

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño



Volumen 15(30) 2023

ISSN: 0123-0670

ISSN (online): 2346-0911

UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño

PAPPELES

Revista de la Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño
Volumen 15 (30) 2023
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

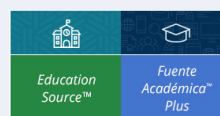
Héctor Suárez Castro

Bases bibliográficas con comité de selección



Bases bibliográficas

Directorios



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

<https://orcid.org/0000-0002-0411-9426>

Comité Editorial y Científico

Comité Editorial

Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz.

Universidad de Málaga, España.

santosdiaz@uma.es

Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes.

Universidad Pedagógica Nacional. (México)

bflortrujilloreyes@gmail.com

Dra. Johana Camacho.

Universidad de Chile (Chile)

jpcamacho@uchile.cl

Dra. Martha Merchán.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

mmerchan30@uan.edu.co

Dr. Jacobo Cano Escoriaza.

Universidad de Zaragoza (España)

jcano@unizar.es

Dr. Antonio Di Martino.

Universidad Politécnica de Toms (Rusia)

dimartino@tpu.ru

Dr. Elías Amórtegui.

Universidad Surcolombiana (Colombia)

elias.amortequi@usco.edu.co

Dr. Renato Eugenio da Silva.

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

renato.es.diniz@unesp.br

Dr. Yefrin Ariza.

Universidad Católica de Maule (Chile)

aariza@ucm.cl

Dr. Ronal Andrés González Reyes.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

sigrodan@uan.edu.co

Comité Científico

Dr. Jorge López.

Idiomas. Innovación y desarrollo

ROKOSPOL A.S. (República Checa)

vextropk@gmail.com

Dr. James Guevara Pulido.

Universidad del Bosque (Colombia)

joguevara@unbosque.edu.co

Dr. Pavel Urbánek.

Universidad Tomas Bata en Zlin

(República Checa)

urbanek@utb.cz

Dr. Andrés Guarín.

Universidad de Lausana (Suiza)

andres.guarin@fluechtlingshilfe.ch

Dr. John Jairo Briceño Martínez.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

decano.educacion@uan.edu.co

Dr. Miguel Anxo Santos Rego.

Universidad Santiago de Compostela (España)

miguelangel.santos@usc.es

Dr. Jonathan Andrés Mosqueda.

Universidad Surcolombiana (Colombia)

jonathan.mosquera@usco.edu.co

Tabla de contenido

Table of Contents

Artículo de investigación

El papel de la literatura en la formación de los estudiantes del grado quinto de la educación básica primaria desde la perspectiva de los libros de texto del área del lenguaje en el periodo 2020-2022

The Role of Literature in the Education of Fifth Grade Students in Elementary School from the Perspective of Textbooks in the Language Area from 2020 to 2022

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1513>

Richard Alonso Uribe Hincapié y Verónica Ángel Sánchez



7

Lenguaje no sexista: propuesta para combatir la violencia de género y producir bienestar desde el aula

Non-sexist language: A proposal to combat gender violence and produce wellbeing in the classroom

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1488>

María del Pilar Viteri Vera, Jorge Coca Benítez y Dolores Ortiz Guevara



28

La adquisición de competencias transversales y docentes con proyectos de aprendizaje tutorado integrados en una WebQuest en el Grado de Infantil

The acquisition of cross-curricular and teaching competencies with tutorial learning projects integrated in a WebQuest in the Early Childhood Degree

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1554>

Nuria Ureña Ortín, Francisco Alarcón López e Iker Madinabeitia Cabrera



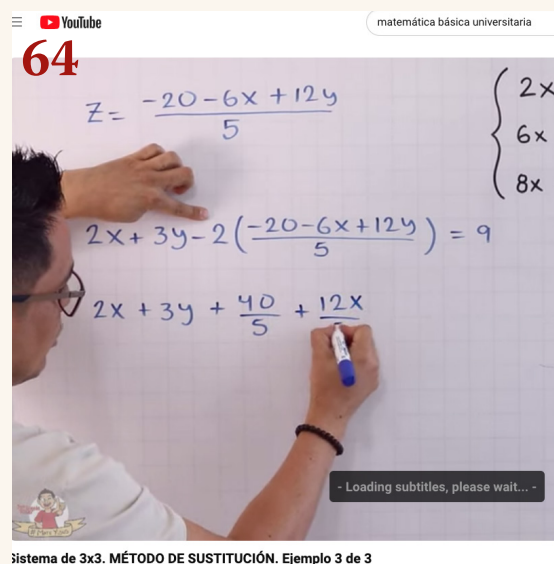
39

Análisis y evaluación de videos educativos de YouTube como recurso para la asignatura de Matemáticas en Secundaria

Analysis and Evaluation of Youtube's Educational Videos as a resource for the Subject of Mathematics in Secondary School

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1431>

Viviana Malvasi y Javier Hueso Romero



Relación educativa en la tutoría universitaria: estudio comprensivo desde la perspectiva docente

Educational Relationship in University Tutoring: Compre-hensive Study from the Teaching Perspective

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1434>

Abel Merino Orozco, Javier González García y Sara Sáez Velasco



Análisis descriptivo de las materias de inglés en los grados de Educación Infantil en las universidades españolas

A Descriptive Analysis of English Subjects in Early Childhood Education Degrees in Spanish Universities

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1495>

Aitor Garcés-Manzanera



Artículos de revisión

Relación entre ejercicio físico, variables mediadoras y adicción al smartphone en estudiantes: revisión narrativa

Relationship between physical exercise, mediating variables and smartphone addiction in students: Narrative review

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1600>

Joel Manuel Prieto Andreu



103

Comparativo en función del género en la relación de estilos de aprendizaje y estrategias volitivas

Comparative by Gender in the Relationship of Learning Styles and Volitional Strategies

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1518>

Catalina Juárez Díaz y María del Socorro Rodríguez Guardado

118

Ser o no ser asertivo, esa es la cuestión

To be or not to be assertive, that is the question

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1553>

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

133

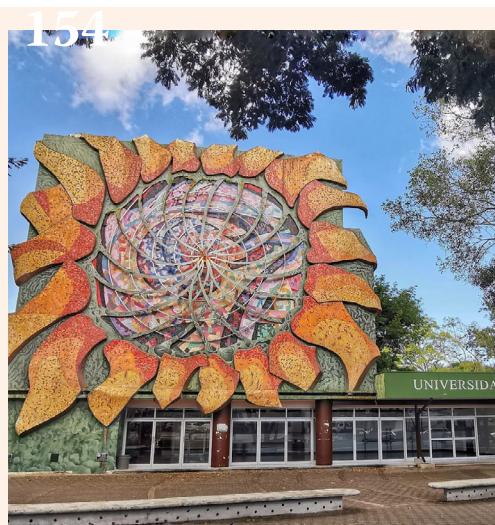
Artículo de Educación, infancia y Adolescencia ante las redes sociales y los influencers

La microenseñanza: metodología para el desarrollo de habilidades en la formación docente en ciencias de la educación. Percepción del estudiantado de la Universidad de Costa Rica

Microteaching: Methodology for the Development of Skills in Teacher Training in Educational Sciences. Perception of the Students of the University of Costa Rica

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1589>

Catty Orellana Guevara



154

El papel de la literatura en la formación de los estudiantes del grado quinto de la educación básica primaria desde la perspectiva de los libros de texto del área del lenguaje en el periodo 2020-2022

The Role of Literature in the Education of Fifth Grade Students in Elementary School from the Perspective of Textbooks in the Language Area from 2020 to 2022

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1513>

Recibido: 30 de enero de 2023
Aprobado: 17 de mayo de 2023
Publicado: 26 de julio de 2023



Richard Alonso Uribe Hincapié^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-4025-9688>

Verónica Ángel Sánchez²
<https://orcid.org/0000-0001-7390-4471>

¹ Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación, Grupo de Investigación Lengua y Cultura, Medellín, Colombia; richard.uribe@upb.edu.co

² Colegio Benedictino de Santa María, Semillero de Investigación Lengua y Cultura, Medellín, Colombia; veronica.angel@upb.edu.co

* Autor de correspondencia:
Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación, Grupo de Investigación Lengua y Cultura, Medellín, Colombia; richard.uribe@upb.edu.co. Circular 1 # 70-1, Medellín, Colombia.

Para citar este artículo:
Uribe Hincapié, R. A. y Ángel Sánchez, V. (2023). El papel de la literatura en la formación de los estudiantes del grado quinto de la educación básica primaria desde la perspectiva de los libros de texto del área del lenguaje en el periodo 2020-2022. *Papeles*, 15(29), e 1513. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1513>

Resumen

Palabras clave:
Libro de texto;
Literatura; Enseñanza
y formación;
Educación básica;
Lenguaje

Introducción: este artículo presenta un análisis en torno al papel que cumple la literatura en los procesos de formación de niños de quinto de primaria, para comprender su función en los libros de texto y las relaciones que se tejen con la formación en la escuela. **Metodología:** este estudio tuvo un enfoque cualitativo según los criterios de la investigación documental y un alcance hermenéutico. La investigación se desarrolló a partir de la indagación en seis libros de texto del área de lenguaje usados en instituciones educativas de Medellín (Colombia) entre 2020 y 2022. **Resultados y Discusión:** la diversidad de posturas y modos de uso de la literatura en los libros de texto genera comprensiones ambiguas e, incluso, contradictorias en relación con su papel en la formación de los estudiantes. Asimismo, se refieren dicotomías entre la trascendencia de la literatura y el rol concreto que cumple desde el punto de vista de los libros de texto, en la medida en que estos son considerados guías inalterables para direccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Conclusiones:** la literatura es un objeto de estudio clave en los libros de texto, dada su importancia formativa y las posibilidades de estos para fomentar aprendizajes integrales en los estudiantes; sin embargo, su diversidad y posturas variopintas y contradictorias impiden que estos formen de manera integral en lo académico, lo político y lo estético, por lo cual es ineludible repensarlos en relación con la formación integral.

Abstract

Keywords
Textbook; Literature;
Teaching and training;
Basic education;
Language

Introduction: This article presents an analysis of the role that literature plays in the training processes of fifth-grade children, in order to understand its function in textbooks and the relationships that are woven with training at school. **Methodology:** This study had a qualitative approach based on documentary research criteria and assumed a hermeneutic scope. The research was developed from the inquiry in six textbooks in the language area used in educational institutions in the city of Medellín (Colombia) between the years 2020 and 2022. **Results and Discussion:** The diversity of positions and ways of using literature in textbooks generates ambiguous and even contradictory understandings in relation to its role in the formation of students. Likewise, dichotomies are referred to between the transcendence of literature and the specific role that it fulfills in terms of textbooks, to the extent that these are considered as unalterable guides to direct the teaching and learning processes. **Conclusions:** Literature is a key study object in textbooks, given its formative importance and the possibilities of these to promote comprehensive learning in students; However, their diversity and varied and contradictory positions prevent them from forming in an integral way in the academic, political and aesthetic aspects, which is why it is unavoidable to rethink them in relation to well-rounded education.

1. Introducción

1.1 La literatura y la formación integral

Este trabajo tuvo como propósito reflexionar sobre el papel de la literatura en la formación de los estudiantes del grado quinto desde la perspectiva de los libros de texto,¹ en la medida en que, particularmente en Colombia, este tipo de recursos fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje, la cual es una base para la formación integral de los estudiantes en lo académico, lo ético, lo político y lo estético. Dado que en buena parte de las instituciones educativas colombianas se usan los textos guía como parámetros para la formación y que la literatura se considera un asunto de gran trascendencia en lo educativo, entre los propios docentes de la educación básica han surgido interrogantes sobre la comprensión de la literatura y su papel en la formación reflejados en la construcción, la circulación y el uso de los libros de texto. Así pues, es ineludible iniciar un proceso de reflexión que permita comprender estas perspectivas y, a posteriori, tejer propuestas y concepciones que posibiliten que la literatura corrobore su rol formativo y transformativo.

Castagnino (1980) plantea una serie de preguntas a partir de las cuales reflexiona sobre uno de los interrogantes que se han hecho tanto intelectuales como profesores en relación con la literatura y sus funciones formativas. Este autor se cuestiona por el papel de la literatura en la construcción de la cultura y la subjetividad, por su rol como estrategia de evasión e interrogación de la realidad y por su condición como recurso narrativo para el

logro de la inmortalidad. En general, sostiene que la literatura forma en la medida en que establece un diálogo entre épocas, personas y autores, el cual posibilita una construcción colectiva de la identidad desarrollado en el tiempo y el espacio en un proceso constante y mudable (Compagnon, 2008).

En este sentido, la literatura, en clave de la narración (Benjamin, 1999), hace posible una recreación de la realidad que determina no solo un ejercicio de reconocimiento, sino también una búsqueda de alternativas para pensar el mundo desde una posición crítica, interrogativa y propositiva, con el fin de acercarse a la realidad, ya que se existe en relación con acontecimientos, personajes y eventos que persisten a la manera de identidades narrativas que se encuentran en el diálogo (Ricoeur, 1999). La literatura, en este orden de ideas, revela el carácter polifacético y transformativo de la sociedad a través del propio carácter de las lenguas y su posibilidad para la configuración y la expresión de cosmovisiones y maneras simbólicas de habitar el mundo (Goodman, 1990).

Igualmente, Larrosa (1996) asevera que la relación entre literatura y formación es cardinal, puesto que posibilita la comprensión y la apropiación del devenir histórico y social, y la transformación individual, sobre todo, porque su experiencia toca a las personas en lo que ellas son, es decir, en su carácter y su identidad. Para este autor, la literatura es un recurso didáctico, metodológico y terapéutico, cuyo objetivo central es la interrogación y la comparación de realidades a través del diálogo entre autores, lectores y textos. Esto, según Sartre (1950), se traduciría en un llamamiento desarrollado a partir de las revelaciones que hace el texto literario, por lo cual este tiene un carácter social y político que compromete al autor, al lector y a la sociedad que habitan.

La literatura insta al reconocimiento y la comprensión de la naturaleza simbólica de

¹ En este artículo se usará el término libro de texto, puesto que es la nominación más usada en el mundo panhispanico; no obstante, también empleará otros nombres como texto escolar o texto guía para referirse al mismo objeto de estudio.

las lenguas (Saussure, 1978), en la medida en que gesta un diálogo crítico y profundo con la lengua, entendida como receptáculo de modos de relación y dinámicas de comprensión e interpretación de las culturas. En este sentido, la literatura confecciona una condición política, ética y estética que deviene estructura de diseño, comprensión, interpretación e intervención del mundo, que hace evidente la potencia ontológica de las lenguas para explorar, representar, valorar y aprehender la realidad (Vasco, 2011).

Literatura y lengua, por tanto, componen una relación intersubjetiva para la construcción de la ciudadanía y se conjugan para aislar intentos de dominación, puesto que estas, en su condición diversa y polifacética, se convierten en herramientas de diálogo, pensamiento crítico e inclusión, entendida esta última no como la instigación para habitar un espacio prefabricado y naturalizado (Assael, 2013), sino como una invitación para existir en la participación y el debate. La lengua y la literatura como fuentes de lo dispar, lo contradictorio y lo paradójico desde donde se observa la realidad, reflexiona sobre las relaciones humanas, piensa críticamente en los cambios lingüísticos en relación

con las permutaciones de la sociedad y recrea la existencia, puesto que, en la lógica de transgresión de códigos que hace posible la literatura (Larrosa, 1996), se infringe, al mismo tiempo, el statu quo de la vida cotidiana al obviar límites y fabular otras formas del desenvolvimiento humano.

En general, la literatura en la escuela se comprende desde diversas perspectivas sintetizadas en su consideración como herramienta para educar integralmente, asunto que repercute en la discusión en torno a los vínculos entre literatura, formación y escuela (Betancur Valencia y Areiza Pérez, 2013). Esta se piensa en relación con sus posibilidades para enseñar a leer (Escalante y Caldera, 2008), amplificar las habilidades lingüísticas y discursivas (Smith, 1979), formar lectores y escritores (Alzate Yepes et al., 2008), aproximar a los estudiantes a la realidad a través de la imaginación y la ficción (Rodari, 1981), generar experiencias de fruición y goce estético (Lamprea Nosa, 2017), salir de sí y explorar los riesgos y las implicaciones de la libertad (Vargas Llosa, 1990), constituir formas de exploración y reconocimiento del mundo (Rosenblatt, 2002), establecer reflexiones éticas sobre la humanidad (Mata, 2014), acompañar, aliviar y tratar problemas (Babarro Vélez y Lacalle Prieto, 2018), entre otros asuntos.

En este panorama, la literatura se instala como una posibilidad para formar a la manera de un eje que transversaliza saberes, relaciones y dimensiones de lo real, puesto que demanda enfrentamientos discursivos con obras, autores y lectores en una base crítico-dialógica, cuyos criterios de acción son la interacción, el respeto y la escucha:

Escuchar implica no solo concentrarse en el significado de la palabra emitida, sino detenerse sobre el sujeto y su voz, lo que involucra esa corporalidad y singularidad que resuena y que no se conforma con que simplemente haya

Escuchar implica no solo concentrarse en el significado de la palabra emitida, sino detenerse sobre el sujeto y su voz, lo que involucra esa corporalidad y singularidad que resuena y que no se conforma con que simplemente haya discurso o cadena de sentido o posibilidad de entender.

discurso o cadena de sentido o posibilidad de entender. (Rojas Álvarez, 2019, p. 32)

Interactuar a partir del hecho literario en la escuela significa no solo abrirse desde el punto de vista receptivo y comprensivo, sino también establecer una decisión ética para detenerse y expandirse, esto es, tomar consciencia de las implicaciones de la literatura para suscitar dudas, interrogantes y formas alternas a fin de enfrentar la complejidad de la vida, pero en un marco de alianzas y cooperaciones que devienen debates y encuentros discursivos. Desde el punto de vista crítico, leer y escribir literatura permitiría plantear “diversas visiones en torno a la construcción de las alternativas al orden político, económico, social y cultural vigente, bajo diferentes formas de lucha” (López Castellanos, 2020, p. 101). Así, el papel de la literatura trasciende los límites culturales y logra establecer relaciones interculturales, puesto que se “construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia” (Walsh, 2007, p. 31).

Es en este sentido que las acciones literarias en la escuela, más allá del seguimiento de unas razones académicas y culturales que las definen como supuestos fundamentos de la formación escolar, no solo forman en conocimientos e informaciones a la manera de una base necesaria para la vida académica, sino que también presentan las coordenadas históricas, éticas y sociales de la vida misma, en la medida en que forman para vivir en un mundo en constante interrogación, que se pone en cuestión, y se recrea sin cesar en un marco relacional. Lo intercultural como un “paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción” (Castro Lučić, 2004, p. 16).

Igualmente, desde una perspectiva didáctica, se piensa la literatura en la escuela no solo como una práctica para transmitir conocimientos sobre obras y autores, sino, sobre todo, como la aspiración de formar en literatura, esto es, educar a los estudiantes para que se conviertan en lectores de obras literarias (Munita y Margallo, 2019). Esta condición de la lectura no solo implicaría el reconocimiento de obras para su uso en la escuela, sino también reflexiones sistemáticas y profundas sobre qué, cómo, para qué y por qué se lee en relación con características, como el grado de escolaridad, la edad, el contexto, los problemas sociales, las condiciones de vida, los géneros literarios, entre otros asuntos, que hacen parte de la existencia de los estudiantes, los docentes y la propia literatura (Alfonso Talero, 2020; De Amo Sánchez-Fortún, 2009; Rodríguez Castro, 2014).

Esta apertura para reflexionar sobre la didáctica de la literatura se instala en la potencia (pathos) del docente para pensar su papel en la formación de lectores (Jurado Valencia, 2008) y sus habilidades para analizarlos desde una perspectiva situada: cómo motivar la lectura, cómo reconocer los gustos e intereses de los estudiantes y cómo acceder a otro tipo de materiales y recursos tecnológicos que produzcan acercamientos al hecho literario (Álvarez Sánchez, 2010; Colomé Medina, 2015). Asimismo, se interroga el papel que cumple el contacto con los textos literarios desde el punto de vista de otras habilidades, como la producción escrita, las prácticas orales, el desarrollo del pensamiento crítico (Nausa Medina, 2019) y las capacidades humanas (Uribe Hincapié y Hernández Osorio, 2022), al entender la lectura como un ejercicio de carácter interactivo que perfila al estudiante como “un explorador interesado en la expansión del significado y el sentido del texto; en suma, lo motiva a producir un nuevo texto a partir de lo ‘ajeno’” (Moreno Torres y Carvajal Córdoba, 2010, p. 4).

La pregunta por la didáctica de la literatura en la escuela, por tanto, compromete una relación de pasión y fruición (pathos), un conocimiento y una habilidad para interrogar (logos) y una recursividad, hospitalidad y criterio para enseñar y motivar (tekhnê/ethos/ludens), razón por la cual la formación de los docentes en el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje de la literatura es hoy día un asunto tangencial en las políticas y las discusiones educativas, en la medida en que es ineludible que los maestros sean mejores lectores (Ferreyro y Stramiello, 2008; Tovar, 2009), reconozcan el potencial de la lectura y la escritura literarias para la transformación de la escuela y la sociedad (Jurado Valencia, 1988), y conviertan la literatura en un objeto de estudio, contemplación y goce (Díaz Súnico, 2005).

1.2 El texto escolar, la literatura y la escuela

De acuerdo con el Decreto 1860 (MEN, 1994), los libros de texto tienen el propósito de acompañar el trabajo pedagógico de los maestros y direccionar a los estudiantes en las prácticas de experimentación y observación. Asimismo, para Soler Castillo (2020), “los textos escolares son herramientas privilegiadas por el sistema escolar y por los maestros y maestras para transmitir a niños, niñas y adolescentes los contenidos académicos y los valores a los que aspira la sociedad” (p. 2), por lo que su función no solo se fundamenta en la descripción y la organización de los conocimientos que se deben impartir en la escuela, sino también en los propósitos del saber y sus implicaciones en la vida personal, académica y social (Ramírez, 2002).

Por tanto, la selección del texto guía, que tiene implicaciones importantes en relación con lo que se enseña y por qué se enseña, refleja una serie de factores de carácter académico, teórico, metodológico, ético y político, que lo

convierten en una herramienta importante de análisis y reflexión. Uno de los puntos significativos de estas reflexiones es el debate en torno a la pertinencia de su uso en el contexto escolar como brújula que da perspectivas y rutas para los procesos de enseñanza-aprendizaje (García y Maya, 2011), la cual, en algunos casos, está atada a los nexos con editoriales, compañías productoras de contenidos e instituciones que hacen parte de los círculos políticos y económicos de una nación.

Esta compleja situación demanda un acercamiento a los textos guía en la escuela, en la medida en que estos hacen posible la transmisión de “un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización y hasta adoctrinamiento de la juventud” (Choppin, 2000, p. 16), lo que no solo repercute en los contenidos, las competencias y las habilidades que se quieren desarrollar, sino también en la clase de ser humano, de ciudadano, que se quiere formar. Incluso, porque se debe tener presente que los textos guía son adquiridos a través de casas editoriales o son producidos directamente por las instituciones educativas y sus docentes, todo esto en relación con las directrices de los proyectos educativos institucionales (PEI)² y los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Para el mismo Choppin (2000), “la literatura escolar se concibe a la vez como la expresión de una identidad y como el medio para crearla” (p. 37), razón por la cual la condición de guía del texto escolar se puede convertir en un canon que constituye una cosmovisión sobre

² Los PEI en Colombia orientan las acciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela, por lo que direccionan las labores cotidianas e imprimen las perspectivas, las visiones y las propuestas de cada institución educativa.

el ejercicio de pensar y circular el conocimiento y una definición de cómo interactuar con el mundo y transformarlo en relación con los aprendizajes adquiridos. El texto guía, entonces, es más que una herramienta para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, y se convierte en una base para pensarlos y volverlos acciones cotidianas, sobre todo, si se entiende que leer es “indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (Lerner, 2008, p. 115).

Los Estándares básicos de competencias del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2006), particularmente en el contexto colombiano, funcionan como base teórica y metodológica que configura los alcances y los criterios de formación, para lo cual se plantean una serie de metas que tiene el área en los procesos educativos, a saber: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. Para el desarrollo de estas metas, se describen tres campos fundamentales en la formación en lenguaje: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. En el caso de la literatura, se espera que esta colme “de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje” (p. 25).

En este sentido, el papel de la literatura en los libros de texto tendría que ir más allá de la mera recopilación de informaciones sobre hitos y autores, y convertirse en una fuente valiosa de conocimientos



científicos, lingüísticos y culturales, los cuales trascienden unas formas particulares de construir, comprender y vivir la cotidianidad. Precisamente, de acuerdo con García Alzola (1992), la literatura reclama al lector la identificación de diversas formas de la condición social, lo que le permite construir modos de interacción para convivir, reflexionar sobre las relaciones de las personas con la sociedad y reconocer tensiones y luchas que determinan un contexto histórico.

A través de la literatura, los estudiantes desarrollan una condición crítica que los allega a pensar críticamente desde el punto de vista de un devenir histórico, con autonomía y en relación con un espacio que demanda acciones reflexivas y situadas (Hauy, 2014; Peña Ardid, 2019; Zaragocin et al., 2018), razón por la cual un texto escolar debe permitir a través del hecho literario una experiencia reflexiva y propositiva, y no solo un encuentro de reconocimiento y recapitulación pasiva. Por tanto, el carácter de la literatura en los textos guía debe permitir el desarrollo intelectual, emocional y social de los estudiantes, en la medida en que no promovería cánones para pensar y existir en el mundo, sino que los pondría en diálogo, con un propósito crítico y reflexivo, es decir,

Desde el punto de vista de la investigación documental (Ávila Baray, 2006), se plantearon cinco fases en el estudio, a saber: arqueo de textos, revisión, comparación, lectura crítica e interpretación, y conclusiones y resultados.

“como experiencia-límite que cuestiona y desestabiliza los sentidos establecidos” (Olarieta, 2011, p. 155).

Por tanto, el interrogante en torno al interés/cercanía de los estudiantes por la literatura debe ser un continuum reflexivo e investigativo que permita reconocer las razones de su motivación o desmotivación (Mora Venegas y Villanueva Roa, 2019), la evolución de su enseñanza y sus repercusiones didácticas (Colomer, 1996; Triana Castro, 2018), los recursos para su fomento y el desarrollo de prácticas innovadoras (Clavijo Olarte, 2007), su importancia en la formación de maestros (Aponte Moreno, 2014; Pérez Payrol et al., 2018), su relación con la enseñanza y las nuevas tecnologías (Ballester Murat, 2016; González, 2018; Mendieta Contreras y Pina de León, 2022), su trascendencia desde el punto de vista de la transformación humana (Mata, 2014; Páez Caro, 2019; Pallarès Piquer y Villalobos Antúnez, 2021), la reflexión sobre el papel que cumplen los docentes en su formación a partir de sus prácticas de aula (Colomer, 2001; Gómez-Arteta, 2021; Revelles-Benavente, 2022; Trujillo Culebro, 2010) y, en general, en sus posibilidades para adentrarse en la comprensión de las realidades y las prácticas del mundo actual (González, 2021; González Flores, 2016; Valvassori, 2020).

2. Metodología

El desarrollo de esta experiencia estuvo direccionado por los criterios del enfoque cualitativo (Sandoval, 1996), con un alcance hermenéutico, y por las perspectivas de acción de la investigación de carácter documental. Por tanto, desde una perspectiva cualitativa, se asume que los procesos formativos, en relación con los libros de texto, hacen parte fundamental de la construcción individual y social de las personas con una base intersubjetiva.

Al asumir un alcance hermenéutico, esta investigación reconoce que, respecto de unas realidades desbordadas de informaciones, ideas y puntos de vista, la interpretación con intenciones propositivas es una estrategia fundamental en relación con las reflexiones escolares, por lo que “se hace necesario recurrir a algún tipo de metodología que nos permita intentar comprender, ordenar, clasificar, categorizar e interpretar la información recopilada” (Gómez, 2011, p. 228). Asimismo, la práctica explicativa quiere interrogar las formas en que se logra la interpretación (Palmer, 1969), por lo que se intentan generar inferencias interpretativas según el estudio de los objetos de indagación, pero también de los sujetos que indagan. Lo hermenéutico, entonces, no se asume como una rúbrica lineal e inflexible para encontrar datos existentes a priori, sino como unas opciones/visiones desarrolladas en un entramado de observaciones y reflexiones que manan de saberes, experiencias y enfoques desde donde se reconoce la realidad (Martínez y Ríos, 2006).

Desde el punto de vista de la investigación documental (Ávila Baray, 2006), se plantearon cinco fases en el estudio, a saber: arqueo de textos, revisión, comparación, lectura crítica e interpretación, y conclusiones y resultados (Colls, 1994; Gómez, 2011; Díaz Flores et al., 2013), cuyos objetos de estudio fueron seis libros de texto del área de lenguaje usados en instituciones educativas de Medellín

(Colombia), entre 2020 y 2022. Las unidades documentales desde donde se tomaron los textos (en este caso impresos) fueron las bibliotecas de las instituciones, dado que en estas se registra el histórico de los libros de texto empleados y en uso para cada año lectivo.

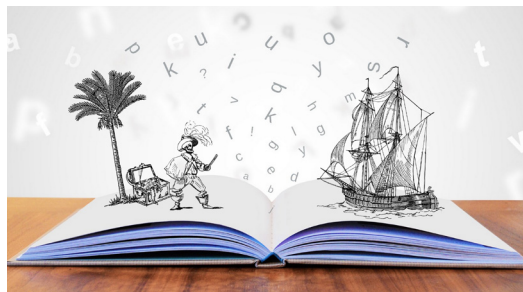
Se diseñó una plantilla de análisis para cada uno de los libros de texto, la cual no solo registraba informaciones generales, como el título, la institución educativa, el año de producción, el número de páginas, entre otros asuntos, sino que describía los usos de la literatura, su metodología y las razones de empleo. A partir del desarrollo de esta plantilla, se establecieron reiteraciones, puntos en común, diferencias y contrastes; además, se desarrolló una matriz de debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas (DOFA) para organizar el estudio final de los textos. El análisis de los libros de texto se desarrolló según los enfoques del análisis textual y discursivo (Moraes & Galiazzi, 2011), en la medida en que esto permitió descomponer las informaciones a fin de establecer nuevos órdenes, estructuras y posibilidades, las cuales fueron fundamentales para construir nuevos conocimientos a partir de las prácticas críticas e interpretativas.

En la medida en que estos textos fueron de obligatorio seguimiento por parte de los docentes y los estudiantes, el proceso investigativo recurrió a ellos como objetos de indagación y reflexión, para establecer variables, perspectivas y generalizaciones. Aunque se siguieron los estándares básicos de la investigación documental (arqueo, revisión, comparación, lectura crítica e interpretación, así como conclusiones y resultados), el proyecto reconfiguró el proceso para lograr conclusiones mucho más significativas y situadas.

Así, se desplegó un estudio de los libros de texto con un carácter retrospectivo (unos textos ya construidos y seleccionados por unas instituciones), pero con una tendencia

prospectiva (el posible uso de los textos en el contexto del grado quinto y en relación con las perspectivas institucionales y estatales sobre la enseñanza del lenguaje y la literatura). Por esta razón, los investigadores leyeron “entre líneas, para analizar su significado y sus propósitos más profundos” (McCulloch, 2004, p. 1), por lo que, desde el punto de vista de los procesos de lectura y análisis, se logró ir más allá de la inferencia explicativa para llegar a la inferencia reflexiva y propositiva, esto es, interpretar los hallazgos con el fin de reconocer las propuestas latentes que hacen los libros de texto sobre la literatura y la formación.

De igual manera, los investigadores hicieron énfasis en la etapa comparativa, contrastiva y crítica, en la medida en que la condición variopinta de los libros de texto consultados determinaba un análisis adicional que permitiera establecer razones para esta variabilidad y heterogeneidad. Finalmente, desde el punto de vista de la lectura, se asumió una posición metacrítica entendida como una posibilidad para el diálogo entre los investigadores que posibilitara el desarrollo de capacidades para pensar de manera reflexiva, autónoma y propositiva (Smith Avendaño de Barón, 2016). En este sentido, la metodología no solo sirvió a los propósitos académicos del proyecto, sino también a los de la investigación y la educación en sí mismas como una herramienta para educar maestros en proceso de formación, puesto que el proyecto se gestó en el espacio de un semillero de investigación perteneciente a una facultad de educación.



3. Resultados y discusión

3.1 La literatura y su papel en los libros de texto del área de lenguaje

A manera de síntesis del ejercicio analítico e interpretativo, se presentan algunas perspectivas que, aunque no se pueden entender como generalidades para el reconocimiento del papel de la literatura en los libros de texto en la educación básica en Colombia, sí pueden ser útiles para pensar su uso en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo del área de lenguaje, sino también desde la óptica de la formación integral.

En los libros de textos rastreados, la literatura aparece en diversas secciones, las cuales presentan un énfasis en determinados temas que aluden a la literatura per se o la conectan con otras áreas y sistemas de significación. La literatura se destaca en espacios específicos, en los cuales se presentan varios textos, en teoría, para el disfrute de la lectura y el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación de los estudiantes. Asimismo, en otros componentes textuales, se presentan pasajes de diferentes tipologías y géneros, para reconocerlos y contrastarlos, y propender a producciones escritas de los estudiantes. En el avance de los libros, aparecen apartados desarrollados a la manera de hipertextos, en los cuales se propende a la expresión oral o escrita, se hace referencia a los estándares de evaluación o las pruebas Saber³ y, finalmente, se ofrecen espacios de escritura literaria.

En general, la literatura aparece como un entramado de textos líricos, como poemas, fragmentos de poemas y coplas; textos



narrativos, como cuentos o fragmentos de cuentos, fragmentos de novelas, adaptaciones de relatos, como leyendas, mitos y fábulas, y textos dramáticos, como fragmentos de obras de teatro cómicas y trágicas. A partir de estos textos o fragmentos de texto, se desarrollan una serie de subprocesos relativos a la tipología textual, por ejemplo, leer poemas e intentar entender sus mensajes, plantear hipótesis descriptivas sobre el contenido, leer producciones narrativas y dramáticas, establecer contrastes entre los textos leídos, leerlos para contrastar el mundo de la realidad con el mundo de la fantasía, describir el contenido de las obras, valorar el comportamiento de los personajes y reconocer la noción de género. Para lograr este fin, se establece una perspectiva de mejoramiento de las competencias lectoras, entre las cuales se hace énfasis en la competencia literaria a través de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva (Cárdenas Páez, 1999).

Los libros de texto, objeto de estudio, propugnan por la exploración de las obras con preguntas introductorias antes o después de las lecturas. Asimismo, en el marco de la lectura de los textos, presentan alusiones al significado de las palabras con mayor complejidad, hacen referencias al contexto y sus autores y, usualmente al final de cada una de las unidades, presentan actividades, como cuestionarios, uso de imágenes en relación

³ Las pruebas Saber se desarrollan en Colombia como pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la evaluación del desempeño de los estudiantes de la educación básica, media y superior, de acuerdo con una serie de competencias definidas por el MinEducación.

con las obras, tareas específicas de escritura, identificación de ideas, personajes y eventos, entre otros asuntos.

Para el desarrollo de la competencia interpretativa, se desarrollan ejercicios de lectura por niveles (Pérez Abril, 1999), con énfasis en las inferencias, pruebas de comprensión de lectura con preguntas de carácter literal, y búsqueda de informaciones complementarias de los textos leídos. Para la competencia argumentativa, se pide a los estudiantes explicaciones, reflexiones y análisis de acontecimientos acaecidos en los textos y en la vida cotidiana que, en general, se solicitan de manera escrita o en el marco de actividades orales como debates. Finalmente, para el desarrollo de la competencia propositiva, se insta a los estudiantes a crear textos escritos como cuentos, poemas e historietas, dibujar escenarios y establecer a través de imágenes relatos de carácter narrativo, investigar en torno a obras o autores, y construir, según estas indagaciones, creaciones escritas o pictóricas.

La literatura, en los libros de texto estudiados, se reconoce como una herramienta tangencial para el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación de los estudiantes (Baquero Másmela, 2020; Martín Frances y Cabrera Medina, 2020), asunto que, en teoría, otorga al hecho literario una consideración que va más allá de un propósito de ilustración o desarrollo de conocimientos culturales y lingüísticos de los estudiantes, esto es, consideraría la formación estética y sus implicaciones en la vida social y política, puesto que se reconocen conocimientos, habilidades, capacidades y valores (González y Wagenaar, 2006). Sin embargo, en los textos escolares estudiados, estas consideraciones se desdoblaron a la manera de insinuaciones que no logran concreciones en la vida académica y social de los estudiantes, sobre todo, porque, en el plano evaluativo, se obvian los alcances estéticos, sociales y políticos, y solo se consideran los logros que

se pueden medir desde el punto de vista de las competencias (López Gómez, 2016).

En esta misma línea, no se alcanza a concretar el papel de la literatura para establecer contrastes entre el mundo que se vive en la cotidianidad y ese otro que se recrea constantemente a través de la ficción y la fantasía, entendidas estas como recursos de la racionalidad para interrogar, reflexionar y evaluar experiencias, acontecimientos e ideas. Así, la literatura en los libros de texto no se comprende como “una investigación de la realidad” (Saganogo, 2007, p. 57) que permite ficcionarla con fines lúdicos, pero con intenciones reflexivas y analíticas que conviertan la experiencia de la literatura en un devenir discursivo e interpretativo entre la obra y el mundo. Este devenir hace que igualmente en los libros de texto se obvие el contraste entre las acciones y los comportamientos de los personajes de las obras con los lectores, asunto que compromete los acontecimientos con las realidades históricas que los estudiantes viven a diario.

Para establecer un panorama de obras literarias, los libros escolares en el área de lenguaje presentan fragmentos de textos, los cuales terminan por preocuparse por establecer hitos y autores representativos y soslayan, al mismo tiempo, el papel central de la lectura y la escritura literarias en la formación integral de los estudiantes (Castillo Sivira, 2009). Además, no consideran las características constituyentes de los contextos de los niños, en la medida en que, en algunos casos, los libros trabajados por algunas instituciones educativas están aislados de las realidades y los problemas académicos, políticos y sociales (García y Maya, 2011).

Ahora bien, aunque es comprensible el uso de fragmentos en los libros de texto, por motivos de extensión y la pretensión de desplegar temas y contenidos, estos terminan funcionando

como un “mosaico de visiones fragmentarias de la realidad” (Clavell, 1992, p. 600), en este caso textual, que exhibe generalidades seleccionadas a priori. Estas generalidades son elegidas por docentes, editores y académicos con diversos objetivos, las cuales aparecen en los textos guía como concreciones comprensivas de las obras literarias, es decir, los estudiantes son expuestos a fragmentos literarios que, en sí mismos, son versiones interpretativas de lo fundamental y lo “bello” de un texto. Esta dinámica no solo perfila unas comprensiones sobre el rol de la literatura en la vida cotidiana, sino que expone un perfil claro acerca de los lectores y las lecturas. Así, el fragmento literario allega a los estudiantes a autores y obras literarias, pero limita en profundidad y contundencia el papel de la literatura, en la medida en que esta “no solo representa la identidad cultural de la comunidad o colectividad desde donde emerge, sino que ella misma crea identidad” (Mansilla Torres, 2006, p. 2): una identidad que crea en toda su especificidad, en relación con los universos simbólicos que despliega, desde el punto de vista de sus límites formales y su infinitud semántica (Barthes, 1973).

Esta estructura de lectura de fragmentos literarios se desarrolla sin interrogarse por una posible didáctica del fragmento textual (García Padilla y Lidueña Sánchez, 2014), en la cual se piensan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura cuando se accede a esta a través de textos parciales y se evita que el objetivo de la lectura sea presentar información en demasía, como mero ejercicio de reconocimiento, y no como una práctica en cámara lenta (Barthes, 1988), que construya una experiencia crítica, reflexiva, analítica y transformativa (Larrosa, 1996; Magalhães, 2021).

En el análisis de los libros de texto, se reconoció una relación entre la adquisición de conocimientos sobre el lenguaje y el disfrute y el goce de la lectura literaria, la cual

insta a usar cuentos, poemas y fragmentos de novelas como herramientas para desarrollar habilidades lingüísticas verbales y no verbales. Empero, la intención por esclarecer datos históricos e hitos culturales, al parecer, disminuye la posibilidad de prolongar el aprendizaje de la lengua en clave de la lectura y la escritura literarias en la escuela (Cassany et al., 2000).

