. Para explorar si se presentan diferencias significativas entre los niveles de compromiso académico y de tenacidad en función de la modalidad de enseñanza, se efectuaron análisis de varianza de un factor.
4. Para confirmar si el rendimiento de los estudiantes está influido por los estilos de compromiso académico y de tenacidad de los alumnos según la modalidad de enseñanza, se realizó un análisis multivariante de varianza.

3. Resultados y discusión

3.1 Diferencias en el compromiso académico y en la tenacidad según el sexo

El análisis *t* de Student (tabla 4) para muestras independientes, aunque no arrojó diferencias estadísticamente significativas, indica que las mujeres poseen índices levemente superiores en las dimensiones de la UWES-SS, en el factor consistencia de interés y en la variable tenacidad global. Por su parte, los varones poseen mejores índices en perseverancia de esfuerzo.

Las correlaciones lineales de Pearson (tabla 4) muestran que en los dos sexos las dimensiones de la UWES-SS se correlacionan positivamente entre sí. Los dos factores de la escala Grit-O y la dimensión tenacidad global se asocian entre sí en las mujeres, mientras que en los varones solo se presentan por separado entre la perseverancia de esfuerzo y la consistencia de interés y el *grit* global.

Junto con ello, en las mujeres, las tres dimensiones de la UWES-SS y el compromiso académico global se asocian positivamente solo con la perseverancia de esfuerzo, en tanto que la dedicación solo se correlaciona positivamente con la tenacidad global. En cambio, en los varones, las tres dimensiones de la escala UWES-SS y la variable compromiso académico global se asocian positivamente con la perseverancia de esfuerzo y con la tenacidad global, a la vez que el vigor, la absorción y el compromiso académico global se correlacionan positivamente con la consistencia de interés.

El análisis *t* de Student para muestras independientes, aunque no arrojó diferencias estadísticamente significativas, indica que las mujeres poseen índices levemente superiores en las dimensiones de la UWES-SS, en el factor consistencia de interés y en la variable tenacidad global. Por su parte, los varones poseen mejores índices en perseverancia de esfuerzo.

Tabla 4. Puntaje medio, desviación estándar y correlaciones entre las variables estudiadas

| Variables | M m | DS m | M v | DS v | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------------------------|------|------|------|------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1. Vigor | 4,50 | 0,91 | 4,27 | 1,00 | | 0,668** | 0,761** | 0,901** | 0,459* | 0,102 | 0,295 |
| 2. Dedicación | 5,37 | 0,70 | 5,06 | 0,84 | 0,536** | | 0,804** | 0,895** | 0,603** | 0,331 | 0,507** |
| 3. Absorción | 4,71 | 0,94 | 4,45 | 1,09 | 0,601** | 0,651** | | 0,935** | 0,547** | 0,178 | 0,386 |
| 4. Compromiso ac. global | 4,87 | 0,76 | 4,61 | 0,88 | 0,860** | 0,831** | 0,869** | | 0,584** | 0,217 | 0,429* |
| 5. Perseverancia de esfuerzo | 4,17 | 0,46 | 4,22 | 0,57 | 0,263** | 0,311** | 0,205* | 0,303** | | 0,603** | 0,874** |
| 6. Consistencia de interés | 3,72 | 0,66 | 3,68 | 0,69 | 0,253* | 0,126 | 0,210* | 0,236* | 0,138 | | 0,915** |
| 7. Tenacidad global | 3,95 | 0,43 | 3,95 | 0,57 | 0,337** | 0,265** | 0,273** | 0,346** | 0,647** | 0,845** | |

Notas:

En la diagonal superior, se detallan las correlaciones obtenidas en la muestra de las mujeres; y en la inferior, en la muestra de los varones.

M m y Ds m: corresponden a la media y desviación estándar de la muestra de mujeres.

M v y Ds v: corresponden a la media y desviación estándar de la muestra de los varones.

*** p ≤ 0,001. **p ≤ 0,01. *p ≤ 0,05.

3.2 Diferencias en el compromiso académico y en la tenacidad según la modalidad de enseñanza

Se realizaron dos análisis de varianza para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables que conforman el compromiso académico y la tenacidad según la modalidad de enseñanza. A este último elemento se lo tomó como variable independiente, y como variable

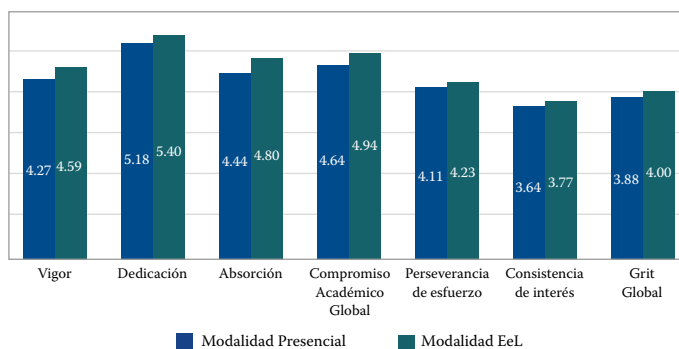


Figura 1. Puntajes medios en la UWES-SS y en la escala Grit-O según la modalidad de enseñanza

dependiente, en forma sucesiva, las dimensiones de la UWES-SS y de la escala Grit-O.

En lo que respecta al UWES-SS, los estudiantes de la carrera con modalidad EeL se caracterizan por tener una media superior en absorción [F (1, 120) 4,166, p >0,043] y en compromiso académico global [F (1, 120) 4,530, p >0,035]. Del mismo modo, aunque no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, estos alumnos alcanzaron el mayor puntaje en los dos factores de la escala Grit-O y en la tenacidad global (figura 1).

3.3 Influencia de la modalidad de enseñanza y de los estilos de compromiso y de tenacidad en el rendimiento académico

Se efectuaron dos análisis multivariados de varianza (Manova, por sus siglas en inglés) para analizar cómo el rendimiento de los estudiantes puede verse afectado por el compromiso académico, la tenacidad y la modalidad de enseñanza. Como variables

dependientes, se consideraron las calificaciones obtenidas en los exámenes finales de las nueve asignaturas detalladas (tabla 3); y como variables independientes, la modalidad de enseñanza y los estilos de compromiso académico y de tenacidad que se determinaron a partir de un análisis de conglomerado no jerárquico.

Por medio de este último, se obtuvieron dos grupos diferenciados de cada constructo. Por un lado, compromiso académico elevado y compromiso académico intermedio (figura 2).

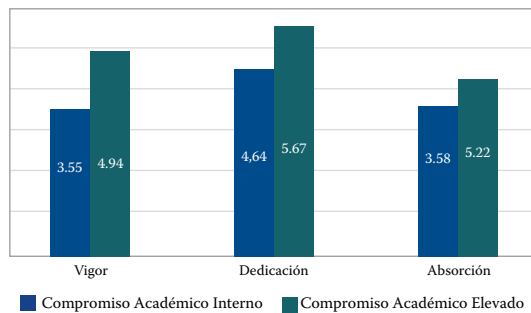


Figura 2. Puntajes medios alcanzados por los grupos compromiso académico elevado e intermedio

Por el otro, tenacidad elevada y tenacidad intermedia, cuya denominación se desprende de los puntajes alcanzados (figura 3).

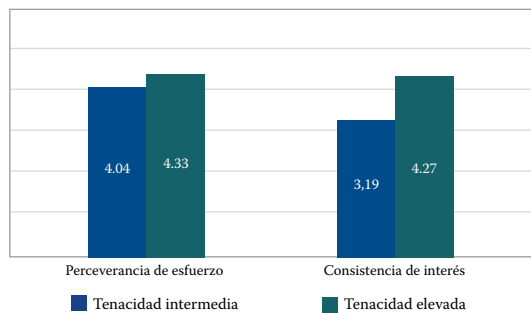


Figura 3. Puntajes medios alcanzados por los grupos tenacidad elevada e intermedia

Los grupos compromiso académico elevado e intermedio se conformaron con 79 y 42 alumnos, respectivamente, que, en el primer caso, se caracterizan por haber obtenido una

media superior a cuatro puntos en las tres dimensiones de la UWES-SS que los hace capaces de estudiar con energía y esfuerzo, entusiasmo y concentración. En el segundo caso, los estudiantes alcanzaron puntajes significativamente inferiores a los obtenidos por los del clúster anterior, siendo menos propensos a manifestar vigor [F (1, 120) 123,540, p >0,0001], dedicación [F (1, 120) 94,300, p >0,0001] y absorción [F (1, 120) 222,707, p >0,0001].

Los grupos tenacidad elevada e intermedia están formados por 59 y 62 estudiantes que alcanzaron índices superiores a 2,50 puntos en los dos factores de la escala Grit-O, lo que les permite perseverar y manifestar interés por alcanzar metas lejanas. Entre ambos grupos se presentan diferencias estadísticamente significativas en los dos factores de la escala (perseverancia de esfuerzo [F (1, 120) 11,871, p >0,0001] y consistencia de interés [F (1, 120) 235,731, p >0,0001]).

El análisis Manova que se efectuó posteriormente, si bien no arrojó diferencias estadísticamente significativas, mostró resultados interesantes. En relación con el estilo de compromiso académico, los estudiantes de las dos modalidades con compromiso intermedio poseen un mejor rendimiento en cinco asignaturas (FPG, ERS, Semi 1, POE y IIE) (tabla 5).

Tabla 5. Comparación del rendimiento académico alcanzado en función de la modalidad de enseñanza y del estilo de compromiso 1

| Materia | | FPG | | ERS | | Semi 1 | | POE | | IIE | |
|--------------------------------|----------------------|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|------|
| Estilo de compromiso académico | | CAE | CAI | CAE | CAI | CAE | CAI | CAE | CAI | CAE | CAI |
| Modalidad | Modalidad presencial | 9,13 | 9,30 | 9,36 | 9,40 | 7,50 | 8,03 | 7,38 | 7,93 | 8,13 | 8,73 |
| | Modalidad EeL | 7,99 | 8,44 | 8,80 | 9,08 | 7,09 | 7,42 | 8,34 | 8,64 | 7,76 | 8,10 |

En cambio, en los alumnos con compromiso elevado, se produjo un efecto cruzado, ya que quienes alcanzaron mejores calificaciones en PLE pertenecen a la modalidad en línea, mientras que aquellos que obtuvieron un rendimiento superior en CH, CI y AF cursaban la carrera con modalidad presencial (tabla 6).

Tabla 6. Comparación del rendimiento académico alcanzado en función de la modalidad de enseñanza y del estilo de compromiso 2

| Materia | | PLE | | CH | | CI | | AF | |
|--------------------------------|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Estilo de compromiso académico | | CAE | CAI | CAE | CAI | CAE | CAI | CAE | CAI |
| Modalidad | Modalidad presencial | 8,38 | 8,40 | 8,54 | 8,24 | 8,56 | 8,53 | 8,88 | 8,87 |
| | Modalidad EeL | 8,60 | 8,50 | 8,56 | 8,79 | 8,46 | 8,62 | 8,98 | 9,25 |

El análisis Manova que se efectuó en función de los estilos de tenacidad y de la modalidad de enseñanza, aunque tampoco arrojó diferencias estadísticamente significativas, evidenció una mayor variabilidad en el cruzamiento de datos. Los estudiantes con una tenacidad elevada de las dos modalidades alcanzaron un mejor rendimiento en FPG, PLE, POE y AF (tabla 7).

Tabla 7. Comparación del rendimiento académico alcanzado en función de la modalidad de enseñanza y del estilo de tenacidad 1

| Materia | | FPG | | PLE | | POE | | AF | |
|----------------|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Estilo de grit | | GE | GI | GE | GI | GE | GI | GE | GI |
| Modalidad | Modalidad presencial | 9,11 | 8,71 | 8,78 | 8,14 | 7,78 | 7,71 | 9,11 | 8,71 |
| | Modalidad EeL | 9,15 | 8,88 | 8,64 | 8,48 | 8,58 | 8,16 | 9,15 | 8,88 |

Los que poseen un estilo de tenacidad intermedia y cursan la propuesta presencial tienen un mejor promedio en ERS, CI, Semi 1 e IIE; y, finalmente, los que tienen el mismo estilo de tenacidad y siguen la modalidad en línea tienen un mejor rendimiento en CH (tabla 8).

Tabla 8. Comparación del rendimiento académico alcanzado en función de la modalidad de enseñanza y del estilo de tenacidad 2

| Materia | | ERS | | CI | | Semi 1 | | IIE | | CH | |
|----------------|----------------------|------|-------------|------|-------------|--------|-------------|------|-------------|-------------|-------------|
| Estilo de Grit | | GE | GI | GE | GI | GE | GI | GE | GI | GE | GI |
| Modalidad | Modalidad presencial | 9,21 | 9,50 | 8,28 | 8,71 | 7,38 | 7,96 | 8,33 | 8,64 | 8,56 | 8,21 |
| | Modalidad EeL | 8,88 | 8,84 | 8,65 | 8,27 | 7,31 | 6,94 | 7,89 | 7,76 | 8,48 | 8,81 |

4. Discusión y conclusiones

Los estudios referentes al compromiso académico y a la tenacidad se encuentran en una etapa inicial en el contexto universitario de América Central y América del Sur. Ello se refleja en algunos de los trabajos que se citan en el este estudio, que evidencian la necesidad de ahondar su indagación para comprenderlas profundamente, dilucidar cómo pueden vincularse entre sí y distinguir las estrategias pedagógicas con las que puedan favorecerse.

Por sus características, ambas capacidades permiten definir y alcanzar metas académicas, y son indispensables para lograr una mejor calidad de vida, pueden ser desarrolladas por iniciativa personal y por el estímulo del contexto.

A fin de ordenar el esquema retórico de este apartado, se toman como referencia los objetivos y las hipótesis propuestas, para discutir los resultados más significativos y desarrollar las conclusiones.

En relación con la primera hipótesis, si bien no se encontraron diferencias significativas según el sexo en el compromiso académico y en la tenacidad, las mujeres obtuvieron índices más elevados en todas las dimensiones de la UWES-SS, en el factor consistencia de interés y en la tenacidad global, siendo solo superadas por los hombres en perseverancia de esfuerzo. Estos resultados coinciden con los alcanzados por los estudios referenciados en el apartado introductorio y en el de Parada Contreras y Pérez Villalobos (2014), que favorecen, por un lado, a las mujeres en el compromiso académico global y en absorción, y, por el otro, a los hombres en las otras dos dimensiones de la UWES-SS. La variabilidad encontrada en los estudios con respecto al género muestran que el compromiso académico puede estar asociado a otras variables sociodemográficas, a la orientación pedagógica de la carrera y al

apoyo brindado por el contexto, aspectos que serían de interés indagar en profundidad.

De la misma manera, los resultados obtenidos en la escala Grit-O coinciden con el estudio de Kannangara et al. (2018), lo que, en el contexto de esta indagación, permite pensar en que la tenacidad está vinculada con la predisposición natural del sexo femenino hacia la autodisciplina, el esfuerzo y la obtención de un mejor rendimiento (Bazelais et al., 2016).

En lo concerniente a la hipótesis 2, las correlaciones significativas y positivas entre las subescalas de la UWES-SS y de la escala Grit-O coinciden, en parte, con las halladas por Hodge et al. (2017). No obstante, la inexistencia de una asociación entre, por un lado, las tres dimensiones de la UWES-SS, el compromiso académico global y la consistencia de interés, y por el otro, entre el vigor, la absorción y la tenacidad global, podría explicarse a partir de que la energía para realizar una tarea y el entusiasmo que origina no afectarían la tenacidad global.

Para brindar una interpretación precisa sobre estas correlaciones, se toman las sugerencias de Cohen (1988), de acuerdo con quien en ambos sexos las asociaciones encontradas entre las dimensiones de la UWES-SS y de la escala Grit-O, por separado, son fuertes.

En paralelo, las halladas entre las variables de la UWES-SS y la escala Grit-O presentan resultados disímiles. En las mujeres, son fuertes entre los cuatro factores del compromiso académico y la perseverancia de esfuerzo, y, en particular, entre la dedicación y la tenacidad global. Pero son moderadas entre el compromiso académico global y la tenacidad global.

En los varones, son moderadas entre la dedicación, el compromiso académico global y la perseverancia de esfuerzo, y entre el vigor, el compromiso académico global y la tenacidad global. Mientras que son débiles

entre el vigor, la absorción, el compromiso académico global y la consistencia de interés, y entre la dedicación, la absorción y la tenacidad global.