Asimismo, se intenta enseñar a usar la lengua en el contexto cotidiano a partir del uso consolidado, formal y elaborado de la literatura, lo que deviene su comprensión como un tesoro de términos y expresiones, y no como una forma potente de pensar el mundo que exige a la lengua misma hasta llevarla a sus límites. Se obvia, por tanto, que “el texto literario es un documento auténtico que constituye un proceso interactivo de comunicación entre el autor, el alumno y el profesor como mediador” (Jouini, 2008, p. 125), al entenderlo como una pieza decorativa que ilustra unos lenguajes refinados que desnaturalizan el uso cotidiano. Incluso, en algunos casos, los textos literarios se usan exclusivamente para enseñar y evaluar conocimientos relativos a la lengua.

A este tenor, los libros de texto abordan un canon literario que, en ocasiones, parece lejano para los profesores y los estudiantes, en la medida en que se determina el trabajo con unas obras específicas que responden a unas taxonomías de lo que debería saber un estudiante sobre la literatura en determinado grado de escolaridad, pero que no interrogan el contexto intelectual y emocional de los aprendices y, mucho menos, su condición de lectores y escritores. En este caso, el canon se comprende como “un conjunto de textos sobresalientes que se consideran suficientemente significativos de qué es el arte literario en una época, que permiten continuas reinterpretaciones y sin los cuales no es posible construir el desarrollo histórico de una literatura nacional” (Larraz, 2017, p. 49).

Por consiguiente, la selección y el abordaje de obras literarias se configura en relación con unos imaginarios sociales y culturales que instan a leer determinados textos, desde ciertos horizontes, con unas claras propuestas éticas, políticas y estéticas (Bloom, 1995).

Si bien se hace partícipe a los estudiantes en el desarrollo de las actividades de lectura y escritura literarias, los textos se usan meramente como “comodines” para abordar otros temas, particularmente el de la lengua y ciertas disposiciones de comportamiento social, con lo que se evidencia un enfoque de comprensión del papel de la literatura en la formación lingüística y la formación moral (Sánchez Rueda, 2016). Así es como las producciones literarias de los estudiantes se desenvuelven como ejercicios “lúdicos” que permiten ciertas fugas estéticas, pero que no se consideran evidencias de los procesos de evaluación. Para decirlo de alguna manera, en los libros de texto rastreados, la lectura y la escritura literarias aparecen, en ocasiones, como prácticas de esparcimiento que no hacen parte fundamental de los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo, porque no son bases de la evaluación y las consideraciones acerca de las competencias de los estudiantes. La idea de la literatura como representación de la cultura y suscitación de lo estético (MinEducación, 1998), se traslada a un uso como dispositivo (Agamben, 2011) de comprensión unificadora para el ejercicio del pensamiento.

Finalmente, aunque algunos textos guía intentan sostener una conexión con nuevas formas del relacionamiento y la producción de conocimiento (redes sociales, buscadores, plataformas y aplicaciones), las dinámicas de uso de la literatura siguen fundando un carácter analógico y anti tecnológico (Marques de Melo, 2007), en la medida en que se insta al uso de recursos tecnológicos y digitales, pero en una lógica que no abandona el texto impreso (lo tipográfico) como

una forma unívoca de reconocimiento y comprensión de la realidad (McLuhan, 1996). Los libros de texto convocan a conectarse a las redes y a vivir la hipertextualidad; sin embargo, los rudimentos y las maneras para hacerlo mantienen las taxonomías de antaño, en las cuales se lee, se escribe y se comprende con rúbricas inamovibles y ausentes de la emocionalidad fundante de las prácticas de lenguaje (Maturana, 1992).

Del mismo modo, las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la interacción generan, a la par, nuevos problemas para el fomento y el disfrute de la literatura por parte de los estudiantes, en la medida en que su abordaje por parte de los docentes cambia de recursos y plataformas, pero mantiene un statu quo en los objetivos y las prácticas de enseñanza: leer, clasificar, estructurar y memorizar. Los textos guía, en una era de residentes/visitantes digitales (White y Le Cornu, 2011), mantienen su naturaleza análoga en relación con el uso de la literatura, sobre todo, porque, desde el punto de vista de las prácticas docentes, los estudiantes construyen relaciones de indiferencia y hastío por lo literario y actúan tecnológicamente (con plataformas y app) para responder a los objetivos de carácter tipográfico de los profesores.

Las producciones literarias de los estudiantes se desenvuelven como ejercicios “lúdicos” que permiten ciertas fugas estéticas, pero que no se consideran evidencias de los procesos de evaluación.

4. Conclusiones

Los textos guía del área de lenguaje en su diversidad proponen perspectivas variopintas e, incluso, contradictorias sobre la literatura y sus posibilidades formativas. En gran medida, estos textos asumen la literatura a la manera de un instrumento que es útil para enseñar temas, describir problemas o presentar perspectivas en torno a un saber, lo que perfila una asunción de la literatura, no por lo que ella es, sino porque se emplean los textos literarios como herramientas que reflejan un uso adecuado de la lengua y construyen jerarquías sociales y culturales. Por tanto, la literatura se ofrece desde una óptica ilustrada de la lengua, la cultura y la sociedad, y no como producto histórico que hace posible reconocer, analizar e interpretar realidades en el tiempo y el espacio, esto es, como una posibilidad para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y la competencia semiótica de los estudiantes (Al-Alami, 2021; Reytor Garriga, 2022a, 2022b).

Sin embargo, aunque la Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana⁴ sostiene que “se requiere que los estudiantes conozcan la historia de la literatura como un paso en la consolidación del reconocimiento de la interculturalidad” (MinEducación, 1998), esta historia, en la estructura de los textos guía, se desarrolla más bien como una perspectiva historiográfica sin un propósito claro relativo al desarrollo humano: “Fortalecimiento de capacidades para vivir mejor en lo político, lo económico, lo educativo, lo laboral, lo profesional” (Molerio Pérez et al., 2007).

En general, el ejercicio investigativo reclama la comprensión del papel del texto guía en lo que corresponde al área de lenguaje y, particularmente, a la literatura como un indicador de caminos posibles para las prácticas de enseñanza y aprendizaje, que, además de

coadyuvar al desarrollo de la competencia lingüística y discursiva de los estudiantes, participe en la formación académica, política, ética y estética, en la cual se piense “una realidad diferente donde se pueda combatir decididamente el inmovilismo y el indiferentismo social” (Viaña Rubio y Villanueva Barreto, 2022, p. 2).

Asimismo, el profesor debe asumir un criterio reflexivo, crítico y propositivo en torno al uso de los libros de texto en la escuela, en la medida en que “el estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor” (MinEducación, 1998). Este asunto es de particular trascendencia, porque los libros de texto, en su dimensión de guía y mediación, se convierten no solo en una amalgama de posibilidades para la formación académica, sino en un objeto de estudio y análisis crítico que exige la transgresión, la transformación y la ruptura.

Por tanto, desde el punto de vista del trabajo en la escuela, el libro de texto se debe convertir en una plataforma para adquirir conocimientos sobre el lenguaje, el arte y la vida en general a través del estudio, el disfrute, el debate y el goce, y una práctica para el establecimiento de hábitos de lectura y escritura en los estudiantes que forme y fomente el diálogo, el desarrollo del pensamiento crítico y las relaciones intersubjetivas (Glaveanu, 2019).

En este sentido, el papel de la literatura en la formación de los estudiantes debe ir más allá de una visión instrumental que la entiende como mero recurso para educar en competencias y se debe reconstituir como una búsqueda constante para que esta sea un elemento clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al comprenderla como “productora de efectos de presencia, más que de efectos de sentido” (López López, 2020, p. 107), esto es, como posibilidades para reconocer, pensar y recrear la realidad desde

⁴ Texto de referencia de la política pública en el área de lenguaje en Colombia.

una perspectiva situada que sea consciente de las exigencias del contexto histórico y los acontecimientos en los que las personas viven sus experiencias (Rauber, 2020).

Esta reconfiguración del papel de la literatura en la formación de los estudiantes se debe iniciar con nuevas formas de producción de los libros de texto en la escuela, en las cuales el diálogo y el trabajo conjunto entre instituciones educativas, docentes, investigadores, editoriales y entes gubernamentales sea el fundamento. Igualmente, es ineludible que las nuevas formas de interacción y producción de saber/conocer/comprender (redes sociales, aplicaciones, recursos tecnológicos) sean consideradas no solo como evidencias de la actualización editorial y curricular, sino realmente como nuevas formas de acceder a la vida cotidiana. Esto determinaría una re-comprensión del papel de la lectura y la escritura literarias en la escuela como recursos para aprender más y mejor; pero, además, para servir como actuaciones/hechos modernos que permitan entender/comprender/producir nuevas literaturas, las cuales se tejerán en la era digital y nacerán en un mundo que literaturaliza la existencia con conexiones ilimitadas y posibilidades inéditas para la producción y el goce estético. De este modo, la literatura en los textos guía tendría el papel de “iniciar a alguien en una vida para la cual los libros sean luz y compañía, tengan la frecuencia de un alimento y la confianza de una amistad” (Ospina, 2006, p. 50).

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

Al Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) por su constante

apoyo a la investigación formativa. Este estudio se desarrolla en el Semillero de Investigación Lengua y Cultura, y hace parte de las reflexiones suscitadas en la elaboración de la tesis doctoral “Formación del pensamiento crítico situado desde la dimensión dialógica y su relación con la sociabilidad: Un estudio de caso múltiple en instituciones colombianas de educación básica secundaria”, del Doctorado en Educación de la UPB.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- Al-Alami, S. (2021). Literature from a critical perspective: Food for thought. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 26, 334-342. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4556289>
- Alfonso Talero, Ó. E. (2020). La lectura de la narrativa urbana en la escuela: Un contagio, una interiorización y una construcción de representaciones sociales. *Revista Educación y Ciudad*, 39, 109-120. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2337>
- Álvarez Sánchez, Y. (2010). La lectura de textos literarios y las nuevas tecnologías de la información. *Revista de la Universidad de La Salle*, 53, 191-213. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=ruls>

- Alzate Yepes, T., Ramírez Botero, Á., Piedrahita Gómez, C. P. y Astaíza Castillo, D. (2008). Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1-25. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2568Yepes.pdf>
- Aponte Moreno, M. L. L. (2014). Docentes y literatura: La experiencia de lectura como punto de reflexión [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/48553/04868004.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Assael, C. (2013). La educación de personas con discapacidad en las escuelas regulares: Discurso de la valoración de la diferencia bajo el enfoque de una cultura hegemónica dominante. En S. López de Maturana (ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía con sentido humano* (pp. 27-42). Universidad de La Serena.
- Ávila Baray, H. L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. Eumed.
- Babarro Vélez, I. y Lacalle Prieto, J. (2018). La literatura como instrumento terapéutico en el proceso salud-enfermedad durante la infancia. *Enfermería Global*, 17(50), 586-616. <http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.299201>
- Ballester Murat, P. (2016). Las TIC como herramienta de innovación en lengua y literatura [tesis de maestría, Universitat Jaume I]. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/166148>
- Baquero Másmela, P. (2020). Pedagogía y didáctica de la literatura: Tramas de la subjetividad e imaginación. *Enunciación*, 25(1), 141-153. <https://doi.org/10.14483/22486798.16299>
- Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1988). Textual analysis of poe's "Valdemar": Modern criticism and theory. David Lodge.
- Benjamin, W. (1999). *Ensayos escogidos*. Coyoacán.
- Betancur Valencia, D. B. y Areiza Pérez, É. E. (2013). Tres puertos literarios para volver a los vínculos entre literatura, formación y escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 441-453. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.tplp>
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental: La escuela y los libros de todas las épocas*. Anagrama.
- Cárdenas Páez, A. (1999). Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje. *Folios*, 11, 51-58. <https://doi.org/10.17227/01234870.11folios51.58>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua* (5.ª ed.). Graó.
- Castagnino, R. (1980). *¿Qué es literatura? Naturaleza y función de lo literario*. Nova.
- Castillo Sivira, J. A. (2009). La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana. *Educere*, 13(46), 583-593. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218004.pdf>
- Castro Lučić, M. (ed.) (2004). *Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, política y derecho*. Lom.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: El ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, 19, 13-37. <https://gredos.usal.es/handle/10366/136635>
- Clavell, L. (1992). Ética y unidad del saber: Reflexiones para una acción cultural universitaria. *Scripta Theologica*, 24, 595-602. <https://core.ac.uk/download/pdf/83565163.pdf>
- Clavijo Olarte, A. (2007). *Prácticas innovadoras de lectura y escritura*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Colls, M. (1994). *Introducción a la investigación documental*. Universidad de los Andes.
- Colomé Medina, J. A. (2015). *La formación literaria del maestro primario para la*

- didáctica de la literatura infantil. *Atenas*, 1(29), 82-90. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047205006.pdf>
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: Temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Universidad de Barcelona.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 6-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* Acentilado.
- De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2009). El lector modelo en la narrativa infantil: Claves para el desarrollo de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 29-43. <https://www.grao.com/es/producto/el-lector-modelo-en-la-narrativa-infantil-claves-para-el-desarrollo-de-la-competencia-literaria>
- Díaz Flores, M., Escalona Franco, M. E. V., Castro Ricalde, D., León Garduño, A. A. y Ramírez Apaez, M. (2013). *Metodología de la investigación*. Trillas.
- Díaz Súnico, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 21-32. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4984>
- Escalante, D. T. y Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n43/art02.pdf>
- Ferreyro, J. y Stramiello, C. I. (2008). El docente: El desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 4-10. <https://doi.org/10.35362/rie4542076>
- García Alzola, E. (1992). *Lengua y literatura*. Pueblo y Educación.
- García Padilla, J. L. y Lidueña Sánchez, T. de J. (2014). *Didáctica de los fragmentos literarios: Una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2º segundo de básica primaria de la institución educativa distrital de la ciudad de Barranquilla* [tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/4859/DID%c3%81CTICA%20DE%20LOS%20FRAGMENTOS%20LITERARIOS%20UNA%20FORMA%20DE%20MEJORAR%20LA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, H. y Maya, D. (2011). *El texto guía en las prácticas escolarizadas del maestro* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Glaveanu, V. P. (2019). Being other: Inter-subjectivity, allocentrism and the possible. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49(4), 443-459. <http://doi.org/10.1111/jtsb.12221>
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica: Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Gómez-Arteta, I. (2021). Panorama de la educación literaria en las aulas universitarias. *Comuni@cción*, 12(1), 5-14. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.1.442>
- González Flores, J. R. (2016). La función de la literatura en el mundo globalizado. *Sincronía*, 69, 282-303. <https://www.redalyc.org/journal/5138/513852378022/513852378022.pdf>
- González, A. (2021). Algunas reflexiones en torno a la función actual de la literatura en la enseñanza de lenguas. *Letras*, 61(98), 93-117. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/letras/article/view/4/85>
- González, C. (2018). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Revista Espacios*, 40(18). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n17/a19v40n17p03.pdf>
- González, J. y Wagenaar, R. (ed.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*

- II: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Visor.
- Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: Aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, 20, 22-34. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.20>
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: Propuestas y modelos de uso. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(20), 121-159. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v13n20/v13n20a5.pdf>
- Jurado Valencia, F. (1988). Investigación, escritura y educación: El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Experiencias de maestros. Plaza y Janés. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3004>
- Jurado Valencia, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>
- Lamprea Nosa, J. A. (2017). La lectura literaria como experiencia estética en el aula [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5224/1/Lamprea-NosaJimmyAdolfo2017.pdf>
- Larraz, F. (2017). Censura, exilio y canon literario. *Historia Actual Online*, 42(1), 49-56. <https://doi.org/10.36132/hao.vi42.1372>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Aleres.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- López Castellanos, N. (2020). Pensamiento crítico latinoamericano en tiempos de colapso. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 89, 98-107. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/31400/32828>
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42564/REV201COL4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López López, Á. M. (2020). Literatura, violencia política y educación. *Enunciación*, 25(1), 103-118. <https://doi.org/10.14483/22486798.15629>
- Magalhães, M. H. R. (2021). A literatura para a infância, a formação do leitor crítico e a educação intercultural. *Álab: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.3>
- Mansilla Torres, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios Filológicos*, 41, 131-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- Marques de Melo, J. (2007). Entre el saber y el poder: Pensamiento comunicacional latinoamericano. *Comunicación Social*.
- Martin Frances, M. y Cabrera Medina, L. (2020). El desarrollo de la imaginación a través de la literatura en educación infantil [tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20547>
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 25. <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25960>
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia: Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 104-121. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>

- Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en educación y política. *Pedagógicas Chilenas*.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education: History and the social sciences*. Routledge.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Mendieta Contreras, E. y Pina de León, Y. (2022). Enseñanza de literatura a través del uso de las nuevas tecnologías. En A. Paz, V. Figueroa Gutiérrez, E. J. Rodríguez y A. J. Montes Miranda (coords.), *Libro de Actas del 2.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=865862>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial* 41480.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Molerio Pérez, O., Otero Ramos, I. y Achón, Z. N. (2007). *Aprendizaje y desarrollo humano*. Editorial Universitaria.
- Mora Venegas, P. F. y Villanueva Roa, J. de D. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *Revista Cedotic*, 4(1), 95-114. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2275/2776>
- Moraes, R. & Galiuzzi, M. (2011). Análise textual discursiva. *Unijuí*.
- Moreno Torres, M. y Carvajal Córdoba, E. (2010). La didáctica de la literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes*, 33, 99-109. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys99.109>
- Munita, F. y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58825>
- Nausa Medina, P. E. (2019). Literatura y subversión: Una propuesta de didáctica de la literatura encaminada a fortalecer el pensamiento crítico. *Infometric@: Serie Sociales y Humanas*, 2(1), 181-199. <http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/54/53>
- Olarieta, B. F. (2011). Literatura e pensamento: Linguagens do limite. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 4, 155-172. <https://doi.org/10.19177/prppge.v4e02011155-172>
- Ospina, W. (2006). Lo que entregan los libros. En F. Cajiao, *Por qué leer y escribir*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Páez Caro, M. (2019). La creación literaria y su aporte a la formación humana. *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias*, 9, 71-78. <https://doi.org/10.24236/24631388.n.2019.3316>
- Pallarès Piquer, M. y Villalobos Antúnez, J. V. (2021). Educación de la memoria desde la literatura: Pasado, (re)interpretación del presente y el recuerdo como praxis de formación. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 69-84. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.5>
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Press.
- Peña Ardid, C. (ed.). (2019). *Historia cultural de la Transición: Pensamiento crítico y ficciones en literatura, cine y televisión*. Catarata.

- Pérez Abril, M. (1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos: ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? *Revista Alegría de Enseñar*, 39, 31-39.
- Pérez Payrol, V. B., Baute Rosales, M. y Luque Espinoza de los Monteros, M. (2018). El hábito de la lectura: Una necesidad impostergable en el estudiante de Ciencias de la Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 180-189. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/926/1005>
- Ramírez, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Docencia Universitaria*, 3(1), 101-124. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4466
- Rauber, I. (2020, 13 de febrero). Epistemologías desde abajo: Pistas para un pensamiento crítico situado, con pertenencia de clase. *Contrahegemoniaweb*. <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2020/02/13/epistemologias-desde-abajo-pistas-para-un-pensamiento-critico-situado-con-pertenencia-de-clase/>
- Revelles-Benavente, B. (2022). George Orwell y Twitter: La enseñanza de la literatura inglesa a través de las redes sociales. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 11-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.443401>
- Reytor Garriga, E. L. (2022a). El desarrollo de la competencia semiótica-digital para el análisis de textos multimodales. *Revista Boletín Redipe*, 11(6), 125-135. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i6.1842>
- Reytor Garriga, E. L. (2022b). El desarrollo de la competencia semiótica como eje transversal de la estrategia curricular de lengua materna. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n2/0257-4314-rces-41-02-5.pdf>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Rodari, G. (1981). La imaginación en la literatura infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 74, 6-8.
- Rodríguez Castro, C. (2014). La literatura en la escuela: Una mirada desde los textos, los contextos y el maestro. *Nodos y Nudos*, 4(36), 31-42. <https://doi.org/10.17227/01224328.3110>
- Rojas Álvarez, G. (2019). *Escucha y conversación: Un acercamiento desde las voces de maestros* [tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1753/te.1753.pdf>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Saganogo, B. (2007). *Realidad y ficción: Literatura y sociedad*. *Estudios Sociales*, 1, 53-70. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/pdf/estsoc_07/estsoc07_53-70.pdf
- Sánchez Rueda, H. (2016). *Literatura infantil, moralidad y valores: Materiales para la discusión*. *Enunciación*, 21(2), 192-200. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a01>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Sartre, J.-P. (1950). *¿Qué es la literatura?* Losada.
- Saussure, F. (1978). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Smith Avendaño de Barón, G. (2016). La lectura crítica en educación básica secundaria y media: La voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 207-232. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Smith, F. (1979). *Reading without nonsense*. Teachers College Press.
- Soler Castillo, S. (2020, 5 de agosto). Los textos escolares en las aulas de clase: ¿Cómo analizarlos y usarlos críticamente? https://die.udistrital.edu.co/blog/pre_textos_para_maestros/los_textos_escolares_en_las_aulas_de_clase_como_analizarlos_y_usarlos

- Tovar, R. M. (2009). La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 44, 109-116. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571013.pdf>
- Triana Castro, Y. M. (2018). De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica. *Enunciación*, 23(2), 225-236. <https://doi.org/10.14483/22486798.12732>
- Trujillo Culebro, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 1, 28-38. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Trujillo.pdf
- Uribe Hincapié, R. A. y Hernández Osorio, D. H. (2022). La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Palabra: Palabra que obra*, 22(1), 59-73. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4095>
- Valvassori, M. (2020). Leer para un futuro mejor: Distopías ecológicas y ecofeministas. *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 51, 191-198. <https://doi.org/10.32735/S07182201202000051854>
- Vargas Llosa, M. (1990). La verdad de las mentiras: Ensayos sobre literatura. Seix Barral.
- Vasco, I. (2011). Crecer como lectores, crecer como ciudadanos. Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://babel.banrepcultural.org/digital/api/collection/p17054coll10/id/693/download>
- Viaña Rubio, C. y Villanueva Barreto, J. (2022). Pensamiento crítico y filosofía intercultural. Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, 27(99), 1-10. <http://doi.org/10.5281/zenodo.709112>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 48, 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652/6095>
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
- Zaragocin-Carvajal, S., Moreano-Venegas, M. y Álvarez-Velasco, S. (2018). Hacia una reapropiación de la geografía crítica en América Latina: Presentación del dossier. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 61, 11-32. <https://doi.org/10.17141/iconos.61.2018.3020>

María del Pilar Viteri Vera^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-3520-9424>

Jorge Coca Benítez¹
<https://orcid.org/0000-0003-4048-5471>

Dolores Ortiz Guevara¹
<https://orcid.org/0000-0002-1212-3089>

¹ Universidad de Guayaquil,
Facultad de Ciencias Administrativas,
Guayaquil, Ecuador; maria.viterive@
e-mail.com, jorge.cocabe@ug.edu.ec,
dolores.ortizgue@ug.edu.ec

Lenguaje no sexista: propuesta para combatir la violencia de género y producir bienestar desde el aula

Non-sexist language:
A proposal to combat gender violence
and produce wellbeing in the classroom

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1488>

Recibido: 17 de noviembre 2022

Aprobado: 05 de junio de 2023

Publicado: 08 de agosto de 2023

* Autor de correspondencia:
María del Pilar Viteri Vera. Univer-
sidad de Guayaquil, Facultad de
Ciencias Administrativas, Guayaquil,
Ecuador maria.viterive@e-mail.com

Para citar este artículo:
Viteri Vera, M. P., Coca Benítez,
J., & Ortíz Guevara, D. (2023).
Lenguaje no sexista: propuesta para
combatir la violencia de género y
producir bienestar desde el aula.
Papeles, 15(30), e1488. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1488>



Resumen

Introducción: En consideración a la importancia del reconocimiento y la visibilización de la mujer a través del lenguaje no sexista en los espacios educativos, se comparten reflexiones relacionadas con el derecho a generar entornos de equidad como un reto que hay que asumir desde la docencia. **Metodología:** Con el objetivo de mostrar cómo los recursos lingüísticos que pueden usar los/las docentes en su diario trabajo en el aula universitaria por medio de la palabra escrita y verbal pueden ayudar a combatir la violencia de género asociada al derecho de la mujer a la diferencia e igualdad, se utilizó una metodología basada en la investigación bibliográfica y documental, que sirve de base para la aplicación de instrumentos de recolección de datos cuantitativos aplicados a 91 estudiantes y ocho tutores/as de prácticas comunitarias en la Universidad de Guayaquil (Ecuador). **Resultados y Discusión:** Se evidenció que, en el ejercicio de las prácticas comunitarias, las percepciones de los/las involucrados/as se orientan a vencer el paradigma de invisibilización de la mujer en el entorno académico, lo cual favorece la lucha por generar ambientes educativos más equitativos. **Conclusiones:** Se reconocen que los/as docentes tienen en sus aulas la oportunidad de construir espacios libres de violencia de género utilizando la herramienta poderosa de la palabra oral y escrita.

Palabras clave

Educación; Violencia de género; Lenguaje no sexista; Ecuador

Abstract

Introduction: Taking into consideration the importance of the recognition and visibility of women through non-sexist language, reflections related to the right to generate equitable environments are shared within educational spaces as a challenge to be taken on by teachers. **Methodology:** In order to show how the linguistic resources that teachers can use in their daily work in the classroom through the written and verbal word can help to combat gender violence associated with women's right to difference and equality, a methodology based on bibliographic and documentary research was used as a basis for the application of quantitative data collection instruments applied to 91 students and 8 tutors of community practices at the University of Guayaquil, Ecuador. **Results and discussion:** It was evidenced that within the exercise of community internships, the perceptions of those involved are oriented to overcome the paradigm of invisibilization of women within the academic environment, which favors the struggle to generate more equitable educational environments. **Conclusions:** It is recognized that teachers have in their classrooms the opportunity to build spaces free of gender violence using the powerful tool of the oral and written word.

Keywords

Education; Gender-based violence; Non-sexist language; Ecuador

Introducción

El lenguaje desde los contextos más primitivos de la humanidad ha sido el vínculo que ha permitido la transmisión de vivencias, saberes, valores, tradiciones y emociones, todos ellos cargados consciente o inconscientemente de afectividad. De ahí la importancia que tiene el lenguaje como forma de expresión que contribuye a mejorar o deteriorar la calidad de vida de las personas.

Las corrientes feministas lideradas por los movimientos que luchaban por la liberación de las mujeres en la década de 1960 iniciaron estudios que relacionaban el lenguaje con el género, lo cual abarcaba no solo lo que el lenguaje nombra, sino también todo aquello que se excluye, y esto de una forma u otra da paso a la discriminación (Wodak, 2015).

Así, el lenguaje representa el pensamiento social que a lo largo de la historia no ha hecho más que expresar las formas más entrañables de reflejar el propio ser de cada sociedad. Si dentro del lenguaje se manejan constructos que promueven un lenguaje sexista, se promueve el patriarcado que a lo largo de la historia de las sociedades ha sembrado un sistema de dominación y desigualdad en que la mujer es invisibilizada (Ruiz-Cantero et al., 2006).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1991) solicitó que, en relación con el uso del español, ya en la escritura, ya en la traducción de textos, se evite el uso de terminología que ofrezca al lector un lenguaje que contenga expresiones sexistas que reproduzcan modelos discriminatorios contra las mujeres. De acuerdo con Rojas Blanco y Rojas Porras (2015):

Desde el lenguaje, se define una forma de ver el mundo, de relacionarse con las demás personas y de autopercepción, que coloca al hombre como referente único para comprender la humanidad.

Esto ha contribuido a invisibilizar a las mujeres y lo femenino en el lenguaje, propiciando una imagen desvalorizada y negativa de ellas, y generando situaciones de exclusión y discriminación perpetuadoras de este sistema de dominación. (p. 1)

El lenguaje, en consideración a su estructura gramatical, responde, según Roig-Vila (2019), “a una determinada visión sexista de la sociedad en la que la economía del lenguaje y la corrección del mismo descansan en la invisibilización socio-política del género femenino, que, por otra parte, es el realmente mayoritario” (p. 609).

En el sistema de dominación patriarcal, marcado por la prevalencia de relaciones basadas en el poder de hombres sobre mujeres, es notorio el uso lingüístico que construye relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Así, el lenguaje da presencia y visibilización al sistema patriarcal (Salerno, 2019).

Junto con el patriarcado se encuentra el androcentrismo que ubica el pensamiento del hombre como universal e identifica lo masculino con lo atribuible a todos los seres humanos mientras lo femenino queda relegado exclusivamente a las mujeres.

Tanto el patriarcado como el androcentrismo utilizan un lenguaje sexista que invisibiliza a la mujer. A decir de Tosi y Sardi (2021), “el lenguaje actúa sobre las percepciones sociales y, por ello, es posible intervenirlo, con el fin de lograr la visibilización de las mujeres y mostrar una apertura hacia las disidencias sexuales” (p. 23).

Esto, incluso, puede generar sentimientos de ostracismo, que implica la sensación de aislamiento social y desmotivaciones intrapersonales e intergrupales. En el primer caso, la forma en que se identifican con asignaciones y en el segundo caso la forma en que perciben como propia algunas maneras de discriminación. Los estudios realizados en este tema intuyen que el lenguaje no sexista

reduce emociones negativas y genera motivaciones positivas no solo para mujeres, sino también para hombres (De Lemus y Estevan-Reina, 2021).

Para autores como Ahearn (2001), la “agencia” relaciona estructuras sociales que conllevan una transformación; estas formas activas de cambio desde las bases son aquellas en que las luchas feministas han liderado el uso del lenguaje no sexista en todos los contextos sociales.

Es importante conocer lo que implica el lenguaje no sexista. A decir del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentina (2020):

Implica nombrar tanto a varones como a mujeres con el objetivo de hacer visibles las situaciones de inequidad por razones de género, analizarlas e intervenir para modificarlas. Por medio de esta forma logramos marcar la presencia de mujeres en actividades en las que tradicionalmente son excluidas, asegurando así su visibilidad. (p. 3)

El lenguaje sexista es sutilmente utilizado en el micromachismo. Este micromachismo sucede de forma casi imperceptible y acostumbra a la mujer a vivir a la sombra de los hombres en una forma de expresión verbal que fomenta de manera indirecta las desigualdades en el ámbito en el que se reproduce (Bard Wigdor, 2016).

Este lenguaje sexista está caracterizado por el uso de palabras, frases y expresiones que excluyen, trivializan o disminuyen a hombres y mujeres. Por el contrario, el uso del lenguaje no sexista fomenta formas prácticas para luchar contra la violencia de género ofreciendo a la sociedad un cambio de paradigma que permita ampliar el rol tradicional que la mujer ha tenido en la sociedad (Núñez Cortés et al., 2021).

Según Wodak (2015), la lingüística feminista aborda tres aspectos fundamentales: por un lado, el comportamiento

lingüístico de mujeres y de hombres; por otro, el análisis y la interpretación de las asimetrías, tanto en el discurso como en los diferentes usos lingüísticos, entendidas como expresión de la discriminación social que sufren las mujeres, y finalmente, la búsqueda de alternativas igualitarias. (p. 203)

Al utilizar un lenguaje no sexista, se contribuye a fomentar el lenguaje inclusivo. En el momento de referirse a este, es necesario tener presente que este guarda relación con el sexo y el género gramatical, este último establece afinidades que dan vida al género femenino y masculino (Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED], s. f.). Así, utilizar un lenguaje no sexista que fomenta el lenguaje inclusivo es parte de una construcción del ejercicio consciente de quienes reflexionan sobre los cambios justos y necesarios que son propios de ejecutar sobre el sexismo y la exclusión, que a lo largo de la historia humana se ha codificado en el lenguaje.

Sostenemos que el uso del lenguaje sexista promueve la violencia de género, la que es entendida como

de carácter estructural, social, político y relacional, constituye una violación a los derechos humanos, rompe el derecho a la vida, la dignidad, la integridad física y moral, la igualdad, la seguridad, la autonomía y el respeto [...] forjado por un sistema patriarcal que da lugar a la subordinación estructural de las mujeres y cuya consecuencia repercute en el desarrollo humano, social y político, en la expresión de las potencialidades y habilidades de los seres humanos. (Jaramillo-Bolívar y Canavalerazo, 2020, p. 183)

Esta violencia de género que se nutre del lenguaje sexista traspasa la barrera de la visibilización de la mujer y se inmiscuye en la forma de desarrollarse económica y profesionalmente. A este respecto es interesante

mencionar que en el campo profesional la invisibilización de la mujer ha tenido sus consecuencias. Así, por ejemplo, el uso oral o escrito de profesiones y títulos académicos, a decir de Bengoechea (2003), citado por Tosi y Sardi (2021), indicaba que la Real Academia Española (RAE) manifestaba que no existían profesiones en femenino, lo que da como resultado que “las mujeres que ejercían una determinada profesión cobraran menos, o se les considerase aprendizas, ya que por abajo nunca hay problemas para la feminización, solo son los altos cargos los que cuesta feminizar” (pp. 27, 28).

Son necesarios, entonces, muchos esfuerzos para romper estos paradigmas lingüísticos y mentales. Un buen lugar para empezar a utilizar el lenguaje no sexista es en el aula, donde los/as docentes en su práctica diaria sean conscientes de visibilizar a las mujeres y darles el reconocimiento que merecen.

Los/las docentes optan, en algunas ocasiones en nombre de la igualdad de oportunidades, no tomar en consideración el sexo del estudiantado; al hacerlo, se produce una discriminación inconsciente que no favorece el desarrollo de los principios de igualdad, y es precisamente esa generación de desigualdad lo que para muchos es terreno fértil para la reproducción de modelos de violencia. Sin embargo, a decir de Vasallo (2021),

las palabras en sí mismas no pueden ser violencia, ni siquiera simbólica. Lo que las convierte en violencia simbólica es todo lo demás que configura el lenguaje y que incluye el contexto, el tono, la intención, la ocasión, el discurso, quién lo codifica y quién no, y quién lo descodifica y quién no. (p. 106)

Trabajar en el quién habla y no solo en el qué se habla. Finalmente, todo lo expuesto incide directamente en el bienestar, ya que, según Murillo-Vargas et al. (2021), un modelo de bienestar incluye “políticas, procesos, actividades y espacios que complementan y

fortalecen la vida académica y administrativa, orientadas al desarrollo integral de la persona y la convivencia” (p. 2). El uso del lenguaje no sexista, sin duda, favorece la generación de espacios de convivencia inclusiva, por lo que su uso es relevante en el desarrollo holístico de las personas.

2. Metodología

El tipo de investigación utilizado es de corte descriptivo con un enfoque cuantitativo que, a través del instrumento de recolección de datos, midió las percepciones o actuaciones de los/las estudiantes y tutores/as de prácticas comunitarias que conformaron la muestra de estudio.

Se parte de la construcción social binaria, referida exclusivamente al lenguaje atribuido a lo femenino y masculino, no con el ánimo de excluir, lo cual facilita identificar en forma concreta el ámbito al que se circunscribe la investigación.

Se llevó a cabo un muestro no aleatorio de conveniencia debido a que la población objeto de estudio participó en una charla de lenguaje inclusivo de género y lenguaje no sexista como parte de sus actividades de prácticas comunitarias.

La muestra participante estuvo conformada por 91 estudiantes y ocho tutores/as de prácticas comunitarias de la Licenciatura en Finanzas e Ingeniería en Tributación y Finanzas de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil, que, en el momento de realizarse la investigación, estaban desarrollando prácticas comunitarias en el periodo noviembre de 2021-marzo de 2022.

La técnica de investigación empleada fue la encuesta utilizando como instrumento de recolección de datos el cuestionario, el cual fue diseñado con Microsoft Forms y compartido vía electrónica a los informantes.

La información obtenida fue procesada por medios informáticos y estadísticos que permitieron hacer el análisis respectivo que, al contrastarse con la literatura, hizo posible cumplir con los objetivos investigativos.

3. Resultados

Los resultados de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos fueron vistos desde las dos perspectivas involucradas en el estudio, por un lado, los/las estudiantes, y, por otro, los/las tutores/as de prácticas comunitarias que dirigen el trabajo realizado por el primer grupo mencionado. En el uso de lenguaje inclusivo desde la perspectiva de los/las estudiantes, la tabla 1 muestra los principales resultados obtenidos.

Los resultados muestran que, desde las perspectivas o actuaciones de los/las estudiantes

y sus profesores/as, en su mayoría utilizan un lenguaje diferenciador al referirse a hombres y mujeres.

El 90 % considera que el aula de clases es un buen escenario para promover el lenguaje no sexista. La generalidad considera que existe la posibilidad de que, si los/las docentes utilizan el lenguaje no sexista en el aula, ellos/ellas pudieran aprender de esta forma de expresión y reproducirla en su diario vivir.

Es interesante también mencionar que existe un 13 % que no considera que el lenguaje que visibiliza a la mujer crea espacios de equidad que sirvan para promover la no violencia de género y que un porcentaje similar, esto es, un 14 %, no considera importante visibilizar a las mujeres por medio de la palabra, datos que constituyen elementos sobre los cuales se puede trabajar.

Tabla 1. *Uso de lenguaje inclusivo desde la perspectiva de los/las estudiantes*

Enunciados	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
Profesores y profesoras usan lenguaje diferenciado al referirse a hombres y mujeres.	50	37	13
Ha desarrollado material informativo escrito o visual diferenciando a hombres y mujeres.	60	35	5
En su forma de hablar y escribir, hace diferencia cuando se refiere a mujeres y hombres.	60	30	10
	Sí	No	Tal vez
Considera importante visibilizar a las mujeres por medio de la palabra.	86	14	
Visibilizar a la mujer por medio de la palabra es una forma de crear espacios de equidad e igualdad que promueven la <i>no</i> violencia de género.	87	13	
El aula de clase es un buen lugar para promover el lenguaje no sexista que visibiliza a la mujer.	91	9	
Considera que si todos y todas los profesores/as utilizan lenguaje no sexista pronto los/las estudiantes pudieran también usarlo en su diario vivir.	65	2	33

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. *Uso de lenguaje inclusivo desde la perspectiva de tutores/as*

Enunciados	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
Utilizo un lenguaje que diferencia a hombres y mujeres en mis actividades de docencia.	50	25	25
Los/las estudiantes desarrollan material informativo escrito o visual diferenciando a hombres y mujeres.	25	63	13
	Sí	No	Tal vez
Visibilizar a la mujer por medio de la palabra es una forma de crear espacios de equidad e igualdad que promueven la <i>no</i> violencia de género.	63	37	
El aula de clase es un buen lugar para promover el lenguaje no sexista que visibiliza a la mujer.	100		
Considera que si todos y todas los/las profesores/as utilizan lenguaje no sexista pronto los/las estudiantes pudieran también usarlo en su diario vivir.	50		50

Fuente: elaboración propia.

En relación con las percepciones y actuaciones de los/las tutores/as de prácticas comunitarias, los principales resultados se muestran en la tabla 2.

Los resultados muestran que, en relación con el uso del lenguaje no sexista, el 50 % lo utiliza siempre, mientras en igual proporción se distribuye la diferencia entre el uso que le da a veces y nunca. Por otro lado, los/las encuestados/as indican que el 63 % del estudiantado a veces utiliza un lenguaje no sexista en el desarrollo de material escrito o visual.

Un aspecto que es importante mencionar es que el 37 % de los/las participantes consideran que visibilizar a la mujer por medio de la palabra no es una forma de crear espacios de equidad e igualdad que promueven la *no* violencia de género, aspecto sobre el cual sería importante profundizar.

Además, aunque todos y todas consideran que es un buen lugar utilizar el aula de clase para promover el lenguaje no sexista que visibiliza a la mujer, el 50 % estima que tal vez si todos y todas los profesores/as utilizan

lenguaje sexista pronto los/las estudiantes pudieran también usarlo en su diario vivir.

Al confrontar la pregunta relacionada con la producción de material visual y escrito por el estudiantado, se encuentra una diferencia en las respuestas dadas por los/las tutores/as en relación con los/las estudiantes. En este punto, es interesante mencionar que, aunque los/las estudiantes mencionan que en un 60 % utilizan siempre el lenguaje no sexista en el momento de realizar material escrito o visual, sus tutores/as manifiestan que, al revisar los trabajos realizados por el estudiantado, solo el 25 % lo hace siempre.

Finalmente, los hallazgos de la investigación muestran que el uso del lenguaje no sexista está tomando fuerza en la práctica académica analizada; aunque hay mucho por lo cual trabajar, se aprecia la importancia que los/las involucrados/as dan a este aspecto. En relación con los avances que esto pueda tomar, se consideran realizar otros estudios en el futuro para evidenciar el progreso en el problema planteado.