En lo tocante a la tercera hipótesis, solo se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, que favorecen a los alumnos de la carrera impartida con modalidad EeL en las variables absorción y compromiso académico global, lo que los ayudaría a concentrarse más y a sentir un mayor grado de satisfacción al estudiar, efectos que concuerdan con los hallados en indagaciones previas (Chen et al., 2010; Dumford y Miller, 2018).

Finalmente, respecto de la hipótesis 4, los estadísticos efectuados para corroborar en qué medida el rendimiento académico puede verse afectado por la modalidad de enseñanza y los estilos de compromiso académico y de tenacidad, aunque no arrojaron diferencias estadísticamente significativas, evidenciaron una variabilidad entre las modalidades, los estilos mencionados y la *performance* académica de los estudiantes, que podría estar asociada a los estilos docentes, al diseño didáctico de cada materia y a otros factores derivados (metodologías de enseñanza y de evaluación, etc.), y que sería interesante ahondar en próximos estudios.

Llegados a este punto, es importante señalar las limitaciones del estudio, los aportes específicos y las líneas de investigación que se abren a partir de este.

En relación con las restricciones, en primer lugar, se resalta el tipo de muestreo empleado que estuvo sujeto a la posibilidad de acceso a la población y a su participación, así como a la desproporción presentada entre hombres y mujeres. Otra carencia a resaltar se presentó al no contar con otros detalles sociodemográficos que podrían ayudar a interpretar con otra mirada los resultados obtenidos.

En lo concerniente a los aportes específicos del estudio, se destaca, principalmente,

abordar incipientemente la vinculación entre el compromiso académico y la tenacidad en alumnos de un posgrado universitario impartido con dos modalidades de enseñanza.

Si bien los resultados presentados no son extrapolables a la población objeto de estudio, sientan las bases para próximas indagaciones, que tendrían que realizarse con una muestra representativa. Asimismo, sería de interés efectuar estudios de carácter longitudinal para probar cómo los constructos indagados predicen el éxito académico. Por último, también se abre el camino para indagar la correlación entre la acción realizada por agentes educativos y el fomento del compromiso académico y el *grit*.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

Se agradece especialmente a la doctora Cecilia Barni, quien ofreció el espacio del aula virtual de su materia para administrar los cuestionarios; a la señora Mercedes Mengido, quien brindó asistencia administrativa para facilitar las calificaciones de los participantes, y a las autoridades de la Escuela de Educación de la Universidad Austral (Argentina).

Conflicto de intereses

La autora declara que no tiene ningún conflicto de interés.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación; Análisis de datos; metodología; revisión del manuscrito FD.

Referencias

- Ahmed, S. F., Tang, S., Waters, N. E. y Davis-Kean, P. (2019). Executive function and academic achievement: Longitudinal relations from early childhood to adolescence. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 446-458. <https://doi.org/10.1037/edu0000296>
- Alfonso, J., Datu, D. & Buenconsejo, J.U. (2021). Academic Engagement and Achievement Predict Career Adaptability. *The Career Development Quarterly, 69*(1), 34-48. <https://doi.org/10.1002/cdq.12247>
- Ali, J. y Rahaman, A. (2012). A comparative study of grit between male and female fencers of Manipur. *International Journal of Movement Education and Social Sciences, 2*(1), 10-12. <https://sujo-old.usindh.edu.pk/index.php/THE-SHIELD/article/view/1017>
- Aparicio, M., Bacao, F. y Oliveira, T. (2017). Grit in the path to e-learning success. *Computers in Human Behavior, 66*, 388-399. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.009>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. y Hoyle, R. H. (2018). Development and validation of a Spanish version of the Grit-S scale. *Frontiers in Psychology, 9*(96). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00096>
- Arias, P. R., García, F. E. y Reivan-Ortiz, G. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico versión abreviada (UWESS-9) en estudiantes ecuatorianos. *Ajayu, 18*(1), 1-23. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612020000100001&lng=es&tlng=es
- Bazelais, P., Lemay, D. J. y Doleck, T. (2016). How does grit impact college students' academic achievement in science? *European Journal of Science and Mathematics Education, 4*(1), 33-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107756>
- Becerra Martín, D. y López Gamboa, G. E. (2018). Tenacidad en adolescentes de tres etnias oaxaqueñas: Un estudio comparativo. *Educación y Ciencia, 7*(50), 30-39. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/465>
- Buzzetto-Hollywood, N. (2017). *Grit and online learning success*. https://www.researchgate.net/publication/327703711_Grit_and_Online_Learning_Success
- Buzzetto-Hollywood, N., Quinn, K., Wang, W. y Hill, A. (2019). Grit in online education. *Journal of Education, Society and Behavioural Science, 30*(4), 1-11. <https://doi.org/10.9734/JESBS/2019/v30i430132>
- Cachón-Zagalaz, J., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M., López-Manrique, I. y González González de Mesa, C. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica, 25*(2), 113-121. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.3>
- Cerda, C., Saiz, J. L. y Vergara, D. (2018). Tenacidad en estudiantes universitarios chilenos: Un estudio inicial de su estructura y red nomológica. *Interdisciplinaria, 35*(2), 409-423. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272018000200010
- Chen, P. D., Lambert, A. D. y Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of web-based learning technology on student engagement. *Computers & Education, 54*(4), 1222-1232. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.008>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). LEA.
- Credé, M., Tynan, M. C. y Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology, 113*(3), 492-511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>

- Datu, J. A. D. y Buenconsejo, J. U. (2021). Academic engagement and achievement predict career adaptability. *The Career Development Quarterly*, 69(1), 34-48. <https://doi.org/10.1002/cdq.12247>
- Daura, F. T. (2015). El estudio del compromiso académico: Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 54-75. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/254>
- Daura, F. T., Barni, C. y González, M. (2022). La tenacidad: Predictora de la autorregulación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 116-131. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.220>
- Daura, F. T., Barni, M. C., González, M. L., Assirio, J. A. y Lúquez, G. (2020). Evaluación del compromiso académico y Grit: Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de posgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1172. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1172>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. y Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dumford, A. D. (2017a). *Grit: El poder de la pasión y de la perseverancia*. Urano.
- Dumford, A. D. (2017b). *Grit: Why Passion and Resilience are the Secrets to Success*. Penguin Random House.
- Dumford, A. D. y Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452-465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Dumford, A. D. y Quinn, P. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Dumford, A. D., Peterson, C., Matthews, M. D. y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Edmunds, J. A., Gicheva, A. y Thrift, B. (2021). High tech, high touch: The impact of an online course intervention on academic performance and persistence in higher education. *The Internet and Higher Education*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100790>
- Fuster Guillen, F. G. y Baños Chaparro, J. (2021). Análisis bayesiano del compromiso académico en estudiantes de Psicología: Diferencias según sexo y edad. *Revista de Investigación en Psicología*, 24(1), 5-18. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20210>
- García Aretio, L. (2004). Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Revista Bordón*, 56(3-4), 409-429. <https://maestrias.clavijero.edu.mx/cursos/MPPGEET-1IEDL/modulo1/documentos/Bordon-viejosynuevosmodelos.pdf>
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista Española de Pedagogía*, 69(249), 255-271.
- García Aretio, L. (2012). *¿Por qué va ganando la educación a distancia? Universidad Nacional de Educación a Distancia*.
- García Aretio, L. (2018). *Blended learning* y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, e-learning...? *Revista Iberoamericana de Edu-*

- cación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: Aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 2-17. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hodge, B., Wright, B. y Bennett, P. (2017). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448-460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S. y Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students. *Frontier of Psychology*, 9(1539). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. y Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>
- Li, J., Fang, M., Wang, W., Sun, G. y Cheng, Z. (2018). The influence of grit on life satisfaction: Self-esteem as a mediator. *Psychologica Belgica*, 58(1), 51-66. <https://doi.org/10.5334/pb.400>
- Martos, Á., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Gázquez, J. J., Simón, M. y Barragán, A. B. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de ciencias de la salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 23-36. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.223>
- Merino Orosco, A., Berbegal Vázquez, A., Arraiz Pérez, A. y Sabirón Sierra, F. (2021). Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación: Una revisión sistematizada. *Orientación y Sociedad*, 21(1), 1-27. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122584>
- Mesurado, B., Cristina Richaud, M. y José Mateo, N. (2016). Engagement, flow, self-efficacy, and Eustress of University Students: A cross-national comparison between the Philippines and Argentina. *The Journal of Psychology*, 150(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1024595>
- Olson, L. (2014). *Guide to academic and scientific publication. How to get your writing published in scholarly journals*. Academia.
- Palisoc, A. J. L., Matsumoto, R. R., Ho, J., Perry, P. J., Tang, T. T. y Ip, E. J. (2017). Relationship between grit with academic performance and attainment of postgraduate training in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(4), 1-10. <https://doi.org/10.5688/ajpe81467>
- Parada Contreras, M. y Pérez Villalobos, C. E. (2014). Relación del *engagement* académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412014000200003&script=sci_arttext&tlng=en
- Park, D., Tsukayama, E., Yu, A. y Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, 104889. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>
- Phillips-Martinez, B. (2017). *Grit and mindset as predictors of student success in a first-time online high school course* [tesis de doctorado, Northwest Nazarene University]. <https://www.proquest.com/openview/8bfaf377e538d86c789b99df81afdf9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

- Rigo, D. Y. (2019). Los entornos educativos: Impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Revista Educación y Ciencia*, 8(51), 64-71. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/120451>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens Gumbau, S., Silla, P. y Grau Gumbau, R. M. (2000). Desde el *burnout* al *engagement*: ¿Una nueva perspectiva? *Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 117-134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/7c590f01490190db0ed02a5070e20f01>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (comps.) (2019). *De la educación a distancia a la educación en línea: Aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens.
- Southwick, D. A., Tsay, C. J. y Duckworth, A. L. (2019). Grit at work. *Research in Organizational Behavior*, 39, 100126. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2020.100126>
- SRI International (2018). *Promoting grit, tenacity, and perseverance: Critical factors for success in the 21st century*.
- Sung, J. y Wickrama, K. A. (2018). Longitudinal relationship between early academic achievement and executive function: Mediating role of approaches to learning. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.010>
- Tarasow, F. (2019). La educación en línea ya está en edad de merecer. En G. Schwartzman, F. Tarasow, M. Trech (comps.), *De la educación a distancia a la educación en línea: Aportes a un campo en construcción* (pp. 21-36). Homo Sapiens.
- Torres Ahumada, I. V. (2019). *Diferencias en engagement académico según el sexo en estudiantes que trabajan en una universidad privada de Lima* [tesis de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/e42ac41a-e719-446e-a985-75eedc6becd9>
- Tortul, M. C., Daura, F. T. y Mesurado, B. (2020). Análisis factorial, de consistencia interna y de convergencia de las escalas Grit-O y Grit-S en universitarios argentinos: Implicaciones para la orientación en educación superior. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 31(3), 109-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29264>
- Vizoso Gómez, C. y Arias Gundín, O. (2016). *Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera*. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/12132>
- Willoughby, M. T., Wylie, A. C. y Little, M. H. (2019). Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. *Developmental Psychology*, 55(4), 767-779. <https://doi.org/10.1037/dev0000664>

Tras la sombra de las historias: producción de cuentos fantásticos

Behind the Shadow of Stories: Production of Fantastic Stories

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1261>

Recibido: 11 de enero de 2022,
Aprobado: 02 de abril de 2022,
Publicado: 14 de junio de 2022



Artículo de investigación

Mariluz Posada Pérez^{1*}

<https://orcid.org/0000-0003-1613-0013>

Martha Lucía Garzón Osorio²

<https://orcid.org/0000-0002-4827-4372>

¹ Universidad Tecnológica de Pereira, Ciencias de la Educación, Pereira, Colombia; maposada@utp.edu.co *

² Universidad Tecnológica de Pereira, Ciencias de la Educación, Educación y Tecnología, Pereira, Colombia; malucia@utp.edu.co

* Autor de correspondencia:
Mariluz Posada Pérez.
Calle 34 # 33 D80, El Palmar. Pereira,
Colombia. maposada@utp.edu.co

Para citar este artículo:
Posada Pérez, M. y Garzón Osorio,
M. L. (2022). Tras la sombra de las
historias: producción de cuentos
fantásticos. *Papeles*, 14(27), e 1261.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1261>

Resumen

Palabras clave:
Cuento fantástico; producción oral; secuencia didáctica; enfoque comunicativo; preescolar

Introducción: Esta investigación tiene como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción oral de cuentos fantásticos, de los niños y las niñas de la sala de Jardín 2, del Centro de Desarrollo Infantil Cosechando Sueños de Puerto Caldas, Pereira, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora. **Metodología:** Para ello, se opta por un enfoque metodológico de tipo cuantitativo, con un diseño preexperimental intragrupo, tipo pretest y postest. Para la recolección de la información, se diseñó una rejilla de valoración de la producción oral de cuentos fantásticos de 11 niños y niñas, a partir de las dimensiones plano de la historia y lingüística discursiva. **Resultados y discusión:** Para el análisis cuantitativo, se aplicó la estadística descriptiva, a partir de la cual se validó la hipótesis de trabajo, concluyendo que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo incidió en el mejoramiento de las producciones orales de cuentos fantásticos de los niños y las niñas. **Conclusiones:** En el análisis, la maestra reflexionó sobre las prácticas y la forma de resolver eventualidades para favorecer los procesos de producción.

Abstract

Keywords:
Fantastic story; oral production; didactic sequence; communicative approach; preschool

Introduction: This research aims to determine the incidence of a didactic sequence, with a communicative approach, in the oral production of fantastic stories, of the children of the garden room 2, of the Child Development Center Harvesting Dreams of Puerto Caldas, Pereira and reflect on the language teaching practices of the research teacher. **Methodology:** For this, a quantitative methodological approach is chosen, with a pre-experimental intra-group design, pretest and Post-Test type. For the collection of information, an assessment grid was designed for the oral production of fantastic stories by 11 boys and girls, based on the following dimensions: Plane of history and Discursive Linguistics. **Results and discussion:** For the quantitative analysis, descriptive statistics were applied, from which the Working Hypothesis was validated, concluding that the didactic sequence of communicative approach had an impact on the improvement of oral productions of fantastic stories of children. **Conclusions:** In the analysis, the teacher reflected on the practices and the way to solve eventualities to favor the production processes.



1. Introducción

El lenguaje como mediador entre el pensamiento y el mundo exterior le ha permitido al ser humano disponer de diversas formas para establecer relaciones y comunicarse con los demás. Para ello, se vale de diferentes signos gestuales, verbales, escritos o pictóricos, los cuales poseen un significado atribuido socialmente. En este sentido, los actos del lenguaje en la vida cotidiana contienen una intención comunicativa que hace posible relacionarse, lo que podría estar dado desde las funciones del lenguaje, individual y social, como lo indica Vygotsky (1996).

En particular, desde el plano ontogenético, la comunicación prelingüística surge con anterioridad a la verbal (Knap, 1988), de modo que es el lenguaje no verbal el primer medio de comunicación entre el niño y sus cuidadores, debido a que el niño emite sonidos como el llanto, sumado a las expresiones corporales y gestuales (Fernández Pérez de Alejo y Huepp Ramos, 2013), las cuales conllevan que el adulto interprete sus exigencias y necesidades. A medida que avanza en su proceso evolutivo, si bien esta forma de comunicación no desaparece, el niño se apropia del lenguaje oral gracias a la interacción con el medio. Es a través de la oralidad que el niño empieza a organizar lo que ocurre en la vida cotidiana, se ubica en el espacio y en el tiempo, en la medida en que posibilita la expresión de los pensamientos y la construcción de saberes, además del intercambio social sin la ayuda de una enseñanza explícita (Jaimes Carvajal y Rodríguez Luna, 1997).

Ahora bien, cuando el niño ingresa en el entorno educativo, sus primeros actos del lenguaje avanzan hacia desarrollos más formalizados, a través de acciones que permiten la construcción de un lenguaje oral enriquecido. Esto implica la generación de situaciones comunicativas libres e intencionadas que posibilitan la construcción

Los actos del lenguaje en la vida cotidiana contienen una intención comunicativa que hace posible relacionarse, lo que podría estar dado desde las funciones del lenguaje, individual y social.

de saberes, de identidad y de un lugar en el mundo. En otros términos, el profesorado debe crear ambientes que, a partir de experiencias intencionadas en el afecto, la confianza y la seguridad, promuevan el desarrollo de los niños y las niñas. De ello depende que aprendan a convivir y a relacionarse, a cuidar y cuidarse, siendo partícipes de todos los espacios para sentirse reconocidos (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2014b).