4. Discusión

Esta investigación muestra que el uso de lenguaje no sexista no es habitual. Consciente e inconscientemente, el empleo de este lenguaje se convierte en un desafío en el momento de expresarse, en parte reflejado por las diferencias propias de los contextos culturales y sociales, producto de sociedades patriarcales que han construido y sostenido diferencias entre hombres y mujeres en perjuicio de la mujer.

Esto guarda relación con el estudio realizado por Núñez Cortés et al. (2021) en el que mostraba que la actitud de rechazo o indiferencia muchas veces es producto del hábito inconsciente del uso del lenguaje que prioriza lo masculino. Ante esto, es propio decir que la inconsciencia y consciencia en el uso del lenguaje no sexista es simplemente un avistamiento de las imposiciones desarrolladas por la sociedad patriarcal.

Por ello, es vital reflexionar sobre la importancia del lenguaje empleado. Se piensa que son las personas las que usan el lenguaje; pero, en realidad, es el lenguaje el que hace que las personas piensen, actúen y modifiquen contextos.

El lenguaje expresa la postura de quien lo expresa y puede influir en forma consciente e inconsciente sobre quienes reciben el mensaje. No es lo mismo ser incluido en el lenguaje que ser excluido, es tal cual como que a una persona la nombren o no; por ello, si en un salón de clases el/la docente inicia su día diciendo “Buenos días señores”, la pregunta que surge es ¿y las señoritas y señoras, a ellas no se las saluda? No es cuestión de afectar sensibilidades, es cuestión de hablar con un lenguaje de iguales, que respete la identidad de género.

La mayoría de los/las participantes de las encuestas aplicadas coinciden en que el aula representa un espacio apropiado para

desarrollar habilidades relacionadas con el lenguaje no sexista. A este respecto, Núñez Cortés et al. (2021) manifiestan tajantemente que las aulas se consideran “espacios de lucha contra las actitudes discriminatorias que se destilan de este tipo de lenguaje” (p. 58).

Por otro lado, en la investigación de campo, se mostró que el lenguaje no sexista permite visibilizar el rol que ocupa la mujer en la sociedad; según Corrales González et al. (2021), la visibilización de la mujer en la sociedad hace imperativo su presencia desde el lenguaje. A este respecto, la investigación de Silva y Da Costa (2018) manifiesta que el respeto de los universos femeninos y masculinos constituyen herramientas clave que fomentan el respeto por las diferencias y actúan contra la violencia de género y la homofobia.

La investigación de García Jaramillo (2019) muestra que una forma clara de exclusión la constituye el silenciamiento; lo que no se menciona con el tiempo se olvida, en este sentido, aunque parezca exagerado, excluir del lenguaje a las mujeres violenta el espacio sobre el cual ellas se desarrollan.

Cuando los/las docentes no hacen uso frecuente del lenguaje no sexista, en cierto modo impiden que su práctica docente pueda ser aprovechada para vencer modelos de reproducción patriarcal que sostienen espacios que promueven en forma inconsciente la violencia de género. Esto, según Pérez Iglesias (2019), crea espacios que fomenten la discriminación de forma inconsciente, entonces, se convierte en una oportunidad de cambio para ejecutar el ejercicio de la consciencia en el empleo del lenguaje y transformar la forma de expresarse.

Por ello, la consciencia en el uso del lenguaje no sexista comienza desde la sensibilización que rige el lenguaje del interlocutor. A este respecto, Martini Armengol y Bornand Araya (2018) afirman que esta sensibilización

se forma según la adquisición de saberes y experiencias que pueden darse como parte de un programa de capacitación y formación, la que en etapas posteriores recibe el acompañamiento que corrige situaciones propias de la lucha contra el desaprender.

Trabajar en el fomento del lenguaje no sexista promueve el bienestar integral; tal como lo menciona Sánchez (2017), los aspectos emocionales relacionados con las expresiones de sentimientos forman parte del nivel holístico que compone el bienestar. Las expresiones que son conducidas por el lenguaje permiten comunicar con asertividad posiciones que construyen espacios libres de violencia y sana convivencia, que visibilizan a la mujer; no insistir en hacerlo frena los avances de las luchas por la igualdad, tal como le expresa Guerrero Salazar (2020):

Quienes defienden su uso lo hacen partiendo del convencimiento de que el lenguaje es reflejo de la discriminación histórica que vienen padeciendo las mujeres y que, aunque cambiar algunos usos lingüísticos no va a llevar aparejados grandes cambios sociales, no hacerlo sí que puede repercutir en ralentizarlos, pues supone no dar visibilidad a las mujeres e insistir en el androcen-trismo. (p. 218)

5. Conclusión

La sociedad promueve a través de las leyes, la tecnología, la cultura y la educación espacios de promoción de igualdad y equidad, de respeto a los derechos de la mujer y la lucha constante contra la violencia de género. Por ello, la pertinencia del uso de un lenguaje no sexista rompe estereotipos que manifiestan en forma directa o indirecta subordinaciones a las mujeres.

El lenguaje forma parte de un constructo cambiante, ligado a la continua evolución del

hombre y la mujer. El sentido de adaptación del lenguaje a los contextos sociales y culturales le otorga un poder de actuación que ayuda a generar espacios de equidad.

Los espacios educativos son sitios de convergencia donde, a través del intercambio de saberes, experiencias y prácticas, los profesores y el estudiantado pueden utilizar el lenguaje como herramienta de visibilización de sus participantes.

Si nombrar permite expresar y reconocer una realidad, nombrar a la mujer por medio del lenguaje le otorga el lugar que merece y la hace sentir presente, importante y reconocida.

La investigación de campo mostró que se está avanzando en la adopción del lenguaje no sexista en la población objeto de estudio; sin embargo, existen aspectos en los cuales aún hay camino por recorrer. Una línea de tiempo para la ejecución de futuras investigaciones permitirá medir los avances al respecto.

En conclusión, el lenguaje refleja la realidad y postura de quien lo utiliza, la forma consciente en que se emplee construye caminos de igualdad y visibilización de la mujer en el rol importante que históricamente ha cumplido y cumple en la sociedad.

Desde el aula los/las docentes pueden ayudar a fomentar su uso, no con fines meramente de cumplimiento, sino de formar una ciudadanía responsable en derechos y deberes que nace del reconocimiento de las implicaciones que tiene el lenguaje en el diario vivir.

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 Análisis de datos María del Pilar Viteri Vera; Metodología, Dolores Ortiz Guevara; Revisión, Jorge Coca Benítez. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Bard Wigdor, G. (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: Sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. *Península*, 11(2), 101-122. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2016.08.003>
- Bengoechea, M. (2003). *Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género*. https://www.academia.edu/download/68979809/Lenguaje_Guia_lenguaje_no_sexista_castellano.pdf
- Corrales González, N., Suárez Perdomo, R., Aportela Valdés, I. B. y Lara Espina, I. (2021). El uso del lenguaje sexista: Una mirada desde la docencia. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 2(2), 56-66. <https://doi.org/10.58663/riied.v2i2.20>
- De Lemus, S. & Estevan-Reina, L. (2021). Influence of sexist language on motivation and feelings of ostracism. *International Journal of Social Psychology*, 36(1), 61-97. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1840230>
- García Jaramillo, J. (2019). Hacia una escuela libre de sexismo: Reflexiones desde el currículo de literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 109-124. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.130>
- Guerrero Salazar, S. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2, 201-221. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07>
- Jaramillo-Bolívar, C. D. y Canaval-Eraza, G. E. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. *Universidad y Salud*, 22(2), 178-185. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/usalud/article/download/4060/6285?inline=1>
- Martini Armengol, G. y Bornand Araya, M. (2018). Hacia una educación no sexista: Tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, 26, 45-67. <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/NO/article/view/52440/55028>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentina. (2020). *Recomendaciones para una comunicación no sexista*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_completo_06_08_2020_0.pdf
- Murillo-Vargas, G., González-Campo, C. H. y Piñeros, A. S. (2021). Modelo de evaluación del bienestar estudiantil universitario en Colombia. *Formación Universitaria*, 14(2), 133-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200133>
- Núñez Cortés, J. A., Núñez Román, F. y Gómez Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 45-65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1991). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950>
- Pérez Iglesias, J. L. (2019). *Identificación de valores sexistas: Análisis del currículum oculto en el aula*. Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/140589/MID_19_105.pdf?sequence=1

- Roig-Vila, R. (ed.) (2019). *Investigación e innovación en la enseñanza superior: Nuevos contextos, nuevas ideas*. Octaedro. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/98731>
- Rojas Blanco, L. y Rojas Porras, M. E. (2015). *Guía de uso del lenguaje inclusivo de género en el marco del habla culta costarricense*. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/192>
- Ruiz-Cantero, M. T., Simón-Rodríguez, E. y Papí-Gálvez, N. (2006). Sesgos de género en el lenguaje de los cuestionarios de la Encuesta Nacional de Salud 2003. *Gaceta Sanitaria*, 20(2), 161-165. <https://doi.org/10.1157/13087330>
- Salerno, P. (2019). Lenguaje, género y los límites de la desigualdad. *Tábano*, 15, 109-115. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9424/1/lenguaje-genero-limites-desigualdad.pdf>
- Sánchez, E. (2017, 18 de diciembre). ¿Qué factores inciden en el bienestar? *La Mente es Maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/que-factores-inciden-en-el-bienestar/>
- Silva, M. L. M. da P. & Da Costa, M. A. T. S. (2018). Discussões de gênero e feminilidades na escola contemporânea. *INTERthesis*, 15(2), 55-72. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2018v15n2p55>
- Tosi, C. y Sardi, V. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas: Aportes teórico-prácticos para un debate en curso*. Paidós.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (s. f.). *Guía de lenguaje no sexista*. https://www.udc.es/export/sites/udc/oficinaigualdade/_galeria_down/documentos/GUIA_LENGUAJE.PDF
- Vasallo, B. (2021). *Lenguaje inclusivo y exclusión de clase*. Larousse.
- Wodak, R. (2015). Gender and language: Cultural concerns. En *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 698-703). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.64018-7>

La adquisición de competencias transversales y docentes con proyectos de aprendizaje tutorado integrados en una WebQuest en el Grado de Infantil

The acquisition of cross-curricular and teaching competencies with tutorial learning projects integrated in a WebQuest in the Early Childhood Degree

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1554>

Recibido: 11 de mayo 2023

Aprobado: 28 de agosto de 2023

Publicado: 28 de diciembre de 2023



Nuria Ureña Ortín^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-2182-6050>

Francisco Alarcón López²
<https://orcid.org/0000-0001-8505-6342>

Iker Madinabeitia Cabrera³
<https://orcid.org/0000-0001-6311-656X>

¹ Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Grupo Metodologías Activas, TIC y Evaluación en el área de didáctica de la expresión corporal y musical (MATE), Murcia, España; nuriaur@um.es

² Universidad de Alicante, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Grupo Estructura y Procesos Involucrados en los Deportes de Interacción, Alicante, España; f.alarcón@ua.es

³ Universidad de Granada, Instituto Mixto Universitario Deporte y Salud (iMUDS), Grupo Estructura y Procesos Involucrados en los Deportes de Interacción, Granada, España; ikermadi@ugr.es

* Autor de correspondencia: Nuria Ureña Ortín. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Grupo de investigación en Educación Física y Deportiva (EUDIFE), Murcia, España, Campus de Espinardo, edificio n.º 9, 30100, Espinardo, Murcia. nuriaur@um.es

Para citar este artículo:
Ureña Ortín, N., Alarcón López, Francisco., & Madinabeitia Cabrera, I. (2023). La adquisición de competencias transversales y docentes con proyectos de aprendizaje tutorado integrados en una WebQuest en el Grado de Infantil. *Papeles*, 15(30), e1554. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1554>

Resumen

Palabras clave
Tecnologías de la información y de la comunicación, WebQuest, competencias, formación de docentes, Educación Física, enseñanza superior.

Introducción: el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para la adquisición de competencias transversales y docentes en la enseñanza superior, aunque habitual en algunas áreas, ha sido poco estudiado en la formación inicial del profesorado de infantil. El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de los estudiantes sobre el uso de una metodología de proyectos de aprendizaje tutorado (PAT) integrada en una WebQuest (WQ) para facilitar la adquisición de competencias transversales y docentes de Educación Física en la formación inicial de maestros. **Metodología:** se aplicó un diseño de investigación cuasiexperimental con grupo control, test y postest en una asignatura de Educación Física del Grado de Infantil. A fin de recoger la información, se utilizó una escala validada para la autopercepción de competencias docentes de los estudiantes. La muestra, formada por 129 estudiantes de la Facultad de Educación, estaba dividida en dos grupos. Ambos recibieron la misma metodología PAT. Un grupo lo hizo a través de una WQ, mientras el otro grupo no utilizó ninguna metodología en red. **Resultados y discusión:** los resultados indicaron que el uso de WQ favoreció una mayor percepción de alumnado en la adquisición de competencias transversales. También se hallaron diferencias significativas entre los dos grupos en el aprendizaje de competencias docentes. **Conclusiones:** se constató que WQ después de su aplicación generó un impacto positivo en el alumnado en lo relativo a la adquisición de sus competencias laborales.

Abstract

Keywords
Information and communication technologies; WebQuest; competencies; teacher education; physical education; higher education.

Introduction: The use of information and communication technologies for the acquisition of cross-curricular and teaching competencies in higher education, although common in some areas, has been little studied in the initial training of Early Childhood teachers. The purpose of this study was to analyze the students' perception of using a WebQuest (WQ) to facilitate the acquisition of cross-curricular and professional competencies in Physical Education in the initial teacher training. **Methodology:** A quasi-experimental research design with a control group, pretest, and posttest was applied in a Physical Education subject of the Preschool Education Degree. The validated scale for students' self-perception of competences was used to collect this information. The sample, consisting of 129 students from the Faculty of Education, was divided into two groups. Both received the same methodology, Tutored Learning Projects. One group did it through a WQ, while the other group did not use any web-based methodology. **Results and discussion:** The results indicated that the use of WQ favoured a greater perception of students in the acquisition

of transversal competences. Significant differences were also found between the two groups in the learning of professional teaching competencies. **Conclusions:** It was found that the WQ resource, after its application, had a positive impact on students in terms of their acquisition of occupational competences.

Introducción

La enseñanza universitaria actual destaca por una concepción del aprendizaje basado en la adquisición de competencias que deben adquirir los estudiantes universitarios en los programas formativos (Fraile Aranda et al., 2023). En otros términos, el graduado debe edificar su conocimiento y lograr una formación profesional y personal más completa y compleja (Fernández-Jiménez et al., 2017). Esta nueva situación demanda un aprendizaje asociado a la adquisición de un conjunto de competencias docentes genéricas y específicas relacionadas con el ejercicio de la labor que el graduado tendrá que desarrollar en su futuro laboral (Guerrero Romera, 2011). Desde este enfoque competencial los estudiantes son los principales protagonistas del proceso de aprendizaje y el docente debe ajustar su proceder formativo a la nueva normativa competencial (Fraile Aranda et al., 2023, p. 11). El concepto de *competencia* representa una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarla (González y Wagenaar, 2010). Por tanto, el estudiante tiene que demostrar haber adquirido un saber hacer complejo como resultado de la integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes utilizados eficazmente en situaciones diferentes o para resolver una situación problemática (Guzmán Ibarra y Marín Uribe, 2011; Villardón Gallego, 2006) en un contexto determinado (Palacios Picos

et al., 2019). Según González y Wagenaar (2010), las competencias pueden ser de dos tipos: las transversales, que son genéricas y compartidas por todas las materias o los ámbitos de conocimiento, y las específicas, que están relacionadas con disciplinas concretas. Sobre estas últimas es necesario aclarar que, en el conjunto de las titulaciones de Grado de Magisterio, las competencias docentes son clave. De ahí que en algunos estudios se hayan establecido en estas últimas las competencias docentes genéricas propias de todos los perfiles de maestro y las específicas cuando aluden de forma concreta a un área (en este estudio, el área Educación Física) (Salcines et al., 2018). En esta línea, las competencias planificadas en las asignaturas del área de Educación Física del Grado de Infantil no pueden ser ajenas a las exigencias de una formación docente adecuada a estas tipologías de competencias.

Las competencias pueden ser de dos tipos: las transversales, que son genéricas y compartidas por todas las materias o los ámbitos de conocimiento, y las específicas, que están relacionadas con disciplinas concretas.

1.1 La metodología proyecto de aprendizaje tutorado con WebQuest

Este paradigma competencial de enseñanza universitario demanda una participación del alumnado en su aprendizaje y evaluación incorporando al mismo tiempo un escenario donde se fomente su autonomía (Manrique Arribas, 2017). Esto supone un reto para el profesorado universitario, que debe incluir nuevas metodologías, enfoques evaluativos y recursos en su docencia (Romero-Martín et al., 2017; Ruè, 2013; Zabalza Beraza, 2017), tales como la metodología denominada PAT (Barba Martín, 2012; López Luengo y Vicente Rodado, 2015; Manrique et al., 2010; Martínez-Mínguez, 2015, 2016; Martínez-Mínguez y Nieva, 2017; Manrique Arribas, 2017; Molina Soria et al., 2019; Nieva Boza et al., 2023). Una de sus mayores ventajas es el fomento a la autonomía cognoscitiva (Fernández-Jiménez et al., 2017), en la cual los alumnos distribuidos en grupos reducidos deben solucionar o dirigir problemas verdaderos, situaciones reales propias de su ejercicio profesional. Son varios autores los que han comprobado su eficacia en el desarrollo de competencias en la formación inicial universitaria de los maestros, al igual que otras metodologías activas (Arias-Gundín et al., 2008; Dueñas, 2001; Fernández Martínez-Arias et al., 2006; Hernández Trasobares y Lacuesta Gilaberte, 2007; Masero Moreno et al., 2016, 2017). No obstante, estos cambios metodológicos implican dificultades, tales como la necesidad de una mayor implicación docente durante el proceso de tutorización de los alumnos de manera más individualizada o el aumento en la dedicación del alumnado en la búsqueda de información y su posterior tratamiento. Una de las posibles soluciones ante este escenario es la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en

la formación inicial del profesorado (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2012; Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Iskeceli-Tunc y Oner, 2016). Este contexto implica nuevas formas de enseñar y de aprender generadoras de cambios educativos que influyen en los estudiantes (Ospina y Garzón, 2021). En otros términos, Sosa Díaz et al., (2010) evidencian que las metodologías activas alineadas a las TIC, cuando son integradas debidamente, potencializan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta necesidad se ve igualmente reflejada en los planes de estudio de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria que establecen explícitamente la capacitación profesional de los nuevos profesionales en el uso de las TIC, así como su valoración social e integración curricular, competencia esta última considerada básica (Ortega Sánchez y Gómez Trigueros, 2017). Por tanto, es necesario dotar de sentido pedagógico a las prácticas formativas y de evaluación virtuales para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (Gómez Ruiz et al., 2010; Rodríguez Gómez et al., 2011). En cambio, autores como San Juan Rovera (2010) ofrecen resultados contradictorios en el uso de internet en el proceso de aprendizaje de competencias docentes. Aunque es una práctica habitual, en la educación superior la mayoría de los universitarios le otorgan un uso personal y de pasatiempo, siendo pocos los estudiantes que lo incorporan en su aprendizaje o su desarrollo estudiantil. En esta línea, autores como Castaño et al., (2017) se preguntan si los pasos que se están dando para preparar a los futuros maestros en el uso de las nuevas tecnologías es el adecuado.

Una de las herramientas que se han mostrado más eficientes a la hora de potenciar los procesos de aprendizaje ha sido el uso de WebQuest (WQ). Una WQ es una propuesta didáctica de investigación guiada que utiliza

principalmente recursos de internet. Abbit y Ophus (2008) la definen como estrategia instruccional en la que la mayor parte o toda la información utilizada por estudiantes está basada en internet. Además, considera el desarrollo de competencias básicas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual, prioriza la construcción del conocimiento mediante la transformación de la información en la creación de un producto y contiene una evaluación directa del proceso y los resultados del aprendizaje (Barba, 2010, p. 115). En este sentido, Katayama Cruz y Rojas Montero (2021) la delimitan como una actividad virtual de enseñanza constructivista centrada en el estudiante, que hace uso de teorías, métodos, estrategias, plataformas, blogs, comunidades sociales y otras fuentes obtenidas de internet, previamente seleccionados y contextualizados por los docentes de acuerdo con una estructura básica, con los siguientes elementos (Martín y Quintana, 2011): introducción, tarea, proceso (que incluye los recursos web), evaluación y conclusión. Desde el punto de vista metodológico, WQ se basa en el aprendizaje por descubrimiento, prioriza el propio proceso

de aprendizaje (no un contenido concreto) e impulsa la participación activa y autónoma del alumnado que, organizado en grupos y con una distribución de roles definidos, se presenta como el verdadero artífice de su propio conocimiento, bajo la orientación y guía del docente (Ortega Sánchez y Gómez Trigueros, 2017). Constituyen, por tanto, una excelente herramienta para la adquisición de habilidades de gestión y tratamiento de la información, así como de competencias pedagógicas y tecnológicas. Además, facilita la difusión, explicación y la entrega de material didáctico que demanda cualquier proyecto, sin que por ello el docente deje de ser un guía o tutor. En suma, las WQ ofrecen un marco metodológico que facilita un aprendizaje significativo del alumnado a través de la puesta en práctica de tareas en el mundo real, además de fomentar un aprendizaje activo y cooperativo usando información de internet (Álvarez González, 2011; Dodge, 1995; Lara y Repáraz, 2007). Estudios como los de Abbit y Ophus (2008) encuentran que el uso de las WQ puede tener un impacto positivo en las habilidades de trabajo colaborativo y las actitudes de los estudiantes.



1.2 Las WebQuest en la educación superior

La puesta en práctica de WQ en las etapas educativas de primaria y secundaria es un hecho (Masero Moreno et al., 2016). Sin embargo, hay una aplicación más escasa en la educación superior (Barba, 2010; Flores Lueg, 2015; Pinya Medina y Rosselló Ramon, 2013; Rivera Patrón, 2010). Igualmente, los estudios que han usado WQ para mejorar las competencias docentes durante la formación inicial de los futuros maestros encuentran resultados poco esclarecedores (Abbit y Ophus, 2008; Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Flores Lueg, 2015; Gülbahar et al., 2010; Martín y Quintana, 2011; Yang et al., 2011). Uno de los motivos puede estar relacionado con el tipo de trabajos presentados, siendo la mayoría de ellos publicaciones divulgativas y actas de congresos en los que se describen experiencias didácticas y análisis crítico (Álvarez González, 2011; Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Lara y Repáraz, 2007; Lemarié Oyarzún y Gallardo González, 2011; Márquez et al., 2012; Palacios Picos, 2009; Flores Lueg, 2015; Pinya Medina y Rosselló Ramon, 2013; Rojas Bahamón, 2017).

Tras lo expuesto, es necesario llevar a cabo investigaciones que exploren el impacto que pueden tener las WQ en el desarrollo de las competencias docentes de los estudiantes universitarios. En este sentido, Bernabé Muñoz (2008) defiende que la puesta en práctica de WQ desarrolla competencias como conocimientos generales básicos en el campo de estudio, habilidades informáticas básicas y capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. También Orcajada Sánchez et al., (2014) afirman que en el estudio que llevaron a cabo en tres asignaturas universitarias los estudiantes valoraron de forma muy positiva el uso de WQ, encontrando utilidad en ellas tanto para la superación de la asignatura en la que había sido implementada una WQ como para la

adquisición y el desarrollo de aprendizajes y la generación de competencias de la asignatura. Autores como Masero Moreno et al., (2016, 2017) encuentran que las WQ son actividades que promueven el desarrollo de las ocho competencias transversales que establece el proyecto Tuning, permitiendo introducir las TIC y cambiar los papeles que desempeñan los estudiantes y docentes en el aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Álvarez González, 2011; Castaño et al., 2015; Flores Lueg, 2015; Pérez y Dos Santos, 2016). También Pérez y Dos Santos (2016) afirman que el uso de las WQ en docencia universitaria estimulan un gran número de competencias relevantes, ya que proponen actividades de simulación de contextos profesionales. En esta misma línea, Corujo Vélez et al., (2020) hallaron en una muestra de estudiantes del Grado de Primaria que el uso de WQ facilitan el aprendizaje y la práctica de diversas competencias.

En este marco, la percepción del alumnado de su aprendizaje (autoevaluación), tal y como se ha comprobado con anterioridad (Corujo Vélez et al., 2020; Lara, 2006; Marsh, 2007; Orcajada Sánchez et al., 2014), puede ser una herramienta válida para que el profesorado universitario conozca la utilidad de estos recursos digitales. Como indican Salcines et al., (2018, p. 36), quizá es el momento de implicar realmente al estudiante no solo en la responsabilidad a la hora de desarrollar competencias, sino también en evaluarlas en uno mismo. En ese sentido, Baartman y Ruijs (2011) lo denominan percepción competencial entendida como el constructo de autoeficacia para medir las percepciones de los estudiantes sobre sus propias competencias. En consecuencia, resulta oportuno analizar en profundidad este recurso averiguando su utilidad en la adquisición de competencias transversales y docentes en el ámbito universitario, y con ello contribuir a obtener una visión más fiable de su impacto en los procesos educativos.

Considerando todo lo expuesto, esta investigación se planteó como objetivo analizar la percepción de los estudiantes sobre el uso de una metodología de PAT integrada en una WQ para facilitar la adquisición de competencias transversales y docentes genéricas y específicas de Educación Física en estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil, y más concretamente en la materia Didáctica de la Educación Física Infantil.

Metodología

2.1. Diseño de la investigación

Esta investigación, de corte empírico, trató de recoger información de tipo descriptivo y correlacional, estableciendo comparaciones entre grupos. Por tanto, se aplicó un diseño de investigación cuasiexperimental con grupo control, utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de información (Martínez-Arias et al., 2014). En situación de pretest, se aplicó el cuestionario y a continuación se llevó a cabo la metodología práctica. A continuación, se utilizó el posttest para comprobar la existencia de diferencias significativas en relación con el pretest (figura 1).

2.2. Participantes y contexto

El estudio se llevó a cabo en dos grupos de estudiantes que cursaron el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, concretamente en el Grado de Maestro en Educación Infantil en la asignatura de 4.º curso Didáctica de la Educación Física Infantil (6 créditos). De los créditos asignados a la asignatura, 2,2 eran presenciales y 3,8 no presenciales.

La muestra de participantes fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Thomas et al., 2015). La población diana correspondía a tres grupos de estudiantes, dos del turno de mañana y uno del turno de tarde, de los que se seleccionaron dos grupos, el grupo 1 (n = 67) con metodología PAT integrado en WQ y el grupo 2 con metodología PAT (n = 62) (tabla 1). Los dos investigadores-docentes que llevaron a cabo la investigación fueron previamente instruidos para aplicar la implementación práctica y los cuestionarios.

Se consideraron como criterios de inclusión estar matriculado en la asignatura y asistir con regularidad a clase (>80 % asistencia). Estas condiciones se organizaron en la asignatura a partir de un itinerario continuo y formativo.

Figura 1. Diseño de la investigación

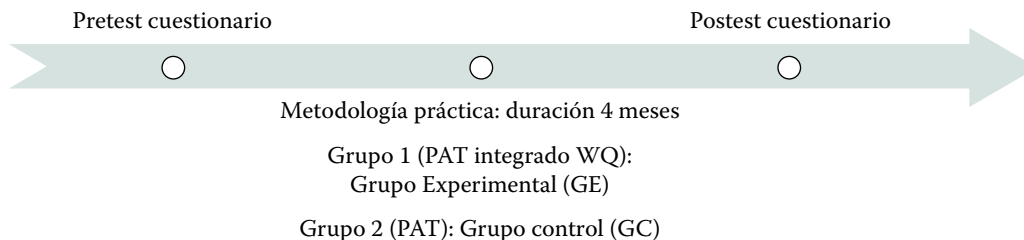


Tabla 1. Porcentaje de los participantes según género, grupo y metodología aplicada

Universidad	N.º alumnos	Mujeres	Hombres	Metodología
UMU (grupo 1)	67 (100 %)	66 (98,5 %)	1 (1,5 %)	PAT con WebQuest (grupo experimental)
UMU (grupo 2)	62 (100 %)	60 (96,77 %)	2 (3,22 %)	PAT sin WebQuest (grupo control)

PAT: proyectos aprendizaje tutorado; WQ: WebQuest.

Todos los estudiantes firmaron un formulario de consentimiento informado para la participación del estudio después de recibir una explicación clara de los procedimientos experimentales. Todos los protocolos realizados en esta investigación cumplieron con los requisitos especificados en la Declaración de Helsinki.

2.3 Descripción del recurso

WebQuest: metodología práctica

La metodología práctica bajo la que se desarrolló el estudio armonizaba las características que reúnen los PAT integrada en una WQ como tarea de aprendizaje-evaluación para desarrollar el trabajo grupal de la asignatura Didáctica de la Educación Física Infantil. En este caso, el trabajo grupal constituía el soporte metodológico para la adquisición de las principales competencias tanto transversales como docentes específicas de la asignatura debido al carácter predominantemente práctico de la asignatura. En suma, se seleccionaron los contenidos curriculares que permitían formar a los estudiantes en la didáctica específica de la asignatura de Educación Física, así como contribuir al correcto desarrollo del perfil de maestro en

Educación Infantil. Para la elaboración de la propuesta de la WQ, se siguió la estructura que determinan diferentes autores (figura 2): introducción y descripción de la tarea y del proceso para llevarla a cabo a través de subtareas con cuatro niveles: los recursos, la evaluación y una especie de conclusión (www.um.es/defi).

2.3.1 Actividades de aprendizaje y evaluación del proyecto de aprendizaje tutorado incorporadas en la WebQuest

La WQ se presentó al alumnado del grupo 1 en septiembre durante dos sesiones presenciales de una hora cada sesión a partir de una actividad abierta de simulación real al contexto profesional de infantil aplicando el contenido propio de la asignatura Didáctica de la Educación Física Infantil (Hortigüela Alcalá et al., 2015) (<https://www.um.es/defi/2-tarea-a-desarrollar/>).

El proceso, para su elaboración, se organizó en cuatro niveles divididos en diferentes partes: una introducción, varios bloques (B1, B2, B3) y un resumen final. El nivel 1 guiaba en el proceso de realización de los grupos de trabajo. Todos los estudiantes debían realizar grupos reducidos de tres a



Figura 2. WebQuest Didáctica de la Educación Física Infantil: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusiones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Dodge (1995), Göktepe (2014), Holgado Sáez (2010), Pierce McMahon (2013), Rojas Bahamón (2017) y Trovato (2013).

cuatro estudiantes y llevar a cabo la actividad desde una metodología cooperativa ([um.es/defi/3-1-proceso-1o-nivel/#1507048977348-713605ad-5a7d](https://www.um.es/defi/3-1-proceso-1o-nivel/#1507048977348-713605ad-5a7d)). Para el seguimiento de este trabajo cooperativo, el alumnado debía realizar un diario de trabajo que se revisaba en las tutorías para detectar que todos los miembros del grupo realizaban las tareas señaladas y evitar el “efecto polizón” (Barba Martín, 2012). Los niveles 2, 3 y 4 servían como guía de estrategia básica y parte del andamiaje para la realización de la actividad de simulación real que debían ser revisadas por el investigador-docente en numerosas ocasiones, estableciendo un mínimo de tutorías obligatorias (<https://www.um.es/defi/3-proceso/>) en las que se resolvían dudas, se orientaban en los documentos que podían utilizar y se revisaban los borradores del proyecto. Cada grupo presentaba la documentación en la fecha establecida. Se facilitó un amplio número de recursos para llevar a cabo las tareas. La última parte de la WQ consistía en una exposición oral y puesta en práctica de una de las sesiones de Educación Física elaboradas en el trabajo grupal en las máximas condiciones de realidad del contexto de infantil.

La evaluación se realizó mediante una rúbrica que recogía diferentes criterios para valorar el formato, los contenidos y la exposición oral y puesta en práctica. En esta sesión, se realizaba un proceso de evaluación triádica en el que se utilizaba el mismo instrumento de evaluación para realizar autoevaluaciones, coevaluaciones (evaluaciones entre iguales) y heteroevaluaciones (evaluaciones entre docente y estudiante) para triangular la información de la misma producción y generar aprendizaje y objetividad en las valoraciones (Pérez-Pueyo y Sobejano Carrocera, 2017). Esta sesión se convertía en un proceso colectivo de intercambio y crecimiento mutuo con un planteamiento que posibilitaba que el alumnado fuese protagonista directo y activo del proceso educativo. Igualmente,

es un proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (o corrija sus errores). De esta forma, se conseguía dar a conocer al alumnado los puntos fuertes del trabajo y subsanar los errores y enriquecerlo con ideas o nuevas propuestas (<https://www.um.es/defi/5-1-evaluacion-del-aprendizaje-proyecto-sesion-eva/>). Al finalizar la asignatura (diciembre), los grupos debían entregar el trabajo grupal incluido en la actividad propuesta en la WQ, previa a una tutoría final para resolver dudas.

2.4. Instrumentos y materiales

Para atender al objetivo de la investigación, se utilizó la escala para la autopercepción de competencias de los estudiantes (Salcines et al., 2018), que permitió recoger información del grado en que la materia favorece la adquisición de competencias transversales, docentes y docentes específicas de Educación Física. Con un análisis factorial confirmatorio, se comprobó la validez de constructo del cuestionario. Para dicho análisis, se utilizó una rotación varimax que identificó tres componentes, los cuales explicaron un 72 % de la varianza. La consistencia interna del cuestionario se obtuvo con el análisis de la fiabilidad mediante la prueba Alfa de Cronbach. Los resultados mostraron una alta fiabilidad de la herramienta, ya que el valor α fue superior o estuvo próximo a 0,9. La versión final del cuestionario constaba de 45 preguntas con una escala tipo Likert, donde 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Bastante y 4 = Mucho, organizado en cuatro bloques (anexo 1); un primer bloque de preguntas identificativas (9 ítems), y tres bloques de preguntas en torno a competencias: bloque 1 con las competencias transversales que ha de adquirir todo estudiante universitario (13 ítems), bloque 2 relativo a competencias docentes (17 ítems) y bloque 3 sobre competencias específicas docentes de Educación Física (14 ítems).

2.5 Procedimiento

Para comenzar el estudio, se explicó en profundidad el proyecto de investigación a dos grupos que participaron en la investigación. Previamente, al alumnado se le especificó la finalidad del cuestionario y la intervención llevada a cabo. Se acometieron los principios fundamentales del código ético de Helsinki, incluso, consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en el momento deseado.

Se procedió a pasar el cuestionario e implementar la parte práctica de PAT con WQ y sin ella a los dos grupos a través del trabajo grupal que realizaron los estudiantes en la asignatura Didáctica de la Educación Física Infantil, que se cursaba en el primer cuatrimestre de 4.º curso del Grado de Educación Infantil. Ambos grupos de estudio experimentaron metodología PAT con la misma duración. Sin embargo, un investigador-docente incorporó en la metodología PAT una WQ (grupo 1 experimental) y otro investigador-docente realizó solo metodología PAT (grupo 2 control). Ambos investigadores tenían más de 15 años de experiencia docente. Tras la implementación de la metodología llevada a cabo en cada grupo, se procedió de nuevo a pasar los cuestionarios.

2.6 Análisis estadístico

Primero, se calculó la diferencia de la puntuación obtenida del cuestionario de autovaloración al terminar el curso menos la inicial para obtener una variable que refleje el grado de mejoría o empeoramiento de la puntuación del cuestionario, esto es, observar de forma cuantitativa el efecto que tuvo utilizar la WQ. Segundo, se realizó una recopilación de las variables de interés del estudio.

Para explorar las posibles asociaciones que existieron entre el grado de adquisición de competencias académicas y profesionales con el empleo de una WQ, se ha procedido al análisis t de muestras independientes. Asimismo, para observar el efecto procedente de utilizar o no la WQ sobre los diferentes bloques en los que se divide el cuestionario, se ha utilizado un análisis t de muestras apareadas.

El nivel de significación establecido fue de $p < 0,05$. La d de Cohen fue escogida para medir el tamaño del efecto de los análisis de muestras apareadas e independientes, y se interpreta con 0,1 como efecto pequeño, con 0,3 como efecto moderado y por encima de 0,5 como efecto grande. El análisis estadístico se procedió con el paquete estadístico JASP (versión 0.8.5.1).

3. Resultados y discusión: límites de la educación asertiva

3.1 Resultados obtenidos

En la tabla 3, se encuentran las medias, desviaciones típicas y el 95 % del intervalo de confianza para la media de cada bloque de competencias de interés del estudio. La prueba de Shapiro-Wilk no indicó una violación de la normalidad para las variables de interés.



Tabla 3. Agrupación de datos descriptivos del bloque de competencias del estudio

Variables	No utiliza WQ				Usa WQ			
	Media	Desv. típ.	95 % de intervalo confianza		Media	Desv. típ.	95 % de intervalo confianza	
			Mínimo	Máximo			Mínimo	Máximo
Pre_Bloque_1	44,59	5,268	43,15	46,03	42,10	4,749	40,88	43,31
Pre_Bloque_2	48,83	7,179	46,87	50,79	40,90	5,776	39,42	42,38
Pre_Bloque_3	37,30	3,912	36,23	38,36	31,87	6,323	30,25	33,49
Post_Bloque_1	42,89	4,812	41,58	44,20	46,00	4,159	44,93	47,07
Post_Bloque_2	50,61	8,907	48,18	53,04	50,07	6,836	48,31	51,82
Post_Bloque_3	46,91	5,922	45,29	48,52	44,54	4,237	43,46	45,63
Dif_Bloque_1	-1,70	7,118	-3,65	0,24	3,90	6,123	2,33	5,47
Dif_Bloque_2	1,78	11,734	-1,42	4,98	9,16	8,327	7,03	11,30
Dif_Bloque_3	9,61	7,388	7,59	11,63	12,67	7,489	10,75	14,59

Nota: Desv. Típ = desviación típica; las medidas pre y post se refieren a las puntuaciones obtenidas del cuestionario realizado antes del curso y al terminar, respectivamente; Dif = medida diferencial calculada por la puntuación post menos puntuación pre; bloque 1 = competencias transversales que ha de adquirir un estudiante universitario; bloque 2 = competencias docentes; bloque 3 = competencias docentes en EF.

Los resultados del análisis t de muestras independientes mostraron diferencias significativas del efecto de utilizar la WQ entre los tres bloques de competencias transversales y docentes genéricas y específicas ($t = -4,54$; $p < 0,001$; $d = -0,848$; $t = -3,847$; $p < 0,001$; $d = -0,726$; $t = -2,201$; $p = 0,030$; $d = -0,411$, respectivamente). Estos resultados se muestran en la figura 3.

El análisis t de muestras apareadas reflejó diferencias significativas en las puntuaciones del cuestionario en las medidas pre- y postcurso en el grupo que utilizó la WQ ($t = -4,977$; $p < 0,001$; $d = -0,637$; $t = -8,595$; $p < 0,001$; $d = -1,101$; $t = -13,215$; $p < 0,001$; $d = -1,692$, respectivamente). En el caso del grupo que no utilizó la WQ, se encontró, para el bloque 1 de competencias transversales, una diferencia marginalmente significativa ($t = 1,759$; $p < 0,084$; $d = 0,239$), y una diferencia significativa en el bloque 3 de competencias ($t = -9,560$; $p < 0,001$; $d = -1,301$). Estos resultados se encuentran representados en la figura 4.

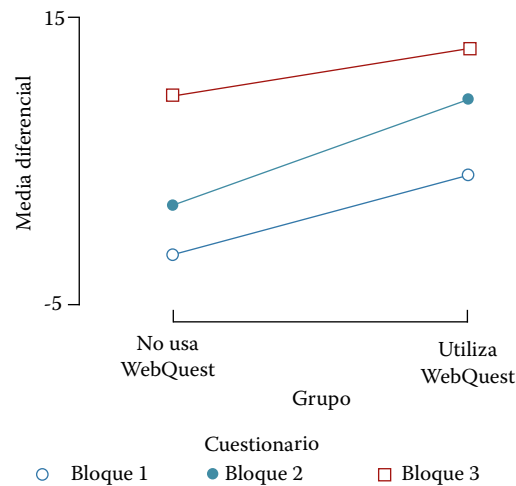


Figura 3. Puntuación diferencial del cuestionario dividida entre los tres bloques de competencias y los dos grupos. La puntuación diferencial se obtuvo calculando la puntuación resultante al terminar el curso menos la puntuación al inicio de curso, para observar de manera cuantitativa el efecto de utilizar o no la WQ

Fuente: elaboración propia.