Por tanto, es apropiado sistematizar la creación de espacios intencionados para el desarrollo de la oralidad de los niños y las niñas. Esto es, proyectos de intervención pedagógica que generen espacios intersubjetivos en los cuales se estimule el habla espontánea y se trascienda de las formas propias de la lengua materna intuitiva a un habla reflexiva y controlada. De este modo, la escuela debe potenciar situaciones de comunicación oral en las que se reflejen los pensamientos y que sean propicias para resignificar los conocimientos.

A pesar de eso, la realidad suele ser diferente, pues se tiende a creer que, como el niño habla en el momento de llegar a la escuela, no es necesario trabajar la oralidad de manera formal. Al respecto, las investigaciones de Camps Mundó (2003), Gutiérrez Ríos (2014), Gutiérrez Ramírez y Landeros Falcón (2010) y Gutiérrez Ríos y Rosas de Martínez Torres

Los maestros tienen dificultad para acercar la literatura a los niños, aun conociendo sus aportes en el proceso del aprendizaje, debido a que los libros no se encuentran a su alcance o no son apropiados para la edad, ya que son resultado de donaciones.

(2008) concuerdan en que los docentes consideran que no es necesaria una intervención pedagógica para la enseñanza del lenguaje oral, dado que los niños y las niñas poseen un acervo verbal adquirido en la interacción familiar. Por esta razón, y dadas las concepciones de los maestros, se prioriza la enseñanza de la lectura y la escritura (Gutiérrez Ríos, 2014; Jaimes Carvajal, 2005; Uribe-Hincapié et al., 2019). Lo anterior conlleva la desarticulación de los tres procesos, ignorando que a través de la lectura se interpreta el mundo; la escritura representa y la oralidad es la posibilidad de interactuar por medio del lenguaje; si bien se enseña a leer y a escribir de manera formal, es necesario hacerlo con la oralidad (Doria Correa, 2009; Galindo Lozano y Doria Correa, 2019).

A lo anterior se suma que las prácticas de trabajo oral en el aula se realizan de manera descontextualizada y como una tarea objeto de evaluación. En consecuencia, se observa la predominancia de inseguridades para expresarse por la falta de apropiación de habilidades discursivas y herramientas para hablar en público (Pérez Abril, 2009). En relación con esas prácticas, Gutiérrez Ríos (2014) concluye que en las aulas se privilegian unas voces por encima de otras: el profesor tiene la palabra y decide de qué se habla; además, cuando el

habla de los niños es defectuosa, se procede a la corrección, asunto que puede generar temores cuando se le pide a un niño hablar.

De manera puntual, Suárez González (2014) y Herrera Sánchez et al. (2015) concluyen que existe una perspectiva centrada en el desarrollo fonológico, semántico y sintáctico, respaldada en aspectos lingüísticos más que en procesos pedagógicos de la oralidad. Esta situación se agrava, según los investigadores, por la falta de estimulación en el hogar, los ambientes con abuso de tecnologías y las prácticas escolares orientadas a la repetición, reproducción y escucha. El anterior escenario indica que en las aulas persiste una visión gramatical, fragmentada y poco contextualizada de oralidad. Esta mirada se aleja del enfoque sociocultural, en el cual se considera la oralidad una práctica social que favorece la interacción y la participación activa en la construcción y transformación social y la transmisión de la cultura (Pérez Abril y Roa Casas, 2010).

Ahora bien, uno de los asuntos que privilegia la transmisión de la cultura se relaciona con la exposición temprana de los niños y las niñas a las manifestaciones literarias. De hecho, el MinEducación (2014a) establece que se requiere que los adultos tomen conciencia de las posibilidades de la literatura, “para cantar, jugar, narrar, compartir sus historias y enriquecer permanentemente el acervo cultural con la memoria viva que se transmite de voz a voz” (p. 21). No obstante, en los entornos educativos, existe carencia en cuanto a la accesibilidad y el uso a la literatura infantil. No hay control, ni selecciones pertinentes de textos literarios que permitan realizar ejercicios de lectura inicial, renarraciones o construcciones orales fantásticas.

Al respecto, Carrión Rosa (2015) considera que los maestros tienen dificultad para acercar la literatura a los niños, aun conociendo sus aportes en el proceso del aprendizaje, debido

a que los libros no se encuentran a su alcance o no son apropiados para la edad, ya que son resultado de donaciones. Además, plantea el autor que, aunque se cuente con los recursos y diferentes tipologías textuales, las actividades orientadas no brindan la oportunidad para que los niños y las niñas encuentren en la literatura otras posibilidades.

Frente a este panorama, la falta de un trabajo intencionado sobre la oralidad en preescolar puede encontrar una explicación en la carencia de formación de los maestros y la limitada sustentación teórica en los documentos públicos de referentes didácticos relevantes en la materia (Barrera Cuervo y Reyes García, 2016). Sobre esto último, si bien el MinEducación (2014a) prioriza la tradición oral como el primer recurso para el desarrollo de la lengua literaria, en las aulas se torna más como una excusa para la exploración de la lengua escrita. De esta manera, el dominio de la oralidad sigue en el marco de lo cotidiano y no en el abordaje de la oralidad de manera formal e intencionada.

Para transformar esta situación, diversos investigadores han llevado a cabo propuestas de enseñanza dirigidas al desarrollo de la oralidad. Al respecto, Barrera Cuervo y Reyes García (2016) y Riveros Vásquez (2016) encuentran que, como consecuencia de la intervención pedagógica, la oralidad de niños y niñas de preescolar logra avanzar de la expresión de conceptos simples a construir discursos más complejos. Esto se refleja en diálogos colectivos, coherencia en las narraciones, expresión de opiniones y cuestionamientos, así como en una intervención autónoma y pertinente al tema sugerido. En la misma línea, Martínez Torres et al. (2007) concluyen que la oralidad se convierte en el puente para planear, negociar y concertar las decisiones, en situaciones interactivas propuestas en el salón de clase, frente al cuidado y la lectura de los libros que tienen en el aula.

Desde otra perspectiva, se han implementado experiencias que dan cuenta sobre el uso de la oralidad para fortalecer la participación y el ejercicio de la ciudadanía como factor de socialización en la infancia. En este sentido, Fernández i Barrera (2009), Cortés Tique (2014) y Prieto Osorio et al. (2016) sugieren que, a través de la generación de actividades que partan de la interpretación que los niños y las niñas tienen de la realidad, es posible fomentar el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de identidad. Para ello, es necesario, agregan los investigadores, escuchar sus voces, visibilizarlos y tenerlos en cuenta no solo como actores sociales activos, sino como sujetos de derecho. En torno a este propósito, no se puede desconocer que en el preescolar las prácticas que se dan alrededor del lenguaje oral se constituyen en el espacio propicio para la construcción de interacciones permeadas por el respeto a la singularidad del otro y de sí mismo, condiciones que permiten la participación en el marco de una ciudadanía democrática (Pérez Abril, 2009).

Por otra parte, a partir de investigaciones sobre el diseño y la implementación de secuencias didácticas para la producción oral, Hocevar (2007), Hernández Rincón et al. (2015), Suárez González (2016), Tiller Ipuana y Mendoza Quintero (2018), Deluque Sijona y Gutiérrez Aguilar (2018) e Ibarra Flórez y Ospino Gómez (2018) concluyen que estas inciden de manera positiva en los desempeños comunicativos orales de los niños y las niñas. Lo anterior se evidencia en la planificación de producciones orales de textos narrativos, en el uso del lenguaje a partir de contextos reales de comunicación y con un mejor desempeño de los componentes lingüísticos, y en la comprensión sobre la utilidad, el sentido y la validez de sus relatos. Asimismo, los hallazgos indican que, cuando se les brinda un ambiente escolar en función de sus expectativas, intereses y experiencias, enriquecen su vocabulario y adquieren fluidez y seguridad narrativa.

A partir del panorama esbozado, esta investigación pretende desarrollar una propuesta de intervención para la producción oral de cuentos fantásticos, entendidos como relatos que mezclan elementos reales e irreales, en los cuales se establecen relaciones entre las cosas que conoce o representa y lo “extraño e inexplicable”, que puede imaginar para narrarlas (Rodari, 1983). Como tipología textual, el cuento le permite a los niños y las niñas describir acontecimientos usando una estructura sencilla.

Así las cosas, esta investigación parte de la formulación de la siguiente pregunta: ¿cuál es la incidencia de una secuencia didáctica en la producción oral de cuentos fantásticos de los niños y las niñas de jardín, vinculados a un centro de desarrollo infantil (CDI) de Pereira?

Para dar respuesta a este interrogante, se plantea como objetivo general determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la producción oral de cuentos fantásticos, en los niños y las niñas de jardín pertenecientes a un CDI de Pereira. Y como objetivos específicos: a) identificar con prueba inicial el nivel de producción oral de cuentos fantásticos de los niños y las niñas de jardín antes de implementar la secuencia didáctica; b) diseñar e implementar una secuencia didáctica para la producción oral de cuentos fantásticos; c) identificar con prueba final el nivel de la producción oral de cuentos fantásticos de los niños y las niñas de jardín después de implementar la secuencia didáctica, d) contrastar los resultados de la prueba inicial y final para determinar las transformaciones en la producción oral de cuentos.

2. Metodología

Esta investigación está orientada por un enfoque cuantitativo, que permite cuantificar los datos y la información desde un análisis estadístico (Imbernón, 2002). Este enfoque permite hacer una descripción y un análisis de

lo que ocurre en condiciones controladas de la variable independiente (secuencia didáctica) sobre la variable dependiente (producción oral de cuentos fantásticos). Asimismo, se buscan interpretar los resultados exponiendo los eventos alrededor de las condiciones en que surgen, para determinar la validación o el rechazo de la hipótesis central (Bisquerra Alzina, 2004).

En concordancia con lo anterior, se opta por un diseño preexperimental intragrupo, tipo pretest/posttest, definido por Hernández Sampieri et al. (2010), como aquellos con una muestra intencional, sin ser elegida al azar, en los cuales “se manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes” (p. 148). Respecto de estos estudios, Sans Martín (2004) menciona que, aunque no se consideren experimentos, pueden proporcionar un control sobre las fuentes para validar o invalidar el estudio. Además, el diseño es intragrupo, porque evalúa el mismo grupo de estudiantes en dos momentos. Primero, un pretest para identificar el estado inicial de la producción oral de cuentos fantásticos, y, segundo, un posttest que se aplica después de desarrollar la secuencia didáctica para determinar su incidencia en la producción de los niños y las niñas.

La población está constituida por los niños y las niñas en rangos de edad de 4 a 5 años, matriculados en el nivel de Jardín, en los CDI de Pereira. De ella, la muestra seleccionada es de 11 niños y niñas de Jardín 2 de un CDI de Pereira.

Para conjeturar los resultados de la investigación, se tiene en cuenta como hipótesis de trabajo la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, que mejora la producción oral de cuentos fantásticos en los niños y las niñas de Jardín 2 de un CDI de Pereira; por ende, la hipótesis nula

(H0) es la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, que no mejora la producción oral de cuentos fantásticos. A partir de la hipótesis, la investigación asume como variable independiente la secuencia didáctica y como variable dependiente la producción oral de cuentos fantásticos.

La variable independiente está constituida por la secuencia didáctica implementada durante tres fases.

1. Preparación. Momento en que se formula el proyecto y se explicitan los propósitos, los conocimientos que se han de adquirir y las estrategias por implementar (Camps Mundó, 1995).
2. Producción. Fase en la cual se implementan las actividades para la producción oral de los niños y las niñas. Durante su ejecución, se utiliza el material elaborado durante la fase de preparación (Camps Mundó, 1995).
3. Evaluación. Fue un proceso transversal, realizado desde el inicio hasta la finalización de la secuencia. En esta fase, se establece la adquisición de los objetivos que guían la producción oral, utilizando instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para conocer el progreso individual y grupal de los participantes (Garzón Osorio y Gutiérrez Valencia, 2018).

La variable dependiente se relaciona con la producción oral de cuentos fantásticos, entendida como un acto de comunicación verbal en el cual un individuo (narrador), a viva voz y con todo su cuerpo, relata una historia en la que mezcla elementos reales e irreales, extraños e inexplicables, con la intención de interactuar y crear incertidumbre en el narratario mediante la intercalación entre una explicación natural y una sobrenatural (Todorov, 1981). De esta variable se desprenden las dimensiones



plano de la historia, con los indicadores de los personajes, acciones y los espacios (Cortés Tique y Bautista Cabrera, 1998), y la lingüística discursiva, con indicadores como la paralingüística oral, el registro del lenguaje (Gobierno de España, Ministerio de Educación, 2010) y la progresión temática (Jolibert y Sraiki, 2009).

En cuanto a la medición de tales dimensiones, se establecen los índices en relación con cada indicador, siendo 3 el nivel alto, que valora la presencia de mayores elementos en los indicadores del plano de la historia y de la lingüística discursiva; 2 el nivel medio, que constata que, al menos, se utilicen algunos elementos de cada indicador, y 1 el nivel bajo, que no evidencia características propias de los indicadores o de las dimensiones estudiadas. A continuación, se presenta la operacionalización de la variable dependiente:

Tabla 1. Operacionalización de la variable dependiente

| Variable dependiente: producción oral de cuentos fantásticos | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Dimensiones | Indicadores | Índices | | |
| | | 3. Alto | 2. Medio | 1. Bajo |
| Plano de la historia Es todo lo concerniente a los personajes, los espacios y las acciones desarrolladas en el mundo ficcional (Cortés Tique y Bautista Cabrera, 1998). | Personajes Pueden ser personas, objetos, animales que cambian en el transcurso de la historia y poseen características físicas y estados emocionales. | El narrador en el relato describe características físicas y estados emocionales de uno o varios personajes. | El narrador en el relato solo describe características físicas o estados emocionales de algún personaje. | El narrador en el relato no describe características físicas ni estados emocionales de los personajes. |
| | Acciones Son las situaciones o acontecimientos que viven o realizan los personajes en el desarrollo del relato para cumplir un objetivo. | El narrador describe tres o más acciones que realizan los personajes en las situaciones del relato. | El narrador describe al menos dos acciones que realizan los personajes en las situaciones del relato. | El narrador no menciona o describe una sola acción que realiza los personajes en las situaciones del relato. |
| | Espacio Lugar donde los personajes o seres del relato desarrollan sus acciones. | El narrador describe los lugares donde se desarrollan las situaciones de los personajes. | El narrador menciona lugares donde se desarrollan las situaciones de los personajes, pero no los describe. | El narrador no menciona ni describe los lugares donde se desarrollan las situaciones de los personajes. |
| Lingüística discursiva Es el conjunto de componentes que se interrelacionan y se complementan, relacionando lo lingüístico-discursivo, el componente contextual y el componente estratégico retórico que desarrollan la competencia oral, tales como la paralingüística oral, el registro del lenguaje y la progresión temática. (Gobierno de España, Ministerio de Educación, 2010). | Paralingüística oral Elementos no lingüísticos que acompañan, modifican o alteran el discurso oral constituyéndose en señales que brindan información adicional a la narración, tales como la entonación y la expresión corporal. | El narrador muestra una adecuada expresión corporal y usa una entonación acorde con las intenciones de cada momento del relato. | El narrador muestra una adecuada expresión corporal, pero no usa la entonación de acuerdo con las intenciones de cada momento del relato. | El narrador no muestra una adecuada expresión corporal ni usa la entonación de acuerdo con las intenciones de cada momento del relato. |
| | Registro del lenguaje Uso de las reglas en que se desarrolla la narración oral, como la agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras sintácticas (inicio o cierre de las frases). | El narrador selecciona de manera ágil el vocabulario y hace uso adecuado de las estructuras sintácticas. | El narrador selecciona de manera ágil el vocabulario, pero no hace uso adecuado de las estructuras sintácticas, o viceversa. | El narrador no selecciona de manera ágil el vocabulario, ni hace uso adecuado de las estructuras sintácticas. |
| | Progresión temática Distribución de la información caracterizada por la presencia de temas que se relacionan entre sí, tienen una progresión y permiten el avance de la historia (Jolibert y Sraïki, 2009). | El narrador relata la historia teniendo en cuenta un eje temático de principio a fin, que da sentido a la narración. | El narrador conserva el eje temático solo en algunos apartados del relato o lo deja inconcluso. | El narrador no conserva el eje temático de principio a fin y se pierde el sentido del relato. |

Fuente: Elaboración propia.

Como técnica para obtener información, se les pide realizar una producción oral de cuentos fantásticos a partir de la consigna “Imagina una historia fantástica que tenga hechos irreales, extraños e inexplicables, y cuéntala a tus compañeros de sala”. El registro de las producciones se hace por medio de video y para el análisis se emplea como instrumento una rejilla de evaluación de la producción de cuentos fantásticos que considera dos dimensiones: el plano de la historia y la lingüística discursiva. Para determinar la validez de los instrumentos, se aplica una prueba piloto a un grupo que cumplía con las mismas condiciones de la muestra y se realiza un juicio de conjuces por parte de docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira con formación doctoral y experiencia en el tema.

3. Resultados y discusión

Para validar la hipótesis se emplea la *t* de Student a partir de los desempeños generales en el pretest y el postest, con un nivel de significancia en este tipo de investigación de 0,05, que, si bien, no tuvo un nivel esperado, con la estadística descriptiva se evidenciaron transformaciones positivas entre ambas pruebas. Los hallazgos indican que la media pasa de 9,45 en el pretest a 14,55 en el postest, mientras que la desviación estándar en la primera prueba es de 2,04, que disminuye en la segunda prueba a un 1,05; la mediana pasa de 10 puntos a 14,5. Lo anterior quiere decir que se generaron transformaciones en la producción oral de cuentos fantásticos de los niños y las niñas de Jardín 2, relacionadas con el mejoramiento del desempeño en las dos dimensiones estudiadas.

Estos datos reflejan, además, que entre el pretest y el postest los niños y las niñas se movilaron del nivel bajo al medio, pasando, de un 9 % ubicados en el primer nivel y de un 91 % en el nivel medio, a un 100 % en el nivel medio. Este comportamiento significa que una parte de la población mejoró el

desempeño para pasar al nivel medio; los estudiantes restantes se mantienen en este nivel, lo que quiere decir que la aplicación de la secuencia didáctica mejoró aspectos de las dimensiones trabajadas. Así las cosas, a partir de los resultados de la distribución *t* de Student, se determina el comportamiento general de los desempeños y la movilización de los estudiantes, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, que es la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, que mejora la producción oral de cuentos fantásticos en los niños y las niñas de Jardín 2, de un CDI de Pereira.

Estos cambios podrían ser explicados por la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, ya que los aprendizajes son significativos cuando la producción oral o escrita forma parte de una situación discursiva que cobra sentido para los estudiantes (Camps Mundó, 2003). En este sentido, los niños y las niñas cuentan historias construidas a partir de situaciones y experiencias conocidas, y al ser guiados por la maestra, logran encauzar su imaginación y fantasía en la producción oral de cuentos. A esto se suma que las producciones se planteaban para destinatarios reales como sus compañeros, padres de familia y maestras. Al respecto, Deluque Sijona y Gutiérrez Aguilar (2018) e Ibarra y Ospino (2018) concluyen que, a partir de situaciones intencionadas

A partir de situaciones intencionadas hacia unos destinatarios reales, los niños pueden posicionarse como autores de sus propios relatos y hacerse escuchar por sus compañeros.

hacia unos destinatarios reales, los niños pueden posicionarse como autores de sus propios relatos y hacerse escuchar por sus compañeros.

Según lo anterior, en el pretest, la dimensión plano de la historia registró un desempeño bajo del 30 %, resultados que aumentaron en el postest al obtenerse un desempeño medio del 41 % (avance de 11 puntos porcentuales). En cuanto a esta dimensión, antes de aplicar la secuencia didáctica, se evidencia que los niños y las niñas incluyeron en sus cuentos personajes, describieron sus acciones y ofrecieron algunas pistas para determinar los lugares donde acontecían el mundo ficcional. En relación con la estructura narrativa, los niños y las niñas iban agregando situaciones con acciones, pero con poca coherencia y progresión temática en el desarrollo de la historia.

Este tipo de situaciones se podría explicar porque las primeras producciones de los niños y las niñas estaban influenciadas por expresiones utilizadas a menudo en la televisión, sobre todo, expresiones ligadas a situaciones trágicas. Sobre este particular, Muñoz (2004) destaca que los niños suelen escoger algunas imágenes, actitudes o valores de los personajes, que están asociados con las historias que conocen en su cotidianidad; para el caso, aquellas que observan en la televisión. Parece ser que ese conocimiento no es suficiente para producir una histórica fantástica, pues se requiere cierta madurez

cognitiva que permita el encadenamiento secuencial y progresivo de los acontecimientos que experimentan los personajes. Esto sugiere la necesidad de trabajar la narración a partir de situaciones que permitan a los niños y las niñas disponer de tiempo, no solo para comprender la progresión lógica en la presentación de los hechos del mundo fantástico, sino para planear, crear, contar y recontar las historias propias y las de los demás. Estrategias que mejoran el desarrollo de la competencia narrativa en los niños y las niñas de preescolar (Pinto et al., 2018).

Esta situación se supera en la prueba final (postest), toda vez que, después de la aplicación de la secuencia didáctica, los niños y las niñas logran estructurar mejor el cuento e incorporar los personajes construidos, a los cuales les otorgan características particulares y el desarrollo de acciones en espacios claramente definidos. Esto puede deberse a que, según Espéret y Fayol (1997) y Ralli et al. (2021), el niño o la niña mejora en la gramática del relato y la secuenciación temporal en la medida en que establece relaciones conceptuales y asociaciones entre los elementos de su contexto, la coherencia global y los elementos de una historia, lo que facilita que identifiquen los personajes, las acciones y los lugares, aun si se habla de un mundo ficcional.

En este caso, los datos permiten inferir que las actividades de la secuencia, pensadas en la interacción con propuestas experienciales, permiten fortalecer la dimensión del plano de la historia. En este sentido, las dramatizaciones, los títeres, el maquillaje, la caracterización de personajes y considerar los saberes previos de los niños y las niñas les permitió contar con mayores elementos para identificar y enriquecer sus producciones con personajes, la descripción de lo que estos hacían y los espacios donde tenían lugar estas interacciones, desde una narrativa secuencial progresiva.



En la figura 1, se presentan los resultados de los indicadores de esta dimensión: personajes, acciones y lugares, mostrando el desempeño del grupo durante ambas pruebas.

En la figura 1, se evidencian avances en los desempeños de los estudiantes en todos los indicadores del plano de la historia. El indicador con los mayores cambios fue acciones, con un avance de 13 puntos porcentuales entre el pretest y el postest. Por otra parte, los indicadores con las menores transformaciones fueron lugares y personajes, ambos con un avance de 10 puntos porcentuales.

En cuanto al indicador acciones, de mejor nivel de desempeño, los resultados indican que los niños y las niñas desarrollan la capacidad para describir acciones de manera más controlada y natural, tal como lo realizan en su vida cotidiana, en las que relatan acontecimientos que realizan los personajes y que son derivados de los sucesos experimentados en su entorno familiar y social, además de las relacionadas con las historias que les han sido relatadas.

Ahora bien, en los indicadores personajes y espacio, los hallazgos permiten inferir que las actividades de la secuencia didáctica permitieron a los niños y las niñas pasar de la mención de algunas características físicas de los personajes a la creación y caracterización física y psicológica de los personajes de sus

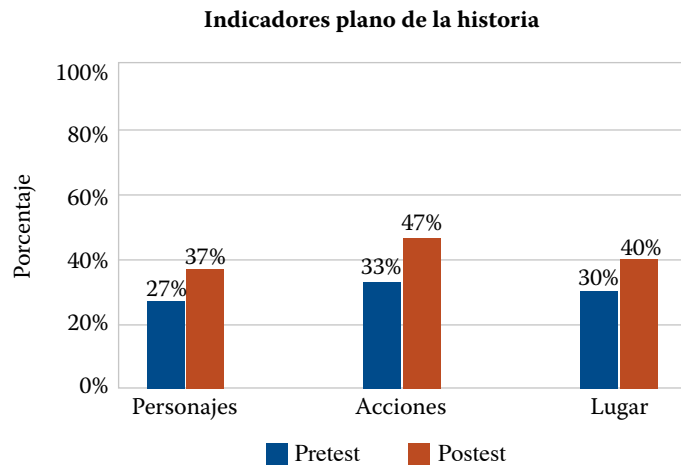


Figura 1. Indicadores de la dimensión plano de la historia

propias historias. A continuación, se presenta un ejemplo.

En el anterior ejemplo, se evidencian algunas diferencias entre las dos pruebas. Por ejemplo, en el pretest, la niña se sitúa como personaje central y menciona un personaje secundario, comenta algunas acciones de los personajes y no describe ningún lugar, aunque incluye elementos que podrían encontrarse en él. Se evidencia que a la niña le cuesta mantener el hilo conductor, porque se aleja de la historia al introducir otros elementos, personajes o situaciones. En la segunda prueba, postest, la niña integra en su relato a dos personajes, de los cuales ofrece características físicas, pero

Tabla 2. Ejemplo pretest y postest, dimensión plano de la historia, estudiante 2

| Pretest | Postest |
|--|---|
| Es que había un cocodrilo que estaba encerrado y le tomaron una foto mi mamá, y estaba aterrado, aterrado el cocodrilo y él no mordía y él era sentado y acostado y entonces nos hicimos en un árbol todos los animales, al lado había mucha agua y vimos muchos conejos y entonces vimos desde otro lugar los animales y nos perdimos del camino y entonces mi mamá estaba con ese cocodrilo y les tomaba fotos a todos los animales. | Hola soy Esyuanith. La hormiga persiguió a la mariposa y luego se la encontró en el bosque porque la mariposa le pidió un deseo y luego se fue al bosque y la mariposa se fue triste porque le dijo que no iba a la casa; entonces la mariposa se fue con la abuelita, la princesa la encontró muy enojada a la abuelita y la princesa luego se la llevó a la casa de ella de la amiga, luego la amiga se enojó porque no le hizo caso, quería jugar con ella pero no, ella dijo que no. Entonces la historia ya se terminó. |

Nota: En el texto se señala con color naranja lo relacionado con el indicador de los personajes, con color azul las acciones y con color verde el espacio.

menciona su estado emocional. Dichos personajes realizan varias acciones que influyen en progresión temática. Sobre el espacio la niña menciona el “bosque” y “la casa” sin proporcionar detalles sobre estos lugares. Al respecto, Cortés Tique y Bautista Cabrera (1998) afirman que los niños mencionan un lugar que, si bien no lo describen en el cuento, ubica al lector en un sitio determinado que de antemano se convierte en el espacio donde se desarrollan las acciones. Por otro lado, hay indicios de fantasía, ya que introduce en el relato acontecimientos, lugares y personajes asociadas a lo “extraño e inexplicable” que no hacen parte de lo habitual o cotidiano para la niña.

Los hallazgos de la dimensión plano de la historia permiten inferir que la literatura oral es un elemento potente para desarrollar las competencias comunicativas de hablar y escuchar. Esto, tal vez, porque la práctica de escuchar e interpretar un cuento desarrolla en la población infantil los procesos de simbolización, la capacidad reflexiva y el enriquecimiento de la imaginación y la creatividad. El niño imagina las situaciones, adquiere conocimientos, aprende a escuchar con atención, desarrolla sentimientos y afectos por los personajes, sus intenciones

y motivaciones, tal como lo plantean los estudios de Bustos Parra y Marenco Cifuentes (2011), Curenton (2011) y Solovieva et al. (2006). Además, la literatura oral aviva el sentimiento y la memoria, afianza los lazos entre sus miembros y les permite reconocer su potencial creador, la riqueza de su cultura y su organización social y económica (Gutiérrez Ríos, 2014).

Por otra parte, en relación con la dimensión la lingüística discursiva, se pasa de un desempeño bajo de un 23 % en el pretest a un 41 %, desempeño medio, en el postest (18 puntos porcentuales de avance), siendo la que obtuvo mayores transformaciones evidenciadas. Respecto de estos datos, en el pretest, los niños y las niñas presentaron dificultades para expresarse con seguridad, seleccionar palabras para abrir o cerrar una historia y responder a la consigna dada. Las historias contadas carecían de progresión temática, secuencialidad y del componente fantástico. Además, sus posturas se caracterizaban por mirar a otro lado o ubicar el cuerpo contra la pared, mientras otros tenían una baja intensidad de voz que impedía escuchar lo que decían. Se mostraban tímidos para expresarse frente al público. Estas dificultades podrían deberse a que, como lo plantean Jaimes Carvajal y Rodríguez Luna (1997), los niños y las niñas en la etapa preescolar pasan, de un lenguaje espontáneo y ligado a la acción para diversos fines en el hogar, a un lenguaje que adquiere normas y nuevas características en el contexto educativo.

Ahora bien, para la investigación, la lingüística discursiva se relaciona con el conjunto de componentes paraverbales y retóricos que complementan la competencia oral, tales como la paralingüística oral, el registro del lenguaje y la progresión temática. Estos tres componentes son los indicadores utilizados para valorar el desempeño de los niños en la dimensión, tal como se refleja en la figura 2.

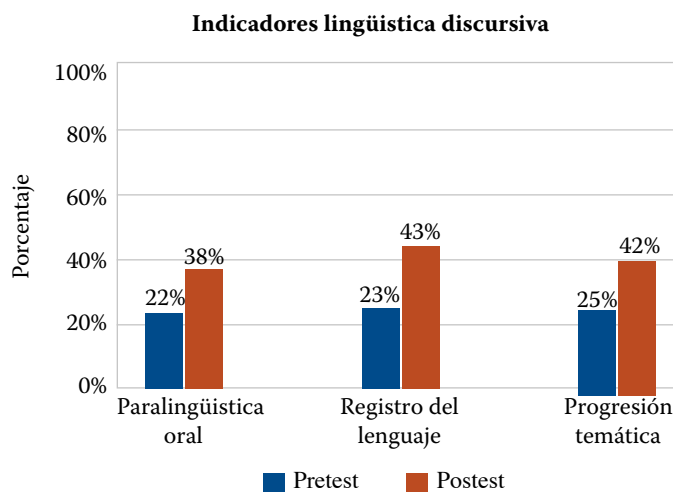


Figura 2. Indicadores de la dimensión lingüística discursiva

La figura 2 ilustra avances positivos en todos los indicadores, el registro del lenguaje es el de mayor cambio, con un aumento de 20 puntos porcentuales entre el pretest (desempeño bajo) y el postest (desempeño medio). Por su parte, la progresión temática registró un avance de 17 puntos. Por último, las menores transformaciones se dieron en la paralingüística, con un avance de 16 puntos porcentuales.

En relación con el indicador registro del lenguaje, de mayores transformaciones, se destaca que inicialmente los niños y las niñas tenían dificultad para seleccionar un vocabulario acorde con la situación de comunicación y solo algunos usaron inicios y cierres de frases. Estos resultados son comprensibles, pues es de entenderse que los niños y las niñas se expresen de manera espontánea y sin acudir a los registros lingüísticos formales requeridos para la producción oral de una tipología textual específica. Posteriormente, en el postest, avanzaron en el dominio de las estructuras sintácticas, inicios, cierres y selección del lenguaje acorde con la situación comunicativa.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Bruner (1994) y Barriga Villanueva (2002), quienes plantean que, gracias a los significados que les otorgan a los signos, los símbolos, las acciones y las interacciones comunicativas, los niños y las niñas en edad preescolar estructuran frases con mayores niveles de complejidad y dotadas de sentido. Estos avances gramaticales, a su vez, les permite ampliar de manera progresiva su vocabulario (Brinchmann et al., 2019). Por ello, el entorno escolar, al brindar la oportunidad para participar en interacciones lingüísticas espontáneas y controladas, permite a los niños y las niñas avanzar a planificaciones progresivas del discurso y a ampliar sus posibilidades de uso del lenguaje (Hernández Rincón et al., 2015; Vretudaki y Tafa, 2022).