3.2. Discusión de resultados

El principal resultado de esta investigación reveló diferencias significativas en la percepción del alumnado en relación con el nivel de adquisición de competencias transversales y docentes, genéricas y específicas del grupo experimental tras someterse a una intervención de cuatro meses de duración. El grupo experimental obtuvo diferentes significativas en los tres bloques de competencias. En cuanto al grupo control, se obtuvieron diferentes significativas en el grupo tres de competencias docentes específicas y una diferencia marginal en el grupo dos de competencias docentes genéricas. Estos hallazgos se explican por el uso de metodologías activas como PAT, así como por una evaluación en la que participa el alumnado (Martínez-Mínguez et al., 2019; Nieva Boza et al., 2020, 2023).

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de partida de que el empleo de las TIC es beneficioso para el alumnado universitario cuando estos están vinculados con metodologías activas. La literatura ha reportado que la incorporación de WQ en los métodos de

enseñanza-aprendizaje presentan resultados positivos (Bernabé Muñoz, 2008; Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Dos Santos, 2022; Fernández-Jiménez et al., 2017; Göktepe, 2014; Katayama Cruz y Rojas Montero, 2021; Lara, 2006; Lemarié Oyarzún y Gallardo González, 2011; Pierce McMahon, 2011; Pérez y Dos Santos, 2016; Rojas Bahamón, 2017; Sosa Díaz, 2013). Estos efectos podrían explicarse porque el uso de estrategias pedagógicas activas con TIC en educación superior permite cambios significativos en un modelo de formación por competencias docentes (Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Fernández-Jiménez et al., 2017; Fraile Aranda et al., 2023; Pierce McMahon, 2011). La incorporación de las TIC permite integrar el aprendizaje por competencias adaptándolo a las directrices del EEES (Castro Nuño et al., 2011). Hay datos empíricos que muestran que los estudiantes con acceso a herramientas con TIC llevan a cabo sus tareas en menos tiempo, demandan menos recursos y se gradúan mejor preparados para afrontar el mercado de trabajo, la formación de posgrado, la educación continua y el reciclaje profesional (Mitra y Steffensmeier, 2000).

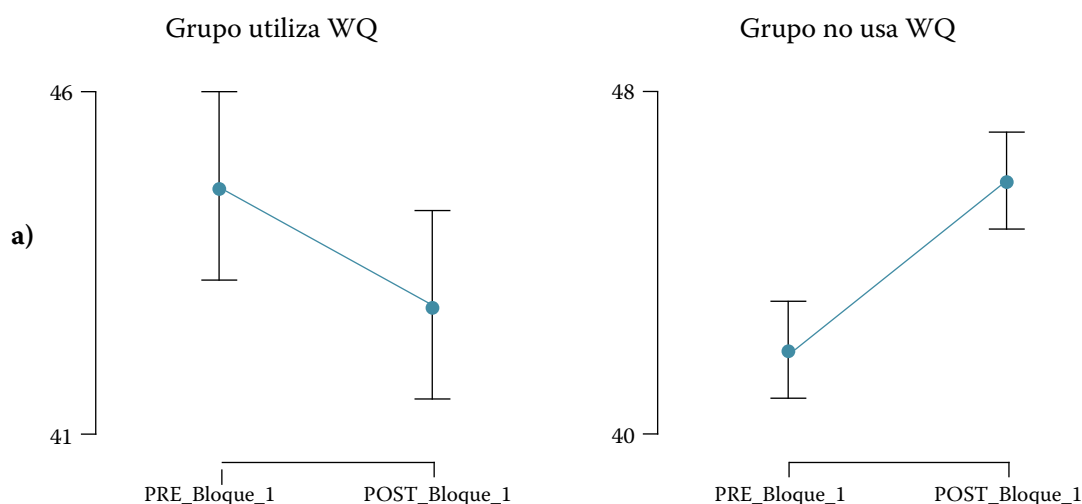


Figura 4. Puntuaciones obtenidas del cuestionario antes y después de realizar el curso, diferenciadas por el uso o no de la WQ. La sección “a” se corresponde con el bloque 1 = competencias transversales que ha de adquirir un estudiante universitario; la sección “b” se corresponde con el bloque 2 = competencias docentes; la sección “c” se corresponde con el bloque 3 = competencias docentes en educación física.

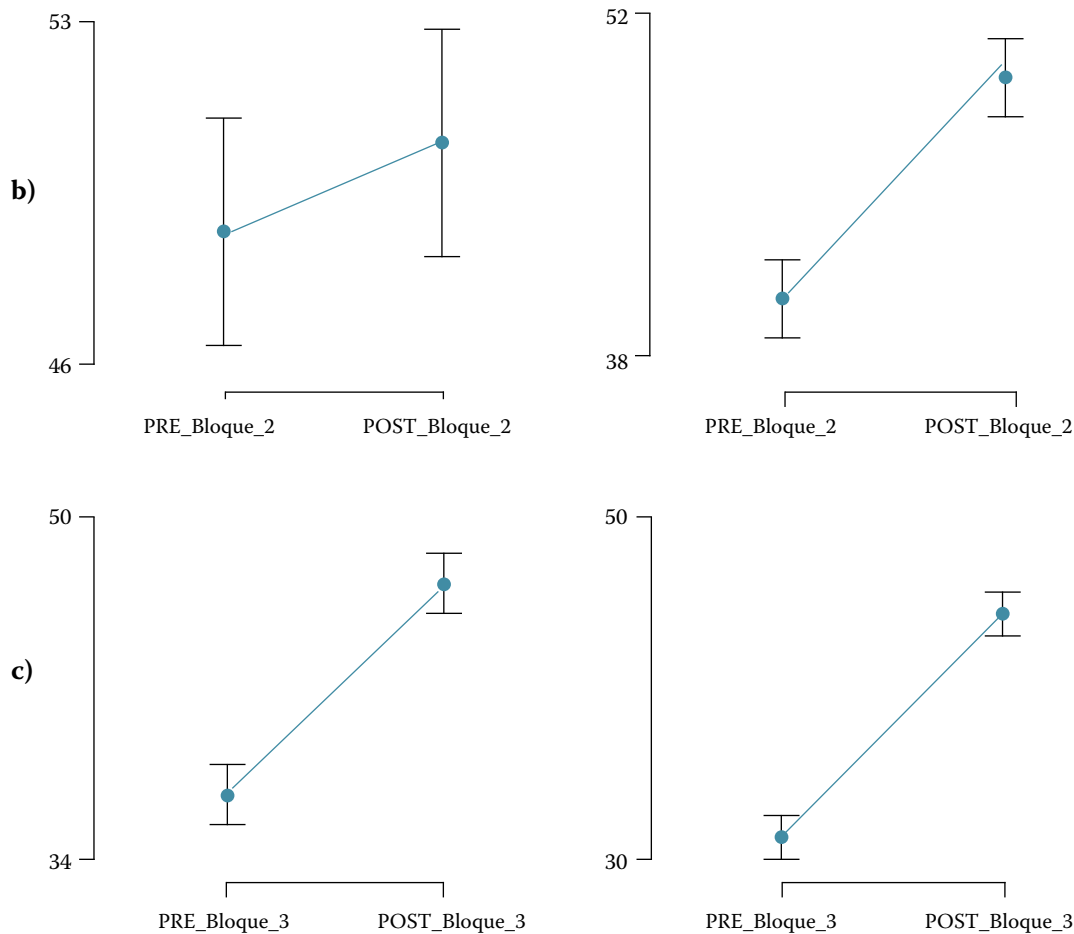


Figura 4. Continuación

Otro método que se ha hallado eficaz para evaluar la eficacia de las TIC con respecto al grado de adquisición de las competencias es la percepción de los alumnos (Lara, 2006; Torres Gastelú, 2015). De igual manera, el estudio de Baartman y Ruijs (2011) concluyó que los estudiantes son capaces de juzgar sus propias competencias de manera fiable. Ante esta realidad, el principal reto para la normalización de las TIC en educación superior es conseguir la impregnación de las actividades de enseñanza-aprendizaje con la tecnología. Esto significa su uso habitual tal que las haga invisibles en el conjunto de metodologías activas. De esta forma, estarían permanentemente a disposición del alumnado y profesorado (Pérez Buendía, 2013).

Por otro lado, los resultados obtenidos apuntan en la misma dirección que los antecedentes en los que encontraron que las WQ constituyen el desarrollo de competencias transversales de su alumnado, tales como habilidades interpersonales, trabajo en equipo, conocimiento general básico en el campo de estudio, trabajo en grupo y habilidades informáticas básicas (Álvarez González, 2011; Bernabé Muñoz, 2008; Flores Lueg, 2015; Márquez et al., 2012). Este hecho, junto con metodologías activas y una participación del alumnado en su propia evaluación, propicia el desarrollo de competencias transversales, como la reflexión y la colaboración (Chiva Sanchis et al., 2021; Gómez-Ruiz et al., 2013). Complementariamente, Pérez y Dos Santos

Las WQ, en combinación con los PAT, permiten el trabajo simultáneo, integrado y contextualizado tanto de las competencias docentes genéricas y específicas de la titulación como de las competencias transversales, acentuando el desarrollo de competencias en el manejo de información.

(2016) indican que el uso de WQ estimula una serie de competencias relevantes, como la capacidad de crítica y autocrítica a través de la triple evaluación (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación).

En lo relativo a las competencias docentes genéricas y específicas, la aplicación de la WQ durante el PAT permitió que los participantes mejoraran su percepción en cuanto a las competencias laborales propias del docente en Educación Infantil, una de las prioridades educativas tanto en el ámbito nacional como europeo (Quintana Albalat y Higuera Albert, 2007). De esta manera, se pasa a introducir los contenidos de forma aplicada por medio de escenarios “reales”, como los que se podrán encontrar en su posterior vida profesional. El empleo de esta estrategia ha permitido que los estudiantes percibieran una mayor adquisición y formación sistemática de competencias docentes genéricas y específicas de la materia, integrando el saber hacer con el saber conocer y el saber ser. Además, posibilita conocer, comprender y resolver problemas de la realidad acorde con los intereses de los estudiantes. El estudiante,

en el desarrollo de las tareas que integra la WQ y el *feedback* recibido, utiliza las técnicas propias de la disciplina, y así lo conduce a la aplicación de estos conocimientos a otras situaciones. Guzmán Ibarra y Marín Uribe (2011) concluyen que es necesario generar metodologías que ayuden a desarrollar dichas competencias docentes, que corresponderían con prácticas docentes concretas. Lemarié Oyarzún y Gallardo González (2011) sostienen que el uso de las WQ se justifica plenamente en titulaciones cuya encrucijada se basa en el currículo por competencias, debido a que los productos finales pueden ser fácilmente orientados a las competencias docentes específicas, como es el caso de la formación inicial de los estudiantes en el Grado en Educación Infantil. En la misma línea, el estudio de Corujo-Vélez et al. (2020), centrado en estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria, demuestra que el empleo de estrategias constructivistas usando WQ desarrolla el aprendizaje de competencias específicas y genéricas. También en la investigación de Roca Gómez et al. (2018) quedó de manifiesto el reconocimiento del alumnado en la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas en una propuesta expresivo-corporal implementada con WQ.

Consecuentemente, las WQ, en combinación con los PAT, permiten el trabajo simultáneo, integrado y contextualizado tanto de las competencias docentes genéricas y específicas de la titulación como de las competencias transversales, acentuando el desarrollo de competencias en el manejo de información (Pérez y Dos Santos, 2016). De esta forma, la percepción del alumnado es positiva en el aprendizaje por competencias gracias al enfoque constructivista propio de las metodologías utilizadas, así como el trabajo cooperativo y autónomo. Además, recibir una evaluación formativa y *feedback* durante la realización de las tareas permitió al alumnado ser más consciente de la calidad

de sus aprendizajes, así como aprender de los errores (Martínez-Mínguez et al., 2019; Nieva Boza et al., 2020, 2023). De este modo, los docentes universitarios se enfrentan a la necesidad de realizar un replanteamiento metodológico en cuanto a la forma de impartir sus materias, fomentando el desarrollo competencial del alumnado tanto del ámbito profesional como ciertas competencias generales o transversales. En esta labor, el docente puede encontrar una herramienta adecuada en la WQ (Bernabé Muñoz, 2008; Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Katayama Cruz y Rojas Montero, 2021; Márquez et al., 2012; Flores Lueg, 2015; Lara y Repáraz, 2007; Lemarié Oyarzún y Gallardo González, 2011; Palacios Picos, 2009; Pinya Medina y Rosselló Ramon, 2013). En función de lo anterior, las metodologías activas, frente a las metodologías tradicionales, requieren una mayor implicación del estudiante (Robledo Ramón et al., 2015), lo que conlleva mayor dedicación y mayor tiempo para aprender. Los profesores también se ven obligados a realizar un mayor esfuerzo para preparar problemas y guiar a los estudiantes. El uso de una WQ puede solventar esta dificultad, ya que el proceso está estructurado. La estructura sencilla y clara de las WQ permite a los estudiantes realizar trabajos complejos que requieren una mayor profundización y comprensión, al proporcionarles una guía de localización de recursos, previamente evaluados por el docente, y así focalizarse en la solución del problema y no en la búsqueda de información (Lemarié Oyarzún y Gallardo González, 2011). Con las WQ, se facilita al alumnado el acceso a nueva información, necesaria para el desarrollo de su profesión. En esta línea, el estudio de Lara y Repáraz (2007) concluyó que el empleo de la WQ es un buen medio para ayudar a los estudiantes al trabajo autónomo y cooperativo gracias a las guías (andamiaje) que podría ofrecer este recurso TIC. Así, en sintonía con los

indicado por Da Costa et al. (2018), las WQ son herramientas que pueden ayudar a los docentes a utilizar recursos web para hacer sus clases más dinámicas y participativas en las que el alumnado, en el momento de afrontar el trabajo autónomo, dispone de una dirección marcada por el docente para realizar las tareas que se le proponen.

Los resultados obtenidos también pueden explicarse por una característica importante que presentan las TIC en general (Castro Nuño et al., 2011; Lara y Repáraz, 2007), y las WQ en particular, como es la motivación (Bagiryan, 2014; Flores Lueg, 2015; Martín y Quintana, 2011) y refuerzo positivo (Katayama Cruz y Rojas Montero, 2021). La WQ puede convertirse en un motivador para el estudiante, al aportar recursos reales que puedan usar para adquirir las competencias establecidas, en lugar de recurrir a libros de texto. Entre estos recursos, la WQ permite un acceso rápido a expertos, bases de datos de búsqueda y páginas de información actualizada para formar sus propias conclusiones (Pierce McMahon, 2011). Esta correlación entre la manera de acceder a la información que se utiliza tradicionalmente en la enseñanza reglada y la que ellos utilizan de manera cotidiana con las tecnologías, y en concreto de internet, produce un acercamiento a su habitualidad informativa, y así contribuir al aumento de la motivación del estudiante (Bagiryan, 2014). En definitiva, y tal y como afirman Márquez et al. (2012), permite que los alumnos se involucren en una forma de aprender más lúdica y dinámica.

5. Conclusiones

La percepción de los estudiantes del Grado de Educación Infantil, después de participar en la metodología PAT integrada en una WQ, mejoró en cuanto a competencias transversales o genéricas destacando la competencia

de trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, el desarrollo del trabajo autónomo y la adaptación a situaciones nuevas. Del mismo modo, también se evidencia una mayor percepción en la adquisición de competencias docentes genéricas acentuando la competencia diseñar y animar situaciones de aprendizaje, implicar al alumno en su aprendizaje, así como el desarrollo de procesos de innovación en el aula. En el bloque de competencias específicas de Educación Física, en cuanto a la percepción del alumnado, destacaron las competencias saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza, diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en el área de Educación Física, saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física, tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las distintas metodologías en las clases de Educación Física, así como analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte, y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas.

La principal aportación de este estudio se relaciona con el hecho de que aquellas metodologías de aprendizaje activo orientadas a proyectos de trabajo o estudios de caso que requieren más demandas cognitivas, actividades de autorregulación y autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje tienen una mayor percepción del alumno en la efectividad de adquisición de competencias si se integran a través de la red y, en particular, con WQ.

No obstante, esta conclusión debe matizarse y aceptarse en los propios límites de esta investigación. En primer lugar, la investigación se ha llevado a cabo en una materia concreta del Grado de Infantil, por tanto, ajustadas a titulaciones con peculiaridades propias como las de educación. A su vez, otra limitación es la recogida de información, habiendo sido

interesante triangular estos resultados con la percepción de los docentes o el rendimiento académico de los estudiantes. Desde el punto de vista metodológico, la propuesta práctica se presentó como una actividad virtual que implicó una transformación en los ámbitos educativos, pedagógicos y didácticos (Katayama Cruz y Rojas Montero, 2021). No obstante, esta creciente realidad de incorporación de las TIC puede plantear inconvenientes. Como indican Gómez-Ruiz et al. (2013), puede aparecer una brecha tecnológica entre las experiencias y las propias características de estudiantes (nativos digitales) y docentes (inmigrantes digitales) (Prensky, 2001).

Finalmente, se sugiere desarrollar investigaciones científicas centradas en determinar las variables mediadoras que pueden explicar estos beneficios, como el grado de satisfacción que suscita estas herramientas en red o la capacidad de optimizar los tiempos de búsqueda de la información relevante, y así conocer mejor el verdadero impacto de la WQ en el aprendizaje por competencias de los estudiantes universitarios.

Financiación

Esta investigación no ha tenido financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Todos los estudiantes firmaron un formulario de consentimiento informado para la participación del estudio después de recibir una explicación clara de los procedimientos experimentales. Todos los protocolos

realizados en esta investigación cumplieron con los requisitos especificados en la Declaración de Helsinki.

Contribución de los autores

La primera autora y segundo autor contribuyeron en el diseño de la propuesta de investigación y en la revisión final del artículo. La primera autora aplicó los distintos instrumentos. El tercer autor analizó los datos y participó en la redacción final. También supervisó el estudio y contribuyó en la versión final. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Abbitt, J. y Ophus, J. (2008). What we know about the impacts of WebQuests: A review of research. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 16(4), 441-456. <https://www.learntechlib.org/p/26092/>
- Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. J. (2012). Tecnologías emergentes: ¿Pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Penesi, D. Sobrino y A. Vázquez (eds.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf
- Álvarez González, S. (2011). La WebQuest: Una actividad convincente para la enseñanza-aprendizaje del francés turístico. *Anales de Filología Francesa*, 19, 7-24. <https://revistas.um.es/analesff/article/view/155511/136591>
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. y García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94011/90631>
- Baartman, L. y Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Bagiryan, D. (2014). Integration of WebQuests into esp course curriculum. En Pixel, *Conference proceedings: The future of education* (pp. 430-434). Libreria universitaria.it edizioni.
- Barba Martín, J. J., Martínez Scott, S. y Torrego Egado, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: Una experiencia en el Grado de Maestra de Educación Infantil. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6125>
- Barba, C. (2010). Les WebQuests a Catalunya. En C. Barba y S. Capella (coords.), *Los ordenadores en las aulas: La clave es la metodología* (pp. 97-115). Graó.
- Bernabé Muñoz, I. (2008). *Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior: Desarrollo y evaluación de competencias con TIC en la Universidad* [tesis doctoral, Universitat Jaume I de Castellón].
- Bernabé Muñoz, I. y Adell Segura, J. (2006). El modelo WebQuest como estrategia para la adquisición de competencias genéricas en el EEES. *EduTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1-18. <https://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/iolanda-bernabe-munoz.pdf>
- Carvalho, F. B. da C. M. de, Lima, C. P. de, Dutra, A., Rosa, V. F. da y Oliveira, J. de. (2018). Uso de recursos podcast e WebQuest no estudo do tema avaliação na educação infantil. *Textolivre Linguagem e Tecnologia*, 11(2), 92-205. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.192-205>
- Castaño, R., Jenaro C. y Flores, N. (2017). Percepciones de estudiantes del Grado de Maestro sobre el proceso y resultados de la enseñanza semipresencial —*blended*

- learning—*. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 52. <http://dx.doi.org/10.6018/red/52/2>
- Castaño, R., Poy, R., Tomşa, R., Flores, N. y Jenaro, C. (2015). Pre-service teachers' performance from teachers' perspective and vice versa: Behaviors, attitudes and other associated variables. *Teachers and Teaching*, 21(7), 894-907. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995487>
- Castao-Muoz, J., Duarte, J. y Teresa, S. V. (2015). Determinants of Internet use for interactive learning: An exploratory study. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 4(1), 24-31. <https://www.learntechlib.org/p/150688/>
- Castro Nuño, M., Gómez-Calero Valdés, M. P., Pablo-Romero Gil-Delgado, M. del P., Sanz Díaz, M. T. e Yñiguez Ovando, R. (2011). Una experiencia en la docencia de introducción a la economía a través de tecnologías interactivas. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 43-57. <https://revistas.um.es/rie/article/view/111131/126922>
- Chiva Sanchis, I., Ramos Santana, G., Moral Mora, A. M. y Pérez Carbonell, A. (2021). Validación de una escala reducida para valorar competencias básicas de aprendizaje del alumnado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 129-145. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15125>
- Corujo Vélez, C., Gómez del Castillo, M. T. y Merla González, A. E. (2020). Constructivist and collaborative methodology mediated by ICT in Higher education. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 57, 1-57. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/195965/corujopdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Da Costa, F. B., Pereira, C., Dutra, A., Da Rosa, V. F. y De Oliveira, J. (2018). Uso de recursos podcast e WebQuest no estudo do tema avaliação na educação infantil. *Textolivre Linguagem e Tecnologia*, 11(2), 92-205. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.192-205>
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Dueñas, V. H. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Colombia Médica*, 32(4), 189-196. <https://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/colombiamedica/article/view/209/212>
- Fernández Martínez, M., García Sánchez, J. N., Caso Fuertes, A. de, Fidalgo Redondo, R. y Arias Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: Revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69066/00820083000114.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández-Jiménez, C., Polo Sánchez, M.ª T. y Fernández Cabezas, M. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de aprendizaje basado en problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. *Estudios sobre Educación*, 32, 73-93. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/43286/1/4.pdf>
- Flores Lueg, C. (2015). Análisis de las experiencias docentes con implementación del WebQuest en educación superior. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 52, 1-13. <https://doi.org/10.21556/educ-tec.2015.52.602>
- Fraile Aranda, A., Manrique Arribas, J. C., Romero Martín, M. R. y Vallés Rapp, C. (coords.) (2023). *Evaluar competencias docentes del profesorado: Guía práctica para la evaluación de las competencias del docente de Educación Física y otras áreas*. Pirámide.
- Göktepe, S. (2014). A WebQuest example for mathematics education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2175-2179. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.539>

- Gómez Ruiz, M. A., Gallego Noche, B., Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). DiagWeb: Una experiencia de enseñanza basada en proyectos tutorados en educación superior mediante una WebQuest alojada en Moodle. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 24. <https://revistas.um.es/red/article/view/125221/117191>
- Gómez-Ruiz, M. Á., Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Sáiz, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de educación superior mediante la e-evaluación orientada al aprendizaje. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2010). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
- Guerrero Romera, C. (2011). La evaluación del aprendizaje orientada a la evaluación por competencias en el Grado de Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, 13. https://www.eduso.net/res/pdf/13/eval_res_13.pdf
- Gülbahar, Y., Madran, R. O. y Kalelioglu, F. (2010). Development and evaluation of an interactive WebQuest environment: "Web Macerasi". *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 139-150.
- Guzmán Ibarra, I. y Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192012.pdf>
- Hernández Trasobares, A. y Lacuesta Gilberte, R. (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: Una experiencia práctica. En J. C. Ayala Calvo (coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro* (pp. 30-43). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2232506>
- Holgado Sáez, C. (2010). Las WebQuest en la docencia universitaria: Aprendizaje colaborativo con LAMS. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24, 1-18. <https://revistas.um.es/red/article/view/125281/117221>
- Hortigüela Alcalá, D., Salicetti Fonseca, A., Hernando Garijo, A. y Pérez Pueyo, Á. (2015). El trabajo autónomo del alumno universitario en las clases de Educación Física: Análisis de su percepción sobre la práctica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(3), 251-265. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/177214/agora_17_3d_hortiguela_et_al.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Iskeceli-Tunc, S. y Oner, D. (2016). Use of Web-Quest design for inservice teacher professional development. *Education and Information Technologies*, 21, 319-347. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9323-y>
- Katayama Cruz, E. y Rojas Montero, J. A. (2021). WebQuest como escenario para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias digitales. *Hamut'ay*, 8(3), 54-61. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i3.2332>
- Lara, S. (2006). *Estudio de la eficacia de la WebQuest para fomentar el aprendizaje activo en alumnos universitarios* [conferencia]. V International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education (m-ICTE2006), Sevilla, España.
- Lara, S. y Repáraz, C. (2007). Eficacia de las WebQuest para el aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(13), 731-756. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1256>
- Lemarié Oyarzún, F. y Gallardo González, M. (2011). Las WebQuest como recurso didác-

- tico en el aprendizaje basado en problemas: Su uso en el aprendizaje de TIC. En *Nuevas ideas en informática educativa* (pp. 129-135). TISE. <https://www.tise.cl/volumen7/TISE2011/Documento17.pdf>
- López Luengo, M.^a A. y Vicente Rodado, F. (2015). Proyecto de aprendizaje tutorado en la formación científica inicial de las estudiantes del Grado Educación Infantil. En N. González Fernández, I. Salcines Talledo y E. García Ruiz (coords.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia: El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 959-978). Universidad Cantabria.
- Manrique Arribas, J. C. (2017). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorados en la formación inicial del profesorado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 36-41. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.696>
- Manrique Arribas, J. C., López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R. y Real Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado: Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes (REEFD)*, 388, 39-57. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/53593/El-potencial-de-los-proyectos-de-aprendizaje-tutorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Márquez, C., Rocha, R., Bruna, C., Inzunza, B. y Druck, S. (2012). WebQuest de genética humana para carreras de área de la salud. *EduTec-e: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.40.365>
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and usefulness. En R. P. Raymond y J. C. Smart (eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Springer.
- Martín, M. V. y Quintana, J. (2011). Las WebQuests en el ámbito universitario español. *Digital Educational Review*, 19, 36-55. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108630/1/597552.pdf>
- Martínez Mínguez, L. (2015). Proyecto docente psicomotriz: "Buena práctica" en el Grado de Educación Infantil de la UAB. En N. González Fernández, I. Salcines Talledo y E. García Ruiz (eds.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia: El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 1093-1120). Universidad Cantabria.
- Martínez Mínguez, L. y Nieva Boza, C. (2017). Proyecto de aprendizaje tutorado: Sesión de psicomotricidad. Buena práctica para estudiantes y profesorado del Grado en Educación Infantil de la UAB. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 702-708. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.804>
- Martínez-Arias, R., Castellanos, M. A. y Chacón, J. C. (2014). *Métodos de investigación en psicología*. EOS.
- Martínez-Mínguez, L., Moya Prados, L., Nieva Boza, C. y Cañabate Ortiz, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Masero Moreno, I., Camacho Peñalosa, M. E. y Vázquez Cueto, M. J. (2016). Las TIC y las matemáticas en la economía y la empresa: Análisis de una experiencia con WebQuest. En R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 869-875). Octaedro.
- Masero Moreno, I., Camacho Peñalosa, M. E. y Vázquez Cueto, M. J. (2017). Una cuestión de voluntades: El desarrollo de com-

- petencias no matemáticas en las asignaturas de Matemáticas en Economía, Empresa y Finanzas. En *VIII Jornadas de Innovación e Investigación Docente* (pp. 14-21). Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/64612/Una%20cuesti%c3%b3n%20de%20voluntades_el%20desarrollo%20de%20competencias....pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Matos Eugênio Cunha, F. dos S. (2022). *Web-Quest: Práctica pedagógica y competencias docentes* [tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares]. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/160511/Matos_Eugenio_Cunha_Fabianadossantos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mitra, A. y Steffensmeier, T. (2000). Changes in student attitudes and student computer use in a computer-enriched environment. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(3), 417-433. <https://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782289>
- Molina Soria, M., López-Pastor, V. M., Pascual Arias, C. y Barba Martín, R. A. (2019). Los proyectos de aprendizaje tutorado como buena práctica en educación física en primer curso de doble titulación (Educación Infantil y Educación Primaria). *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.11988>
- Nieva Boza, C., Martínez-Mínguez, L. y Moya Prados, L. (2020). Formative assessment in Project of Co-Oriented Psychomotor Learning (PCo-OPL): Student perceptions on acquisition of professional skills. *Sportis: Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(2), 327-346. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.6109>
- Nieva Boza, C., Martínez-Mínguez, L. y Moya Prados, L. (2023). Posibilidades y limitaciones de la evaluación formativa en los proyectos de aprendizaje tutorados. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 105-131. <https://doi.org/10.12800/CCD.V18I55.1939>
- Orcajada Sánchez, N., Mirete Ruiz, A. B. y García Sánchez, F. A. (2014). La WebQuest como estrategia de aprendizaje en educación superior. En A. B. Mirete Ruiz y M. Sánchez Martín (eds.), *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 31-41). Editum.
- Ortega Sánchez, D. y Gómez Trigueros, I. M.^a (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las ciencias sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 205-220. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.258551>
- Ospina, E. y Garzón, J. (2021). El uso de videos educativos para la mejora de la motivación del alumnado en el aula de educación física. *Papeles*, 15(29), e1458. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1458>
- Palacios Picos, A. (2009). Las WebQuest como estrategias metodológicas ante los retos de la convergencia europea de educación. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 34, 235-249. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91967/00820113014590.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palacios Picos, A., López-Pastor, V. y Fraile Aranda, A. (2019). Perception questionnaire of teaching competencies in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(75). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.005>
- Pérez Buendía, C. (2013). *Los cinco reinos: Diseño de materiales usando las nuevas tecnologías y evaluación de aprendizajes* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Pérez-Pueyo, Á. y Sobejano Carrocera, M. (2017). Elaboración de instrumentos (escalas de valoración y graduadas) para la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educa-*

- ción y Aprendizaje*, 3(2), 808-814. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.823>
- Pérez, A. y Dos Santos, F. (2016). Análisis de estudios académicos sobre WebQuest aplicada a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Revista de Medios y Educación*, 49, 135-148. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.09>
- Pierce McMahan, J. (2011) La aplicación de la teoría del constructivismo al aprendizaje de lenguas para fines específicos a través de la WebQuest. *Innovación Educativa*, 21, 279-288. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/39>
- Pinya Medina, C. y Rosselló Ramon, M. R. (2013). La WebQuest como herramienta de enseñanza-aprendizaje en educación superior. *EduTec-e: Revista de Tecnología Educativa*, 45, 1-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.45.26>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Quintana Albalat, J. y Higuera Albert, E. (2007). *Les Webquest, una metodologia d'aprenentatge cooperatiu, basada en l'accés, el maneig i l'ús d'informació de la Xarxa*. Universidad de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1921/1/QDU_11.pdf
- Rivera Patrón, Y. P. (2010). Evaluación de las WebQuests como recurso didáctico en la educación superior. *Enseñanza and Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 28(1), 139-155. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Ense-2010-28-1-5025/Evaluacion_WebQuest.pdf
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R. Arias Gundín, O. y Álvarez Fernández, M. L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rocu Gómez, P., Blández Ángel, M. J. y Sierra Zamorano, M. Á. (2019). Construyendo aprendizajes en expresión corporal a través de WebQuest: Un estudio de caso múltiple. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1013-1029. <https://dx.doi.org/10.5209/iced.59905>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S. y Gómez Ruiz, M. Á. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94122/00820123015062.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., Gallego Noche, B., Gómez Ruiz, M. Á. y Quesada Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: Un camino por recorrer en la universidad. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1985>
- Rojas Bahamón, M. J. (2017). Propuesta de práctica investigativa con la WebQuest: Estrategia pedagógica de comprensión del concepto e importancia del "bosque". *Hamut'ay*, 4(2), 65-79. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i2.1473>
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(52), 73-82. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Ruè, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario: Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17-22. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5516/5507>
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y

- profesionales de estudiantes de educación superior. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(3), 31-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>
- San Juan Rivera, I. G. (2010). *Estudio de caso: El uso de internet entre los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura del plantel Centro Histórico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/11831.pdf>
- Sosa Díaz, M.ª J. (2013). *La WebQuest: Ventajas e inconvenientes como recurso educativo [conferencia]. V Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño y Evaluación de Contenidos Educativos Reutilizables*. https://web.upsa.es/spdece08/contribuciones/146_poster_WEBQUESTdefinitiva.pdf
- Sosa Díaz, M.ª J., Peligros García, S. y Díaz Muriel, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 148-179. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/72867/BUENAS_PRACTICAS_ORGANIZATIVAS_PARA_LA_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Thomas, J. R., Martin, P., Etnier, J. L. y Silverman, S. J. (2022). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics.
- Torres Gastelú, C. A. (2015). Percepción de estudiantes universitarios sobre el modelo educativo y sus competencias en TIC. *Educere*, 19(62), 145-156. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35641005012.pdf>
- Trovato, G. (2013). Las nuevas metodologías didácticas en el aprendizaje del español L2: La *WebQuest* y sus aplicaciones en el ámbito del español del turismo. *Revista de Lenguas modernas*, 18, 299-311. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rfm/article/view/12368/11622>
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>
- Yang, C., Tzuo, P. y Komara, C. (2011). Using WebQuest as a universal design for learning tool to enhance teaching and learning in teacher preparation programs. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(3), 21-29. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i3.4121>
- Yenmez, A. A., Özpınar, İ. y Gökçe, S. (2017). Use of WebQuests in mathematics instruction: Academic achievement, teacher and student opinions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1554-1570. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151891.pdf>
- Zabalza Beraza, M. Á. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Anexo

Anexo 1. Bloques de competencias transversales y docentes

Tabla 1. Relación de ítems y constructo

Bloque I: Competencias transversales que ha de adquirir un estudiante universitario	Analizar y sintetizar
	1.1 Organizar y planificar
	1.2 Comunicarse de forma oral y escrita en lengua nativa
	1.3 Comunicarse gestual y corporalmente
	1.4 Conocer una lengua extranjera
	1.5 Utilizar la TIC en el ámbito de estudio
	1.6 Trabajar en equipo
	1.7 Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales (empatía, asertividad, respeto y escucha)
	1.8 Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales (autoestima, motivación y confianza en uno mismo)
	1.9 Razonar de forma crítica y reflexiva
	1.10 Desarrollar un compromiso ético
	1.11 Desarrollar un aprendizaje autónomo
	1.12 Adaptarse a situaciones nuevas
1.13 Desarrollar la creatividad	
Bloque II: competencias Docentes	2.1 Conocer las características organizativas de los centros educativos
	2.2 Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa
	2.3 Diseñar situaciones de aprendizaje
	2.4 Animar situaciones de aprendizaje
	2.5 Gestionar la progresión de los aprendizajes
	2.6 Diseñar estrategias de atención a la diversidad
	2.7 Poner en práctica estrategias de atención a la diversidad
	2.8 Implicar al alumnado en su aprendizaje
	2.9 Implicar al alumnado en la vida del centro
	2.10 Participar en la gestión del centro
	2.11 Informar a las familias sobre la evolución de su hijo o hija
	2.12 Implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo o hija
	2.13 Implicar a las familias en la vida del centro
	2.14 Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
2.15 Atender al propio desarrollo profesional docente (autoevaluación, lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo)	
2.16 Desarrollar procesos de innovación educativa en el aula	
2.17 Poner en marcha procesos de investigación en el aula	

Bloque III: competencias docentes en educación física	3.1. Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en el área de Educación Física
	3.2. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las necesidades educativas especiales (NEE)
	3.3. Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional
	3.4. Conocer y aplicar los fundamentos biológicos, fisiológicos, de maduración y evolutiva, y del desarrollo psicomotor
	3.5. Diseñar, modificar o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices
	3.6. Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formulativo y cultural
	3.7. Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza
	3.8. Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza
	3.9. Identificar los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas
	3.10. Diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y alimentación) y de práctica de actividad física regular
	3.11. Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural
	3.12. Saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física
	3.13. Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las distintas metodologías en las clases de Educación Física
	3.14. Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte, y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas

Viviana Malvasi ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0001-8736-3303>

Javier Hueso Romero ¹
<https://orcid.org/0000-0003-1375-2028>

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Grupo interuniversitario de investigación Social Media y Educación Mediática, Inclusiva y Ubicua - SMIEMIU, Madrid, España. vimalvasi@gmail.com, jjavierhuesoromero@invi.uned.es

Análisis y evaluación de videos educativos de YouTube como recurso para la asignatura de Matemáticas en Secundaria

Analysis and Evaluation of Youtube's Educational Videos as a resource for the Subject of Mathematics in Secondary School

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1431>

Recibido: 19 de septiembre 2022

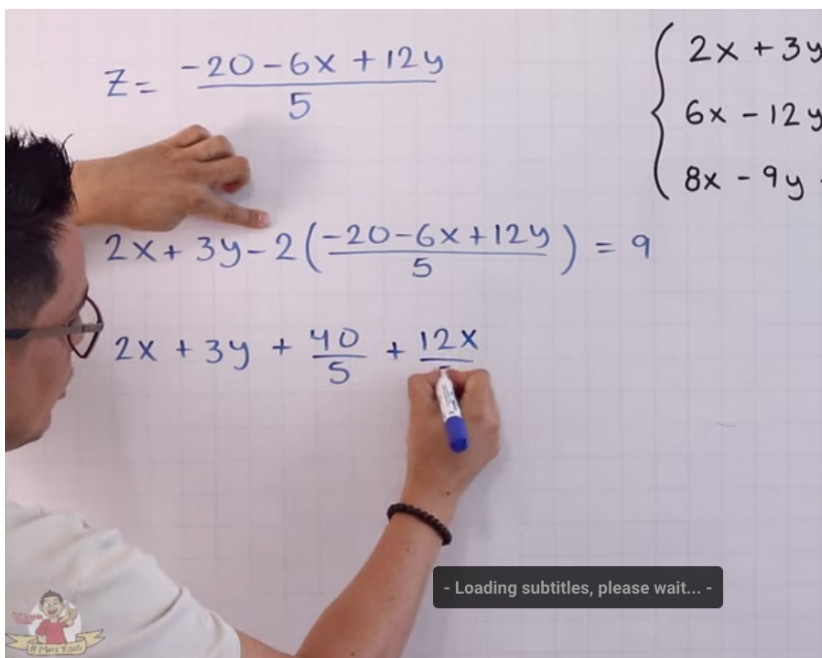
Aprobado: 06 de marzo de 2023

Publicado: 8 de mayo de 2023

* Autor de correspondencia:
Viviana Malvasi, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Madrid, España, Calle Bravo Murillo 38, 28025 Madrid, España, vimalvasi@gmail.com

≡  YouTube

matemática básica universitaria



Sistema de 3x3. MÉTODO DE SUSTITUCIÓN. Ejemplo 3 de 3

Para citar este artículo:
Malvasi, V. & Hueso Romero, J. (2023). Análisis y evaluación de videos educativos de YouTube como recurso para la asignatura de matemáticas en secundaria. *Papeles*, 15(30), e1431. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1431>

Resumen

Introducción: YouTube es un inmenso catálogo de videos de diversos temas, y es un precepto acudir a esta red social para ver tutoriales y resolver dudas respecto de un tema específico. Los *edutubers* facilitan el trabajo como *edutubers* educativos; pero, para ser precisos y rigurosos en la selección de estos, es necesario disponer de recursos y herramientas que nos posibiliten evaluarlos bajo criterios pedagógicos. Este estudio tiene como objetivo principal de la investigación definir un proceso de selección que determinará un catálogo de videos pedagógicos y didácticos de matemáticas para el nivel educativo de secundaria en Italia y en relación con aquellos videos más utilizados por el alumnado. **Metodología:** se preguntó a 4845 estudiantes, de entre 13 y 22 años que viven en Italia, cuál/cuáles *edutuber/s* o canales de YouTube utilizan como apoyo al aprendizaje matemático. Luego, se analizaron cinco videos y los aspectos a evaluar que se identifican en relación con los siguientes criterios: a) curriculares; b) técnicos, estéticos y expresivos; c) pedagógicos; d) didácticos matemáticos, y e) accesibilidad. Se utilizó como instrumento para la recogida de datos e información un cuestionario validado mediante juicio de expertos y alfa de Cronbach. **Resultados y discusión:** los resultados demuestran principalmente que el alumnado utiliza YouTube como recurso de consulta y ayuda para comprender las matemáticas en niveles educativos de secundaria, y se debe señalar que no existe un perfil determinado para la utilización de esta red social. **Conclusiones:** se concluye que para los estudiantes es necesaria la claridad del contenido presentado, pero, sobre todo, cómo se presenta, al distinguirse los dos canales que, a paridad de contenido bien presentado, atienden y cuidan los aspectos técnicos, estéticos y expresivos.

Palabras clave

Autoaprendizaje; enseñanza asistida por ordenador; evaluación de la tecnología; educación; enseñanza secundaria; matemáticas, video educativo.

Abstract

Introduction: YouTube is a huge catalog of videos on various topics, and it is a precept to come to this social network to see tutorials and answer questions regarding a specific topic. The eduyoutubers facilitate the work as educational edutubers, but to be precise and rigorous in the selection of these, it is necessary to have resources and tools that allow us to evaluate them, under pedagogical criteria. This study presents as the main objective of the research, it defines a selection process that will determine a catalog of pedagogical and didactic videos of mathematics, for the secondary educational level in Italy, and in relation to those videos most used by the students. **Methodology:** A total of 4845 students, between the ages of 13 and 22 living in Italy, were asked which edutuber and/or YouTube channels they use to support mathematical learning, then five videos were analyzed and the aspects to be evaluated were identified in relation to the following criteria: curricular;

Keywords

Self-instruction; computer assisted teaching; technology evaluation; education; secondary education; mathematics; educational video.

technical, aesthetic and expressive; pedagogical; didactic mathematics; and accessibility. As an instrument for data and information collection, a questionnaire was acquired that was validated through expert judgment, Cronbach's Alpha. **Results and discussion:** The results mainly show that the students use the YouTube social network, as the main resource for consultation and help, to understand mathematics at secondary educational levels, noting that there is no specific profile for the use of this social network. Conclusions: it is concluded that the clarity of the content presented is important for the students, but it is important above all how it is presented, when distinguishing the two channels that, given the parity of well-presented content, attend to and take care of the technical, aesthetic and expressive aspects.

1. Introducción

En la era posdigital en la que nos encontramos actualmente, las redes sociales sirven como canales de comunicación, difusión, promoción e, incluso, educación ("Era posdigital: Cuando lo digital deja de ser revolución, ¿qué ocurre?", s. f.; Jandrić et al., 2019). Es una evidencia hoy día la versatilidad y capacidad de las redes sociales para adaptarse a los diversos ámbitos en los que se desarrolla la vida de los usuarios que las utilizan. En la actualidad, se suben a YouTube más de 300 horas de video por minuto y se visualizan más de 5 billones de videos al día. Es un precepto acudir a esta red social para ver tutoriales y resolver dudas respecto de un tema específico; en este sentido, los *edutubers* (verdaderos especialistas en determinados temas) facilitan el trabajo como *edutubers* educativos (Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique, 2020; Tejera Osuna et al., 2020), quienes cautivan con sus contenidos a usuarios de diferentes edades, que cada día sienten más la necesidad de aprender. Este modo de adquirir nuevos conocimientos y aprendizajes, ubicuo y sin ningún tipo de costo económico, a través de los canales educativos de los *youtubers*, son la principal causa de búsqueda en YouTube en el mundo. Es importante destacar que este fenómeno no trata de reemplazar el aprendizaje en el aula,

pero sí apoyar al alumnado fuera de sus clases, por lo que es muy común que los docentes suban contenidos a esta red social, con éxito en educación (Maziriri et al., 2020; Saurabh y Gautam, 2019). Internet, y en este caso YouTube, actualmente se han convertido en un inmenso catálogo de videos de diversos temas. En este sentido, para ser precisos y rigurosos en su selección, es necesario disponer de herramientas y recursos que nos posibiliten evaluar estos contenidos según distintos criterios (Romero-Tena et al., 2017). Esta investigación parte de trabajos en los que se identificaron producciones de contenidos educativos en YouTube y criterios que determinaron la validez y calidad de dichos contenidos (Gil-Quintana, 2020; Romero-Tena et al., 2017; Rosenshine y Furst, 1971). Siguiendo estas líneas de análisis, este estudio presenta como objetivo principal de la investigación definir un proceso de selección que determinará un catálogo de videos pedagógicos y didácticos de matemáticas para el nivel educativo de secundaria en Italia y en relación con aquellos videos más utilizados por el alumnado. De cada *edutuber* y canales de YouTube educativos se analizan cinco videos y los aspectos a evaluar, que se identificaron en relación con los siguientes criterios: a) curriculares; b) técnicos, estéticos y expresivos; c) pedagógicos; d) didácticos matemáticos, y e) accesibilidad (Romero-Tena et al., 2017).

Como se explica en estos últimos autores, se utilizó como instrumento para la recogida de datos e información un cuestionario validado por a) juicio de expertos, b) alfa de Cronbach y c) un estudio piloto. La muestra de nuestro estudio fue de 4845 estudiantes entre 13 y 22 años que viven en Italia y que abarcan 75 de las 80 provincias que conforman el Estado; gracias a estos estudiantes, se llegó a una selección de los canales YouTube/*eduyoutubers* y se demostró la existencia de rasgos distintivos similares en todas sus producciones (la cuales se consideran de calidad), de acuerdo con los criterios establecidos. Este cuestionario creado en Google Forms tiene como proceso de difusión el envío directo a los centros educativos italianos y la obtención de la información recibida, analizada e interpretada con la ayuda del *software* especializado en estadística SPSS V25. Los resultados demuestran principalmente que el alumnado utiliza YouTube como recurso de consulta y ayuda; se debe señalar que no existe un perfil determinado para la utilización de esta red social, ya que hacen uso de esta estudiantes con diferentes rendimientos académicos. Entre aquellos *eduyoutubers* más destacados por el alumnado se encuentran Agostino Perna, Elia Bombardelli y Mario Antonuzzi. No se aprecian diferencias consustanciales en el uso de esta red social en cuanto a género ni a lugar de residencia. Está muy bien valorada la accesibilidad a sus contenidos, ya que no se requiere *software* adicional ni coste económico alguno para su reproducción, existe la posibilidad de subtítular la información, y así facilitar la formación a personas con discapacidad auditiva. Hay contenidos que abarcan todo el programa curricular de la asignatura de Matemáticas, muy bien presentados y cuidando los aspectos estéticos y técnicos, que cumplen con los objetivos didácticos y pedagógicos, y así facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Actualmente, YouTube cuenta ya con más de 2,3 mil millones de usuarios,

debiendo innovarse constantemente, puesto que otras redes sociales amplían su campo de acción en diversos formatos de narrativa digital. YouTube es la segunda red social más utilizada con casi trece años de antigüedad, lo que significa que forma parte de nuestras vidas como recurso en la red, y lo que es más importante, de las nuevas generaciones que principalmente la utilizan para la adquisición de conocimientos y mejora de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Metodología

Para evaluar la calidad de las producciones didácticas de los *eduyoutubers* italianos, se empezó con un cuestionario suministrado a 4845 estudiantes de secundaria que viven en Italia. Esto porque, por un lado, nuestro objetivo ha sido conocer qué importancia tienen los recursos digitales desde el hogar familiar como recurso de apoyo al aprendizaje de esa asignatura; por otro, hemos querido conocer sobre cuáles *eduyoutubers* o canales de YouTube nuestros estudiantes utilizan como apoyo al aprendizaje matemático. La metodología que sigue este análisis está basada en técnicas cualitativas. Para definir ese proceso de selección de las producciones pedagógicas y didácticas de matemáticas, la pregunta a los estudiantes fue si siguen algún *youtuber* para aprender las matemáticas (y si es así, quién es su preferido). La pregunta presentada se convierte en el objetivo de este estudio:

Analizar los videos de los *eduyoutubers* seguidos por los adolescentes italianos en su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias matemáticas según los criterios elegidos.

El análisis de los videos didácticos se hizo mediante el cuestionario de evaluación de videos didácticos de matemáticas para secundaria y bachillerato de Romero-Tena

Los aspectos de la didáctica de las matemáticas evalúan si se presenta el conocimiento previo necesario para estudiar el tema que se desarrollará en el video y se muestran los errores sistemáticos habituales coligados a dicho tema.

et al. (2017), que contiene 34 ítems. Los aspectos evaluados fueron estos: a) curriculares; b) técnicos, estéticos y expresivos; c) pedagógicos; d) didácticos matemáticos, y e) accesibilidad. La cantidad de ítems que contiene cada uno de estos criterios es diferente; para las respuestas, se utilizó una escala Likert 1-5 (de 1: completamente en desacuerdo, hasta 5: completamente de acuerdo). Los aspectos curriculares constan de seis ítems que evalúan detalles respecto del currículo y en qué grado permite la utilización autónoma del alumnado. Seis ítems los tienen también los aspectos técnicos, estéticos y expresivos, los cuales consideran si es una producción atractiva en la que se utilizan de manera eficaz las herramientas de la narración audiovisual. Los aspectos pedagógicos, 12 ítems, se enfocan en elementos de eficacia para el aprendizaje, la motivación y la coherencia con el marco curricular en el que se insertan. Los aspectos de la didáctica de las matemáticas evalúan si se presenta el conocimiento previo necesario para estudiar el tema que se desarrollará en el video y se muestran los errores sistemáticos habituales coligados a dicho tema, si se integra conocimiento procedimental con un orden creciente de dificultad y si se relaciona la disciplina con el mundo que rodea al

alumno o con otras materias o con la historia de las matemáticas. Este criterio consta de 10 ítems. Por último, está el aspecto de accesibilidad que analiza si el video permite la posibilidad de su utilización, considerando y evaluando la accesibilidad tecnológica, idiomática y en qué medida es accesible para el alumno con discapacidad auditiva, visual o cognitiva, con siete ítems.

2.1 Participantes

Como hemos declarado, la muestra consta de 4845 estudiantes italianos con edades entre 13 y 22 años; el 48 % de los encuestados es de género masculino y el 52 % de género femenino. Como macroárea, la muestra está dividida así: 60 % del norte, 7 % del centro y 33 % del sur e islas. La muestra del centro, menos numerosa, fue casual; se ha solicitado la colaboración a los dirigentes escolares de secundarias de segundo grado de todo el Estado italiano, pero muchos de ellos han contestado que no querían suministrar el cuestionario a sus alumnos porque estaban cargados con la didáctica a distancia, causada por la pandemia de covid-19.

2.2 Proceso

Por lo que concierne al cuestionario suministrado al alumnado, se creó mediante Google Forms; se envió el enlace a las escuelas secundarias italianas por correo y se solicitó la participación para este estudio. Obtenidas las respuestas, fueron analizadas. En primer lugar, se exportaron los datos CSV (*comma-separated values*) a un archivo de Excel para su posterior interpretación con el programa estadístico IBM SPSS V25. Los datos fueron introducidos en el programa, se asignó un valor numérico a las respuestas dadas en los cuestionarios, se procedió al filtrado y depuración, y, finalmente, se decidió por el proceso más adecuado para calcular los datos estadísticos.

2.3 Instrumentos

Se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas, validado por investigadores del Grupo interuniversitario de investigación Social Media y Educación Mediática, Inclusiva y Ubicua (SMEMIU) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Las variables independientes fueron género, edad, área, ciudad de residencia y relativa zona (rural o urbana), tipo de instituto, año de escuela (de primero a quinto), nota media en matemáticas y título estudios de los padres. Como variables dependientes, se han considerado los distintos puntos de vista que nos permitieron dar una respuesta a los interrogantes objetivos de nuestra investigación. Para analizar las producciones de los *eduyoutubers* o de los canales de YouTube que los estudiantes han declarado seguir, se ha utilizado la escala Likert según los criterios del cuestionario de evaluación de videos didácticos de matemáticas (Romero-Tena et al., 2017). Recordemos que los criterios evaluados fueron estos: a) curriculares; b) técnicos, estéticos y expresivos; c) pedagógicos; d) didácticos matemáticos, y e) accesibilidad.

2.4 Fiabilidad

Para estudiar la fiabilidad del primer instrumento, hemos seguido el procedimiento del alfa de Cronbach. Tras analizar las estadísticas de fiabilidad, se puede decir que el alfa de Cronbach ofrece un valor 0,66.

Como se explica en el estudio citado (Romero-Tena et al., 2017), para medir la fiabilidad de este segundo instrumento se calculó el alfa de Cronbach. Para medir la consistencia interna, como se especifica en el estudio de referencia, se pasó el cuestionario a un grupo piloto compuesto por 20 docentes de matemáticas en Educación Secundaria Obligatoria/Bachillerato, a los cuales se les pidió que evaluaran dos videos didácticos individuados y, posteriormente, se analizaron los resultados obtenidos.

3. Resultados y discusión

Por lo que concierne a nuestras variables independientes, no se encuentran diferencias de rendimiento entre los estudiantes que utilizan YouTube como recurso de aprendizaje (visualiza videos el alumnado con un rendimiento académico muy insuficiente, suficiente, base, intermedio o avanzado). Además, no hay diferencias entre los estudiantes que utilizan YouTube con residencia en una ciudad que es de una zona rural o de una zona urbana, ni tampoco se encuentran diferencias de categoría de género. Geográficamente, no se aprecia una diferencia por macroáreas. Utilizar videos de YouTube como recurso digital para las matemáticas tampoco depende del título de estudio de los padres (YouTube como recurso para las matemáticas es utilizado tanto por los estudiantes que tienen padres graduados cuanto por los estudiantes cuyos padres frecuentaron solo la escuela primaria). Como tipología de instituto, el porcentaje más alto de adolescentes que utiliza YouTube como recurso digital para las matemáticas frecuente el liceo científico y los institutos técnicos. Por lo que concierne a la pregunta del estudio, los *eduyoutubers* citados por los estudiantes son ocho: Agostino Perna, Elia Bombardelli, Mario Antonuzzi, Matematicale, Naressi Chiara, Polynerdeia, Step By Step: lezioni di fisica, Università di Catania - 2+2=? - Corso zero di Matematica. De cada *eduyoutubers*/canales de YouTube, hemos considerado cinco videos para analizarlos según los cinco criterios del cuestionario de evaluación de videos didácticos de matemáticas (Romero-Tena et al., 2017), por 37 videos (un *eduyoutubers* no tenía cinco videos de matemáticas porque ahora no los hace). Queremos comentar cómo todos estos presentan el mismo nivel de accesibilidad (4,57). La reproducción no requiere *software* adicional, los videos son subtítulos, lo que cubre las necesidades del alumnado con

Tabla 1. Análisis cualitativo según los criterios elegidos

	Aspectos curriculares	Aspectos técnicos, estéticos y expresivos	Aspectos pedagógicos	Aspectos didácticos matemáticos	Accesibilidad	Media global
Agostino Perna	5	4,67	4,75	3,7	4,57	4,54
Elia Bombardelli	5	4,83	4,83	3,8	4,57	4,61
Mario Antonuzzi	5	4	4,67	3,4	4,57	4,33
Matematicale	5	4,3	4,75	3,8	4,57	4,49
Naressi Chiara	5	4,67	4,83	3,8	4,57	4,58
Polynerdeia	4,3	4,83	4,5	3,7	4,57	4,38
Step By Step: lezioni di fisica	5	4,83	4,83	3,8	4,57	4,61
Università di Catania - 2+2=? - Corso zero di Matematica	5	4,67	4,75	3,9	4,57	4,58

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Número de inscripciones de cada canal de YouTube

Eduyoutubers	Número de inscripciones
Agostino Perna	29 700
Elia Bombardelli	460 000
Mario Antonuzzi	27 900
Matematicale	51 600
Naressi Chiara	3090
Polynerdeia	71 500
Step By Step: lezioni di fisica	51 500
Università di Catania - 2+2=? - Corso zero di Matematica	—

Fuente: elaboración propia.

discapacidad auditiva, son libres de costes para su consulta y la publicidad no perjudica su utilización. Otra parte común en todos los videos es la que concierne a los aspectos curriculares, porque son aspectos cumplidos por casi todos los *eduyoutubers*. Como se puede ver en la tabla 1, los *eduyoutubers* con el valor más alto son Elia Bombardelli y Step By Step: lezioni di fisica.

Entre los dos mejores canales educativos de YouTube, se destaca el curso Università di

Catania - 2+2=?” - Corso zero di Matematica por los aspectos didácticos matemáticos. Además, se nota que Polynerdeia tenía un valor alto por aspectos técnicos, estéticos y expresivos, pero no trata todos los temas como lo han hecho los demás. A continuación, presentamos nuestros *eduyoutubers* respecto del número de inscripciones al canal (tabla 2).

Como se nota, Elia Bombardelli es el más seguido, pero hay que añadir que sus videos son de hace diez años, mientras Step By Step: lezioni di fisica ha hecho su primer video sobre matemáticas solo hace siete meses (empezó hace cuatro años con videos de física). Eso significa que no solo el instrumento de evaluación funciona, sino que para los estudiantes son importantes en sí los contenidos, pero toma importancia, sobre todo, cómo se les presenta, al distinguirse los dos canales que, a paridad de contenido bien presentado, atienden y cuidan los aspectos técnicos, estéticos y expresivos (en particular, la calidad de audio y el uso de textos, gráficos y animaciones y efectos que facilitan las finalidades didácticas).

5. Conclusiones

Un estudio previo muestra que los adolescentes italianos crean su propio espacio digital y, a partir de los 17 años, aumentan sus propios videos de YouTube, primer paso antes de volverse populares *edutubers* (Gil-Quintana et al., 2020). Lo que se destaca también en este estudio es que no solo producen, sino que también consumen videos, en ese caso, videos didácticos de matemáticas. Como hemos afirmado, nuestro punto de partida fue la idea de la investigación presentada en este estudio, es decir, analizar los videos de Elia Bombardelli, popular *eduyoutubers* matemático, atendiendo a estos cinco criterios: a) curriculares; b) técnicos; c) estéticos y expresivos, pedagógicos; d) didácticos matemáticos, y e) de accesibilidad. Este trabajo lo hemos hecho no solo por Elia Bombardelli, sino por todos los *eduyoutubers* citados por los estudiantes, para crear un catálogo de producciones de calidad.

Entre los resultados encontramos que YouTube es el recurso digital más utilizado por los estudiantes de Secundaria, que es independiente de todas nuestras variables, excepto por la tipología de escuela donde el adolescente estudia. Nuestros resultados están en línea con los de otro estudio, lo cual confirma que YouTube se presenta como un precioso recurso para los adolescentes que muestran gran dificultad en sintaxis y semántica de las matemáticas (Delgado Pineda y Estrada López, 2017). Como se afirma en un estudio previo (Ramos et al., 2021), cuyo objetivo era conocer las principales dificultades sobre la enseñanza y el aprendizaje del álgebra que manifiestan los docentes, su principal dificultad fue la base inadecuada que los alumnos traen de los grados precedentes. Ese aspecto de los conocimientos previos en matemáticas es muy importante, al estar conectados con los temas de esa asignatura. Estos canales a los cuales los adolescentes tienen acceso en

cualquier hora (sin tener que pagar nada y de gran calidad) pueden ser la solución a esta dificultad de los conocimientos anteriores, porque siempre el alumno puede contar sobre un video acerca del conocimiento previo que no recuerda. Concluimos señalando que hoy YouTube cobra un papel fundamental también en la didáctica de las matemáticas y los *youtubers*/canales YouTube se convierten en un importante punto de referencia para los aprendizajes de los estudiantes.

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 (Viviana Malvasi), análisis de datos (Viviana Malvasi), metodología (Javier Hueso Romero) y revisión (Javier Hueso Romero). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Delgado Pineda, M. y Estrada López, B. (2017). Nuevas tecnologías en la enseñanza. *100cias@uned*, 10, 286-289. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revista100cias-2017-numero10ne-5345/Videos_algebra.pdf
- Era postdigital: Cuando lo digital deja de ser revolución, ¿qué ocurre? (s. f.). Foxize. <https://www.foxize.com/blog/era-posdigital-cuando-lo-digital-deja-de-ser-revolucion-que-ocurre/>

- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Gil-Quintana, J., Malvasi, V., Castillo-Abdul, B. & Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Learning leaders: Teachers or youtubers? Participatory culture and STEM competencies in italian secondary school students. *Sustainability*, 12(18), 7466. <https://doi.org/10.3390/su12187466>
- Izquierdo-Iranzo, P. y Gallardo-Echenique, E. E. (2020). Estudigramers: Influencers del aprendizaje. *Comunicar*, 28(62), 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. y Hayes, S. (2019). Ciencia postdigital y educación. *Communiars: Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 11-21. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.01>
- Maziriri, E. T., Gapa, P. & Chuchu, T. (2020). Student perceptions towards the use of YouTube as an educational tool for learning and tutorials. *International Journal of Instruction*, 13(2), 119-138. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1329a>
- Ramos Palacios, L. A., Casas García, L. M. y Torres Carvalho, J. L. (2018). Dificultades en la enseñanza del álgebra: Un enfoque cualitativo. *CIAIQ2018*, 1, 551-559. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1681/1633>
- Ramos Palacios, L. A., Guifarro, M. I., & Casas García, L. M. (2021). Dificultades en el aprendizaje del álgebra, un estudio con pruebas estandarizadas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 35, 1016-1033.
- Romero-Tena, R., Ríos-Vázquez, A. y Román-Graván, P. (2017). YouTube: Evaluación de un catálogo social de videos didácticos de matemáticas de calidad. *Prisma Social*, 18, 515-539. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353751820018.pdf>
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1971). *Research on teacher performance criteria. Research in teacher education: A symposium*. Prentice-Hall.
- Saurabh, S. & Gautam, S. (2019). Modelling and statistical analysis of YouTube's educational videos: A channel Owner's perspective. *Computers & Education*, 128, 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.003>
- Tejera Osuna, S. M., Osuna Acedo, S., Martí Guiu, J., Gil Quintana, J., López Gutiérrez, S., Marta Lazo, C. y Cantillo Valero, C. (2020). *Didácticas innovadoras para influencers del aprendizaje*. UNED.

Análisis descriptivo de las materias de inglés en los grados de Educación Infantil en las universidades españolas

A Descriptive Analysis of English Subjects in Early Childhood Education Degrees in Spanish Universities

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1495>

Recibido: 12 de diciembre 2022
Aprobado: 26 de mayo de 2023
Publicado: 23 de junio de 2023



Aitor Garcés-Manzanera ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-1789-9046>

¹ Universidad del Atlántico Medio, Facultad de Educación, Las Palmas de Gran Canaria, España. aitor.garces@pdi.atlanticomedio.es

* Autor de correspondencia:
Aitor Garcés-Manzanera, Universidad del Atlántico Medio, Facultad de Educación, Las Palmas de Gran Canaria, España, aitor.garces@pdi.atlanticomedio.es

Para citar este artículo:
Garcés-Manzanera, S. (2023). Análisis descriptivo de las materias de inglés en los grados de Educación Infantil en las universidades españolas. *Papeles*, 15(30), e1495. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1495>

Resumen

Palabras clave
Segunda lengua extranjera;
universidad; enseñanza superior;
estilo educativo; educación
infantil.

Introducción: este estudio analiza cómo se enseña el inglés en las universidades españolas en el ámbito de la educación infantil. El objetivo principal es detectar tendencias y evaluar si se están considerando las capacidades profesionales y académicas necesarias para la formación lingüístico-pedagógica. **Metodología:** se tomó una muestra dirigida de 10 universidades españolas públicas, donde se analizaron sus guías docentes usando un instrumento *ad hoc* basado en estudios previos. Se evaluaron tanto materias obligatorias como optativas en las que la lengua extranjera (inglés) fuera el foco principal. **Resultados:** los resultados muestran un balance entre el contenido específico de educación y lengua, con variaciones entre los diferentes ítems analizados. Aunque se aborda la enseñanza del inglés desde una perspectiva generalista, hay una presencia significativa del contexto específico educativo. **Conclusiones:** este estudio ofrece una visión detallada sobre cómo se enseña el inglés en las universidades españolas en el ámbito de la educación infantil. Los resultados sugieren que existe una preocupación por integrar la formación lingüística con la pedagógica, pero aún hay margen para mejorar y considerar las capacidades profesionales y académicas necesarias para la formación lingüístico-pedagógica. En resumen, se necesita una mayor atención a la formación específica en el ámbito de la educación infantil para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en las universidades españolas.

Abstract

Keywords
Second foreign language;
university; higher education;
teaching style; Early Childhood
Education

Introduction: After the implementation of the European Higher Education Area (EHEA), modules on foreign languages (especially, English) gained importance through a series of changes introduced in the curriculum in the framework of the new Bologna Process, motivated as well by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL). In the case of the Degree in Early Childhood Education, the inclusion of English as a Foreign Language (EFL) modules had a very instrumental focus, concentrating on linguistic aspects of the language. Nonetheless, the competences in such EFL modules were general without taking into consideration the professional and academic needs. **Methodology:** Hence, the aim of this work is to identify tendencies in the EFL modules in the Degrees in Early Childhood Education. With a convenience sample of 10 Spanish state universities, their Academic Guides were analyzed using an *ad hoc* instrument based on Garcés (2021a). **Results and conclusion:** The results obtained demonstrated a balance between specific context on education, and language-related aspects, with a certain degree of variation between the items analyzed.

1. Introducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras y, en particular, del inglés como lengua extranjera fue puesta de manifiesto en la concepción inicial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este mismo contexto, surgió el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2017), cuya importancia pronto se vio reflejada no solo en la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles obligatorios, sino también posobligatorios. Así, los marcos curriculares de estudios superiores fueron modificados para incluir estos cambios cualitativos y cuantitativos en las materias de lengua extranjera. Así, el Plan Bolonia, que fue legislado con la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y posteriormente modificado (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), no parecían adaptarse por completo a los preceptos de la Declaración de Bolonia (1999). Uno de los motivos fundamentales se enmarcaba en el hecho de que la implementación de los módulos de las materias de lengua extranjera se distanciaban demasiado de los objetivos originales planteados en dicha declaración.

En el contexto más explícito de la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria, y el contexto educativo, los grados de las facultades de Educación han desempeñado un papel clave para comprender la forma en que los futuros maestros habían de lidiar con el día a día (Cortina Pérez, 2011). La naturaleza comunicativa de una segunda lengua hace que las competencias lingüísticas sean fundamentales durante los años en educación superior. En este mismo sentido, el componente experiencial fomenta que las situaciones simuladas en el aula mediante el uso de la lengua extranjera puedan extrapolarse en un futuro al contexto escolar. Uno de los aspectos más relevantes se

La naturaleza comunicativa de una segunda lengua hace que las competencias lingüísticas sean fundamentales durante los años en educación superior.

sustenta en la necesidad de que los futuros maestros adquieran los recursos lingüísticos apropiados. De no ocurrir esta situación, nos encontraremos con un problema con dos vertientes: en primer lugar, surgirán un gran número de dificultades en la rutina propia del maestro y, en segundo lugar, los futuros maestros no serán capaces de comunicarse con soltura en inglés como resultado de no haber alcanzado con una solidez suficiente el nivel B1.

Los trabajos previos de investigación han puesto de manifiesto la necesidad de incluir contenido relacionado con la educación en los módulos de las asignaturas de lengua extranjera (inglés) en los grados de Educación Primaria en las universidades españolas (cf. Garcés-Manzanera, 2021a). Entre los resultados más destacables podemos mencionar que la educación como parte del vocabulario y del aspecto situacional de lengua extranjera (inglés) no había sido implementado en estos módulos de los grados de Educación, los cuales adoptaron una perspectiva bastante más generalista.

Otro de los resultados más relevantes que se obtuvieron en esta investigación hace referencia al título, cuyo propósito no corresponde en su plenitud a aquello que se enseña en ella. Así, en el estudio de Garcés-Manzanera (2021a), las asignaturas cuyo título era “Enseñanza y aprendizaje del inglés” no incluían el deseable componente relacionado con la educación o la didáctica.

2. El contexto educativo para el desarrollo de competencias en lengua extranjera

El interés por las lenguas extranjeras y su estrecha vinculación al marco de la educación superior vino potenciado por la firma de la Declaración de La Sorbona en 1998 (Edwards Schachter y López Santiago, 2008). Los esfuerzos por incorporar y perfeccionar la lengua extranjera intentaron integrarse en los planes de estudio. En el caso de los grados de Educación, esta incorporación planteaba una serie de retos curriculares y académicos. Tal y como indica Jover et al. (2016), la habilitación profesionalizante del maestro distingue tres tipos de maestros con competencia profesional en una lengua extranjera:

Maestro generalista. Imparte todas las materias del currículo, como figura de tutor de aula, además de la de lengua extranjera.

Maestro semiespecialista. Además de la especialidad que imparte principalmente (véase, por ejemplo, Educación Física), también está cualificado para impartir lengua extranjera, así como el programa bilingüe.

Maestro especialista. A diferencia del anterior, la competencia profesional de este maestro se centra exclusivamente en la impartición de una materia específica; en este caso, el maestro impartiría clases de lengua extranjera de forma habitual.

No obstante, en el caso de los maestros y las maestras de Educación Infantil, la existencia de menciones que permitan especializarse en una materia específica, y rara vez en lengua extranjera, es un aspecto aún ausente en la mayoría de los planes de estudio de las universidades españolas. Por ende, la mayoría de los grados en Educación Infantil se han centrado en formar al primer tipo de maestro.

Por tanto, esta situación tan concreta hace que sea necesario explorar una reevaluación del papel que desempeñan tanto los maestros como sus competencias en el contexto de lengua extranjera (inglés), así como aquellos relacionados con el contexto educativo en el que se circunscriben sus actuaciones. La literatura previa ha argumentado que, en el caso de que los futuros profesores se encuentren ante situaciones simuladas o similares a las de la vida real en las sesiones lectivas de la asignatura, estas suponen oportunidades esenciales que garantizan el desarrollo de ciertas competencias más allá de la mera mejora de la lengua extranjera (cf. Le Boterf, 1995).

Por otro lado, estas competencias tienen una naturaleza fundamentalmente interdisciplinar, que incluyen habilidades de toma de decisiones, de debate, así como la crítica constructiva de varias fuentes científicas. Estos aspectos han sido resaltados en estudios previos en tanto los futuros maestros o maestros aprendices han de adquirir las habilidades necesarias que les permitan enfrentarse a situaciones habituales en las que el uso de la lengua extranjera se desarrolle a la par que se da paso al uso de habilidades que aseguren una reacción apropiada a situaciones relacionadas con la educación (Garcés-Manzanera, 2021b). Tomemos como ejemplo un maestro que ha de presentar un pequeño proyecto delante del claustro de profesores. Este tipo de situaciones requiere ciertas habilidades, entre las que podemos destacar la preparación de proyectos, desarrollarlos y usar una serie de estrategias comunicativas. Estas habilidades han de ser aprendidas y desarrolladas, al menos de forma inicial durante el periodo de formación universitario.

Las competencias específicas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, como indican Urbano Marchi y González Las (2013), son necesarias y tienen un carácter transversal con la profesión docente:

1. *Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.*
2. *Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.*
3. *Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.*
4. *Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.*
5. *Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.*
6. *Fomentar la lectura y animar a escribir.*
7. *Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.*
8. *Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.*
9. *Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.*
10. *Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes a los estudiantes.* (p. 229)

Las competencias mencionadas se refieren a una serie de aspectos que están, como sabemos, relacionados estrechamente con las etapas educativas más tempranas. El maestro de Educación Infantil debe ser plenamente consciente del proceso de aprendizaje y fomentar un entorno multilingüe, pero su propia competencia docente y profesional ha de incluir afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Esto, en cierto modo, conlleva que el futuro maestro sepa desenvolverse en un contexto escolar variado lingüísticamente, lo que implícitamente requiere diversos aspectos pragmáticos: por ejemplo, el cambio de registro formal a informal, el uso de expresiones específicas para el trato con los estudiantes de Educación Infantil o durante las tutorías con los padres,

así como el uso de la lengua adaptado a la enseñanza. De la misma forma, el componente lingüístico y de uso de la lengua se ha de desarrollar en todas las destrezas, ya que estas están interrelacionadas. En este sentido, las materias de lengua extranjera (inglés) en el entorno universitario del futuro maestro de Educación Infantil habrían de velar por ello. Finalmente, la competencia relacionada con el desarrollo y la evaluación de contenidos para su integración en recursos didácticos tiene una especial vinculación con la adquisición de competencias lingüísticas. Sin poseer un nivel adecuado en la lengua extranjera y, además, carecer de los conocimientos precisos didáctico-disciplinares, estos no serán capaces de elaborar materiales adaptados a la etapa de Educación Infantil.

Además de la previsible necesidad de adaptar los contenidos a un escenario más específico en el que los futuros maestros de Educación Infantil puedan desarrollar sus competencias, Urbano Marchi y González Las (2013) apuntan a que la carga horaria otorgada a asignaturas de lengua extranjera en los grados de Educación se limita a una horquilla que va de los 6 a los 12 créditos. De forma similar, la optatividad en cuanto a materias de lengua extranjera en estos grados queda relegada de forma inexistente. Por otro lado, el vínculo



Las competencias instrumentales que se adquieren en las materias de lengua extranjera (inglés) y, específicamente, en los grados de Educación Infantil, deberían siempre ir orientadas no solo al conocimiento de la organización y planificación.

entre la denominación de la asignatura y su contenido es de especial relevancia, como ya indicó Garcés-Manzanera (2021a) en su estudio con los grados de Educación Primaria. Así, se descubre que los aspectos didáctico-disciplinares en las materias de lengua instrumental que deberían tener este componente, especialmente orientado a la pragmática y el vocabulario, son casi inexistentes. Esto hace que una reevaluación de las materias sea necesaria, no solo por el entorno multilingüe en el que se circunscribe la escuela actual, sino por la necesidad imperante de preparar al maestro en formación para que sea capaz de desenvolverse no solo para el entorno, sino en el entorno. Esto nos lleva a repensar los métodos de enseñanza utilizados, así como la variedad presente en dichas materias de lengua extranjera (Alcón Soler, 2011).

Esta reflexión ya ha sido planteada en estudios previos (véase, por ejemplo, Martín del Pozo, 2013) en los que se cuestiona, además, su diseño, lo cual también puede y debe observarse en las materias de lengua extranjera en un contexto predominantemente universitario.

El Estudio Europeo de Competencia Lingüística (Instituto Nacional de Evaluación

Educativa [INEE], 2012) puso de manifiesto la importancia de las destrezas de interacción y expresión oral en las asignaturas de lenguas extranjeras. Relacionando esta destreza con el contexto de enseñanza de los maestros de Educación Infantil, su importancia no es baladí, pues se trata de un aspecto esencial debido a su figura como modelo para el aprendizaje de la lengua. Así, la competencia oral debe ser no solo suficiente, sino también adecuada para la enseñanza y, por otro lado, ha de servir para desarrollar las competencias profesionales relacionadas con el contexto educativo. Entre estas, destacamos las mencionadas por Garcés-Manzanera (2021a): compartir experiencias educativas internacionales, desarrollo de proyectos europeos en el marco común de participación internacional y estancias de movilidad.

Otro de los aspectos más importantes resaltados en estudios previos (véase, por ejemplo, Martínez Clares y González Morga, 2019) son las competencias derivadas del denominado modelo Tuning, que viene siendo aplicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad de la Acreditación (Aneca) desde hace años. Globalmente, las competencias que se distinguen son las siguientes: instrumentales, personales y sistémicas. Las competencias instrumentales que se adquieren en las materias de lengua extranjera (inglés) y, específicamente, en los grados de Educación Infantil, deberían siempre ir orientadas no solo al conocimiento de la organización y planificación. En este sentido, los futuros maestros de infantil deberán afrontar situaciones diarias en un contexto escolar que supondrán desde planificar las sesiones lectivas hasta organizar reuniones con padres y con el resto de compañeros. Una serie de subcompetencias que se incluyen en esta categoría de competencias instrumentales está directamente relacionadas con el desarrollo de competencias orales y escritas (véase Garcés-Manzanera,

2021a). Además, la subcompetencia de toma de decisiones también constituye un aspecto clave que ha de ser desarrollado tanto en la primera lengua (L1) como en la lengua extranjera. Así, el futuro maestro podrá verse inmerso en situaciones que requieran competencias comunicativas que van más allá del mero conocimiento de la lengua, que, por tanto, supone el desarrollo de habilidades críticas. Entre estas competencias instrumentales, también hemos de destacar el diseño y la gestión de proyectos profesionales (Martínez Clares y González Morga, 2019), en tanto el maestro de Educación Infantil deberá ser capaz de desarrollar y diseñar materiales. Esta competencia también va ligada a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y la gestión de la información, puesto que implican un complemento necesario para el desarrollo de materiales, pero también una competencia esencial para la comunicación digital.

En cuanto a las competencias personales, hay varias subcompetencias que es preciso destacar. En primer lugar, el trabajo en equipo (*teamwork*) supone una habilidad que hay que desarrollar, puesto que implica la cooperación y colaboración para llegar a una meta o un consenso. En el caso del futuro maestro de Educación Infantil, este deberá ser capaz de coordinarse con el resto de compañeros docentes desde varios puntos de vista interdisciplinares (por ejemplo, coordinarse para elaborar un proyecto educativo, o elaborar un plan para la transmisión de valores específicos). Lingüísticamente, las expresiones comunicativas que se han de aprender para desarrollar estas competencias de trabajo en equipo y de toma de decisiones deben ser integradas en el aula de universidad mediante la incorporación de *role-plays* que tengan relación con el contexto escolar que se pretende simular (Hager et al., 1994). Sin duda, este trabajo en equipo va ligado a la interacción

social que permite adecuar el registro a la situación contextual necesaria. Tal y como destaca Garcés-Manzanera (2021a), la interacción social está relacionada con el control emocional en tanto el control de las emociones es un aspecto clave de la comunicación lingüística. Estas competencias deben ser aprendidas (en el caso de que no se hayan desarrollado previamente) y transmitidas en el entorno universitario, especialmente, cuando el propósito se centra en enseñar a las futuras generaciones.

Por último, hemos de hacer especial referencia a las competencias denominadas sistémicas, que conllevan una perspectiva individualista. En este caso, las subcompetencias se refieren al trabajo autónomo, la creatividad e innovación, la adaptación y motivación. Todas estas subcompetencias son transversales en tanto la competencia profesional se vería reflejada en ellas, pues el mero hecho de proponer actuaciones en el aula de Educación Infantil en las que se potencien hábitos de vida saludable conlleva, además de la relación con la lengua extranjera, considerar el contexto, el uso del vocabulario relacionado con este campo (vida saludable, deporte, comida sana), así como expresiones del ámbito didáctico-disciplinar.

Tomando como base lo mencionado, en este estudio, se pretende arrojar luz sobre la forma en la que el contexto y el contenido relacionado con la educación son abordados en las materias de lengua extranjera (inglés) en el Grado en Educación Infantil. Así, el objetivo es complementar la información aportada por estudios previos (véase, por ejemplo, Torres Zúñiga y Carrasco Flores, 2020) en cuanto a la presencia del contexto específico educativo en las guías docentes de las materias de dicho grado de diversas universidades españolas para obtener una visión preliminar de la formación lingüístico-pedagógica en inglés.

3. Metodología

3.1 Muestra

Para la elaboración de este estudio, se tomó una muestra de 10 universidades españolas, donde, en un primer lugar, se analizaron aquellas materias obligatorias y optativas en las que la lengua extranjera (inglés) fuera el foco principal. Optamos por una muestra de conveniencia, puesto que el objetivo principal era obtener evidencia factual de cómo se organizan las materias de lengua extranjera en el Grado de Educación Infantil y el grado de presencia de contenido educativo o relacionado con el aspecto didáctico-disciplinar.

Para ello, accedimos a las webs de las universidades seleccionadas en la tabla 1, para lo cual se creó un documento de Excel donde se incluyeron los metadatos del estudio que ayudarían a organizar la información contenida en los documentos oficiales en los que nos basamos, es decir, las guías docentes de las asignaturas y el plan de estudios del Grado de Educación Infantil.

Las universidades seleccionadas son las indicadas en la tabla 1.

El denominador común que se usó para obtener la muestra dirigida fue, por un lado, que las asignaturas tuvieran al menos seis créditos, y por otro, que las guías docentes fueran accesibles desde la red y tuvieran

información suficiente referente a los contenidos. A diferencia de otros estudios, como Torres Zúñiga y Carrasco Flores (2020), el propósito del análisis de las asignaturas de inglés como lengua extranjera en Educación Infantil se centró en las asignaturas *per se* y no en que el plan de estudios tuviera una mención de lengua extranjera (inglés). A continuación, se detalla el instrumento y las características analizadas en cada guía docente.