"Todos los elementos empleados en la producción de sus relatos tendrán un sentido y una significación que será dada por el niño, de acuerdo con su intención comunicativa".

De esta manera, los niños y las niñas podrían transitar a un habla experta, consolidar el dominio del lenguaje cotidiano y apropiarse un registro del lenguaje acorde con el propósito y tipo de texto que se aborde en la enseñanza formal de la oralidad. Sobre este particular, Barriga Villanueva (2002), citado en Virgües Caviedes (2018), expone que la narración de cuentos y su interpretación permite a los niños y las niñas realizar construcciones de frases con un léxico conocido entre sus mismos pares. A su vez, "todos los elementos empleados en la producción de sus relatos tendrán un sentido y una significación que será dada por el niño, de acuerdo con su intención comunicativa" (p. 37).

Esta visión asumida en el desarrollo de la secuencia didáctica pone en evidencia que algunos participantes que tenían dificultades para seleccionar el vocabulario utilizaron expresiones como "Había una vez" o "Les voy a contar" como fórmulas clásicas de comenzar los cuentos. Es decir, apropiaron una estructura del habla formal para este tipo de relato. No sucedió lo mismo para los cierres de sus relatos, toda vez que incluyeron finales que no corresponden a expresiones canónicas de finalización de cuentos. No obstante, se puede inferir que para los niños y las niñas es claro que se debe establecer un final en el relato, así sea con locuciones cotidianas, como "ya", "hasta ahí", "el final". Esta situación concuerda con los



hallazgos de Virgües Caviedes (2018), Ibarra Flórez y Ospino Gómez (2018) y Bustos Parra y Marengo Cifuentes (2011), quienes encuentran que en la producción de cuentos orales los estudiantes comprenden que deben realizar un cierre y, para ello, utilizan expresiones que parten de sus vivencias personales.

En lo que refiere al indicador progresión temática, aunque presenta transformaciones después de la aplicación de la secuencia didáctica, algunos niños y niñas no lograron conservar el mismo hilo temático a lo largo de toda la narración, y otros dejaron los relatos inconclusos. Pese a ello, las historias cuentan con coherencia global, la cual es otorgada por la inclusión de los tres componentes básicos de una narrativa: apertura, conflicto y cierre. Esto coincide con las investigaciones de Ralli et al. (2021), Tiller Ipuana y Mendoza Quintero (2018) y Virgües Caviedes (2018), quienes encuentran que en la producción oral de cuentos los discursos son coherentes y cohesivos porque responden a esta lógica narrativa.

Respecto de la presencia de discursos sin seguimiento de un hilo temático, Suárez González (2016) afirma que es común encontrar en la narración de historias, de niños y niñas prescolares, pausas para describir otros acontecimientos, que pueden

o no ser coherentes con las acciones descritas en el relato, así como la presencia de saltos entre los acontecimientos. Al respecto, Jolibert y Sraïki (2009) advierten que la progresión temática requiere una asociación de intenciones entre una frase y otra. De esta manera, si bien algunos niños pueden dar continuidad al tema durante la producción de un cuento, otros tienden a retomar lo que ya habían mencionado o fragmentar el discurso, ambas cualidades propias del lenguaje oral, tal como lo menciona Plana et al. (2012).

Por otra parte, el indicador paralingüística oral, aunque en menor medida, también evidenció cambios favorables entre ambas pruebas (pretest y postest). Tales transformaciones se reflejan en la apropiación del espacio físico y mejora de la expresión corporal durante la puesta en escena de las producciones orales de cuentos. En particular, en el pretest, los niños y las niñas no hicieron un uso adecuado de su cuerpo en el espacio; hubo la necesidad de pedirles que hablaran más alto; poco o nada se apoyaron en la proyección de su voz para enfatizar situaciones de la narración; iniciaron la historia, pero no la concluyeron, y optaron por quedarse callados.

Una situación distinta se observó en el postest, pues se reflejaron cambios en relación con el posicionamiento del cuerpo: la mayoría utilizó las manos para enfatizar lo que decían; casi todos permanecieron mirando a los compañeros mientras hacían el relato. Es posible que la observación y el análisis por parte de los participantes de historias contadas por otros niños y niñas y por un cuentero profesional, quien dirigió narraciones de tradición oral y fantástica, permitió a los niños y a las niñas apropiarse de modelos sobre la forma de contar historias, las cuales les posibilitaron proyectar de mejor manera su cuerpo y sus posibilidades comunicativas paraverbales.

Ahora bien, en cuanto a la implementación de la secuencia didáctica, esta se estructura a partir de tres fases, de las cuales se describen

algunas actividades. En la fase de preparación, se hace una selección de dispositivos, temas, experiencias y del material pertinente para niños y niñas de 4 a 5 años. Al respecto, Camps Mundó (1996) plantea que el aprendizaje depende de una planeación acertada, para lo cual se debe partir de los intereses de los niños y las niñas. Además, en esta fase, se presentó la secuencia didáctica y se generó un contexto motivador, a través del reconocimiento del personaje de la Abuela Carmen (investigadora) que conduciría las sesiones. Esta primera intervención logró crear empatía entre el personaje de la abuela y los niños y las niñas, además de espacios agradables y expectativas en la producción de cuentos fantásticos, tema no utilizado en las intervenciones de las maestras titulares de Jardín.

La fase de desarrollo se compuso de siete sesiones orientadas al trabajo del plano de la historia y la lingüística discursiva. Para ello, atendiendo a las características del cuento fantástico, se enfatizó en producir relatos con mezclas de elementos reales e irreales a partir de la creación de personajes, lugares y acciones, lo cual no solo le permite al niño jugar con la fantasía, sino también situarse en un mundo imaginado (Bigas i Salvador, 1996). En particular, se trabaja el ejercicio “Hoy vi”, por medio del cual el niño o la niña recuerda y dibuja un objeto real, para luego imaginar que sucede algo extraordinario con él. Esto refiere que la imaginación parte de una descripción de lo que conoce el niño o la niña, pero se convierte en un relato fantástico cuando recrea una historia con tal objeto.

Otro ejercicio se relaciona con la presentación de un video y la posterior narración por parte de la abuela de la historia “El día que olvidé cerrar el grifo” de Lucía Serrano. A partir de ello, se crea un juego simbólico en el que los niños y las niñas narran lo que se imaginan si una situación similar a la de la historia pasara en su CDI. Respecto de lo anterior, Todorov (1981) plantea que para que un relato sea fantástico se deben considerar

tres cuestiones. La primera imaginar el mundo del personaje; para ello, se describe una situación proveniente de la realidad cotidiana. La segunda identificar el personaje y las reacciones de este ante lo natural y lo sobrenatural. La tercera adoptar una actitud frente al relato adaptándose e incluyéndose en él. Además, Rodari (1983) agrega que, aunque la narración de cuentos fantásticos proviene de la realidad, no tiene que ver con el sentido común de las cosas.

En otra actividad, se realizó la secuenciación de imágenes a partir del libro *El camino que no va a ninguna parte*, de Gianni Rodari. En esta actividad grupal, cada equipo debía organizar la secuencia de la historia (cómo iniciaba, qué sucedía después y qué pudo pasar al final) a partir de la observación de las imágenes, de los personajes y de los lugares. Cabe destacar que en ambas pruebas los niños y las niñas mencionan los lugares donde se desarrollan los relatos, pero muy pocas veces hacen descripciones del espacio. Para Pelegrín (1981) y López (2018), es importante que en el momento de creación de historias los niños y las niñas tengan conexión con la naturaleza o espacios abiertos como la calle y el patio. Además, recomiendan hacer comparaciones con situaciones y experiencias que han dejado huella, tales como paseos familiares, experiencias o relatos que les han contado, para asociar los lugares y los personajes.

Entre las actividades trabajadas en la secuencia, se construyeron algunos personajes mediante el ejercicio “El ropero”. Esta,

El aprendizaje depende de una planeación acertada, para lo cual se debe partir de los intereses de los niños y las niñas

mediante preguntas que daban cuenta de quién era el personaje, su nombre y edad, sus gustos y lo que no le gustaba, donde vivía, cómo caminaba, como vestía, entre otras, se orientó a la caracterización de diferentes personajes, de los cuales los niños y las niñas tomaron el que más les había gustado para la producción de su cuento fantástico. Entre muchas otras actividades, se realizan dramatizados, juego de mímica, imitaciones, juegos de palabras como retahílas y trabalenguas, en las cuales los niños y las niñas representaban las acciones de personajes, poniendo a disposición la corporalidad, los sentimientos y la creatividad.

La fase de evaluación se compuso de dos sesiones en las cuales los niños y las niñas aplicaron los aprendizajes obtenidos mediante la puesta en escena de sus historias frente a sus pares y a sus padres de familia.

4. Conclusiones

En cuanto a los resultados obtenidos en el pretest, se puede establecer que los niños y las niñas presentaron dificultades en los desempeños en los indicadores de las dos dimensiones objeto de estudio: plano de la historia y lingüística discursiva. Esto pone en evidencia la importancia de promover un proceso de enseñanza-aprendizaje secuenciado y organizado a partir de la búsqueda de estrategias que mejoraran la creación y producción oral de cuentos fantásticos.

En relación con la dimensión plano de la historia, los niños y las niñas, antes de aplicar la secuencia, tuvieron dificultades para hacer descripciones de los personajes, se identificaban como personaje principal y relacionaban otros de su vida cotidiana o influenciados por los relatos de los compañeros. Además, describieron acciones, pero no los lugares donde se desarrollaba la historia. Por otra parte, en la dimensión lingüística discursiva, los niños y las niñas

mostraban inseguridad a la hora de realizar las narraciones al no ubicarse adecuadamente en el espacio y presentar una expresión gestual y corporal limitada, así como poco uso de expresiones con estructura sintáctica y dificultad para narrar situaciones progresivamente.

Al respecto, los hallazgos indican que, gracias a la implementación de la secuencia didáctica, los niños y las niñas lograron describir los personajes de manera más natural, narraron situaciones que emergen de la vida cotidiana, las cuales fueron secuenciadas para describir las situaciones de las historias creadas. Asimismo, la mayoría logra agregar elementos fantásticos al relato, dado que las acciones son acompañadas de elementos reales e irreales. Además, en ambas pruebas, fue difícil ordenar sucesos de la historia, lo que afectó la progresión temática.

En cuanto a la dimensión de lingüística discursiva, se concluye que, una vez aplicada la secuencia didáctica, se evidenciaron cambios positivos especialmente relacionados con el registro del lenguaje, cierres de frases y uso de expresiones completas. Es posible que estas transformaciones se vieron influenciadas por los diferentes ejercicios abordados durante la intervención didáctica, como libros leídos y narrados, videos de niños cuenteros y la narración a viva voz por parte de un cuentero invitado. A esto se suma el cambio positivo en el indicador paralingüística oral, pues los niños avanzaron en su capacidad para ubicarse en el espacio físico y en el desarrollo de la expresión corporal en el momento de realizar narraciones orales, en las cuales se sintieron más cómodos y tranquilos. Esta situación se evidencia, en particular, en aquellos niños y niñas que inicialmente no concluyeron su relato o se quedaron callados.

Ahora bien, referente a las mayores dificultades de la dimensión, los hallazgos permiten concluir que, desde la generalidad del grupo,

persisten limitaciones para lograr una adecuada progresión temática. Al respecto, es importante mencionar que, si bien los niños y las niñas pueden mantener un tema que les permite organizar las acciones de los personajes, las historias se quedan cortas en su avance temático. Además, utilizan pocos elementos de cohesión para articular las ideas, en las cuales tratan de incluir elementos fantásticos apoyados en la idea de extraño e inexplicable.

En síntesis, la secuencia didáctica permitió cambios favorables entre las dos pruebas. En este sentido, en la dimensión plano de la historia, se observó un mejor desempeño en el postest en lo que respecta a los personajes, los espacios y las acciones, para crear el mundo ficcional de un cuento o relato. En la dimensión de la lingüística discursiva, se evidencian mejoras en la expresión corporal, el registro del lenguaje, la paralingüística oral y la progresión temática. En tanto el enfoque comunicativo logró que la narración de los niños y las niñas pusiera en juego significados, gestos, movimientos en situaciones con sentido, motivándolos a narrar historias construidas con elementos de su imaginación, cotidianidad, fantasía, pensados en destinatarios reales como los compañeros, las maestras y los padres de familia o cuidadores.

Por consiguiente, la enseñanza formal de la producción oral en preescolar debe ser secuencial e intencionada, para que se convierta en un proceso que posibilite su uso en espacios de interacción, para que los niños y las niñas aprendan a escuchar y respetar la opinión del otro, en un reconocimiento permanente de las potencialidades discursivas de cada uno. Especialmente, la construcción de contextos o ambientes en los que el niño o la niña tenga voz y sea tenido en cuenta. De esta manera, la producción oral hace posible la superación de barreras para la participación como principal desafío del lenguaje en preescolar.

La enseñanza formal de la producción oral en preescolar debe ser secuencial e intencionada, para que se convierta en un proceso que posibilite su uso en espacios de interacción, para que los niños y las niñas aprendan a escuchar y respetar la opinión del otro

Por último, las fortalezas de la investigación radican en la flexibilidad del tema para sustentar los diferentes cambios y limitaciones presentados durante la implementación de la secuencia didáctica. Las transformaciones que lograron los niños y las niñas tuvieron su cimiento en la reflexión constante, por parte de la investigadora, sobre las acciones para llevar al aula lo necesario, lo justo, lo retador y lo provocador para los niños y las niñas. La oralidad sigue siendo un reto en la primera infancia, su aporte a la construcción de las voces de los niños y las niñas ofrece otras posibilidades que permiten el desarrollo del lenguaje.

Financiación

Esta investigación no tuvo financiación externa.

Agradecimientos

Se agradeció al Centro de Desarrollo Infantil Cosechando Sueños y sus agentes educativas del corregimiento de Pereira, por la apertura y el desarrollo de la secuencia didáctica de esta investigación en la sala de Jardín 2.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses. Sin embargo, los autores deben identificar y declarar cualquier circunstancia o interés personal que pueda percibirse como una influencia inapropiada en la representación o interpretación de los resultados de la investigación informados.