3.2. Instrumento

La recolección de datos con respecto a la información provista por estas guías docentes en las universidades mencionadas se realizó siguiendo una serie de criterios según estudios previos (véase Garcés-Manzanera, 2021a; Torres Zúñiga y Carrasco Flores, 2020). No obstante, la idea original de la que partió Garcés-Manzanera (2021a) tiene su inspiración en los criterios transversales utilizados en estudios previos similares que, si bien no ponían el foco en la lengua extranjera (Tejedor Calvo y Cervi, 2017; Urbano Marchi y González Las, 2013), hicieron uso de documentos oficiales para la recogida de tales datos. Por ende, se intentó adoptar un enfoque ecléctico que reuniera los requisitos de aquella información de relevancia para el estudio y, por otro lado, garantizara una presentación adecuada de dichos datos.

Por ello, el instrumento incluye datos dicotómicos, percentiles y de escala Likert. En la tabla 2, se pueden observar los criterios de la rúbrica (basados en Garcés-Manzanera, 2021a):

Como se puede observar en la tabla 2, el análisis tuvo como pretensión principal discernir a un nivel pormenorizado el enfoque (véase ítem 5) que puede ser instrumental referido a los aspectos lingüísticos o didáctica, es decir, centrada en los aspectos metodológicos de la enseñanza de la segunda

Tabla 1. *Universidades de la muestra dirigida*

Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de La Rioja
Universidad Complutense de Madrid	Universidad de Burgos
Universidad de Córdoba	Universidad de Cantabria
Universidad de Granada	Universidad de Huelva
Universidad de Jaén	Universidad de Murcia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Aspectos analizados en la rúbrica ad hoc

Aspectos analizados
1. Nombre de la asignatura
2. Curso en que se imparte
3. Créditos asignados
4. Tipo de asignatura (obligatoria u optativa)
5. Enfoque (instrumental, didáctica o combinado)
6. Título de la asignatura relacionado con el contenido (sí/no)
7. Tipo de contenido (lingüístico, didáctica o combinado)
8. Nivel de LE (MECRL)
9. Presencia de la gramática (Likert; 1-5)
10. Tipo de vocabulario (general, educativo o ambos)
11. Presencia de práctica oral (Likert; 1-5)
12. Lenguaje educativo (sí/no)
13. Prácticas interdisciplinares orales o escritas (sí/no)
14. Grado de presencia de aspectos educativos (expresado en porcentajes)
15. Grado de presencia de aspectos instrumentales o de lengua (expresado en porcentajes)

Fuente: Garcés-Manzanera (2021a).

lengua (L2). De la misma forma, el ítem 7 nos aportará información relevante con respecto al contenido, puesto que, en ocasiones, el enfoque puede indicarse de un modo, pero el contenido ser diferente. Este ítem también tiene conexión con los datos que se pretenden recabar respecto del vocabulario (ítems 10 y 12), que, en caso de tratarse de lengua instrumental, se espera que el papel del contexto educativo sea de especial relevancia.

3.3. Procedimiento

La recogida de datos se realizó durante el final del curso 2020-2021, y conllevó el análisis de las guías docentes siguiendo la rúbrica en la tabla 2. El análisis de los datos se realizó de forma descriptiva a través del uso de porcentajes, y este se llevó a cabo con el *software* de análisis de datos cuantitativos JASP 0.14.0.00. Por su naturaleza, el estudio se ha centrado en obtener una visión global y, por tanto, no ha sido necesario un análisis de tipo intersujetos.

4. Resultados y discusión

En esta sección, procederemos a presentar los resultados descriptivos obtenidos tras el análisis de los datos incluidos en las guías docentes. Como se puede observar en la tabla 3, la mayor parte de las materias de lengua extranjera inglés se concentran en el curso 2º y 3º, con una asignación de seis créditos, sin haber encontrado materias que superen este umbral.

En cuanto al tipo de asignaturas, habitualmente se enmarcan en las materias obligatorias con un porcentaje considerablemente alto (78,94 %).

Siguiendo con lo expuesto en la tabla 4, el enfoque adoptado en dichas materias se encuentra equilibrado en tanto hay un número idéntico de universidades en las que se implementa una perspectiva instrumental o didáctica. Como se puede observar, también existe una correspondencia entre el título y lo que se imparte en la asignatura,

Tabla 3. Resultados de los ítems 2, 3 y 4

		Frecuencia	Porcentaje
Curso	1	4	21,05
	2	7	36,84
	3	5	26,31
	4	3	15,78
Créditos	6	19	100
Tipo	Obligatoria	15	78,94
	Optativa	4	21,05

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Resultados de los ítems 5-8

		Frecuencia	Porcentaje
Enfoque	Instrumental	8	42,10
	Didáctico	8	42,10
	Ambos	3	15,78
Título	Sí	19	100
	No	—	—
Contenido	Lengua	8	42,10
	Didáctica	8	42,10
	Ambos	3	15,78
Nivel LE	B1	18	94,73
	B2	1	5,26

Fuente: elaboración propia.

con un porcentaje completo (100 %). En cuanto al contenido *per se*, nos encontramos ante la misma situación de los resultados del enfoque, pues el contenido se dedica a lengua o didáctica en un número similar de materias orientadas a esta.

Finalmente, como se puede observar en el ítem Nivel LE, la mayoría de las materias de lengua extranjera (inglés) en el Grado en Educación Infantil se encuentran orientadas al nivel B1 según el MCERL.

Como se puede observar en las figuras 1-4, la mayor parte de estas materias tienen una

dedicación casi exclusiva a aspectos gramaticales, de modo que es considerable en algunas de ellas (47,36 %), mientras en otros casos es escasa (36,85 %). En el caso de la ausencia de enseñanza de la gramática en la materia, este hecho se debe, fundamentalmente, a que esta es una asignatura dedicada a la didáctica. Tal disparidad también queda reflejada en la distribución del tipo de vocabulario incluido en estos módulos, como se puede observar en la figura 2. En este sentido, se puede destacar que el vocabulario relacionado con la educación es mayor (47 %) que el vocabulario general (42 %).

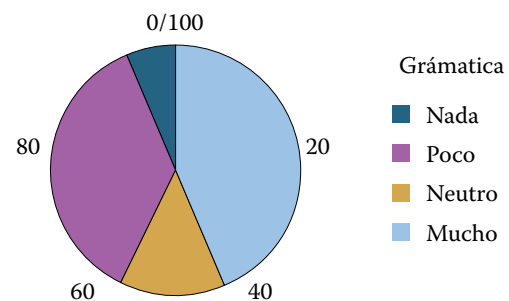


Figura 1. Resultados del ítem 9 (gramática)

Fuente: elaboración propia.

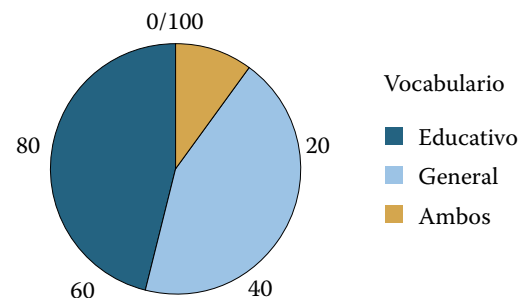


Figura 2. Resultados del ítem 10 (tipo de vocabulario)

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la práctica oral, como se puede observar en la figura 3, la gran mayoría de las materias incluye una gran parte significativa del tiempo en esta (mucho: 21,05 %; bastante: 68,42 %).

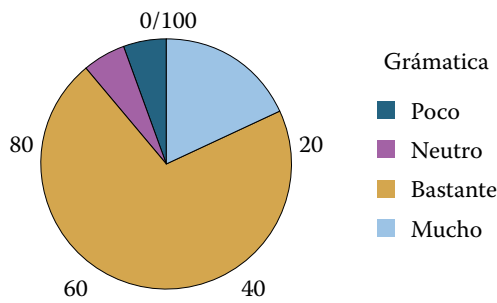


Figura 3. Resultados del ítem 11 (presencia de la práctica oral)

Fuente: elaboración propia.

Los resultados relacionados con la inclusión del lenguaje educativo y las prácticas interdisciplinarias son, igualmente, relevantes. En este sentido, como se puede observar en la figura 4, gran parte de las materias incluye lenguaje educativo (57,89 %), mientras el 42,18 % no lo hace.

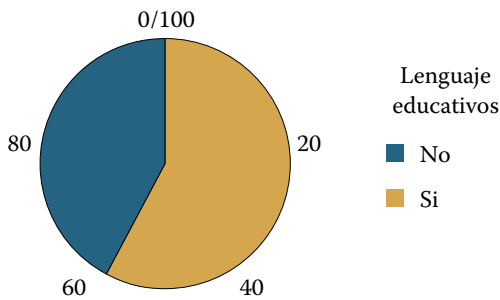


Figura 4. Resultados del ítem 12 (lenguaje educativo)

Fuente: elaboración propia.

El ítem correspondiente a la inclusión de prácticas interdisciplinarias en las materias de lengua extranjera en Educación Infantil indica que, por un leve margen, la mitad de las materias analizadas incluyen un componente, ya oral, ya escrito, en el que el contexto educativo es analizado desde la perspectiva de la lengua instrumental, así como del papel que los maestros de infantil desempeñarán en su futuro puesto de trabajo.

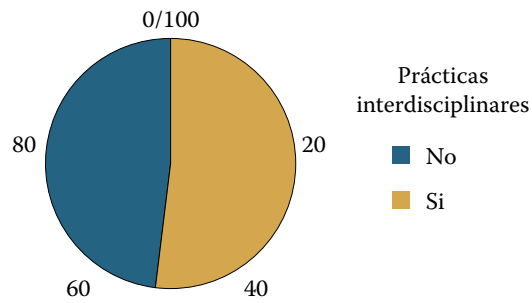


Figura 5. Resultados del ítem 13 (prácticas interdisciplinarias)

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, las materias de lengua extranjera (inglés) en el Grado de Educación Infantil indican un equilibrio en cuanto a que el foco principal de la enseñanza sea la educación o la lengua instrumental. Así, un 50,5 % se centra en la lengua instrumental, mientras un 49,5 % lo hace en el contexto educativo.

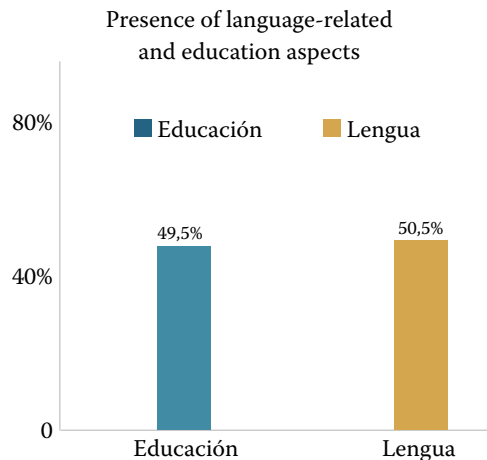


Figura 6. Porcentajes de presencia de aspectos relacionados con lengua y educación

Fuente: elaboración propia.

5. Conclusión

Esta investigación indagó teóricamente cuál es la organización curricular y de contenido de las materias de lengua extranjera (inglés) desde una perspectiva dual: el vocabulario incluido como parte de la enseñanza y la pragmática del contexto educativo, que

se inscribe en el ámbito de los grados de Educación Infantil en determinadas universidades españolas.

Tal y como se ha mencionado, uno de los aspectos clave de las materias de lengua extranjera (inglés) en grados universitarios como los de Educación Infantil ha de estar inequívocamente ligado a las competencias, e ir más allá del mero desarrollo de la lengua extranjera. Por otro lado, la enseñanza de la materia en el ámbito universitario también ha de contribuir a que los futuros maestros de infantil sean capaces de desarrollar una serie de habilidades enfocadas en su futura labor en un contexto escolar en Educación Infantil.

Además, los futuros maestros deben conocer no solo con un grado de profundidad considerable el currículo legislativo existente, sino también ser capaces de desenvolverse con relativa facilidad en diferentes situaciones con contextos multilingües (Urbano Marchi y González Las, 2013).

De entre los numerosos resultados obtenidos, podemos destacar que la mayoría de las materias se concentran en el segundo año, lo que, como consecuencia, puede resultar en una ausencia de conocimiento lingüístico hacia el final del periodo formativo. En este sentido, la ausencia de contenido relacionado

con la didáctica también puede afectar este proceso formativo. Tal organización es común en los grados de Educación Infantil en numerosas universidades españolas, y, pese a los intentos por integrar materias optativas relacionadas con la lengua extranjera (inglés) en el último año del grado universitario, muchas de ellas siguen concentrándose al inicio de los estudios universitarios.

Otro de los hallazgos está relacionado con el enfoque y el contenido que hemos encontrado en las guías docentes de estas materias de lengua extranjera (inglés). Se ha podido observar un equilibrio, puesto que la mayoría de estas materias trataban la lengua instrumental, pero también un número idéntico lo hacía con respecto al aspecto didáctico o didáctico-disciplinar. En este sentido, nuestros resultados difieren de lo revelado en estudios previos en las materias de lengua extranjera (inglés) en el Grado de Educación Primaria (Garcés-Manzanera, 2021a). Esta diferencia tiene su base en el hecho de que el currículo del Grado en Educación Infantil incluye, por lo general, una materia dedicada, exclusivamente, a aportar los conocimientos pedagógicos para la enseñanza de la lengua inglesa en esta etapa educativa. En línea con lo expuesto por Torres Zúñiga y Carrasco Flores (2020), la mayoría de asignaturas con contenido didáctico también adoptan un enfoque que se vincula estrechamente con el inglés para el contexto educativo.

La enseñanza de los conocimientos esenciales de la didáctica de la lengua inglesa ha de ser una parte inamovible de la formación de futuros maestros de Educación Infantil. No obstante, este aspecto entra en contraposición con la necesidad de que también aprendan a desenvolverse en el contexto educativo, de modo que sean capaces de afrontar problemas de la vida diaria escolar que puedan surgir. Esto está en consonancia con otros autores, como Sanz-Trigueros y Guillén-Díaz (2023), quienes destacan el portafolio europeo para

Los futuros maestros deben conocer no solo con un grado de profundidad considerable el currículo legislativo existente, sino también ser capaces de desenvolverse con relativa facilidad en diferentes situaciones con contextos multilingües.

maestros de Educación Infantil, dado que pone el foco en la necesidad imperante de preparar a los maestros de infantil para el manejo de la lengua instrumental en el contexto educativo del aula de infantil. En este sentido, el hecho de no incluir estos aspectos pragmáticos en las materias de lengua instrumental hace que la única oportunidad de desarrollar estas habilidades desaparezca por completo (Le Boterf, 1995). Por ello, Sanz-Trigueros y Guillén-Díaz (2023) también inciden en la necesidad de que la formación universitaria incluya y potencie el acompañamiento y la formación adaptada e individualizada de los futuros docentes en cuanto al contexto educativo de la Educación Infantil.

En referencia a la presencia de la gramática, no cabe duda de que esta es aún notoria en tanto la mayoría de las asignaturas tienen un alto componente lingüístico o instrumental. Sin embargo, surge la necesidad imperante de implementar metodologías fundamentalmente centradas en la comunicación (véase Garcés-Manzanera, 2021b), en que los futuros maestros utilicen el inglés como verdadera lengua franca en contextos simulados, más allá de las situaciones planteadas en cursos de lengua extranjera de enfoque muy general.

Por tanto, tomando como base lo mencionado, y lo explicitado en el marco teórico, queda patente la necesidad de desarrollar un modelo unificado como dirección común a la que debe dirigirse el currículo o legislación en materia universitaria en lo que respecta a las lenguas extranjeras, en especial, el inglés. Por ende, la propuesta unificada que se sugiere debería incluir:

Una reorganización rigurosa de las situaciones contextuales en las que se enmarcará la labor docente del maestro de Educación Infantil, que priorice su integración con los contenidos gramaticales y de vocabulario.

Una mayor visibilidad del contexto educativo o escolar en las destrezas de comprensión

lectora, expresión escrita o comprensión oral, sin relegar a un segundo plano la importancia del componente gramatical para un correcto desarrollo de la lengua.

Estos dos puntos engloban aspectos pedagógicos de gran relevancia. Así, se debe hacer una selección o elaboración de materiales específicos que sean transversales en cuanto al vocabulario. Estos también han de estar inexorablemente relacionados con el Grado en Educación Infantil. Por ejemplo, un material específico puede reflejarse en el uso de un texto interdisciplinar en el que los futuros maestros sean instruidos en la importancia de la organización en la enseñanza, el aula y otros contextos relacionados. Por ende, el uso de tal texto daría lugar a la adquisición de vocabulario, ya sea de forma intencionada o no, lo que fomentaría la comprensión de aspectos interdisciplinares relacionados con el contexto escolar en el que desarrollarán su labor docente. De la misma forma, los futuros maestros de Educación Infantil deberían adquirir competencias de pensamiento crítico que les permitiera evaluar de manera crítica diversas fuentes de forma tanto oral como escrita, especialmente a través del uso de una lengua extranjera. El desarrollo de las sesiones prácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el Grado de Educación Infantil también debe velar por emplazar el foco en las destrezas comunicativas que, en la medida de lo posible, favorezcan la simulación de situaciones reales en un contexto escolar. Entre estas situaciones podemos destacar aquellas que simulen las reuniones o claustros de profesores, las reuniones de tutoría con los padres de los alumnos, así como la habilidad de presentar nuevas actividades.

Tomando como base lo anterior, la investigación futura debe explorar cómo se enseñan estas materias de lengua extranjera con investigaciones de campo. Tal procedimiento permitirá observar si la metodología de enseñanza utilizada se correlaciona con lo que se presenta en la guía docente. De la

misma forma, los estudios futuros deben velar por la elaboración de propuestas didácticas en las que se ponga de manifiesto el modelo presentado para verificar las percepciones de los estudiantes del Grado en Educación Infantil, así como comprobar que existe desarrollo de la lengua extranjera durante y después de su implantación en el aula.

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, análisis de datos, metodología y revisión del manuscrito Aitor Garcés-Manzanera.

Referencias

Alcón Soler, E. (2011). La universidad multilingüe. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 119-127. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6152>

Cortina Pérez, B. (2011) La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: Un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 16, 155-177. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32014/CortinaPerez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Council of Europe. (2017). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Language Policy Unit.

Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>

Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf

Edwards Schachter, M. y López Santiago, M. (2008). Las competencias comunicativas en el diseño de títulos universitarios en España. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 369-383. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/11041/1/RCED0808220369A.pdf>

Garcés-Manzanera, A. (2021a). El contexto educativo en las materias de lengua extranjera (inglés) en los grados de Educación Primaria de las universidades españolas. En S. A. Flores Borjabad y R. Pérez Cabaña (eds.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción* (pp. 1406-1430). Dykinson.

Garcés-Manzanera, A. (2021b). Implementing communicative tasks for the education context: Primary education undergraduates' perceptions of a didactic proposal. En REDINE (coord.), *Medios digitales y metodologías docentes: Mejorar la educación desde un abordaje integral* (pp. 1-11). Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2021/06/medidoc.pdf>

Hager, P., Gonczi, A. & Athanasou, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment And Evaluation in Higher Education*, 19(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/0260293940190101>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/eecl>
- Jover, G., Fleta, T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2016.68208>
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Les Editions d'Organisations.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. "BOE" núm. 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. "BOE" núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Martín del Pozo, M. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197-208. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5526>
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en educación superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Sanz-Trigueros, F. J. y Guillén-Díaz, C. (2023). Naturaleza de las expectativas competenciales logradas por docentes en formación inicial para la enseñanza temprana del inglés. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 39, 315-335. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.25141>
- Tejedor Calvo, Santiago y Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de periodismo y comunicación en las principales universidades del mundo: Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1626-1647. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238>
- Torres Zúñiga, L. y Carrasco Flores, J. A. (2020). La enseñanza del inglés en educación infantil en España: Implicaciones para la formación del profesorado. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 45(31), 5-23.
- Urbano Marchi, B. y González Las, C. (2013). La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 20, 223-236. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24671/14%20%20Brigitte.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Abel Merino Orozco ^{1*}

<https://orcid.org/0000-0003-1025-4277>

Javier González García ¹

<https://orcid.org/0000-0001-5116-9728>

Sara Sáez Velasco¹

<https://orcid.org/0000-0000-6673-3384>

¹ Universidad de Burgos. Facultad de Educación. Burgos, España.
amorozco@ubu.es, jgonzalez@ubu.es,
ssvelasco@ubu.es

Relación educativa en la tutoría universitaria: estudio comprensivo desde la perspectiva docente

Educational Relationship in University Tutoring: Comprehensive Study from the Teaching Perspective

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1434>

Recibido: 26 de septiembre 2022

Aprobado: 28 de febrero de 2023

Publicado: 05 de mayo de 2023

* Autor de correspondencia:
Abel Merino Orozco, Universidad de Burgos, Facultad de Educación, Burgos, España, Burgos C. de Villadiego, 1, 09001 Burgos, amorozco@ubu.es

Para citar este artículo:
Merino Orozco, A., González García, J., & Sáez Velasco, S. (2023). Relación educativa en la tutoría universitaria: estudio comprensivo desde la perspectiva docente. *Papeles*, 15(30), e1434. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1434>



Resumen

Introducción: la tutoría universitaria supone un espacio para la comunicación entre estudiantes y docentes y el acompañamiento personal, académico y profesional. La docencia durante la pandemia ha incorporado inexorablemente el uso de las tecnologías en la relación educativa. Este estudio profundiza sobre la perspectiva docente en la planificación de la acción tutorial y analiza la relación que se promueve. **Metodología:** se desarrollan dos grupos de discusión cualitativos con 11 docentes universitarios y una sesión de restitución. **Resultados y discusión:** los resultados destacan una brecha generacional en el uso de la tecnología y en los medios para la construcción del aprendizaje. Además, cuatro categorías de análisis emergen: la comunicación, desde la dimensión colaborativa y sus límites; la personalización, desde la cotidianidad y las narrativas personales de los estudiantes; la promoción de destrezas y la asimetría en la relación educativa. **Conclusiones:** el estudio discute sobre el potencial de combinar espacios sincrónicos y asincrónicos para planificar una tutoría que atienda las necesidades del estudiante en cada momento, equilibrando la promoción de la autonomía y aprendizaje por pares y el cuidado por acompañar desde la identidad personal y el autoconocimiento.

Palabras clave Tutoría universitaria; relación educativa; brecha generacional; cualidades profesionales; empatía.

Abstract

Introduction: University tutoring generates a space for communication between students and teachers and personal, academic and professional support. Teaching during the pandemic has inexorably incorporated the use of technology in the educational relationship. This study delves into the teaching perspective in the planning of the tutorial action and analyzes the relationship that is promoted. **Methodology:** Two qualitative discussion groups are developed with 11 university professors and a restitution to the field session. **Results and conclusion:** The results highlight a generational gap in the use of technology and in the means for the construction of learning. In addition, four categories of analysis emerge: communication, from the collaborative dimension and its limits; personalization, from everyday life and the personal narratives of students; the promotion of academic skills and asymmetry in the educational relationship. **Conclusions:** The study discusses the potential of balancing synchronous and asynchronous spaces to plan tutoring that considers the needs of the student at different times, attending to the promotion of autonomy and learning by peers and the care to accompany from personal identity and self-knowledge.

Keywords University tutoring; educational relationship; generation gap; professional qualities; empathy.

1. Introducción

La denominada nueva normalidad en la universidad ha desencadenado el replanteamiento de tareas y costumbres vinculadas a la relación educativa entre estudiantes y docentes (Dzibb, 2022). La pandemia ha evidenciado la insostenibilidad de una lógica de tutoría universitaria que vuelca la relación educativa sobre un espacio físico y restringido en el tiempo (Porlán, 2020). Retomar las tareas habituales de la universidad no supone una recuperación de lo que se venía haciendo en dos sentidos: por un lado, se ha evidenciado el potencial de incorporar herramientas virtuales para la comunicación y la personalización del aprendizaje universitario (Kuklinski & Cobo, 2022) y, por el otro, docentes y estudiantes universitarios han vivido una etapa que requiere una regulación personal y emocional (Yusvisaret, Palmer, Medina, & López, 2021).

La virtualización de las tareas académicas se convirtió en una estrategia socorrida por las universidades para dar respuesta sanitaria a la situación (Barrón, 2020), lo que, inexorablemente, desencadenó un reajuste de la comunicación en la universidad donde se privilegiaron las videoconferencias (Rocha, 2020). Este giro hacia las tecnologías en la relación educativa universitaria podía implicar que resultase más habitual para la cotidianidad del estudiante, en tanto que perteneciente mayoritariamente a una generación de nativos digitales, frente a un profesorado que ha vivido mayoritariamente una migración digital (Fernández & Fernández, 2016; Salas, 2019). Además, colateralmente, se desencadena un agravio sobre aquellas personas que por razones sociales no disfrutaban de un acceso adecuado a las redes virtuales (Mac an Bhairet et al., 2021).

Se advierte que la atención a los dispositivos cotidianos del estudiantado, especialmente el teléfono móvil, no asegura un uso responsable y/o académico del estudiante (Dzibb, 2022), aunque sí facilita la economización del espacio

y el tiempo para la comunicación, además de ser útil para la comunicación de información de naturaleza eminentemente técnica (Merino, Berbegal, Arraiz & Sabirón, 2021). La posibilidad de una comunicación fluida entre estudiantes y docentes es percibida como un elemento clave y facilitador en el aprendizaje. El contacto virtual síncrono de las videoconferencias facilita la acotación del tema, como puede ser el seguimiento de unas prácticas, mientras que el correo electrónico mantiene una buena valoración en el contacto de acciones puntuales asincrónicas (Colomo, Gabarda, Cuevas & Cívico, 2019). La incorporación de herramientas virtuales para el acompañamiento tutorial del estudiante universitario aumenta los canales de comunicación; si bien, requiere una disposición docente por superar la unilateralidad de la instrucción asincrónica, como facilitar materiales adicionales (Walter, 2016). No obstante, la responsabilidad docente sobre la tutoría universitaria implica un asesoramiento académico, profesional y personal al estudiante (López & González, 2018).

La responsabilidad profesional del docente se debate entre el despliegue de ciertas cualidades para el acompañamiento y la priorización de tareas académicas. Asegurar una interacción bilateral docente- alumno implica el uso de una escucha eficaz y la concreción de una empatía profesional que requiere reflexión y diálogo (Haya, Calvo & Rodríguez, 2013). De hecho, las cualidades más valoradas por el estudiantado sobre sus tutores se relacionan con sus habilidades sociales y su cordialidad (Romera, Aguayo & Vallejo, 2020). Como contrapunto inexorable, la relación entre estudiantes y docentes no es entre iguales, lo que invita a una reflexión sobre la delimitación del marco comunicativo (López & González, 2018): el docente universitario llega a advertir, en este sentido, la posibilidad de generar dependencia al proveer una comunicación intensiva, centrada más en la calificación que en la autonomía (Merino et al., 2021).

Lefoe, Hedberg y Gunn (2002) describen la colaboración entre los tutores como una virtud deseable y necesaria para un acompañamiento tutorial que promueva un cambio comunitario sobre las prácticas universitarias. En este sentido, el aislamiento del docente universitario sobre sus prácticas condiciona y limita el potencial por implementar un plan de acción conjunto al de compañeros que trabajan con el mismo curso y el desarrollo de estrategias funcionales. Además, el aislamiento se vincula con la pérdida de salud mental y desempeño profesional (Ortega, Ruisoto, Díaz, Ramírez & Vaca, 2021). Además, se fomenta en el estudiante una identidad profesional segmentada entre las diferentes propuestas formativas del plan de estudios, volcando sobre el estudiante la responsabilidad sobre la vertebración de los diferentes saberes inconexos promovidos. En sentido inverso, la promoción de una acción tutorial que atiende la dimensión personal del estudiante y su proyección vital supone un instrumento de gran valor para la construcción de su identidad académica y personal (Figuera & Álvarez, 2014).

Este estudio aboga por la inversión de esfuerzos e ilusiones para concretar una tutoría universitaria útil, puesto que la relegación de la tutoría universitaria a espacios no prioritarios para el docente ha supuesto un descrédito sobre la tutoría y la perspectiva del estudiante sobre el interés docente sobre su proceso académico (Martínez, Pérez & Martínez, 2014). El estudio tiene por objetivo comprender la perspectiva docente en la organización de la tutoría universitaria para analizar la relación educativa que se promueve. La reflexividad sobre estas claves pretende esbozar los elementos nucleares para garantizar el acompañamiento personal, profesional y académico, considerando las posibilidades de optimización derivadas de las lecciones aprendidas en el periodo de docencia universitaria durante la pandemia.



2. Metodología

El estudio utiliza como metodología el grupo de discusión, que concreta el análisis cualitativo de las narrativas de los participantes (Pérez-Sánchez & Viquez-Calderón, 2010; Sabirón, 2006). Se desarrollan tres sesiones: dos grupos de cinco y seis personas y una sesión en la que participan todos a modo de restitución al campo y reflexión compartida sobre las precategorias.

Los núcleos de interés del grupo de discusión son las circunstancias y condicionantes que afectan a la relación educativa con los estudiantes universitarios y las demandas y cualidades que desprende la comunicación entre estudiantes y docentes. Estos núcleos se presentan en una reunión inicial a los participantes, quienes firman su consentimiento informado e interés en la participación libre (Callejo 2002). Los núcleos de interés se traducen a una batería de posibles preguntas que se dinamizan por el moderador del grupo. Las preguntas son abiertas, flexibles y conocidas por el participante, por lo que no es necesario explicitarlas en la sesión, sino que sirven de hilo de contenido para el fluir de la sesión con cierta extensión en cada participación (Spradley, 1969). Se pone énfasis en estrategias comunicativas como poner ejemplos, realizar segundas preguntas o réplicas por alusiones a fin de aclarar el sentido de las aportaciones (Kvale, 2011).

Participan 11 docentes universitarios (cuatro hombres, dos a tiempo completo y dos como asociados, y siete mujeres, cuatro a tiempo completo y dos asociadas) del departamento de ciencias de la educación. Cuatro participantes tienen más de 20 años de experiencia en docencia universitaria, otros cuatro tienen entre 10 y 20 años de experiencia, otro tiene entre 5 y 10 años y dos no alcanzan 5 años de experiencia docente. La participación en el grupo es voluntaria y existe gran dispersión en la experiencia docente.

Los docentes imparten en las titulaciones de Grado en Educación Social, Pedagogía, Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, así como el máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y los másteres conducentes al doctorado en Educación. De acuerdo con la figura profesional, se prescriben de tres a seis horas semanales de tutoría presencial; si bien, la provisión de tecnología para la comunicación ha facilitado que las tutorías se acomoden en horarios convenidos con los estudiantes, de acuerdo a las necesidades formativas. Aunque esta actividad forma parte de las tareas y función del docente, no

se recibió una formación específica derivada de la pandemia. En las actividades académicas de los trabajos finales de titulación o el practicum las tutorías se prescriben y se planifican; sin embargo, en el resto de asignaturas de incluyen como acompañamiento de acuerdo al modo en el que se arbitren las guías docentes y emergen las demandas de los estudiantes.

En la sesión de restitución al campo, además de presentarse los resultados, se confrontan las dos unidades muestrales (Callejo, 2002), contribuyendo al criterio de credibilidad en investigación en ciencias sociales (Sabirón, 2006).

Las sesiones de discusión son registradas como notas de audio: un total de 163 minutos y 39 segundos. El procedimiento de análisis atiende al método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) y considera los tiempos para la reflexividad, entre los investigadores, y el contraste, incluyendo el dialogo entre las unidades muestrales (Miles & Huberman, 2003). Las grabaciones se transcriben al programa Microsoft Word y desde la reflexividad se esbozan las precategorías emergentes (Flick, 2007). El análisis del dato se procesa, posteriormente, con el programa Atlas.ti 9, que facilita la consolidación de las categorías -nodos- y la construcción de las relaciones categoriales (Richards, 2015). Finalmente, la sesión de restitución, incorpora los últimos matices para la definición de las categorías y supone la consolidación de los resultados (Sabirón, 2006).

De acuerdo con la figura profesional, se prescriben de tres a seis horas semanales de tutoría presencial; si bien, la provisión de tecnología para la comunicación ha facilitado que las tutorías se acomoden en horarios convenidos con los estudiantes, de acuerdo a las necesidades formativas.

3. Resultados y discusión

Emergen cuatro categorías de análisis y una dimensión trasversal, la percepción subjetiva de la brecha generacional en la relación educativa entre estudiantes y docentes universitarios. Se consolidan 10 subcategorías que definen las cuatro categorías de comunicación, personalización, destrezas y asimetría.

Tabla 1. Categorías emergentes.

Percepción subjetiva de la brecha generacional			
Comunicación	Personalización	Destrezas	Asimetría
Colaboración	Cotidianidad	Hablar en situación de estrés	Desvelamiento del entorno profesional
Estrategias comunicativas	Narrativas personales	Comprensión (textos y oral)	Paternalismo
Límites y derechos	Sensibilidad		

3.1 Percepción sobre brecha generacional

Como dimensión transversal a las categorías, se explica la brecha generacional entre estudiantes y docentes, en tanto que la cultura capitalizada consolida un prisma interpretativo genuinamente diferencial. Los referentes cambian y supone un elemento clave en las explicaciones docentes y en el apoyo con ejemplares.

De momento sí, pero sí considero que la edad abre esa brecha generacional que... ni tú los pillas, ni ellos a ti.

También noto que cuando era más joven costaba menos acercarte.

Además, las estrategias y plataformas de consumo de información, así como los tiempos, tienden hacia lo icónico. Sin embargo, el contexto generacional y la tradición universitaria se emprende desde el documento escrito.

A mí me han contado algunos estudiantes que han llegado a aprobar por los tutoriales de Youtube...

Pero eso, que lo decimos en bajito porque en las guías docentes sólo incluimos artículos o libros, requiere una revisión por nosotros. Quizás sea un material valioso y útil que desconocemos. Hay gente que puede hacer unos recursos maravillosos y nosotros seguimos en el artículo, artículo, artículo...

(...)

Yo les he pedido que traigan recortes de periódicos, porque es lo que me valió a mí como experiencias de aprendizaje, pero me cuesta mucho movilizarlo... siento que no quieren leer.

3.2 Comunicación

Construir un plano compartido entre docentes y estudiantes se prioriza como requisito para que se establezca el diálogo y se comprendan las necesidades académicas. La bidireccionalidad implica un esfuerzo por entender las circunstancias del otro y desarrollar el aprendizaje desde esas coordenadas.

3.2.1 Colaboración

El docente, en el acompañamiento al estudiantado, puede sentir un afrontamiento individual de la tarea. El docente conoce que los compañeros de profesión pueden vivir situaciones equivalentes en los modos de proceder y atender al estudiante, pero este apoyo puede diluirse en otras tareas que entiende como institucionalmente prioritarias.

Yo creo que el trabajo en equipo, y todas esas cosas entre el profesorado, implica tendernos la mano... Pero claro, o porque no sabemos o no queremos quedar mal o no tenemos momentos o no queremos más líos... pero acabamos haciendo las

cosas nosotros mismos. Evidentemente, sería deseable tener espacios prioritarios para trabajar en equipo, pero si ya nos cuesta vernos todos juntos...

El estudiantado demanda cierta certidumbre en las demandas docentes: un saber a qué atenerse académicamente. En este sentido, la colaboración docente se orientaría hacia la construcción de un marco de aprendizaje con coherencia interna y continuidad a lo largo del plan de estudios.

Hay evaluaciones de los estudiantes que se repiten año tras año como un mantra: falta coordinación entre los profesores. Que, a veces, se hace y no la ven...

Pero es que esas cosas se dejan secundarias porque estamos a otros temas...

3.2.2 Estrategias comunicativas

El docente planifica tiempos y momentos para las interacciones y al mensaje inclusivo y con aspiraciones didácticas, se incorporan usos del lenguaje que se consideran eficaces para significar los contenidos de los planes de estudios y co-construir conocimiento. Se destaca el uso de preguntas abiertas o redes virtuales para estimular el diálogo y dinamizar un aprendizaje compartido y resolver dudas efectivamente. Asimismo, se conviene el interés por presentar un mensaje en positivo.



Los foros sé que también los habéis utilizado. Son útiles siempre que se dinamizan temas de interés de los estudiantes

(...) Yo he llegado a incluir algún vídeo para explicar antes el sentido del foro y para que hagan un buen uso.

A mí al principio no me funcionaba, salvo para resolver dudas y si los animaba claramente.

Yo les puse un vídeo porque casi que lo pidieron...

3.2.3 Límites y derechos

Se define entre el profesorado una controversia sobre la definición de un espacio personal y otro profesional, discriminando cuándo y hasta qué punto se establece la interacción con el estudiante. Convergen las necesidades del estudiante, personales y académicas, con los derechos de los docentes por facilitar una tutoría vinculada a sus funciones.

(Contextualizado en una reflexión sobre las demandas de premura en las respuestas estudiantiles y, especialmente, en días de descanso) Yo he planteado en clase explícitamente a los estudiantes que todo lo que me estás exigiendo tú a mí como derecho, te has planteado si no vulnera lo que estimas (o te gustaría) para tu futura profesión, sobre todo en términos de justicia...

El acompañamiento al estudiante se dinamiza desde las actividades académicas propuestas y se puede emplazar a los espacios más restringidos como las tutorías personalizadas, incluso sugerir la derivación a servicios específicos de la institución universitaria. El docente entiende la relevancia de abrir un espacio de cordialidad en el que emerjan situaciones vinculadas al aprendizaje.

Durante las prácticas y trabajos en grupo soy flexible. Les dejo el teléfono y

aprovecho para hablar con ellos. Es el momento de que me pregunten.

Sí. No sé, lo mismo otros docentes aprovechan también para decir qué tal lo llevas y las preguntas más personales, pero siempre acotado a un tiempo en el aula.

Claro, pero en clase a veces salen cosas que dices... 'guau,' sobre esto tengo que hablar en una tutoría con el estudiante o, si es grave buscar ayuda, pero otras veces, si no quieren hablar en clase, ni te enteras... Por eso trato de hablar con ellos informalmente también.

3.3 Personalización

La capitalización del aprendizaje promovido se construye desde la singularidad del estudiante. De modo que el acompañamiento provisto demanda la comprensión de la realidad desde donde se construye, es decir, una atención específica a la subjetividad de cada persona.

3.3.1 Cotidianidad

Incluso desde la pertenencia a una generación particular, se conocen hábitos inherentes a la realidad del estudiante que pueden facilitar la relación educativa. El docente puede privilegiar los usos cotidianos de la tecnología (como videollamadas o chats de mensajería instantánea) para atender las necesidades del estudiante. En un clima de prescripciones académicas y responsabilidades, estrechar la relación con el estudiante puede facilitar su tutorización efectiva.

De la tutorización de los TFG y las prácticas puedes acabar quemada. ¡Y es que si miras lo que te reconocen en horas te cabreas más! Alguno dice que 'hasta aquí hemos llegado' porque va todo de corrido: revisar memorias, visitar el centro, quedar con los estudiantes, sus dudas...

A mí me parece muy formativo, pero lleva mucho tiempo de entender a los estudiantes

A mí tampoco me lleva tantísimo porque les planteo que me vayan contando todo, hasta les dejo que me llamen por teléfono y usen videollamadas. Creo que eso les cuesta menos y evita que se queden cosas.

3.3.2 Narrativas personales

El aprendizaje del estudiante se construye desde los conocimientos previos, por lo que el docente puede trabajar desde las experiencias personales. Desde las narrativas personales se pueden promover competencias con sentido y significado para el estudiante, que redundan sobre la construcción de su identidad como futuro profesional. El docente acompaña, modela y resulta ejemplarizante en la reflexión sobre las experiencias planteadas.

Yo, por supuesto, que empiezo todos los temas con un ejercicio de autoconocimiento o de experiencia propias. Si voy a dar el tema de la inteligencia, pues empezamos con la de nosotros mismos. Si trabajamos acoso, con una reflexión sobre las vivencias personales... a partir de ahí es más fácil incorporar las ideas y saber cómo están aprendiendo desde el principio.

3.3.3 Sensibilidad

La personalización en la relación educativa se concreta cuando el docente escucha e incorpora circunstancias o singularidades del estudiante a la relación educativa. No se trata de una trasgresión de los estándares competenciales y de aprendizaje, ni la generación de agravios con los compañeros. Más bien se operativiza una flexibilización de acceso y momentos a la situación del estudiante, que se trata de traducir en una relación de reciprocidad académica.

En grupo grande los alumnos que pasan desapercibidos, que no significa que no estén motivados, más bien por características de personalidad, no se puede llegar a todos los estudiantes. Y es una pena porque se pierden estudiantes y lo sabemos e, incluso, pienso en casos concretos. Y encima algunos no están igual tan maduros, pues tienen desde dieciocho años. Pero si haces algún trabajo en grupo reducido siempre vas a poder hablar más con ellos y sí se puede tender un poco más la mano para que te cuenten sus cosas, que siempre vas a poder tener alguna deferencia o ajuste si se necesita. Incluso el grupo puede regularse si está controlado.