Referencias

- Barrera Cuervo, M. J. y Reyes García, S. M. (2016). *La oralidad un camino de retos y tropiezos* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2683>
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: "Un solecito calientote"*. Colegio de México.
- Bigas i Salvador, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 46, 5-8. <https://ddd.uab.cat/record/183068>
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Brinchmann, E. I., Braeken, J. y Lyster, S. A. H. (2019). Is there a direct relation between the development of vocabulary and grammar? *Developmental Science*, 22(1), e12709. <https://doi.org/10.1111/desc.12709>
- Bruner, J. (1994). *El habla del niño*. Cognición y desarrollo humano. Madrid. Paidós.
- Bustos Parra, L. D. y Marengo Cifuentes, I. A. (2011). *Caracterización del pensamiento narrativo en preescolares* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/1247>
- Camps Mundó, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 21-28.
- Camps Mundó, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 8(2), 43-57. <https://doi.org/10.1174/113564096763277715>
- Camps Mundó, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 111, 6-10.
- Camps Mundó, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Graó.
- Carrión Rosa, H. (2015). *La literatura fantástica y su contribución al desarrollo cognitivo-imaginativo del niño: Propuesta de actividades* [tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3232/CARRI%C3%93N%20ROSA%20HELENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cortés Tique Tique, J. y Bautista Cabrera, A. (1998). *Maestros generadores de texto: Hacia una didáctica del relato literario*. Universidad del Valle.
- Cortes Vargas, R. M. (2014). *La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición del Colegio Usaquéen Los Cedritos, Institución Educativa Distrital*. [tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11683>
- Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care*, 181(6), 791-808. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.490946>
- Deluque Sijona, Y. P. y Gutiérrez Aguilar, Y. (2018). *Los animales del entorno guajiro: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción oral de cuentos con los estudiantes de grados transición y primero de la Institución Etnoeducativa*

- Nuestra Señora de Fátima, municipio de Manaure* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/12099>
- Doria Correa, R. (2009). Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. *Revista Lingüística y Literatura*, 12(13), 31-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n2/v40n2a07.pdf>
- Espéret, E. y Fayol, M. (1997). Producción y comprensión del lenguaje escrito. En *Aprendizaje y didácticas: ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 41-60). Edicial.
- Fernández i Barrera, J. (2009). Los niños y niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana? *Revista Alternativas Trabajo Social*, 16, 111-126. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13548>
- Fernández Pérez de Alejo, G. y Huepp Ramos, F. L. (2013). *Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje*. Pueblo y Educación.
- Galindo Lozano, D. P. y Doria Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163-176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Garzón Osorio, M. L. y Gutiérrez Valencia, K. (2018). Secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas orales y escritas. En *Narrar, exponer y argumentar: Secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos* (pp. 63-79). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gobierno de España, Ministerio de Educación. (2010). *Leer para aprender: Leer en la era digital*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/66227>
- Gutiérrez Ramírez, M. y Landeros Falcón, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativas*, 15(1), 95-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916218008>
- Gutiérrez Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas de la oralidad en la educación media colombiana* [tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones_DIE/concepciones_y_practicas_sobre_oralidad_en_educacion_media_colombiana
- Gutiérrez Ríos, M. Y. y Rosas de Martínez, A. I. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7(1), 24-29. <https://doi.org/10.14483/16579089.4509>
- Hernández Rincón, M., León Pérez, M. y Calvo Peña, C. (2015). *La construcción del discurso oral formal en niños de preescolar* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repositorio.javeriana.edu.co/handle/10554/17146>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Herrera Sánchez, C. S., Álvarez Cruz, M. A. y Cuervo Cortés, S. S. (2015). *Fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y niñas de quinto de primaria a través de la lúdica* [tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repositorio.libertadores.edu.co/handle/11371/164>
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos: Diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(4), 50-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2523942>
- Ibarra Flórez, M. L. y Ospino Gómez, M. (2018). *¿Cuál es tu cuento? Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la narración oral de cuentos de los estudiantes del grado 2° de la Institución Educativa*

- Nº 2 *La Inmaculada sede San Martín y el Centro Etnoeducativo Nº 14 sede Werutka* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/12070>
- Imbernón, F (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Grao.
- Jaimés Carvajal, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Enunciación*, 10(1), 15-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.448>
- Jaimés Carvajal, G. y Rodríguez Luna, M. E. (1997). El desarrollo de la oralidad en preescolar: Práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Enunciación*, 2(1), 15-23. <https://doi.org/10.14483/22486798.2497>
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Knapp, M. L (1988). *La comunicación no verbal: El cuerpo*. Paidós.
- López, C. (2018). *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Archivo digital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/8843/LopezCeronCarmenLeonor2018.pdf;jsessionid=6E534433763AA8C3FCDCFAC66F21CA94?sequence=1>
- Martínez Torres Torres, S., Sandoval Ospina, M., Prieto Osorio Cortés, D. y Mora Forigua, N. (2007). Proyectos de aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial. *Revista Enunciación*, 13(1), 121-129. <https://doi.org/10.14483/22486798.1267>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *La literatura en la educación inicial*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-341839.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Sentido de la educación inicial*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-341810.html?_noredirect=1
- Muñoz, S. A. (2004). La influencia de la nueva televisión en las emociones y en la educación de los niños. *Revista Internacional de Psicología*, 5(2), 1-31. <https://doi.org/10.33670/18181023.v5i02.28>
- Pelegrín, A. (1981). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-aventura-de-oir-cuentos-y-memorias-de-tradicion-oral--0/html/>
- Pérez Abril, M. (2009). *Conversar y argumentar en la educación inicial: Condiciones de la vida social y ciudadana*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Abril, M. y Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje primer ciclo*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Pinto, G., Tarchi, C. y Accorti Gamannossi, B. (2018). Kindergarteners' narrative competence across tasks and time. *Journal of Genetic Psychology*, 179(3), 143-155. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1453775>
- Plana, M. D., Borzone, A. M. y Benítez, M. E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de "hacer que leen un cuento". *Revista de Psicología*, 8(15), 97-117. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/19225>
- Prieto Osorio Osorio, G. S., Riaño Vargas, C. P. y Salcedo Álvarez, M. C. (2016). *Ejercicio pleno de la ciudadanía en el nivel de preescolar de tres colegios distritales* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19476>
- Ralli, A. M., Kazali, E., Kanellou, M., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V. y Papaioannou, S. (2021). Oral language and story

- retelling during preschool and primary school years: Developmental patterns and interrelationships. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(5), 949-965. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09758-3>
- Riveros Vásquez, L. A. (2016). *Tradición oral colombiana y desarrollo de la lengua oral en grado transición: Proyecto de aula*. [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56204>
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Argos Vergara.
- Sans Martín, A. (2004). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra Alzina (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 168-193). La Muralla.
- Solovieva, Y., Quintanar Rojas, L. y Lázaro García, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6(1), 9-20. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/neuropsicologia/resources/LocalContent/108/2/Efectos_socioculturales....pdf
- Suárez González, J. V. (2014). Estudios sobre oralidad en la primera infancia. *Diálogos Educativos*, 14(28), 150-160. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49230>
- Suárez González, J. V. (2016). *Producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repositorio.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/3243/Su%C3%A1rez%20Gonz%C3%A1lez%20Julie%20Viviana2016.pdf?sequence=1>
- Tiller Ipuana, P. y Mendoza Quintero, Y. L. (2018). *Relatemos nuestro origen: Una secuencia didáctica para la creación y narración oral de mitos sobre la cultura wayuu, en lengua castellana, con estudiantes de grado 3º y 4º del Internado Indígena San Antonio de Padua (Aremasain)* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/12086>
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. PREMIA.
- Uribe-Hincapié, R. A., Montoya-Marín, J. E. y García-Castro, J. F. (2019). Oralidad: Fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores*, 22(3), 471-486. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>
- Virgües Caviedes, D. (2018). *El desarrollo narrativo en el preescolar* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/861>
- Vretudaki, H. y Tafa, E. (2022). Personal and fictional narratives development in kindergarten children. the effects of an intervention programme. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2027397>
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

Artículo de investigación

Holger Franklin Carrillo Sailema¹
<https://orcid.org/0000-0002-5453-2323>

Tania Elizabeth Pardo Zhingre¹
<https://orcid.org/0000-0002-1895-836X>

Fernando Lara Lara¹
<https://orcid.org/0000-0003-1545-9132>

Ramiro Andrés Andino Jaramillo^{1*}
<https://orcid.org/0000-0001-8547-8780>

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Santo Domingo, Ecuador

* Autor de correspondencia:
Ramiro Andrés Andino Jaramillo,
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Cooperativa Paquisha calle de los Aztecas y Boricuas, Santo Domingo, Ecuador, raandinoj@pucesd.edu.ec

Para citar este artículo: Carrillo Sailema, H. F., Pardo Zhingre, T. E., Lara Lara, F. y Andino Jaramillo, R. A. (2022). Formación pedagógica en educación inclusiva para docentes de bachillerato. *Papeles*, 14(27), e 1266. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1266>

Formación pedagógica en educación inclusiva para docentes de bachillerato

Pedagogical Training in Inclusive Education for High School Teachers

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1266>

Recibido: 14 de febrero de 2022

Aprobado: 16 de mayo de 2022

Publicado: 10 de julio de 2022



Resumen

Introducción: El objetivo de este estudio fue desarrollar un programa de capacitación sobre educación inclusiva para docentes de bachillerato. **Metodología:** Para ello, se utilizó una metodología de enfoque cuantitativo, con un diseño transversal, apoyado en la investigación descriptiva y exploratoria. La muestra estuvo conformada por treinta docentes, entre hombres y mujeres. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario validado por el criterio de expertos, apoyado en la encuesta como técnica. Se presentó un análisis de datos basado en las técnicas de la estadística descriptiva. **Resultados y discusión:** Como primer resultado, se obtuvo que existió un nivel de formación considerable y aceptable sobre educación inclusiva por parte de los docentes. Como segundo resultado, se obtuvo el diseño y la aplicación de un programa de capacitación dirigido a los docentes sobre educación inclusiva, lo cual favoreció que existiera un clima de formación armonioso y enriquecedor. Como tercer resultado, se obtuvo que, después de la aplicación del programa de capacitación sobre educación inclusiva, existió satisfacción por parte de los docentes tanto en la parte anímica como en la parte académica. **Conclusiones:** En definitiva, se demuestra que hubo resultados favorables gracias a la propuesta de intervención, lo que demostró que un programa de capacitación aporta a la formación docente sobre educación inclusiva.

Palabras clave

Educación, formación, formación de docentes de secundaria, educación inclusiva, actitud del docente.

Abstract

Introduction: The objective of this study was to develop a training program on inclusive education for high school teachers. **Methodology:** For this purpose, a quantitative approach methodology was used, with a transversal design based on descriptive and exploratory research. The sample consisted of 30 male and female teachers. The data collection instrument was the questionnaire validated by the criteria of experts, supported by the survey technique. A data analysis based on descriptive statistics techniques was presented. **Results and discussion:** The first result was that there was a considerable and acceptable level of training on inclusive education on the part of the teachers. The second result was the design and implementation of a training program for teachers on inclusive education, which helped to create a harmonious and enriching training climate. The third result was that after the application of the training program on inclusive education, there was satisfaction on the part of the teachers, both in terms of mood and academics. **Conclusions:** In short, it is shown that there were favorable results thanks to the intervention proposal, demonstrating that a training program contributes to teacher training on inclusive education.

Keywords

Education, training, secondary teacher education, inclusive education, teacher attitudes.

1. Introducción

Las políticas públicas han tratado de mejorar la inclusión en diferentes aspectos de la sociedad, en especial en el ámbito escolar, mediante elementos y componentes que guían el desarrollo y el progreso de las comunidades educativas. De acuerdo con Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), los avances en la inclusión educativa se describen como lentos, es un tema que se debe abordar de forma amplia y profunda en los diferentes contextos escolares y, sobre todo, en los acompañamientos pedagógicos. Los profesionales que se encargan de la educación tienen la necesidad de capacitarse, indagar y poner en práctica metodologías de aprendizaje para responder a la diversidad de los estudiantes, con el fin de mejorar la educación según los procesos de inclusión educativa.

Según Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020), la educación inclusiva se plantea como un proceso integrador, holístico y adaptable que reconoce y valora la diversidad en niños, adolescentes y adultos sin ninguna distinción. Su incorporación implica diseñar y proponer un proceso educativo basado en la diversidad, la equidad, la cooperación, la colaboración y la participación en un entorno típico. Para Calvo (2013), el proceso de favorecer los aprendizajes y atender la diversidad de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con especial atención a los niños y jóvenes vulnerables, se conoce como educación inclusiva. De este modo, la Vicepresidencia de la República del Ecuador (2011) señala que la inclusión en la educación implica la creación de escuelas que atiendan a los estudiantes desde su diversidad, independiente de sus características o desafíos.

La educación inclusiva es un cambio sistémico en la educación a partir de dos objetivos: el primero es asegurar el éxito de todos en la escuela, sin excepciones; el segundo es combatir cualquier causa o

motivo de exclusión, en todas sus formas de segregación o discriminación (Muntaner Guasp et al., 2016). Por otro lado, Ocampo González (2019) determina que la educación inclusiva se basa en un conjunto de valores que las personas acuerdan para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje como resultado; se requiere un cambio de enfoque para adaptarse a la flexibilidad requerida por la diferencia.

Para Booth y Ainscow (2011), citados por Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), la educación inclusiva se conforma de procesos que se orientan a la eliminación o reducción de las brechas frente al aprendizaje y requiere una participación activa de la comunidad educativa. Sobre esto, los autores se refieren a tres aspectos concretos: cultura, política y práctica. Con respecto a la primera, se trata de la cultura escolar frente a la inclusión (valores y creencias). La segunda hace referencia a las políticas de inclusión que se articulan con los centros educativos para aportar a la diversidad. Sobre el último aspecto, se menciona que la práctica de la inclusión educativa debe ser frecuente, planificada y activa para que se integre en la cultura y la política.

La capacitación docente en inclusión educativa es un tema abarcador en el mundo, ya que trata de responder a las necesidades educativas de los estudiantes en varios contextos de formación. Varias investigaciones están enfocadas en dar respuestas claras y oportunas a este fenómeno social. En el estudio de Calvo (2013), se menciona que la tarea más difícil es convertir la inclusión educativa en una política de Estado que asegure el acceso a una educación con criterios de calidad adecuados. Se destaca que la formación del profesorado para la inclusión educativa requiere la movilización de los sectores sociales con el objetivo de brindar programas que aborden una amplia gama de oportunidades, para desarrollar todas las capacidades y, en su labor, adquiera todas

las competencias didácticas que requiere la educación inclusiva para el desarrollo eficaz de los estudiantes.

La implementación de programas de pedagogía para la educación inclusiva, según Constanza et al. (2017), brindan elementos fundamentales en el currículo formativo. Mediante su aplicación se logra el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre técnicas, estrategias y herramientas que ayudan a los docentes a trabajar con los estudiantes que tienen necesidades educativas específicas y el grupo en general. Esto implica la consideración de una atención individual y colectiva en cualquier contexto educativo.

Herrera et al. (2018) manifiestan que la implementación de capacitaciones y foros sobre la formación docente en la educación inclusiva contribuye a un desarrollo teórico y práctico en cada uno de los contextos escolares que están enfocados en las especificaciones curriculares, planificaciones y modelos pedagógicos. Se concluye que mediante la capacitación se crea un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción de la práctica docente en los espacios educativos, para concientizar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes, en especial aquellos con necesidades educativas específicas.

De igual forma, Castillo Briceño (2015) señala que la implementación del trabajo colaborativo de los docentes y profesionales en el campo, mediante talleres de reflexión sobre la educación inclusiva en los centros educativos, fomenta el desarrollo de actividades y ejercicios que respondan a las necesidades educativas específicas de los estudiantes. En este sentido, el trabajo colaborativo con todos los miembros de la comunidad educativa da apertura a un conocimiento más amplio y profundo sobre cómo y con qué trabajar con los estudiantes que tienen necesidades educativas.

Dentro del contexto universitario en formación docente, Luque Espinoza de los

El docente debe valorar las competencias y capacidades de los estudiantes, para desarrollar actividades que fomenten el trabajo colaborativo.

Monteros (2016) menciona que los docentes tienen que observar a los estudiantes con necesidades educativas como una oportunidad para mejorar e innovar su enseñanza. Esto es una oportunidad para explorar nuevas y diferentes formas de enseñanza que beneficiarán a todos los estudiantes. En este contexto, el docente debe valorar las competencias y capacidades de los estudiantes, para desarrollar actividades que fomenten el trabajo colaborativo.

Es importante considerar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2018) señala que el desarrollo de una educación inclusiva es un desafío en el mundo, en el sentido de que varios de los programas no están desarrollados. La función está en responder a las necesidades educativas de los estudiantes, que suelen estar enfocados en un solo contexto. En este sentido, es fundamental desarrollar e implementar políticas y programas inclusivos, y así llegar a los grupos marginados o excluidos y brindarles una educación de calidad.

En relación con la formación docente en educación inclusiva, según Carrillo Sierra et al. (2018), gran parte de los docentes no están formados profesionalmente con elementos teóricos y técnicos. Estos tampoco acceden a programas pedagógicos a fin de capacitarse con el conocimiento y la información adecuada, para la implementación de técnicas y estrategias, y así responder a las necesidades educativas de sus estudiantes.



Biel Portero (2011) hace referencia a la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de 2006, en la cual se señala que, para construir un sistema educativo inclusivo, no depende únicamente de los docentes y las escuelas, sino que requiere la participación y predisposición del Estado. La creación de políticas públicas eficaces es clave para dar respuesta al problema y aumentar la participación del personal directivo, especialistas de apoyo y la familia.

La formación docente es uno de los temas relevantes en la actualidad en materia de educación y tiene relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Arenas Castellanos y Fernández de Juan (2009), la formación docente converge en un proceso dinámico, secuenciado, integrado e integral; asimismo, se concatena con otros elementos como la disciplina y sus aspectos teóricos, epistemológicos, metodológicos, psicológicos, didácticos, sociales, filosóficos e históricos.

La formación permanente del docente es un proceso que por su propia naturaleza requiere una sistematización a lo largo de la vida. Como resultado de los nuevos requerimientos y exigencias educativas, su concepción ha derivado en un cambio en los estilos y modelos de aprendizaje que orientan su desarrollo. Según Lalangui Pereira et al. (2017), la formación permanente del

profesorado es imprescindible. Las demandas de desarrollo y transformación social requieren un cambio en su percepción, un enfoque que focalice al docente como agente activo del aprendizaje de sus alumnos, a partir de su potencial y actuando como autotransformador y transformador social.