3.4 Destrezas

En el espacio universitario emergen ciertas capacidades que el docente entiende, prácticamente, como requisitos para poder establecer una relación educativa fluida. Se vinculan a las competencias comunicativas esenciales.

3.4.1 Hablar en situación de estrés

Se destaca la capacidad para planificar un discurso, exponerlo y dialogar en situaciones en las que la persona está siendo evaluada y podría ser juzgada. Se considera que la preparación de presentaciones orales públicas, acompañadas de una evaluación formativa, promueve una competencia clave para agilizar una comunicación bidireccional y con potencial aprendizaje para los pares.

...y, ojo, que puede darles un ataque de ansiedad...

Ya, yo lo he visto hasta en presentaciones grupales.

Claro. Es que son situaciones a las que se van a enfrentar el día de mañana, además. Si están demasiado cohibidos,

pecarán de no exponer todo lo que piensan o lo que creen que queremos escuchar... O si están demasiado relajados, igual no han pensado antes...

Yo he llegado a ver una ambulancia en clase por un ataque.

Es que son competencias para poder entender, que pasa en la vida también.

3.4.2 Comprensión (oral y de textos)

El material escrito mantiene una presencia indisoluble del aprendizaje académico en el ámbito universitario. El docente presenta lecturas obligatorias o elabora su propio material con el objetivo de que sea trabajado por el estudiante. Además, se acompañan explicaciones orales. Recíprocamente, se espera que el estudiante evidencie la capitalización de los aprendizajes verbalmente desde el material presentado. Si bien, el docente percibe que el estudiante puede precisar un acompañamiento específico para el desarrollo de competencias para la documentación y comprensión de textos, pudiendo planificar material específico o guías de lectura.

¡Ya sabemos que está todo en la red! Y buscan cosas, pero no utilizan todo su potencial. Pero yo invierto tiempo en facilitarles cuadernos de aprendizaje y diapositivas. En mis clases, entonces, yo se lo doy por escrito y tienen que ir atendiendo, o preguntando y escribiendo aquí les he preguntado: ¿os viene mejor cuando os lo doy en papel o cuando lo tenéis en la aplicación? Me dicen: 'en papel, en papel'. Yo, bueno, vale.

Claro que, por ejemplo, hoy tenía que coger o hacer un esquema, pero para eso tienen que saber. Si luego no han entendido o no han preguntado, no podemos avanzar, ni hablar en una tutoría del contenido de sus dudas, sino de que no han entendido el cómo coger apuntes.

3.5 Asimetría

La relación educativa universitaria se construye desde una división conocida de roles, en la que el docente, además de trabajar con retribución, adquiere una situación de experto en su área de conocimiento. De partida, se asume su dominio de la materia en la que el estudiante se está formando y un conocimiento sobre el quehacer profesional al que se vincula la perspectiva de la titulación.

3.5.1 Desvelamiento y comprensión del entorno profesional

La construcción del sentido y significado de la formación universitaria se proyecta hacia las oportunidades profesionales y emancipatorias que se abren. El conocimiento del entorno profesional y sus posibilidades media en el aprendizaje del estudiante, en su inversión de expectativas, ilusiones y esfuerzo y en la relación con el docente.

Desde mi experiencia: ¿en qué me hacen emplear más tiempo?

Sin ninguna duda, en les diga qué es eso de las oposiciones y cómo se tienen que presentar las secciones y qué ejercicios son y qué partes son ejercicio y qué parte es otro y que vale que no vale convocatoria...

3.5.2 Paternalismo y ajuste de contenidos

La condición de experto del docente puede desencadenar comportamiento de protección e indulgencia hacia el estudiantado y, consecuentemente, limitar el potencial de su aprendizaje. La economización de esfuerzos (tanto del docente como del estudiante) puede invitar a facilitar atajos en los productos de aprendizaje o a presentar resultados finales, sin comprensión profunda de sus fundamentos.

A mí me están haciendo, también, preguntas que sé que pueden encontrar las respuestas si se preocupa un poco. Y

¡Ya sabemos que está todo en la red! Y buscan cosas, pero no utilizan todo su potencial.

me hace dudar. Para mí no me supone ningún esfuerzo responder porque vengo del trabajo, pero no sé si les limito dándoles una tutorización tan explícita.

(...) Yo he bajado el nivel y soy consciente, porque pedía unas lecturas que he quitado porque no se leían y entrábamos en conflicto (...) Ahora les explico el contenido.

3.6 Relaciones categoriales

La figura 1 muestra las relaciones categoriales, en las que destaca la comunicación como eje vertebrador de la relación educativa. Las estrategias comunicativas empleadas orientan las narrativas personales de los estudiantes para su proyección personal y profesional, considerando la inherencia del desvelamiento del sistema. El ajuste de unos límites de actuación académica, en el que priman las acciones formativas, sitúa la atención a las circunstancias personales del estudiante (sensibilidad), que genera cierta controversia con el paternalismo inexorable de algunas acciones pedagógicas, orientadas a la economización de esfuerzos. La atención a la cotidianidad de las circunstancias estudiantiles armoniza esfuerzos y comunicaciones. La colaboración, igualmente, supone un proceso deseable en la optimización de la relación educativa. Las destrezas de los estudiantes se consolidan como habilidades de interés prioritario en la tutorización de tareas académicas. La brecha generacional resulta transversal a la relación educativa e inherente a su asimetría, en tanto que demanda un entendimiento comunicativo compartido.

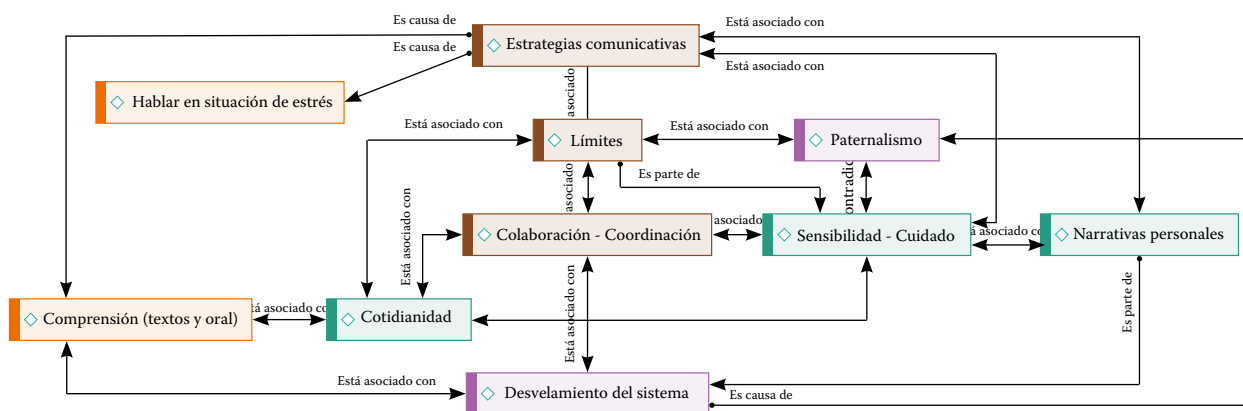


Figura 1. Relaciones intercategoriales.

4. Discusión

La tutoría universitaria ha de responder a las necesidades académicas, personales y profesionales del estudiante. El docente planifica la acción tutorial dinamizando un estilo formativo basado en la relación educativa propuesta (Haya, Clavo & Rodríguez, 2013). Las categorías de análisis de los resultados dan respuesta a los objetivos de estudio planteados, en tanto que se detallan las claves interpretativas del docente universitario en su rol de tutor. Las lecciones aprendidas durante la pandemia emergen en el afán por optimizar el acompañamiento a los estudiantes y en un interés por mantener una colaboración activa, funcional y efectiva con sus compañeros docentes, que les preserva del aislamiento psicológico y profesional (Ortega et al., 2021).

La primera consideración emergente en los resultados deriva del afrontamiento de la incorporación inexorable de las nuevas tecnologías a la comunicación universitaria, derivada de la pandemia (Barrón, 2020). Se asume como una brecha generacional el uso y sentido que se le atribuye a la tecnología como medio de comunicación, pero también como espacio para el aprendizaje. No se trata únicamente, de una cuestión de nativo o migrante digital (Fernández & Fernández, 2016; Salas, 2019), que -naturalmente- demanda al

docente la capitalización de nuevas competencias de eminencia digital, subrayando el compromiso del docente por su formación a lo largo de la vida. Se trata, además, de la incorporación de nuevos referentes profesionales y vitales. En este sentido, la relación educativa efectiva implica la construcción de un plano comunicativo común (Habermas, 1996), demandando la actualización docente y el entendimiento del uso de las nuevas tecnologías y su potencial para el aprendizaje multimedia. La adecuación de una docencia y evaluación formativa centrada en el estudiante y en sus usos de los espacios virtuales tiene potencial para optimizar la implicación y aprendizaje del estudiante (Cathala, Ocho, Mcintosh, Watts, & Moorley, 2022).

El marco referencial de los estudiantes se multiplica y dispersa, superando la linealidad de la recomendación de materiales, habitualmente escritos, que acotan una asignatura (Walter, 2016). El acompañamiento tutorial requiere la comprensión del sentido de la carrera desde la mirada generacional y la incorporación de nuevos canales de aprendizaje, como vídeos o audios, que parecen afianzarse como medios de aprendizaje cotidianos o habituales en el estudiantado. Si bien, se refuerza la idea de evaluar los materiales que se usan, pues el uso cotidiano de una tecnología no garantiza

su uso para el aprendizaje promovido en la universidad (Dzibb, 2022). De hecho, los resultados describen cómo los estudiantes buscan recursos instructivos más cómodos, pero no se evalúa el potencial o rigor de este material, abriendo una prospectiva de estudio de interés. La desinformación ha penetrado en el tejido universitario (Alonso, 2021) y requiere la anticipación de competencias para la documentación y, como indican los resultados, para la comprensión profunda de los textos.

La comunicación en la relación educativa no se restringe a la interacción estudiante-docente. De hecho, se destaca la necesidad docente de compartir, coordinar y consensuar con otros compañeros docentes las estrategias que implementan, en un ejercicio por optimizar las estrategias comunicativas y de personalización del proceso de acompañamiento. Esta colaboración también desprende un sentido de acompañamiento entre iguales y de regulación emocional para la preservación de la soledad profesional, el estrés o el desequilibrio que puede implicar la compilación de prescripciones docentes (Ortega et al., 2021; Yusvisaret et al., 2021).

Sobre las estrategias comunicativas empleadas en la relación educativa, emerge el potencial de la combinación de interacciones sincrónicas, que permiten una comprensión de la situación de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, y la comunicación asincrónica, que se muestra eficaz para interacciones resolutorias, consultas técnicas o rutas de aprendizaje. Si bien, convendría explorar la optimización de estos procesos en nuevos estudios. Los foros promueven un aprendizaje entre pares y los correos facilitan las consultas puntuales, siendo un medio preferente (Colomo et al., 2019). Aunque la sincronía virtual facilita la economización de esfuerzos espacio-temporales (Merino et al., 2019), la tutoría presencial continúa generando interés al docente, ya que revela claves interpretativas de gran interés, facilita

la tutoría personal, desde la convivencia en un mismo espacio físico, y concreta unos límites profesionales a la acción docente, que contrastan con la disponibilidad asincrónica.

Sobre acompañamiento tutorial personalizado (López & González, 2018), el docente otorga relevancia a la atención consciente y reflexiva del estudiante sobre sus propias narrativas personales. La dimensión personal del estudiante define su proyección e identidad vinculada a su titulación (Figuera & Álvarez, 2014), de modo que trabajar desde estas experiencias permite al docente la incorporación significativa de competencias vinculadas a sus asignaturas (transversales o específicas). Se considera que el trabajo desde las narrativas personales implica una introspección del alumno que alimenta su autoconocimiento, asimismo, se sabe que este proceso puede favorecer su regulación en prospectiva (Gallegos, Flores & Velázquez, 2020). Sobre el docente, además de las habilidades sociales adecuadas y cualidades para la cordialidad y el buen entendimiento -que se definen como claves bien valoradas por el estudiantado (Romera, et al., 2020)-, se demanda una sensibilidad para el cuidado de las trayectorias académicas del estudiante, desde la empatía y el interés.

En este aspecto, la asimetría en la relación educativa aflora, ya que el tutor se erige como un conocedor de los entresijos del sistema académico y profesional sobre el que se está -generalmente- iniciando el estudiante. Esto supone cierta función, desde el acompañamiento, como guía que desvela las posibilidades del sistema. El riesgo del paternalismo se explica como atajo por anticipar directivamente situaciones profesionales y vitales significativas para el tutor. Esta circunstancia se considera consustancial a la naturaleza humana del tutor, pero amenaza la promoción de la autonomía y de la responsabilidad y puede promover la dependencia del estudiante de la retroalimentación docente (Merino et al., 2021).

Asimismo, el paternalismo satisface la asimetría que el tutor precisa para el establecimiento de límites en la relación. Los resultados subrayan la idea de que debería haber límites para no perder el rol de docente, aunque se evidencian dudas sobre cómo expresarlo; si bien, como apuntan López y González (2018), mantiene arraigo en la tradición del docente como transmisor de conocimiento.

Conclusión

La brecha generacional resulta inherente a la acción tutorial universitaria. Si bien, sobre la percepción de esta situación como un obstáculo, la comunicación efectiva con el estudiante y el apoyo con otros docentes pueden aportar una regulación y operativización de la tutoría convenida y constructiva. En este escenario, la comprensión de la clave situada del estudiante y su multirreferencialidad resulta prioritario para facilitar canales de comunicación útiles, lo que puede implicar atender a su cotidianidad y dedicar espacios para conocer sus narrativas e intereses personales.

En definitiva, la tutoría universitaria requiere una organización para regular el equilibrio de los diferentes momentos de aprendizaje. La relación educativa cordial de acogida puede combinarse con espacios asincrónicos y de aprendizaje entre pares, derivados de la institucionalización de nuevas tecnologías a la marcha corriente universitaria. El uso de las tecnologías de la comunicación puede facilitar la disposición y atención al estudiante, además de alimentar el crédito y participación activa del estudiante en su proceso de acción tutorial. De hecho, este artículo abre una prospectiva de interés para profundizar en el potencial de espacios de aprendizaje híbridos (que incorpore sincronía, asincronía, virtualidad y presencialidad) en la optimización de la construcción de una relación educativa orientada al aprendizaje.

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, Abel, Javier y Sara; Análisis de datos, Abel, Javier y Sara; metodología, Abel y Sara; revisión del manuscrito, Abel, Javier y Sara. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Alonso, M. (2021). Desinformación y coronavirus: el origen de las fake news en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 26, 1-25. <http://doi.org/10.35742/rcci.2021.26.e139>
- Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En Casanova, H. (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76, 409-422.
- Cathala, X., Ocho, O.N., Mcintosh, N., Watts, P. N., & Moorley, C. (2022). An exploration of social participation in Caribbean student nurses' use of social media in their learning journey. *Journal of Advanced Nursing*, 78, 1-11. <https://doi.org/10.1111/jan.15499>

- Colomo, E., Gabarda, V., Cuevas, N., & Cívico, A. (2019). Las herramientas tecnológicas al servicio de la comunicación en las Prácticas de Magisterio: percepción de estudiantes y tutores sobre su utilidad. *Revista Practicum*, 4(2), 24-41. <https://doi.org/10.24310/Rev-Practicumrep.v4i2.7802>
- Dzib, D.L.B. (2022). La influencia del smartphone en el rendimiento académico de universitarios en la nueva normalidad: caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1178>
- Fernández, F.J., & Fernández, M.J. (2016). Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 46, 97-105. <http://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Figuera, P., & Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49
- Flick, U. (2007). *Introducción a investigación cualitativa (2ª Ed)*. Morata.
- Gallegos, R.E., Flores, J.G., & Velázquez, B. (2020). Grupos de autoconocimiento con estudiantes de Psicología. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5), 00020. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2499>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Habermas, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales (3ª Ed.)*. Tecnos.
- Haya, I., Calvo, A., & Rodríguez, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria: Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 98-113.
- Kuklinski, H.P., & Cobo, C. (2022). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Revista panamericana de Pedagogía*, 34, 179- 182. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2589>
- Kvale, F. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lefoe, G.E., Hedberg, J., & Gunn, C. (2002). The changing role of tutors: Forming a community of practice in a distributed learning environment. En Kinshuk, X., Lewis, R., Akahori, K., Kemp, R., Okamoto, T., Henderson, L., & Lee, C.H. (Eds), *International Conference on computers in education* (pp 729-733). Auckland, New Zeland: Massey University.
- López, I., & González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- Mac an Bhaird, C., McGlinchey, A., Mulligan, P., O'Malley, J., & O'Neill, R. (2021). Student experiences of online study groups and drop-in mathematics support during COVID-19. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 40(4), 356-373. <https://doi.org/10.1093/teamat/hrab010>
- Martínez, P., Pérez, J., & Martínez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269-305. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6425>
- Merino, A., Berbegal, A., Sierra, F., & Arraiz, A. (2021). Tutoría académica para la construcción de la identidad profesional en Educación: Optimización de un ambiente de aprendizaje híbrido. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 5. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/388158>

- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2ª Ed.)*. De Boeck Université.
- Ortega, D., Ruisoto, P., Díaz, F., Ramírez, M.R., & Vaca, S. (2021). Psychological (In)Flexibility Mediates the Effect of Loneliness on Psychological Stress. Evidence from a Large Sample of University Professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2992, <https://doi.org/10.3390/ijerph18062992>
- Pérez-Sánchez, R., & Viquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23(110), 87-101. <https://doi.org/0.15517/AP.V23I110.12>
- 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://10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data. A practical guide*. Sage.
- Rocha, J. J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 33-46. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1514>
- Romera, A. M., Aguayo, B. B., & Vallejo, A. P. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XXI*, 23(1), 349-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23874>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Mira.
- Salas, M.V. (2020). Convergencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales. *Sinergias educativas*, 1(5). <https://doi.org/10.37954/se.v5i1.109>
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Waveland Press.
- Walter, C. (2016). What are Tutors' Experiences with Online Teaching?: A Phenomenographic Study. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 8(1), 18-33. <http://doi.org/10.4018/IJMBL.2016010102>
- Yusvisaret, L., Palmer, S., Medina, C.R., & López, D.A. (2021). Prevalence of depression during the COVID-19 in medicine students from a private Mexican university. *Medisan*, 25(3), 637-646.

Relación entre ejercicio físico, variables mediadoras y adicción al smartphone en estudiantes: revisión narrativa

Relationship between physical exercise, mediating variables and smartphone addiction in students: Narrative review

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1600>

Recibido: 21 de julio 2023

Aprobado: 03 de noviembre de 2023

Publicado: 19 de diciembre de 2023



Joel Manuel Prieto Andreu ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-2981-0782>

¹ Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, Grupo de investigación TECNODEE, Madrid, España; joelmanuel.prieto@unir.net

* Autor de correspondencia:
Joel Manuel Prieto Andreu,
Universidad Internacional de La Rioja,
Facultad de Educación, Grupo de
investigación TECNODEE, Madrid,
España; Orcid: 0000-0002-2981-0782;
joelmanuel.prieto@unir.net

Para citar este artículo:
Prieto Andreu, J. M. (2023).
Relación entre ejercicio físico,
variables mediadoras y adicción al
smartphone en estudiantes: revisión
narrativa. *Papeles*, 15(30), e1600.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1600>

Resumen

Palabras clave
Actividad físico-deportiva;
ejercicio; teléfono inteligente;
adicción; educación; estudiantes.

Introducción: la adicción a los *smartphones* está asociada a efectos negativos en la salud psicofísica y el bienestar social. La actividad físico-deportiva y la adicción a los *smartphones* se consideran dos variables independientes pero interrelacionadas desde el punto de vista de la salud. Se ha explorado su posible conexión planteando como hipótesis que la actividad físico-deportiva, el ejercicio físico o la participación en deportes pueden utilizarse como una estrategia de intervención para tratar esta adicción. Se plantea como objetivo realizar una revisión narrativa de la literatura sobre las relaciones entre la actividad físico-deportiva o la participación en deportes, las variables mediadoras y la adicción a los *smartphones* en la población estudiantil. **Metodología:** se llevó a cabo una búsqueda en las principales bases de datos de investigación: Web of Science (WoS) y Scopus, para encontrar la literatura relevante sobre las relaciones entre la adicción al uso del *smartphone* y la práctica de ejercicio físico. **Resultados y discusión:** los resultados sugieren que, a medida que aumenta la adicción al *smartphone*, disminuye el nivel de actividad físico-deportiva en los estudiantes. Se discuten los resultados sobre inactividad físico-deportiva, variables mediadoras, adicciones, percepciones y habilidades psicológicas, así como se plantean pautas para prevenir la adicción a los *smartphones* en los estudiantes adolescentes. **Conclusiones:** la adicción a los *smartphones* puede reducirse aumentando la participación en actividad físico-deportiva entre los estudiantes. Las instituciones educativas pueden utilizar el deporte y el ejercicio como estrategia de intervención para hacer frente a la adicción a los *smartphones* en la población estudiantil.

Abstract

Keywords
Physical activity; exercise; smart-
phone; addiction; education;
students.

Addiction to smartphones is associated with negative effects on psychophysical health and social well-being. Physical activity and addiction to smartphones are considered as two independent but interrelated variables in terms of health. Its possible connection has been explored by proposing how physical activity, physical exercise or participation in sports can be used as an intervention strategy to treat this addiction. The objective is to carry out a narrative review of the literature on the relationships between physical activity or participation in sports, mediating variables and addiction to smartphones in the student population. **Methodology:** A search was carried out in the main research databases: Web of Science and Scopus, to find the relevant literature on the relationships between addiction to smartphone use and the practice of physical exercise. **Results and discussion:** The results suggest that as smartphone addiction increases, the level of physical activity in students decreases. The results on physical inactivity, mediating variables, addictions, perceptions and psychological abilities

are discussed, and guidelines are proposed to prevent addiction to smartphones in adolescent students. **Conclusions:** Smartphone addiction can be reduced by increasing participation in sports and physical activity/exercise among students. Educational institutions can use sport and exercise as an intervention strategy to deal with addiction to smartphones in the student population.

1. Introducción

En las últimas décadas, se ha observado un creciente problema relacionado con la salud: la adicción a la tecnología de los *smartphones*, o teléfonos inteligentes. La prevalencia de la adicción a los *smartphones* ha crecido rápidamente en los últimos años, lo que plantea serias preocupaciones de salud en todo el mundo. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), aproximadamente el 81 % de los adolescentes de 11 a 17 años no practican suficiente actividad físico-deportiva en todo el mundo, al menos una hora de ejercicio diario, lo considerado por la OMS como requisito mínimo para llevar una vida sana a esa edad. Esta adicción ha llevado a una disminución en la participación en actividad físico-deportiva y requiere una atención inmediata. La investigación ha demostrado que la adicción a los *smartphones* está asociada a efectos negativos en la salud psicofísica y el bienestar social (Demirci et al., 2015; Ding et al., 2021; Kuss y Griffiths, 2011). En el estudio de Ding et al. (2021), se destaca que el uso independiente de internet y el uso adictivo persistente de *smartphone* se han convertido en un importante problema de salud pública. Se señala que este comportamiento adictivo es más común en jóvenes y puede tener consecuencias negativas a largo plazo. Por ejemplo, la adicción a los *smartphones* puede desencadenar depresión, ansiedad y trastornos del sueño (Demirci et al., 2015). Por otra parte, puede limitar la interacción social y afectar el rendimiento académico, lo que conlleva problemas en las relaciones sociales (Kuss y Griffiths, 2011).

La actividad físico-deportiva y la adicción a los *smartphones* se consideran dos variables independientes pero interrelacionadas desde el punto de vista de la salud. Por esta razón, se ha empezado a explorar la posible conexión entre la actividad físico-deportiva y la adicción a los *smartphones*. Esto se basa en investigaciones previas que han demostrado los efectos beneficiosos del ejercicio en problemas psicológicos, como la ansiedad y el estrés. Por ejemplo, DiLorenzo et al. (1999) llevaron a cabo un estudio en adultos para examinar los resultados de un programa de ejercicio de 12 semanas en el estado de ánimo, la ansiedad, la depresión y el autocontrol. Los resultados mostraron mejoras significativas en las variables psicológicas, las cuales se mantuvieron a lo largo de un año de seguimiento. Estos argumentos han llevado a los investigadores a suponer que la ansiedad y el estrés pueden ser variables psicopatológicas potenciales para los adictos a los *smartphones*. Por el contrario, un estilo de vida activo, la actividad físico-deportiva o la participación en deportes pueden desempeñar un papel en la reducción de la ansiedad, el estrés, la depresión y en la mejora del sueño, el estado de ánimo y la autoestima.

Se cree que aquellos que están altamente involucrados en el ejercicio, la actividad físico-deportiva y los deportes tienen un menor riesgo de adicción a los *smartphones* y presentan una mejor salud psicológica en comparación con aquellos que no se ejercitan regularmente. Se ha planteado la hipótesis de que la actividad físico-deportiva o la participación en deportes pueden utilizarse como una estrategia de intervención para tratar



estas adicciones. Por tanto, el objetivo de este estudio es revisar investigaciones previas que se hayan enfocado en poblaciones estudiantiles y examinado las asociaciones entre la actividad físico-deportiva, el ejercicio o la participación en deportes y la adicción a los *smartphones*.

2. Metodología

Se ha realizado una revisión narrativa, siguiendo a Rother (2007), “las revisiones narrativas son publicaciones amplias, apropiadas para describir y discutir el desarrollo o el estado del arte de un determinado asunto, bajo el punto de vista teórico o contextual” (p. 1), teniendo un papel fundamental para la educación continua, pues permiten al lector adquirir y actualizar el conocimiento sobre un tema específico en corto tiempo.

Se llevó a cabo un procedimiento de búsqueda en las principales bases de datos de investigación, en Web of Science (WoS) y en Scopus, para encontrar la literatura relevante sobre las relaciones entre la adicción al uso del *smartphone* y la práctica de ejercicio físico. Se utilizaron las palabras de búsqueda

“*smartphone addiction*”, “*physical activity*”, “*exercise*” y “*students*”. Se analizaron quince estudios potenciales de la literatura de investigación, abarcando diversos diseños de estudio, ubicaciones geográficas y género. Como criterios de exclusión, se omitieron comunicaciones, revisiones y tesis doctorales, siendo los criterios de inclusión que fuesen estudios originales relacionados con el tema de revisión y publicados en las dos bases de datos señaladas.

3. Resultados

3.1 Inactividad físico-deportiva y adicción al *smartphone*

En esta revisión, se examinó la evidencia sobre la relación entre la participación en deportes y la actividad físico-deportiva con la adicción al uso de *smartphones* en la población estudiantil. Todos los artículos incluidos en esta revisión mostraron consistentemente una asociación negativa entre la actividad físico-deportiva y la adicción a los *smartphones*. La mayoría de los estudios respaldaron la importancia de fomentar la participación en actividad físico-deportiva y deportes entre la población estudiantil, ya que una menor participación en actividad físico-deportiva aumenta la probabilidad de desarrollar adicción a los *smartphones*. Según diversos estudios (Csibi et al., 2016; Gumusgul, 2018; Penglee et al., 2019), un mayor uso de *smartphone* se asocia inversamente con una menor actividad físico-deportiva y con una menor participación en deportes recreativos.

El estudio de Pereira et al. (2020) encontró que los estudiantes adolescentes físicamente inactivos tenían más probabilidades de presentar un uso problemático del *smartphone* en comparación con aquellos que eran físicamente activos, y las chicas tenían más probabilidades de exhibir un uso problemático del *smartphone* que los chicos.

Por otro lado, el estudio de Erdoganoglu y Arslan (2019) tuvo como objetivo investigar la relación entre el uso de *smartphone* y la actividad físico-deportiva y las capacidades de ejercicio. Los resultados revelaron que el 52,69 % de los participantes se consideraban adictos al uso de *smartphone*. No se encontraron diferencias significativas en el nivel de adicción al *smartphone* entre hombres y mujeres. Además, no se halló una diferencia significativa entre el uso diario de los *smartphones* y la capacidad física de los participantes. Sin embargo, el 67,8 % de los usuarios de *smartphone* redujeron su nivel de actividad físico-deportiva independiente de la duración. Los autores sugieren que el uso de *smartphone* no afecta la capacidad física en este grupo de edad joven; sin embargo, parece contribuir a la inactividad físico-deportiva como un problema psicosocial.

Por otra parte, el estudio de Buke et al. (2021) examinó el efecto de la adicción al *smartphone* en el nivel de actividad físico-deportiva en estudiantes universitarios de ciencias del deporte. Los resultados revelan que el 65,3 % de los participantes tienen niveles de actividad físico-deportiva adecuados, mientras el 32,7 % tiene niveles bajos y el 2 % es inactivo. Además, se encontró que el 42 % de los participantes son adictos al *smartphone* según los resultados del Smartphone Addiction Scale-Short Version (SAS-SV) (Yue et al., 2023). Esto sugiere que, a medida que aumenta la adicción al *smartphone*, disminuye el nivel de actividad físico-deportiva en estos grupos de estudiantes.

Por otro lado, el estudio de Saffari et al. (2022) aborda el problema de la inactividad físico-deportiva en mujeres estudiantes universitarias y examina cómo factores como el estigma relacionado con el peso corporal y la adicción al *smartphone* pueden afectar negativamente su actividad físico-deportiva. Los resultados mostraron diferencias significativas desde el punto de vista del estado

de peso, la adicción al *smartphone* y el estigma relacionado con el peso entre los grupos activos e inactivos; todas las variables independientes, excepto la edad, presentaron correlaciones positivas. También se identificó el papel moderador de la adicción al *smartphone* en la relación entre el estigma relacionado con el peso y la actividad físico-deportiva.

Por último, el estudio de Shi et al. (2023) tuvo como objetivo investigar las correlaciones entre el uso del *smartphone*, la actividad físico-deportiva y la calidad de vida en estudiantes universitarios chinos. Se encontró una relación negativa entre la adicción al *smartphone* y la calidad de vida, mientras la actividad físico-deportiva se relacionó positivamente con la calidad de vida. La presencia tanto de adicción al *smartphone* como de actividad físico-deportiva insuficiente disminuyó los puntajes de calidad de vida en comparación con el grupo con actividad físico-deportiva suficiente y sin adicción al *smartphone*. La actividad físico-deportiva y el uso del *smartphone* son factores de riesgo potencialmente modificables para una mala calidad de vida en los estudiantes universitarios. Por tanto, las intervenciones para disminuir el uso del *smartphone* y promover la actividad físico-deportiva podrían ser beneficiosas para mejorar la calidad de vida en esta población.

Estos hallazgos sugieren que la actividad físico-deportiva, el ejercicio y la participación en deportes pueden ayudar a proteger a los adolescentes y jóvenes de la adicción a los *smartphones*. La revisión también revela que la actividad físico-deportiva se relaciona con un menor nivel de adicción a internet y a los *smartphones*. Además, se encontró que aumentar la participación en deportes puede reducir significativamente la adicción a internet y a los juegos en comparación con aquellos que no practican deporte (Buke et al., 2021).

3.2 Variables mediadoras

Las variables mediadoras son factores o procesos que se encuentran entre la práctica de ejercicio físico y la adicción al uso del *smartphone* que ayudan a explicar la relación entre ambas variables. Estas variables mediadoras pueden influir en la fuerza o dirección de la relación entre el ejercicio físico y la adicción al uso del *smartphone*. Algunas posibles variables mediadoras podrían ser las oportunidades sociales (búsqueda de oportunidades de movimiento a través de grupos deportivos), la autorregulación y disciplina de mantener una rutina regular, el bienestar psicológico o la satisfacción de las necesidades básicas. Es importante considerar que las variables mediadoras pueden variar según el contexto y las características individuales de las personas. La evidencia científica destaca las que se describen a continuación.

3.2.1 Autocontrol y resiliencia psicológica

El objetivo principal del estudio de Ding et al. (2021) fue determinar si el autocontrol en el uso de internet (SCIU, por sus siglas en inglés) y la adicción al *smartphone* (MPA, por sus siglas en inglés) medían la relación entre la condición física y el bienestar subjetivo (SWB, por sus siglas en inglés) utilizando la *internet of things* (IoT). Los resultados del análisis mostraron que el SCIU mediaba directamente en la relación entre la actividad físico-deportiva y el bienestar subjetivo. Por otro lado, se encontró que la MPA mediaba la interacción entre el ejercicio físico y el bienestar subjetivo de manera inversa. Además, los resultados también revelaron que los marcos en serie múltiple SCIU-MPA entre la actividad físico-deportiva y el bienestar subjetivo eran estadísticamente significativos. Esto indica que las relaciones entre el SCIU y la MPA podrían ser mediadores únicos en la relación entre el ejercicio físico y el bienestar subjetivo. La comprensión de

estas interacciones subyacentes puede tener un significado terapéutico en los trastornos crónicos neurobiológicos en los jóvenes con MPA.

Por otro lado, el objetivo del estudio de Zhao et al. (2022) fue examinar el papel mediador de la resiliencia psicológica y el estrés percibido entre el ejercicio físico y la adicción al *smartphone* en estudiantes universitarios. Se utilizaron la escala PARS-3, la escala CD-RISC-10, la escala PSS-10 y la escala MPA. Los resultados muestran que el ejercicio físico no tiene un impacto directo significativo en la adicción al *smartphone*, la resiliencia psicológica tiene un efecto mediador significativo entre el ejercicio físico y la adicción al *smartphone*, pero el estrés percibido no lo tiene. El ejercicio físico puede mejorar la resiliencia psicológica, en primer lugar, aliviando así el estrés percibido, y en última instancia, mitigando la adicción al *smartphone*. Estos resultados sugieren que la resiliencia psicológica es un factor importante en la relación entre el ejercicio físico y la adicción al *smartphone* en los estudiantes universitarios. El ejercicio físico no tiene un impacto directo en la adicción al *smartphone*, pero puede influir en la resiliencia psicológica de los estudiantes, lo que a su vez puede mitigar la adicción. Además, se encontró que el estrés percibido no tiene un efecto mediador significativo en esta relación. Estos hallazgos resaltan la importancia de promover la resiliencia psicológica entre los estudiantes universitarios como una estrategia para prevenir y abordar la adicción al *smartphone*.

3.2.2 Uso del smartphone antes de dormir y actividad físico-deportiva

El estudio de Chen et al. (2022) aborda un tema emergente relacionado con el uso del *smartphone* antes de dormir y su impacto en la salud del sueño en niños y adultos jóvenes. Si bien se reconoce que la actividad físico-deportiva puede tener beneficios para la salud,

incluso la reducción de comportamientos problemáticos o adictivos, se sabe poco sobre su relación con el uso del *smartphone* antes de dormir. Se capturaron diferentes índices de actividad físico-deportiva diurna, como duración, intensidad, volumen y pasos caminados monitoreados por el *smartphone*. Los participantes informaron si utilizaban el *smartphone* mientras estaban acostados en la cama antes de dormir, si retrasaban el sueño debido al uso del *smartphone*, y se midió el tiempo de pantalla en la cama y la calidad del sueño mediante autorreportes y una escala de calificación numérica, respectivamente. Los resultados sugieren que una mayor duración de la actividad físico-deportiva diurna se asoció con una menor probabilidad de utilizar el *smartphone* en la cama.

3.2.3 Estados de ánimo, estrés y depresión

El estudio de Pereira et al. (2020) investiga la asociación entre el uso excesivo del *smartphone* y el estado de ánimo y los síntomas de depresión en estudiantes adolescentes. Se analizó una muestra de 308 chicos y 359 chicas con edades entre 13 y 18 años. Se utilizaron cuatro instrumentos: el cuestionario de características sociodemográficas, escolares y de salud general; la escala de adicción al *smartphone* (para medir su uso problemático); la escala de estado de ánimo de Brunel, y el inventario de depresión de Beck. Los estudiantes adolescentes con un uso problemático del *smartphone* presentaban más trastornos del estado de ánimo y síntomas de depresión que los estudiantes adolescentes sin un uso problemático del *smartphone*. En general, la inactividad físico-deportiva y el uso problemático del *smartphone* pueden reducir el vigor y aumentar los síntomas de depresión en los estudiantes adolescentes. Los hallazgos indican que la inactividad físico-deportiva y el uso excesivo del *smartphone* pueden tener consecuencias negativas en el estado de ánimo y los síntomas de depresión de los adolescentes.

Si bien se reconoce que la actividad físico-deportiva puede tener beneficios para la salud, incluso la reducción de comportamientos problemáticos o adictivos, se sabe poco sobre su relación con el uso del *smartphone* antes de dormir.

Además, en el estudio de Venkatesh et al. (2017) se encontró una asociación significativa entre la adicción a los *smartphones* y un estilo de vida poco saludable, comportamiento sedentario, estrés, mayor masa corporal, mayor masa grasa y menor masa muscular. Por otro lado, mayores niveles de uso de *smartphones* se relacionaron significativamente con mayor nivel de estrés (Haug et al., 2015; Venkatesh et al., 2017), mayor masa corporal y menor nivel de actividad físico-deportiva (Venkatesh et al., 2017)

3.2.4 Confinamiento

El estudio de Ren et al. (2022) aborda el problema de la adicción al *smartphone* y su relación con las restricciones de movimiento durante el confinamiento en el hogar debido al covid-19 en Foshan (China). Se recolectaron datos de una muestra de 1323 estudiantes de secundaria durante el periodo de confinamiento por covid-19. Se evaluaron los comportamientos de movimiento en un periodo de 24 horas. Los resultados mostraron que el 50,72 % de los estudiantes presentaban adicción al *smartphone*. En comparación con los adolescentes adictos al *smartphone*, aquellos que no tenían adicción mostraron más actividad físico-deportiva de intensidad moderada a vigorosa (MVPA, por sus siglas en inglés) y mayor duración del sueño (SLP, por

sus siglas en inglés), así como menos comportamiento sedentario (SB, por sus siglas en inglés). Los adolescentes que dedican más tiempo a la actividad físico-deportiva y al sueño tienden a tener menos adicción al *smartphone*, mientras el comportamiento sedentario se asocia positivamente con la adicción.

Por otra parte, el estudio de Zhenhui et al. (2021) investigó la adicción al *smartphone* entre los estudiantes universitarios durante la pandemia de covid-19 y su asociación con los comportamientos diarios y la salud mental, con el objetivo de proporcionar referencias para la educación en salud y el asesoramiento psicológico para los estudiantes universitarios. Se llevó a cabo un estudio observacional utilizando un cuestionario en línea entre 10 357 estudiantes. Se investigaron datos demográficos, adicción al *smartphone*, rutina diaria, actividad físico-deportiva, estado de peso, ansiedad y otra información de salud de los participantes. Se observaron asociaciones significativas entre la adicción al *smartphone* y el traspasar la hora de despertar, más comportamientos sedentarios, menos actividad físico-deportiva moderada a vigorosa, ansiedad, aumento de peso y otros comportamientos y sentimientos diarios perjudiciales. En conclusión, se observó una alta prevalencia de adicción al *smartphone* durante la pandemia de covid-19, con un deterioro del comportamiento diario y la salud mental. Estos hallazgos



resaltan la importancia de abordar la adicción al *smartphone* y promover comportamientos saludables entre los estudiantes durante situaciones de crisis, como la pandemia.

3.3 Adicciones, percepciones y habilidades psicológicas

Se ha hablado de la adicción al uso del *smartphone* y de cómo la práctica de ejercicio físico puede reducirlo; sin embargo, ¿qué ocurre cuando esa adicción se cambia con el ejercicio físico? Los motivos y las razones detrás de la práctica de ejercicio físico también se han investigado, explorando la adicción al ejercicio físico y examinando cómo las variables deportivas y personales, como los motivos para hacer ejercicio físico y las habilidades psicológicas, se relacionan con la aparición de lesiones deportivas y cómo influyen en el desarrollo de la adicción al ejercicio físico.

3.3.1 Adicción al uso del *smartphone* y al ejercicio físico

En general, la participación en actividad físico-deportiva se asocia con una percepción positiva del cuerpo, lo que significa que las personas activas suelen tener una actitud más favorable hacia su apariencia que aquellos que llevan una vida sedentaria. Según la investigación de Prieto (2016a), los deportistas participan en competiciones principalmente por disfrutar durante el evento, superar sus propias marcas, evaluar su estado físico y alcanzar metas. No obstante, es importante considerar que la práctica excesiva de actividad físico-deportiva puede tener consecuencias negativas. Según Downs et al. (2013), la mayoría de los jóvenes físicamente activos presentan síntomas que sugieren una posible adicción al ejercicio, lo que podría dar lugar al desarrollo de una adicción al ejercicio en la edad adulta entre aquellos que llevan una vida físicamente activa. Del mismo modo,

el estudio realizado por Lukács et al. (2019) reveló que la participación en actividades deportivas durante la infancia puede influir en la probabilidad de desarrollar una adicción al ejercicio físico. Por otro lado, Prieto (2022) señala que la obsesión por el deporte puede llevar a un deportista a entrenar en exceso, lo que puede resultar en sobreentrenamiento.