Es evidente que la formación del profesorado no debe ser fortuita o espontánea, ni debe limitarse a aquellos que recién se inician como educadores. Es fundamental para todos los actores educativos involucrarse en el desarrollo de la cultura, la calidad humana y la sociedad inclusiva (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016). Como sujeto activo en el proceso educativo, el docente es un actor clave en la sociedad, transmite la cultura que le ha antecedido y facilita el aprendizaje a través del proceso educativo. Por esta razón, según Lalangui Pereira et al. (2017), la formación docente es imprescindible para la preparación personal y social, con el objetivo de fortalecer los conocimientos en las diferentes áreas, para el desarrollo continuo de las competencias profesionales.

Por otro lado, Nieva Chaves y Martínez Chacón (2016) manifiestan que la educación del docente debe ser continua y permanente para que sea un verdadero agente de transformación social. En el entorno actual, cuando el conocimiento es pragmático, el conocimiento instrumentalista y el conocimiento tecnológico ponen al desarrollo humano del docente en un proceso de significado personal y social, en el cual se requieren nuevas visiones de sus aspectos conceptuales más generales.

Según Calvo (2013) señala que un docente formado en inclusión educativa debe tener una formación pedagógica amplia y completa. Además del conocimiento de los postulados de la pedagogía crítica, los postulados de la pedagogía activa derivados de los grandes pedagogos pueden ser de gran utilidad para contabilizar las competencias que permiten

la flexibilidad de los espacios de aprendizaje y enseñanza, así como para la formación, a partir de propuestas que reconozcan las capacidades y habilidades cognitivas y expresivas de todos los niños, adolescentes y jóvenes.

Para Muñoz Rodríguez et al. (2018), se ratifica la importancia de la formación docente para lograr una educación inclusiva, al enfatizar la importancia de asegurar que los docentes de primaria tengan la preparación necesaria a fin de enfrentar y abordar la diversidad entre sus alumnos, así como desarrollar prácticas inclusivas en colaboración con el personal docente del centro. La formación pedagógica podría complementarse con la comprensión del contexto y la sensibilidad del alumno a sus circunstancias psicosociales, lo que da como resultado un docente capacitado para la inclusión a través del abordaje de los problemas educativos (Calvo, 2013).

Las prácticas pedagógicas son uno de los aspectos más importantes de la labor educativa de los agentes que gestionan las aulas inclusivas, son las prácticas pedagógicas ubicadas en los contextos educativos y sociales. Son ellos los que brindan un punto focal para la educación porque de ahí se implementarán los pasos a seguir en las aulas, bajo la esencia de la inclusión (Carrillo Sierra et al., 2018). Por este motivo, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas no solo depende de las competencias y habilidades de los profesores, sino que es un conjunto de acciones que colaboran e integran a todos los agentes de la comunidad educativa.

Según Rivero (2017), las experiencias de buenas prácticas de los profesionales de la educación deben ser sistematizadas, difundidas y valoradas en la práctica pedagógica. Por tanto, es necesario formar un docente innovador que sea agente de cambio, que posea nuevas habilidades profesionales, éticas y sociales, así como un estilo de liderazgo renovado, con acceso al capital

social deliberativo y la capacidad de participar en la elaboración de reflexiones y decisiones dialógicas.

Por otra parte, el rol del docente en la educación inclusiva es importante, ya que, según Rivero (2017), desempeña un papel fundamental en la atención a la diversidad de los estudiantes. Por ello, es necesario cambiar de paradigma, tener una perspectiva más amplia y poseer habilidades y competencias específicas. Calvo (2013) expresa que, a fin de formar un docente para la inclusión educativa, se requiere una comprensión profunda y el uso de una amplia gama de estrategias de didácticas que permitan la aplicación de la metodología más adecuada a las circunstancias de los estudiantes.

Los aspectos didácticos más adecuados para la inclusión educativa van, desde tener más tiempo para cada alumno, hasta personalizar el proceso. De acuerdo con Muñoz Rodríguez et al. (2018), esto incluye el reconocimiento de los conocimientos previos de los niños y adolescentes, lo que conduce a nuevas formas de enseñar. En este sentido, la implementación de instituciones educativas inclusivas es una meta de la educación en el mundo, con la finalidad de atender a la diversidad de estudiantes. Con este propósito, Luque Espinoza de los Monteros (2016) propone siete elementos esenciales para la formación inicial de los profesores: "Aceptación del alumnado como propio; aula y el centro ordinario como espacio preferente de atención; conocimiento sobre las diferencias de los alumnos; estrategias para la inclusión; apoyos para la inclusión; colaboración con los profesionales de apoyo; investigación-acción para transformar" (pp. 29-30).

En definitiva, en consideración a los argumentos expuestos, es necesario reflexionar sobre la formación en educación inclusiva de los docentes de bachillerato que participaron del estudio, en cuanto a la falta de capacitación que habría en el profesorado

sobre las técnicas, herramientas y actividades que fomenten la inclusión en el entorno educativo. Por otra parte, durante el confinamiento por la covid-19, los docentes en los entornos virtuales no tienen los conocimientos y las herramientas necesarias para trabajar con el grupo en general y aún más con los estudiantes que requieren una adaptación curricular para sus clases virtuales. En función de lo anterior, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo desarrollar un proceso de capacitación para docentes de bachillerato sobre educación inclusiva? Sobre lo cual se propone como objetivo del estudio desarrollar un programa de capacitación sobre educación inclusiva para los docentes de bachillerato.

2. Metodología

La metodología de la investigación responde a un enfoque cuantitativo. Se utilizó la recolección y el análisis de datos para responder al objetivo e interrogante del estudio. El diseño fue de tipo transversal con alcance descriptivo y se esquematizó mediante el levantamiento de información a partir de encuestas. Este tipo de diseño se caracteriza por hacer un único levantamiento de información del fenómeno estudiado, para luego realizar un análisis mediante la estadística descriptiva (Hernández Sampieri et al., 2014).

El tipo de investigación fue descriptiva, dado que se observaron, analizaron y describieron características importantes de la muestra de estudio. El propósito de este tipo de investigación es especificar características y propiedades de un fenómeno como objeto de estudio (Díaz-Narváez y Calzadilla Núñez, 2015). También se hace uso de la investigación exploratoria, debido a que se buscó tener una perspectiva general acerca de una realidad o problema que poco se ha abordado y analizado de manera profunda, en este caso,

la formación del profesorado en la educación inclusiva (Hernández Sampieri et al., 2014).

La población del estudio se conforma de docentes de bachillerato de una unidad educativa privada de Santo Domingo. En este contexto, la muestra fue no probabilística por conveniencia, conformada por 30 sujetos, entre hombres y mujeres. En cuanto a la operacionalización de la variable formación docente en educación inclusiva, los indicadores fueron estos: a) inclusión en el ambiente educativo, b) actitud docente, c) apoyo y seguimiento, d) efectos de la capacitación en la parte anímica y e) efectos de la capacitación en la parte académica.

Para la recolección de datos, se usó la técnica de la encuesta, porque esta ha permitido obtener información de los profesores de acuerdo con su formación docente en educación inclusiva. En este caso, se ha utilizado el cuestionario como instrumento, el cual contiene una escala de Likert con los indicadores: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Se aplicaron dos cuestionarios de ocho preguntas cada uno (basados en diferentes temas) para la evaluación de la formación docente y la participación durante la capacitación. Estos instrumentos de recolección de datos fueron validados por el criterio de expertos en el tema, con la finalidad de garantizar eficiencia, eficacia y objetividad en su aplicación. A partir del cálculo de la *V* de Aiken, se obtuvo un 100 % de validez de contenido. Debido a que la muestra fue por conveniencia, no se realizó un cálculo de confiabilidad.

El análisis de datos se basó en la estadística descriptiva. Según Rendón-Macías et al. (2016), este tipo de técnicas permite resumir de forma sencilla y clara los resultados del trabajo investigativo mediante tablas, cuadros y figuras con el objetivo específico

de puntualizar los datos más importantes de la investigación. Por este motivo, se utilizó la herramienta de Excel para tabular, interpretar, analizar y graficar los resultados que se han conseguido mediante los instrumentos de recolección de datos.

3. Resultados y discusión

Se describen los resultados de la investigación que responden a la pregunta y el objetivo del estudio. Como primer resultado, se evaluó

la formación docente, el segundo resultado explica el programa de capacitación y el tercer resultado presenta la evaluación de la participación de los docentes en la capacitación.

3.1 Primer resultado: evaluación de formación de los docentes sobre educación inclusiva

Se muestran los resultados obtenidos en la evaluación acerca del nivel de formación del profesorado en la educación inclusiva.

Tabla 1. Evaluación de la formación docente en la educación inclusiva

| Ítem | Totalmente de acuerdo | % | De acuerdo | % | En desacuerdo | % | Totalmente en desacuerdo | % |
|---|-----------------------|-------|------------|-------|---------------|-------|--------------------------|---|
| ¿El ambiente educativo en su hora de clase es inclusivo? | 25 | 83,34 | 5 | 16,66 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ¿Cree usted que la actitud del profesorado es fundamental para fomentar la inclusión educativa? | 28 | 93,34 | 2 | 6,66 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ¿El personal docente está capacitado para fortalecer la inclusión educativa? | 20 | 66,68 | 6 | 19,99 | 4 | 13,33 | 0 | 0 |
| ¿Los docentes han recibido charlas, conferencias o talleres sobre educación inclusiva? | 25 | 66,68 | 5 | 19,99 | 0 | 13,33 | 0 | 0 |
| ¿El personal docente lleva un cronograma previamente planificado para fortalecer la inclusión educativa? | 19 | 63,34 | 10 | 33,33 | 1 | 3,33 | 0 | 0 |
| ¿El personal docente tiene participaciones en programas formativos propiciados desde la institución educativa sobre diferentes temas? | 17 | 56,66 | 9 | 29,99 | 4 | 13,35 | 0 | 0 |
| ¿La institución educativa realiza apoyo y seguimiento de exclusión educativa en las aulas? | 20 | 66,68 | 7 | 23,33 | 3 | 9,99 | 0 | 0 |
| ¿Existe apoyo de la institución educativa hacia la familia para propiciar la inclusión educativa? | 21 | 70,01 | 8 | 26,66 | 1 | 3,33 | 0 | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, se muestran los resultados de la evaluación de la formación de los docentes de bachillerato en educación inclusiva. Respecto del primer indicador *inclusión en el ambiente educativo*, resulta importante manifestar que un 83,34 % de los docentes señalan que sí existe inclusión en sus horas de clases, por lo cual se puede determinar que los docentes sí practican la inclusión en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. De acuerdo con el indicador *actitud del docente*, resulta importante mencionar que un 93,34 % de los profesores creen que la actitud del profesor es fundamental para fomentar la inclusión educativa.

Referente al indicador *formación de los docentes*, llama la atención que solo un 66,68 % de los profesores están capacitados para fortalecer la inclusión educativa, por tal razón, se puede determinar que los docentes participan muy poco en capacitaciones de acuerdo con este tema. De igual forma, solo un 66,68 % manifiestan que sí han recibido charlas, conferencias o talleres sobre educación inclusiva. Por otro lado, un 63,34 % de docentes señalan que sí llevan un cronograma previamente planificado para fortalecer la inclusión educativa, es decir, sí existe énfasis de planificar en función de mejorar la inclusión educativa. De igual

forma, un 56,66 % de los docentes han participado en programas formativos propiciados desde la institución educativa sobre diferentes temas, por lo cual se puede determinar que la unidad educativa sí considera capacitar a los docentes sobre distintos temas que favorezcan el campo educativo y pedagógico de la institución.

Finalmente, haciendo referencia al indicador *apoyo y seguimiento*, se puede observar que un 66,68 % de los docentes encuestados señalan que la institución educativa sí realiza apoyo y seguimiento de exclusión educativa en las aulas de clases. Del mismo modo, un 70,01 % de los docentes manifiestan que sí existe apoyo de la institución educativa hacia la familia para propiciar la inclusión educativa, por lo cual se puede determinar que la organización de la institución sí se preocupa de dar apoyo y seguimiento en función de este tema, ya que este es muy relevante en el contexto educativo.

En este sentido, se puede determinar que la formación docente de acuerdo con la educación inclusiva es considerable y aceptable. Sin embargo, todavía falta buscar más alternativas de preparación y formación a los docentes para que se desenvuelvan mejor de acuerdo con la educación inclusiva. Por tanto, se ha optado por un programa de capacitación para fortalecer la formación del docente en la educación inclusiva y encontrar resultados favorables según este tema, que es muy importante en el campo educativo.

La formación docente de acuerdo con la educación inclusiva es considerable y aceptable. Sin embargo, todavía falta buscar más alternativas de preparación y formación a los docentes para que se desenvuelvan mejor de acuerdo con la educación inclusiva.

3.2 Segundo resultado: programa de capacitación a los docentes sobre la educación inclusiva

Se muestra en síntesis el programa de capacitación a los docentes de bachillerato. El objetivo del programa de formación fue capacitar a los docentes en temas de educación inclusiva para el desarrollo de la conciencia sobre la gestión de un ambiente

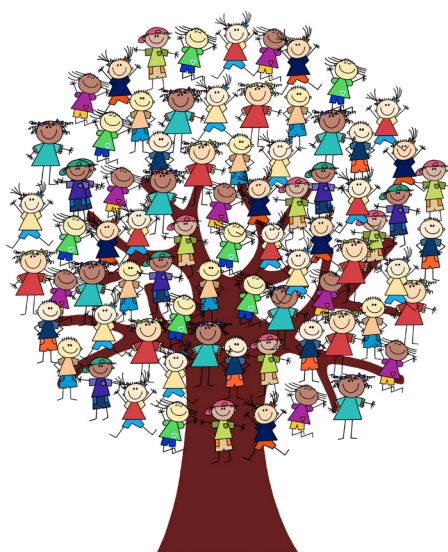
armónico de convivencia estudiantil y la generación de procesos de inclusión.

Se plantearon los siguientes resultados de aprendizaje: a) conocer los elementos clave de la inclusión educativa atendiendo a su definición y diferencia con conceptos similares; b) construir el trabajo colaborativo y cooperativo de todos los involucrados en el proceso educativo; c) entender las barreras que se presentan en la implementación de la inclusión educativa y d) conocer qué actividades fomentan la inclusión educativa.

En correspondencia con el objetivo y los resultados de aprendizaje, las competencias que se promovieron en la capacitación fueron las siguientes: a) promueve la disciplina en atención a la práctica de los valores; b) gestiona la información necesaria para desarrollar estrategias innovadoras de resolución para inclusión educativa en el salón de clases y c) soluciona las situaciones problemáticas surgidas de la convivencia en inclusión en clase.

El proceso de capacitación se programó según cuatro unidades de las cuales se planificaron actividades conforme a los contenidos previstos. Cada contenido se desarrolló en sesiones sincrónicas de 30 minutos, sumando 8 horas y media con acompañamiento a los docentes. La primera unidad se denominó “Concepto de inclusión educativa y sus elementos clave” en la que se trataron los siguientes contenidos: diferencia entre integración e inclusión; elementos clave de la inclusión educativa; la escuela inclusiva y el sistema educativo; educación inclusiva y atención a la diversidad; tipos de diversidad; enseñanza multinivel, aprendizaje colaborativo y cooperativo, y barreras para la implementación de la escuela inclusiva y posibles soluciones para estas.

La segunda unidad se nombró como “Enseñanza multinivel, aprendizaje colaborativo y cooperativo”. Se trataron los siguientes contenidos: la enseñanza multinivel, el aprendizaje



colaborativo, el aprendizaje cooperativo y la conceptualización de equipos cooperativos. La tercera unidad se tituló “Barreras para la implementación de la escuela inclusiva y posibles soluciones para estas”, en que se analizaron los contenidos barreras políticas, barreras culturales, estrategias para resolver barreras y métodos para resolver barreras.

La unidad cuatro, que cerró el proceso de capacitación, se denominó “Actividades que fomentan la inclusión educativa”, para lo cual se revisaron contenidos como juegos, actividades de recreación, actividades de integración y actividades de inclusión. Resulta importante mencionar que se mantuvo un ambiente de interacción, predisposición y comunicación por parte de los docentes, lo cual ayudó significativamente a que existiera un clima de trabajo armonioso y eficaz.

3.3 Tercer resultado: evaluación de la participación de los docentes de acuerdo con el programa de capacitación

Se muestran los resultados obtenidos en la evaluación de la participación de los docentes de acuerdo con el programa de capacitación.

Tabla 2. Evaluación de la participación de los docentes de acuerdo con el programa de capacitación

| Ítem | Totalmente de acuerdo | % | De acuerdo | % | En desacuerdo | % | Totalmente en desacuerdo | % |
|---|-----------------------|-------|------------|-------|---------------|---|--------------------------|---|
| ¿Los docentes tuvieron la predisposición de participar en el programa de capacitación sobre educación inclusiva sin ningún inconveniente? | 29 | 96,67 | 1 | 3,33 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ¿Usted cree que el programa de capacitación tuvo una buena aceptación por parte de los docentes? | 28 | 93,34 | 2 | 6,66 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ¿Los docentes se encontraban motivados durante el programa de capacitación sobre educación inclusiva? | 28 | 93,34 | 2 | 6,66 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ¿Los docentes tuvieron una participación activa durante el programa de capacitación sobre educación inclusiva? | 25 | 83,34 | 5 | 16,66 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ¿Usted cree que los temas abordados son fundamentales para fomentar la educación inclusiva? | 28 | 93,34 | 2 | 6,66 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ¿Los docentes manifestaron opiniones y comentarios durante el programa de capacitación sobre educación inclusiva? | 25 | 83,34 | 5 | 16,66 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ¿Usted cree que los docentes pondrán en práctica lo aprendido durante el programa de capacitación sobre educación inclusiva? | 25 | 83,34 | 5 | 16,66 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ¿Usted como docente seguiría participando en programas de capacitación sobre educación inclusiva? | 29 | 96,67 | 1 | 3,33 | 0 | 0 | 0 | 0 |

En la tabla 2, se muestran los resultados de la evaluación de participación después de la aplicación del programa de capacitación a los docentes de bachillerato. Respecto del indicador *efectos de la capacitación en la parte anímica*, resulta relevante mencionar que un 96,67 % de los docentes tuvieron la predisposición a participar en el programa

de capacitación sin ningún inconveniente; un 93,34 % creen que el programa de capacitación tuvo una buena aceptación por parte de los docentes; de igual modo, un 93,34 % manifiestan que estos se encontraban motivados durante el programa de capacitación; por otra parte, un 83,34 % resaltan que los docentes tuvieron una participación activa

durante el programa de capacitación sobre la educación inclusiva. Por esta razón, se puede determinar que los docentes tuvieron satisfacción en la parte emocional y anímica antes y durante el programa de capacitación sobre este tema importante en el contexto educativo.

Haciendo referencia al indicador *efectos de la capacitación en la parte académica*, resulta necesario mencionar que un 93,34 % de los docentes creen que los temas abordados son fundamentales para fomentar la educación inclusiva. De igual forma, un 83,34 % de los docentes manifiestan que estos sí manifestaban opiniones y comentarios durante el programa de capacitación. De mismo modo, un 83,34 % de los docentes creen que estos sí pondrán en práctica lo aprendido durante el programa de capacitación. Finalmente, un 96,67 % mencionan que sí seguirían participando en programas de capacitación sobre educación inclusiva. En este contexto, se puede determinar que los docentes sí sintieron satisfacción en la parte académica y sobre los contenidos que se abordaron en este respectivo proceso de formación del profesorado.

4. Discusión

Los resultados del estudio demuestran que un programa de capacitación aporta a la formación y el desarrollo de la conciencia en los docentes sobre la educación inclusiva, en consideración a los criterios de motivación y participación de cada uno. En este contexto, se obtuvo como primer resultado que los docentes presentan un nivel de formación considerable y aceptable sobre educación inclusiva, ya que, por ejemplo, un (66,68 %) mencionan que los docentes sí están capacitados para fortalecer la educación inclusiva. De igual forma, un 66,68 % señalan que sí han recibido charlas, conferencias o talleres sobre educación inclusiva.

A pesar de lo mencionado, se vio en la necesidad de seguir buscando alternativas de formación a los docentes sobre este tema importante del campo educativo, en este caso, un programa de capacitación sobre educación inclusiva, ya que, como sostiene Calvo (2013), la educación inclusiva es fundamental en la pedagogía, ya que permite la participación de todos los educandos en el proceso de aprendizaje, en especial, los más vulnerables.

En este sentido, se diseñó y aplicó un programa de capacitación a 30 docentes de bachillerato, ya que, como señalan Herrera et al. (2018), un programa de capacitación puede tener mucha significancia para fortalecer la formación docente en la educación inclusiva. Es necesario mencionar que durante la capacitación se abordaron contenidos como conceptos de inclusión educativa y sus elementos clave, enseñanza multinivel, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, barreras para la implementación de la escuela inclusiva y posibles soluciones para estas y actividades que fomentan la inclusión educativa. Resulta importante señalar que se pudo palpar un excelente ambiente de interacción, predisposición y comunicación por parte de los docentes durante el programa de capacitación, lo cual ayudó a que existiera un clima de trabajo armonioso y enriquecedor.

Se obtuvo como último resultado que el programa de capacitación sobre educación inclusiva fue satisfactorio para los docentes tanto en la parte anímica como en la parte académica, ya que, por ejemplo, en la parte anímica, un 93,34 % mencionan que los docentes se encontraban motivados durante el programa de capacitación. De acuerdo con la parte académica, un 93,34 % mencionan que los temas abordados fueron fundamentales para fomentar la educación inclusiva. Por esta razón, si existieron resultados favorables gracias a la propuesta de intervención que se implementó en esta investigación.

Al contrastar los resultados de la investigación con los antecedentes, se puede manifestar que se coincide con Calvo (2013), quien menciona que mediante programas formativos se pueden desarrollar capacidades sobre educación inclusiva. También se coincide con Constanza et al. (2017), quienes añaden la importancia de implementar programas de pedagogía para mejorar la educación inclusiva. De igual modo, con Herrera et al. (2018), quienes mencionan que la implementación de capacitaciones y foros sobre la formación docente en la educación inclusiva contribuye a un desarrollo teórico y práctico en cada uno de los contextos escolares.

Asimismo, se está de acuerdo con Castillo Briceño (2015), quien menciona que la implementación del trabajo colaborativo de los docentes mediante talleres de reflexión aporta significativamente a responder las necesidades educativas específicas. Finalmente, se concuerda con Luque Espinoza de los Monteros (2016), quien concluye que es muy importante fomentar el aprendizaje colaborativo mediante el desarrollo de actividades para fomentar la inclusión.

Finalmente, se recomienda a las organizaciones de las instituciones educativas realizar programas de formación hacia los docentes sobre educación inclusiva, ya que, con los resultados de este estudio, se ha podido concluir que mediante un programa de capacitación con temas fundamentales se puede fortalecer la formación docente sobre educación inclusiva, con la finalidad de que los docentes se pueden desenvolver mejor en función de este tema, y así contribuir positivamente a un ambiente de aprendizaje armonioso, interactivo, significativo, amigable y agradable.

4. Conclusiones

Se evidencia que existió un nivel de formación considerable y aceptable sobre educación

inclusiva por parte de los docentes, lo cual se diagnosticó mediante la encuesta aplicada a estos. Sin embargo, se pudo determinar que todavía falta seguir buscando e implementando alternativas de formación sobre este tema tan importante tanto en el contexto educativo como pedagógico.

El diseño y la aplicación de un programa de capacitación para los docentes sobre educación inclusiva se basó en contenidos indispensables para la formación, además de una adecuada integración de la planificación del programa con las necesidades formativas de los docentes. Es necesario mencionar que se pudo generar un ambiente de interacción, predisposición y comunicación por parte de los docentes durante el programa de capacitación, lo cual ayudó a que existiera un clima de formación armonioso y enriquecedor.

En definitiva, se obtuvo que, después de la aplicación del programa de capacitación sobre educación inclusiva, existió satisfacción por parte de los docentes tanto en la parte anímica como en la parte académica, por lo cual hubo resultados favorables gracias a la propuesta de intervención. Por tanto, el programa de capacitación fortaleció la conciencia docente sobre la educación inclusiva, lo que permite llevar a la práctica estos fundamentos en el contexto escolar.

A pesar de que no se evaluaron los resultados de aprendizaje obtenidos con la capacitación, se sugirió a la institución realizar un proceso de seguimiento a los docentes participantes del estudio para evaluar la aplicación de los conocimientos adquiridos sobre la educación inclusiva. Lo anterior va a permitir que se analicen los aspectos de cultura escolar, políticas y prácticas inclusivas en el contexto educativo.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

Se agradece a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo por promover la investigación como parte de la formación profesional de cuarto nivel.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación: Holger Franklin Carrillo Sailema, Tania Elizabeth Pardo Zhingre, Fernando Lara Lara; análisis de datos: Holger Franklin Carrillo Sailema, Tania Elizabeth Pardo Zhingre, Fernando Lara Lara; metodología: Holger Franklin Carrillo Sailema, Tania Elizabeth Pardo Zhingre, Fernando Lara Lara, Ramiro Andrés Andino Jaramillo; revisión del artículo: Ramiro Andrés Andino Jaramillo. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

Arenas Castellanos, M. V. y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de Educación Superior*, 38(150), 7-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n150/v38n150a1.pdf>

Biel Portero, I. (2011). *Los derechos humanos de las personas con discapacidad*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31004.pdf>

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-22. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>

Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montánchez Torres, M. L. y Arcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Espacios*, 39(17), 15-35. <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2167/Pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20frente%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-33. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>

Clavijo Castillo, R. G. y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva: Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad: Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Constanza, M., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva: Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46(2), 20-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>

Díaz-Narváez, V. P. y Calzadilla Núñez, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las ciencias de la salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(1), 115-121. <https://doi.org/10.12804/revsalud14.01.2016.10>

Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P. y Fernández Collado, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw Hill.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva: Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva: RLEI*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Lalangui Pereira, J. H., Ramón Pineda, M. Á. y Espinoza Freire, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469>
- Luque Espinoza de los Monteros, M. del P. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(2), 21-34. <https://doi.org/10.33936/recus.v1i2.31>
- Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R. y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñoz Rodríguez, E., Bringas Hidalgo, M. y Cossío Vázquez, N. (2018). Formación docente para la educación inclusiva. *Aguascalientes*, 32(2), 1-12. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P717.pdf>
- Nieva Chaves, J. A. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- Ocampo González, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(3), 66-95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.696>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Rendón-Macías, M. E., Villasís-Keever, M. Á. y Miranda-Navales, M. G. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i4.230>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3(23), 109-120. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/69>
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). *Módulo 1: Educación inclusiva y especial*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Especificaciones para autores

Tipo de documento: artículo o revisión

Título en español

Título en inglés

Nombre Apellido 1, Nombre Apellido 2*

1 Afiliación 1; ORCID: XXXX-XXXX-XXXX-XXXX; e-mail@e-mail.com

2 Afiliación 2; ORCID: XXXX-XXXX-XXXX-XXXX; e-mail@e-mail.com

* Autor de correspondencia: e-mail@e-mail.com

Resumen

Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras.

Palabras clave

Palabra clave 1; palabra clave 2; palabra clave 3. Estas deben estar contenidas en el tesauro de la Unesco, Tesauro Europeo de Educación o EuroVoc

Abstract

Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions.

Keywords

Keyword 1; keyword 2; keyword 3

1. Introducción

La introducción debe situar brevemente el estudio en un contexto amplio y destacar por qué es importante. Debe definir el propósito del trabajo y su significado. Se debe revisar cuidadosamente el estado actual del campo de investigación y citar las publicaciones clave. Mencione brevemente el objetivo principal del trabajo.

2. Metodología

En esta sección debe describir detalladamente el proceso utilizado de tal manera que otros puedan replicar los resultados obtenidos.

3. Resultados y discusión

Esta sección puede contener subtítulos y su propósito es proporcionar una descripción precisa de los resultados obtenidos y su interpretación. Todas las figuras y tablas se deben citar en el texto usando números arábigos.

3.1 Subtítulo

Las tablas y figuras se deben ubicar dentro del texto y deben contener un título que describa con precisión la información presentada.

Tabla 1. *Modelo de tabla*

| Título 1 | Título 2 | Título 3 |
|-----------|----------|----------|
| Entrada 1 | dato | dato |
| | dato | dato |
| | dato | dato |
| Entrada 2 | dato | dato |
| | dato | dato |
| Entrada 3 | dato | dato |
| | dato | dato |
| | dato | dato |
| | dato | dato |

Las gráficas también se deben incluir en el texto. Se recomienda insertarlas en formato JGP o TIFF en alta resolución.

Figura 1. *Modelo de figura*

4. Conclusiones

Esta sección básicamente responde al objetivo que motivó la investigación. Las conclusiones son los argumentos y las afirmaciones de datos de mediciones experimentales y lógicos.

Financiación

Por favor escribe “Esta investigación no tiene financiación externa” o Esta investigación fue financiada por XXXX, con el Proyecto XXXX”.

Agradecimientos

En esta sección se puede mencionar a cualquier entidad que haya apoyado la investigación y que no la haya financiado.

Conflicto de intereses

Se puede mencionar lo siguiente “Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses”. Sin embargo, los autores deben identificar y declarar cualquier circunstancia o interés personal que pueda percibirse como una influencia inapropiada en la representación o interpretación de los resultados de la investigación informados. Por ejemplo, cualquier rol de los financiadores en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados deben declararse en este apartado.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, A.A; Análisis de datos (B.B); metodología (C.C); revisión del manuscrito (D.D). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Anexo A

Esta sección es opcional y se pueden incluir detalles y datos complementarios.

Referencias

Las referencias deben incluir todas aquellas que han sido mencionadas en el texto. Deben aparecer en orden alfabético y usar normas APA en su séptima edición. Se debe agregar el DOI al finalizar la referencia.

Artículo

Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2018). Mobile-based assessment: A literature review of publications in major referred journals from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 125, 101-119. doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.006

Libro

Hernández, A. G. (2021). Sexualidad y géneros. Alternativa para su educación ante los retos del siglo XXI. Editorial Pueblo y Educación.

Capítulo de libro

Martín Riego, M. (2014). La formación del clero sevillano. En M. Ruiz Sánchez (Ed.), *La Iglesia en Andalucía durante la Guerra Civil y el primer Franquismo* (pp. 231-253). Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Contenido de los volúmenes anteriores

En esta sección se encuentran los títulos de los artículos en español e inglés, con su respectivo autor o autores, que se han publicado en la **Revista Papeles UAN** en los números 25 y 26

Vol 13(25)

ARTÍCULO DE REVISIÓN

Incorporación didáctica de recursos TIC a la enseñanza de la química: Fortalecimiento de habilidades digitales en tiempos de pandemia

Didactic incorporation of ICT to chemistry teaching: Strengthen of digital skills in pandemic times

Leonardo E. Abella Peña

Importancia de la actividad y la condición física en el desempeño escolar: Una revisión de literatura

Importance of activity and physical condition in school performance:

A literature review

Leonardo-Fabio Suárez-Cano

RESEARCH ARTICLE

Enhancing productive skills with CIRIPI: a didactic sequence established within the Flipped Classroom Approach

Fortaleciendo las habilidades productivas con CIRIPI: una secuencia didáctica establecida dentro del enfoque de aula inversa

Angélica Aguillón-Lombana y

David Camargo-Cárdenas

Vol 13(26)

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Políticas educativas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: Logros y retos pendientes en cuatro naciones latinoamericanas (1991-2021)

Education Policies of the Organization for Economic Cooperation and Development: achievements and pending challenges in four Latin American nations (1991-2021)

Oscar Jiménez Velázquez

Red de formación profesional: gestión del conocimiento, innovación y emprendimiento

Professional training network:

Knowledge management, innovation, and entrepreneurship

Cruz García Lirios

RESEARCH ARTICLE

The flood risk in the current context of climate change: Didactic proposals to teach in the school geography

El riesgo de inundación en el contexto actual de cambio climático: Propuestas didácticas para su enseñanza en la geografía escolar

Álvaro Francisco Morote y

Jorge Olcina Cantos