3.3.2. *Percepción de los estudiantes sobre su adicción*

El estudio de las percepciones de la población es de vital importancia, ya que se puede aproximar al nivel de distorsión de la realidad que pueda tener un sujeto; en el caso que nos ocupa, sobre su adicción al uso del *smartphone*. En el ámbito deportivo, una de las razones que explican el interés de los investigadores respecto de la importancia que los deportistas conceden a los factores potenciales causantes de lesión es servir de sistema de alerta para procurar un aumento de la conciencia del deportista sobre ello, y así implementar estrategias y acciones de prevención. Resulta interesante observar que los deportistas cuando están lesionados conceden mayor importancia a las medidas preventivas como causa de lesión que cuando no están lesionados; quizá solo en esa situación tienen una percepción mayor de la importancia que tienen las medidas de prevención de lesiones y, sin embargo, cuando no están lesionados no les conceden tanta importancia a las conductas de adherencia a las medidas preventivas (Olmedilla Zafra et al., 2010; Prieto Andreu, 2016b). Esto es extrapolable al ámbito educativo en lo relativo a la adicción al uso del *smartphone*, cuando los estudiantes reconocen que son adictos al uso del *smartphone*, podrían conceder mayor importancia a las medidas preventivas, teniendo una percepción mayor de la importancia que tienen las medidas de prevención que aquellos estudiantes no adictos, mostrando una mayor adherencia a las medidas preventivas.

3.3.3 *Estudiantes deportistas y variables psicológicas según la edad*

Se puede pensar que un estudiante que posee mayores habilidades psicológicas podría controlar mejor su adicción al uso del *smartphone*. ¿Presentan los deportistas más habilidades psicológicas? ¿Estas habilidades se relacionan con la edad? El deportista joven atraviesa por distintas etapas de transición en su desarrollo que debe ir superando para llegar a mantenerse de manera estable. La etapa de transición cuando el deportista pasa de ser deportista promesa a talentoso es un periodo de gran exigencia a nivel psicológico. Para adaptarse a esta nueva etapa, debe perfeccionar o modificar sus estrategias cognitivas y comportamentales. Un buen desarrollo de las habilidades psicológicas en ese periodo permitirá al deportista afrontar con mayores garantías de éxito la presión de la competición. Según Ramírez Muñoz y Prieto Andreu (2021), no se evidencia ninguna relación significativa entre las habilidades psicológicas y la edad. En contraposición, Moreno Murcia et al. (2006) encontraron que los deportistas de menor edad presentan mayores niveles de motivación. En general, siguiendo a Fradejas Medrano y Espada Mateos (2017), se señala que muchos autores que utilizaron el cuestionario sobre características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo (CPRD) para evaluar las habilidades psicológicas afirman no encontrar diferencias en la motivación de los deportistas en función de la edad. Las razones de esta falta de concordancia en los resultados pueden deberse a las diferencias metodológicas de los estudios realizados. Por otra parte, la falta de relación entre la edad y las habilidades psicológicas puede ser explicada por las características específicas de la muestra. El desarrollo de las habilidades psicológicas podría no estar relacionado con la edad cronológica, sino con la experiencia deportiva, lo que puede

estar mediatizando las habilidades psicológicas adquiridas por el deportista, siendo esta recursos de afrontamiento de utilidad frente a una posible adicción, ya una adicción al ejercicio físico, ya al uso excesivo del *smartphone*.

3.4 Pautas para prevenir la adicción a los smartphones

Se señalan algunas orientaciones dirigidas a instituciones educativas para prevenir y ayudar a los estudiantes adolescentes en su adicción al uso de los *smartphones*:

Identificar los estudiantes que presenten trastornos psicológicos que los pongan en mayor riesgo de adicción a los *smartphones*, como la ansiedad, la depresión, la baja autoestima y la falta de respeto propio.

Valorar los estudiantes de forma individual e integral, para determinar en cada caso el grado de riesgo que poseen de mostrar comportamientos adictivos.

Para los estudiantes que presenten un alto riesgo de comportamientos adictivos, se deben implementar programas de intervención específicos que incluyan práctica de actividad físico-deportiva y participación en deportes, trabajando de cerca con psicólogos, profesores de educación física, entrenadores deportivos y padres.

Diseñar y regularizar una normativa relacionada con restricciones o limitaciones en el uso de *smartphones* en las aulas y en las instalaciones escolares, para controlar los efectos negativos en la salud.

Se debe llevar a cabo una campaña integral de concienciación para promover la actividad físico-deportiva entre los estudiantes, con énfasis en los efectos negativos del uso excesivo de los *smartphones*.

Las clases de Educación Física deben formar parte regular de los horarios escolares diarios, para fomentar la actividad físico-deportiva tanto dentro como fuera de la escuela, incluso los fines de semana.

Las instituciones educativas deben asegurarse de contar con suficientes instalaciones deportivas y equipos adecuados para los estudiantes.

Se debe prestar especial atención a programas de ejercicio y deporte rítmicos, recreativos y en grupo, bajo la supervisión de expertos en ciencias de la actividad físico-deportiva y deporte, como parte de la intervención para el tratamiento de la adicción a los *smartphones*.

Fomentar el apoyo y la colaboración de la dirección institucional y los profesores en general para lograr el éxito de estos programas y fomentar la participación de los niños y adolescentes en la práctica de actividad físico-deportiva.

3.5 Limitaciones

Se han encontrado pocos estudios relacionados con el tema, lo que hace que la muestra de estudios analizados en la revisión no llegue a ser representativa. Tampoco se emplearon técnicas de metaanálisis y la evaluación de la producción científica fue realizada por un único evaluador. Por otra parte, la investigación longitudinal aportaría los beneficios de tener marcos de tiempo extendidos, lo que permitiría establecer relaciones causales para conocer y entender mejor los factores adictivos en la práctica de ejercicio físico. Por otra parte, se identificaron algunas limitaciones en los estudios incluidos en la revisión, como el uso de instrumentos subjetivos para evaluar la actividad físico-deportiva, la falta de estudios longitudinales e intervencionales, y la ausencia de mecanismos subyacentes que expliquen la relación entre

la actividad físico-deportiva y la adicción a los *smartphones*. Algunos de los estudios analizados se basaron en una muestra específica de estudiantes y los resultados podrían no ser generalizables a otras poblaciones. Sería interesante llevar a cabo investigaciones adicionales que incluyan a diferentes grupos de edad y áreas de estudio para obtener una imagen más completa de la relación entre la adicción al *smartphone* y la actividad físico-deportiva.

3.6 Futuras líneas de investigación

Es importante destacar que los hallazgos de los estudios discutidos resaltan la necesidad de abordar los comportamientos de adicción al *smartphone* y promover la actividad físico-deportiva en la población estudiantil. Se deben desarrollar intervenciones y programas que fomenten un uso saludable de los *smartphones* y promuevan la participación en actividades físicas para mejorar el bienestar de los jóvenes, siendo esencial promover un equilibrio saludable entre el uso de los dispositivos móviles y la actividad físico-deportiva, pudiéndose emplear los resultados de esta revisión para mejorar los programas de intervención física, y así promover el bienestar de los estudiantes. Resulta de vital importancia intervenir en los comportamientos de movimiento de los adolescentes para prevenir y abordar la adicción al *smartphone*. Las futuras investigaciones y programas de intervención deben considerar la naturaleza composicional de estos comportamientos para lograr resultados efectivos en la reducción de la adicción al *smartphone* y promover un estilo de vida saludable. Es importante desarrollar estrategias que promuevan una imagen corporal positiva, aborden el estigma relacionado con el peso y fomenten un uso saludable y equilibrado de los *smartphones*. Estas intervenciones pueden tener un impacto positivo

en la actividad físico-deportiva y el bienestar general de las estudiantes.

Es fundamental implementar intervenciones que promuevan un uso saludable del *smartphone* y fomenten la participación en actividades físicas entre los estudiantes, que incentiven la práctica regular de ejercicio físico y promuevan el desarrollo de la resiliencia psicológica. La educación en salud y el asesoramiento psicológico pueden desempeñar un papel crucial en la gestión de la adicción al *smartphone* y la promoción de la salud mental en esta población estudiantil. Esto puede incluir la educación sobre el uso equilibrado del *smartphone*, la promoción de estrategias para reducir la adicción, la creación de entornos propicios para la actividad físico-deportiva, como instalaciones deportivas accesibles y programas de ejercicio, y estrategias de apoyo psicológico y entrenamiento en habilidades de afrontamiento. Al fortalecer la resiliencia psicológica de los estudiantes, se puede reducir el impacto del estrés percibido y prevenir la adicción al *smartphone*. Mejorar tanto su uso como los niveles de actividad físico-deportiva puede tener un impacto positivo en la calidad de vida de los estudiantes y promover un estilo de vida saludable y equilibrado. Es fundamental fomentar un uso saludable de los dispositivos móviles y concienciar sobre los posibles efectos negativos en la actividad

Se recomienda realizar estudios longitudinales e intervencionales que aborden los factores relacionados con la adicción a los *smartphones* y la práctica de actividad físico-deportiva.

físico-deportiva. Además, se podría considerar la implementación de estrategias o programas que promuevan la reducción de la adicción al *smartphone* y fomenten la participación en actividades físicas.

Resulta vital investigar también sobre las variables mediadoras que subyacen a la relación entre la actividad físico-deportiva y la adicción a los *smartphones*; por ello, se recomienda realizar estudios longitudinales e intervencionales que aborden los factores relacionados con la adicción a los *smartphones* y la práctica de actividad físico-deportiva. Por último, se destaca la importancia de promover la participación en deportes y actividad físico-deportiva en entornos educativos como una medida preventiva contra la adicción a los *smartphones* en la población estudiantil. La revisión sugiere que la actividad físico-deportiva y la participación en deportes tienen el potencial de prevenir la adicción a los *smartphones* en la población estudiantil. Sin embargo, hacen falta más estudios sobre los mecanismos subyacentes relacionados con las variables mediadoras de los efectos positivos de la actividad físico-deportiva en la adicción a los *smartphones*. Por tanto, se alienta a los profesionales que trabajan en el manejo de comportamientos adictivos a considerar la actividad físico-deportiva, el ejercicio o los deportes como parte de las estrategias de prevención y tratamiento de la adicción a los *smartphones* en la población estudiantil.

4. Conclusiones

Esta revisión narrativa examinó una serie de estudios y hallazgos relacionados con la relación entre la actividad físico-deportiva, el uso del *smartphone*, la adicción a los dispositivos móviles y la salud mental en adolescentes. Los autores consultados indican que existe una clara asociación entre la cantidad de actividad físico-deportiva realizada durante

el día y la reducción en el uso del *smartphone* en la cama y los problemas de sueño relacionados. Esto sugiere que fomentar una mayor actividad físico-deportiva podría ser una estrategia efectiva para abordar el uso excesivo de *smartphones* en este grupo de población.

Además, se encontró que los adolescentes que dedican más tiempo a la actividad físico-deportiva y al sueño tienden a tener menos adicción al *smartphone*, mientras el comportamiento sedentario se asocia positivamente con la adicción. Estos hallazgos resaltan la importancia de promover un estilo de vida activo y saludable como medida preventiva contra la adicción a los *smartphones* en los adolescentes.

Otro aspecto relevante identificado en la revisión es la relación positiva entre la actividad físico-deportiva y la calidad de vida en los adolescentes, ya que se encontraron beneficios físicos, emocionales y sociales asociados con la práctica regular de ejercicio. Esto subraya la importancia de fomentar la actividad físico-deportiva como una estrategia para mejorar el bienestar general de los adolescentes.

Por otro lado, se observó que la adicción a los *smartphones* se relaciona con un estilo de vida poco saludable, comportamiento sedentario, estrés, mayor masa corporal, mayor masa grasa y menor masa muscular. Estos resultados indican que la adicción a los *smartphones* puede tener efectos negativos significativos en la salud física y mental de los adolescentes. Además, se encontró evidencia que respalda la idea de que el ejercicio físico puede mejorar la resiliencia psicológica de los adolescentes, lo que a su vez puede contribuir a reducir la adicción al *smartphone*. Por tanto, se sugiere que promover la resiliencia psicológica entre los estudiantes podría ser una estrategia efectiva para prevenir y abordar este problema. En cuanto al autocontrol del uso de internet, se identificó que se relaciona

positivamente con una mayor práctica de ejercicio físico y bienestar subjetivo, lo que sugiere que el autocontrol podría desempeñar un papel mediador en la relación entre el uso del *smartphone* y la actividad físico-deportiva. Esto resalta la importancia de promover habilidades de autorregulación entre los adolescentes como parte de las intervenciones preventivas.

Finalmente, se destacó que los estudiantes tienden a prestar mayor atención a las medidas preventivas cuando reconocen su propia adicción al uso del *smartphone*. Por tanto, es crucial sensibilizar a los adolescentes sobre los riesgos asociados con el uso excesivo de dispositivos móviles y fomentar la autorreflexión como parte de las estrategias de prevención. Los resultados de esta revisión narrativa apoyan la necesidad de implementar intervenciones educativas y programas que promuevan un uso responsable de los *smartphones* y fomenten la participación en actividades físicas entre los adolescentes. Estas medidas pueden desempeñar un papel crucial en la protección y mejora de la salud mental de este grupo de población.

Agradecimientos

A la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) por su apoyo al investigador.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado por la Convocatoria de Ayudas para Estancias de Investigación en el Extranjero 2022/2023 de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

En esta revisión narrativa, no se emplearon metodologías con la participación de personas (uso de encuestas o cuestionarios).

Contribución de los autores

Todo el proceso de la investigación fue liderado por el único autor.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por IA en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, el autor no ha utilizado ninguna tecnología generativa asistida por IA.

Referencias

- Buke, M., Egesoy, H. y Unver, F. (2021). The effect of smartphone addiction on physical activity level in sports science undergraduates. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 28, 530-534. <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2021.09.003>
- Chen, H., Zhang, G., Wang, Z., Feng, S. y Li, H. (2022). The associations between daytime physical activity, while-in-bed smartphone use, sleep delay, and sleep quality: A 24-h investigation among Chinese college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9693. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159693>
- Csibi, S., Marieta, G. G., Melinda, F., Monika, C. y Csilla-Júlia, B., Gabos, G., I. (2016). Smartphone use and addiction vulnerability related to specificities of physical activity in school-aged children. *Acta Medica Marisiensis*, 62, 91-92.
- Demirci, K., Akgonul, M. y Akpinar, A. (2015). Relationship of smartphone use severity with sleep quality, depression, and anxiety in university students. *Journal of*

- Behavioral Addictions*, 4(2), 85-92. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.010>
- DiLorenzo, T. M., Bargman, E. P., Stucky-Ropp, R., Brassington, G. S., Frensch, P. A. y LaFontaine, T. (1999). Long-term effects of aerobic exercise on psychological outcomes. *Preventive Medicine*, 28(1), 75-85. <https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0385>
- Ding, Z. C., Yan, J. y Fu, J. (2021). Internet and mobile phone addiction self-control mediate physical exercise and subjective well-being in young adults using IoT. *Mobile Information Systems*, 2021, 1-6. <https://doi.org/10.1155/2021/9923833>
- Downs, D. S., Savage, J. S. y DiNallo, J. M. (2013). Selfdetermined to exercise? Leisure-time exercise behavior, exercise motivation, and exercise dependence in youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(2), 176-184. <https://doi.org/10.1123/jpah.10.2.176>
- Erdoganoglu, Y. y Arslan, B. C. (2019). The effect of smartphone usage on physical capacity in young people. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(5), 499-506. <https://doi.org/10.5455/apd.22386>
- Fradejas Medrano, E. y Espada Mateos, M. (2017). Evaluación de la motivación en adolescentes que practican deporte en edad escolar. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 27-33. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.52779>
- Gumusgul, O. (2018). Investigation of smartphone addiction effect on recreational and physical activity and educational success. *World Journal of Education*, 8(4), 11-17. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n4p11>
- Haug, S., Castro, R. P., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T. y Schaub, M. P. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 299-307. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.037>
- Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction: A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528-3552. <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Lukács, A., Sasvari, P., Varga, B. y Mayer, K. (2019). Exercise addiction and its related factors in amateur runners. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(2), 343-349. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.28>
- Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E. y González Cutre Coll, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22(2), 310-317. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23291/22571>
- Olmedilla Zafra, A., Prieto Andreu, J. M. y Blas Redondo, A. (2010). Lesiones en tenistas: Percepción subjetiva sobre la importancia de los factores causales. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 10(38), 323-335. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.010>
- Organización Mundial de la Salud. (2022, 5 de octubre). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Penglee, N., Christiana, R. W., Battista, R. A. y Rosenberg, E. (2019). Smartphone use and physical activity among college students in health science-related majors in the United States and Thailand. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(8), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081315>
- Pereira, F. S., Bevilacqua, G. G., Coimbra, D. R. y Andrade, A. (2020). Impact of problematic smartphone use on mental health of adolescent students: Association with mood, symptoms of depression, and physical activity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(9), 619-626. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0257>

- Prieto Andreu, J. M. (2016a). Razones para correr de corredores populares. *Athlos: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 11. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2014.v3i2.6167>
- Prieto Andreu, J. M. (2016b). Asociación de variables deportivas y personales en la ocurrencia de lesiones deportivas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18(2), 184-198. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34819>
- Prieto Andreu, J. M. (2022). Runnorexía: Una revisión sobre la adicción al ejercicio físico en corredores. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 223-232. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88503>
- Ramírez Muñoz, A. y Prieto Andreu, J. M. (2021). Análisis de las habilidades psicológicas en los deportistas promesas y talentos guipuzcoanos. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 465-470. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.74861>
- Ren, Z., Tan, J., Huang, B., Cheng, J., Huang, Y., Xu, P. ... y Gao, Y. (2022). Association between 24-hour movement behaviors and smartphone addiction among adolescents in Foshan City, southern China: Compositional data analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169942>
- Rother, E. T. (2007). Revisión sistemática X Revisión narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), 9-10. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Saffari, M., Chen, J. S., Wu, H. C., Fung, X. C., Chang, C. C., Chang, Y. L. ... y Lin, C. Y. (2022). Effects of weight-related self-stigma and smartphone addiction on female university students' physical activity levels. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2631. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052631>
- Shi, Y., Shi, M., Zhao, Y., Liu, C., Sui, L., Zhao, Z. y Fan, X. (2023). Relationships among smartphone use, physical activity, and quality of life in chinese college students. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 35(2-3), 145-153. <https://doi.org/10.1177/10105395231158455>
- Venkatesh, E., Al Jemal, M. Y. y Al Samani, A. S. (2016). Smart phone usage and addiction among dental students in Saudi Arabia: A cross sectional study. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 31(1). <https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0133>
- Yue, H., Yue, X., Liu, B., Li, X., Dong, Y. y Bao, H. (2023). Short version of the smartphone addiction scale: Measurement invariance across gender. *Plos One*, 18(3), e0283256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283256>
- Zhao, Z., Zhao, S., Wang, Q., Zhang, Y. y Chen, C. (2022). Effects of physical exercise on mobile phone addiction in college students: The chain mediation effect of psychological resilience and perceived stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15679. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315679>
- Zhenhui, H. U. A. N. G., Jianyi, T. A. N., Huaifu, X. U., Baoying, H. U. A. N. G., Qingsong, C. H. E. N., Zixiong, L. I., Zhuang, W., Zhang, Y. y Yanhui, G. A. O. (2021). Association of smartphone addiction with daily behaviors and mental health during the covid-19 pandemic among medical college students. *Chinese Journal of School Health*, 42(5), 713-718. <https://doi.org/10.16835/j.cnki.1000-9817.2021.05.018>

Catalina Juárez Díaz¹
<https://orcid.org/0000-0002-8079-5039>

María del Socorro Rodríguez
Guardado^{2*}
<https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas, Puebla, México. catalina.juarez@correo.buap.mx

² Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Facultad de Educación, Puebla, México. mariadel Socorro.rodriguez@upaep.mx

* Autor de correspondencia:
María del Socorro Rodríguez
Guardado, Universidad Popular
Autónoma de Puebla, Facultad de
Educación, Puebla, México, 21 Sur
1103, Barrio de Santiago, CP. 72410,
mariadel Socorro.rodriguez@upaep.mx

Para citar este artículo:
Juárez Díaz, C. & Rodríguez
Guardado, M. del S. (2023). Com-
parativo en función del género en la
relación de estilos de aprendizaje y
estrategias volitivas. *Papeles*, 15(30),
e1518. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1518>

Comparativo en función del género en la relación de estilos de aprendizaje y estrategias volitivas

Comparative by Gender in the Relationship of Learning Styles and Volitional Strategies

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1518>

Recibido: 09 de febrero 2023

Aprobado: 10 de abril de 2023

Publicado: 12 de mayo de 2023



Resumen

Introducción: promover y reconocer estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en estudiantes universitarios puede contribuir a fortalecer sus capacidades cognitivas, motivacionales y socioafectivas. En las últimas décadas, se ha planteado el problema de la educación en cuanto a las diferencias de género, por ello, la pregunta es esta: ¿existen diferencias entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas en cuanto al género? El objetivo de esta investigación fue identificar la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas en un comparativo de género. **Metodología:** se utilizó un método cuantitativo, correlacional de alcance transversal. Participaron 121 estudiantes de una universidad pública del estado de Puebla (México): el 68,60 % fue del género femenino y el 31,40 % del género masculino, en edades entre 18 y 43 años ($DE = 4,63$). **Resultados y discusión:** los resultados mostraron que el género tiene asociación con las estrategias volitivas, pero no con los estilos de aprendizaje. El género femenino evidenció un mayor uso de estrategias volitivas en comparación con el género masculino. Por su parte, el estilo de aprendizaje no presentó correlación con el género. **Conclusiones:** en el aula, se recomienda el fortalecimiento de las estrategias volitivas en el aprendizaje y la promoción de los diferentes estilos de aprendizaje para contribuir a la formación integral de los universitarios. Para futuras investigaciones, se sugiere profundizar con estudios cualitativos y considerar variables como deserción y rendimiento académico.

Palabras clave

Método de aprendizaje; afectividad; motivación; voluntad; estudiante universitario.

Abstract

Introduction: YouTube is a huge catalog of videos on various topics, and it is a precept to come to this social network to see tutorials and answer questions regarding a specific topic. The eduyoutubers facilitate the work as educational edutubers, but to be precise and rigorous in the selection of these, it is necessary to have resources and tools that allow us to evaluate them, under pedagogical criteria. This study presents as the main objective of the research, it defines a selection process that will determine a catalog of pedagogical and didactic videos of mathematics, for the secondary educational level in Italy, and in relation to those videos most used by the students. **Methodology:** A total of 4845 students, between the ages of 13 and 22 living in Italy, were asked which edutuber and/or YouTube channels they use to support mathematical learning, then five videos were analyzed and the aspects to be evaluated were identified in relation to the following criteria: curricular; technical, aesthetic and expressive; pedagogical; didactic mathematics; and accessibility. As an instrument for data and information collection, a questionnaire was acquired that was validated through expert judgment, Cronbach's Alpha. **Results and discussion:** The results

Keywords

Learning method; affectivity; motivation; volition; university student.

mainly show that the students use the YouTube social network, as the main resource for consultation and help, to understand mathematics at secondary educational levels, noting that there is no specific profile for the use of this social network. Conclusions: it is concluded that the clarity of the content presented is important for the students, but it is important above all how it is presented, when distinguishing the two channels that, given the parity of well-presented content, attend to and take care of the technical, aesthetic and expressive aspects.

Introducción

El modelo educativo mexicano 2016 tiene como finalidad promover el desarrollo equilibrado de las dimensiones de tipo intelectual, personal, emocional y social del ser humano (Flores Alanís et al., 2019) en un ambiente escolar equitativo e incluyente (Ortiz Elizalde, 2022). Por ello, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo mexicano, ha aumentado la incorporación y la concientización de los estudios en comparativo de género (Trejo Sirvent et al., 2015). De modo que se considera importante promocionar el desarrollo holístico de los estudiantes, tanto del género masculino como del género femenino, para dar oportunidad de fortalecer todas sus dimensiones y dar respuesta a la diversidad cultural, sin importar su género (Arias Brahona y Aparicio, 2020). Una alternativa para lograr el desarrollo del estudiantado es considerar sus diferencias individuales en el momento de aprender, porque de forma individual trataría los contenidos a su manera. En este sentido, Lozano Rodríguez (2006) menciona que cada persona aprende de manera diferente, por lo que estudiar cómo los estudiantes se apropian de los conocimientos es sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, las estrategias que desarrolla un individuo para lograr un propósito pueden aportar a su desarrollo académico. Estas estrategias son conocidas como volitivas y son aquellas acciones y pensamientos

voluntarios para evitar distracciones, y así permiten al estudiante tener el control de su aprendizaje para lograr las metas establecidas y centrarse en las tareas académicas. A menudo, se desconoce la utilidad y la existencia de este tipo de estrategias (p. ej., respirar ante una situación de estrés, pensar en una consecuencia negativa que permita hacer más pronto una tarea, tener una recompensa cuando se realiza con éxito un trabajo); no obstante, es pertinente que los docentes las promuevan, porque pueden contribuir a la persistencia de los deberes académicos cuando se presentan diferentes obstáculos (McCann y Turner, 2004).

De modo que distinguir cómo los discentes prefieren aprender y reconocer las estrategias volitivas que emplean para sostener el esfuerzo en la realización de tareas académicas puede ser un apoyo en su desarrollo integral, puesto que se podrían atender a aspectos cognitivos y emocionales, señalados como parte del desarrollo integral del estudiantado. En este sentido, la exploración de los estilos de aprendizaje (EA) y de las estrategias volitivas (EV) resulta pertinente para conocer y comprender cómo los estudiantes aprenden, se concentran y esfuerzan en la consecución de metas académicas.

El estudio de los EA ha sido planteado frecuentemente para identificar su predominancia e incidencia en el rendimiento académico. En otras investigaciones, la atención se ha centrado en encontrar la relación entre los EA y alguna estrategia de autorregulación en

general (Al-Mulhim, 2021) con la motivación (Girón-García y Gargallo-Camarillas, 2020) o con la autoeficacia (Çakiroğlu et al., 2018; Baltaoğlu y Güven, 2019). Por otro lado, se ha planteado la preferencia de EA y rendimiento académico con respecto al género (Biabani e Izadpanah, 2019; Mašić et al., 2020; Payaprom y Payaprom, 2020; Ruland Marantika, 2022). Además, se han realizado otros trabajos para identificar la influencia de los estilos de aprendizaje y la autoeficacia comparando los resultados en cuanto al género (Özaydin Özkara e Ibili, 2021; Ruland Marantika, 2022).

Los EA se manifiestan en las conductas de los alumnos y sus formas de tratar y explorar la información en las diferentes experiencias que el profesor promueve en el aula. Aunado a ello, denotan la forma preferida en que los alumnos trabajan con información nueva y se manifiestan en sus comportamientos en el aula. En las últimas décadas, Navarro Saldaña et al. (2019) mencionan los intentos por tratar temas de educación en atención a las diferencias entre el género masculino y femenino. Al respecto, Özaydin Özkara e Ibili (2021) encontraron disparidad en la predominancia de EA y Baltaci et al. (2016) evidencian la diferencia entre la preferencia y predominancia de EA.

La teoría de EA señala diferentes clasificaciones de modo que pueden ser de tipo cognitivo, sensorial, de personalidad y multifactorial. La propuesta adoptada para sustentar teóricamente este estudio es de tipo cognitivo, a través del modelo propuesto por Honey y Mumford (2000), en el que se consideran cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Cada uno de ellos con fortalezas, atributos y debilidades en el momento de enfrentarse a la información nueva o a la experiencia de aprendizaje (Alonso et al., 1997).

Al describir cada uno de los estilos de aprendizaje, se tiene que el estilo activo

Las estrategias volitivas son aquellas acciones y pensamientos voluntarios para evitar distracciones, y así permiten al estudiante tener el control de su aprendizaje para lograr las metas establecidas y centrarse en las tareas académicas.

caracteriza al estudiante por ser animador, improvisador, descubridor, arriesgado, colaborador, espontáneo. Se desenvuelve bien en experiencias de aprendizaje diversas y novedosas, breves, grupales; en contraste, les resulta difícil comprometerse con aquellas que son prolongadas, repetidas y con carga teórica. Por su parte, el estilo reflexivo caracteriza al estudiante por ser ponderado, cuidadoso, analítico, receptor, exhaustivo, entre otras cualidades. Aprende en situaciones que le permite trabajar individualmente, en que recibe información auditiva o visual, la cual examina en detalle hasta lograr apropiarse de ella. Enfrenta dificultades en situaciones no planificadas, cuando carece de datos para sacar conclusiones; si se siente expuesto, es el centro de atención y debe fungir como líder.

El estilo teórico lo presenta el discente que se distingue por ser objetivo, perfeccionista, metódico, lógico y crítico. Se siente cómodo cuando conceptualiza, analiza, sintetiza la información y la estructura sistemáticamente en teorías lógicas. Trabajar con métodos confusos, temas triviales o en situaciones en las que expone sus emociones o sentimientos representa un obstáculo en su aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes

con predominancia del estilo pragmático experimentan, son prácticos, directos, eficaces, realistas, entre otros atributos. Disfrutan integrarse en proyectos atractivos que les permitan emplear la teoría en situaciones reales. Es bueno para ellos observar que la información con la que trabajan tiene aplicación práctica inmediata en sus tareas cotidianas. En contraste, su aprendizaje se dificulta cuando trabaja teorías sin materializarlas, sin recompensas, sin ejemplos, sin modelos a seguir, o sin alguna necesidad inmediata (Alonso et al., 1997).

Con respecto a las estrategias volitivas, de acuerdo con Martínez Vicente y Valiente Barroso (2019), los aspectos cognitivos y motivacionales empezaron a ser estudiados de forma conjunta a principios de la década de 1990, de tal manera que la relación entre motivación, metas académicas, emoción y volición da un nuevo paradigma en el que se integran aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos en los procesos autorregulatorios. A partir de estos avances, se ha podido profundizar en el estudio de estrategias, las cuales permiten a los estudiantes estar motivados en sus tareas, enfrentar desafíos cognitivos y persistir ante las dificultades emergentes que pudieran impedir el cumplimiento de sus tareas escolares.

En el ámbito académico, los hábitos de estudio son estados volitivos que se manifiestan cuando los estudiantes, a pesar de la dificultad de la tarea, logran sus metas académicas al concluir sus deberes (Corno, 2004). Las estrategias volitivas se definen como las acciones o los comportamientos para enfrentar la ansiedad (reducción del estrés), regular la capacidad percibida para aprender y ejecutar tareas (autoeficacia) y emplear de forma positiva los pensamientos de las posibles consecuencias negativas al no lograr la meta propuesta (Corno, 1993; McCann y Turner, 2004). En este estudio, se consideran las estrategias volitivas de emoción y

afectividad propuestas por McCann y Turner (2004), quienes sopesan tres dimensiones: autoeficacia, reducción del estrés e incentivos base negativa.

Los EA y las EV en conjunto han sido poco tratados. En este sentido, este estudio es pertinente, puesto que sería una contribución a la teoría de ambos constructos desde una perspectiva de género. Por tanto, su objetivo general fue identificar la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas en un comparativo de género.

2. Metodología

Se empleó un método cuantitativo, correlacional de alcance transversal, para identificar la relación entre estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en un comparativo de género. Para ello, se identificaron los EA de los estudiantes, los EA y las EV. Las hipótesis planteadas fueron dos: a) existe una diferencia de los EA en el comparativo por género, y b) existe una diferencia en el uso de las EV en el comparativo por género.



2.1 Población de estudio

El estudio se realizó en una universidad pública del estado de Puebla (México), en el periodo de verano, cuando la matrícula escolar es reducida (420 alumnos), debido a que los cursos ofertados en ese periodo son para alumnos con materias reprobadas que desean regularizar su historial académico. El muestreo fue por conveniencia, para seleccionar aquellos casos accesibles, que acepten voluntariamente participar (Otzen y Manterola, 2017).

Los criterios de inclusión fueron que los participantes pertenecieran a la facultad de la enseñanza del inglés y que aceptaran la invitación a contestar los instrumentos que conforman el estudio. La invitación e instrumentos fueron compartidos por medio de formularios de Google, enviados por correo electrónico y grupos de WhatsApp. Los cuestionarios se distribuyeron en línea debido a la entrada restringida a la institución por la contingencia sanitaria (pandemia de covid-19) aún presente en la institución.

El tamaño de muestra mínimo requerido fue de 35 participantes con una $p < 0,05$, nivel de confianza de 1,96 y nivel de precisión del 5 %. Se estimó usando el cálculo de poblaciones finitas para estudios de corte cualitativo descrito por Aguilar-Barojas (2005). Las respuestas recibidas permitieron tener una muestra conformada por 121 estudiantes: el 68,6 % fue del género femenino ($n = 83$) y el 31,4 % del género masculino ($n = 38$), en edades entre 18 y 43 años ($M = 23,18$; $DE = 4,63$), por lo que cada género superó el mínimo de población muestral requerido para el estudio.

Para cada participante, se incluyó el consentimiento informado, en el que se dio a conocer el objetivo del estudio, y se garantizó el anonimato. Los estudiantes aceptaron el empleo de sus datos en los resultados del estudio.

2.2 Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron dos:

El cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) es un instrumento conformado por 80 ítems para identificar la predominancia de los EA, que es de tipo dicotómico y se emplea regularmente con hispano-hablantes (Alonso et al., 1997). La validación del instrumento en México mostró un índice de confiabilidad de 0,80 (Juárez Lugo, 2014).

El inventario de estrategias volitivas académicas (IEVA), propuesto por McCann y García (1999), mide la tendencia de los estudiantes hacia el control volitivo en contextos académicos. Hace la conexión entre las definiciones conceptuales y operacionales de estas estrategias y considera la división de sus ítems en tres factores: autoeficacia, incentivos base negativa y reducción de estrés. En este trabajo, se utilizó la versión adaptada al español de Gaeta González (2009), que consta de 20 ítems medidos mediante una escala Likert de cinco puntos (1 = nunca, 2 = pocas, 3 = algunas, 4 = muchas y 5 = siempre).

2.3 Procedimiento

El análisis de los datos se llevó a cabo empleando estrategias de estadística de tipo descriptivo e inferencial. Las primeras sirvieron para caracterizar la predominancia de EA y el empleo de EV; para ello, se obtuvieron frecuencias porcentuales. Se determinaron los índices de fiabilidad de cada uno de los instrumentos, para lo que se consideraron las aportaciones de Landero Hernández y González Ramírez (2014, p. 156), quienes explican que la confiabilidad alfa de Cronbach puede oscilar entre 0,00 y

1,00, y no existe un acuerdo último entre los científicos y profesionales de cuáles son los criterios mínimos aceptables. No obstante, se puede considerar un valor de 0,50 como mínimo y de 0,90 cuando se trate de tomar decisiones que afecten la vida de las personas.

Posteriormente, se analizó la normalidad de los datos a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) y la correlación de Spearman para pruebas no paramétricas, con el fin de evidenciar la asociación entre género, EA y EV. Por último, se llevó a cabo una prueba U Mann Whitney Wilcoxon para muestras independientes y determinar si hay diferencias, en este caso, entre el género femenino y el género masculino. En la tabla

1, se presenta la matriz de la operacionalización de las variables con su respectiva clasificación, indicador y definición. Para el análisis, se empleó el programa estadístico SPSS V23.

3. Resultados y discusión

El CHAEA presentó un índice de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,764 y el IEVA de 0,879. Para cada una de las dimensiones de este último, la reducción del estrés presentó un índice de 0,601, la autoeficacia de 0,824 y los incentivos base negativa de 0,765. De acuerdo con la prueba Kolmogorov-Smirnov, los datos no presentaron normalidad ($p < 0,05$).

Tabla 1. Características de las variables de estudio

Variable	Clasificación	Indicador	Operacionalización	Definición conceptual
Género	Catagórica: nominal	Se determina el género: femenino o masculino.	1 = Femenino 2 = Masculino	Formas que adquieren los rasgos y las funciones psicológicas y socioculturales considerados masculinos y femeninos (Gamba, 2011).
Estilo de aprendizaje	Catagórica: ordinal	Se determina el estilo de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.	1 = Sí, 2 = No	Características, comportamientos o acciones particulares resultantes de la combinación de factores afectivos y cognitivos que los estudiantes manifiestan en el momento de aprender (Aguilera Pupo y Ortiz Torres, 2010).
Autoeficacia	Catagórica: nominal	Se determina el uso de estrategias de autoeficacia.	1 = Nunca 2 = Pocas 3 = Algunas 4 = Muchas 5 = Siempre	Capacidad percibida para aprender o ejecutar tareas (McCann y Turner, 2004).
Reducción del estrés	Catagórica: ordinal	Se determina el uso de estrategias de reducción del estrés.	1 = Nunca 2 = Pocas 3 = Algunas 4 = Muchas 5 = Siempre	Acción para regular la ansiedad (McCann y Turner, 2004).
Incentivo base negativa	Catagórica: ordinal	Se determina el uso de estrategias de incentivo base negativa.	1 = Nunca 2 = Pocas 3 = Algunas 4 = Muchas 5 = Siempre	Pensar en consecuencias negativas al no lograr la meta propuesta (McCann y Turner, 2004).

Fuente: elaboración propia.

Estilos de aprendizaje del total de los participantes

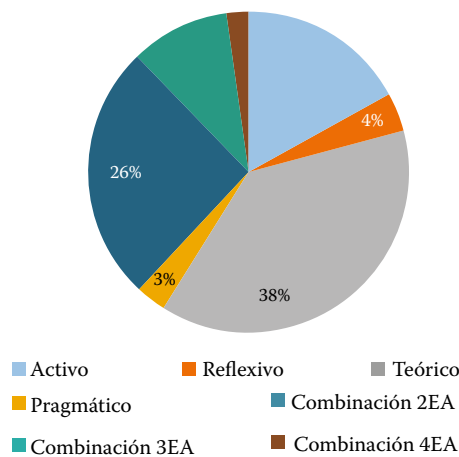


Figura 1. Estilos de aprendizaje del total de los participantes

Fuente: elaboración propia.

En atención a la totalidad de la población, se puede observar en la figura 1 que la predominancia de la preferencia de los EA recae en el teórico (n = 46), en que 13 participantes corresponden al género masculino y 33 al género femenino. Se evidencia que, como segunda preferencia, los estudiantes mostraron una combinación de dos estilos de aprendizaje (2 EA, n = 31) acoplados de diferentes maneras, donde (n = 19) participantes del género femenino y (n = 12) del género masculino. En tercer lugar, se encuentra el estilo activo (n = 20), en el que predomina el género femenino (n = 17) en comparación con los casos del género

masculino (n = 3). Las combinaciones de tres y cuatro estilos (3 EA, n = 12; 4 EA, n = 3) presentaron menos predominancia. Pocos participantes (n = 4) se caracterizan por ser pragmáticos. Se considera relevante mencionar que la combinación de EA se refiere a aquellos estudiantes que utilizan de manera instintiva o al mismo tiempo dos o más estilos para aprender. Los resultados de forma específica se muestran en la tabla 2.

Para indagar la relación entre el género y los EA, se llevó a cabo la prueba de Spearman, el resultado indicó que el género no presenta correlación con los EA, por tanto, no determina la forma en que los alumnos aprenden ($r_s = 0,169$; $p > 0,05$). Estos resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Correlación entre el género y los estilos de aprendizaje

		Género	Estilo de aprendizaje
Género	Coefficiente de correlación	1	0,169
	Sig. (bilateral)		0,063
Estilo de aprendizaje	Coefficiente de correlación	0,169	1
	Sig. (bilateral)	0,063	
** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).			
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).			

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Predominancia de estilos de aprendizaje respecto del género

Estilo de aprendizaje	Femenino	Masculino	Frecuencia	Porcentaje
Activo	17	3	20	16,5
Reflexivo	3	2	5	4,1
Teórico	33	13	46	38
Pragmático	2	2	4	3,3
Combinación 2 EA	19	12	31	25,6
Combinación 3 EA	8	4	12	9,9
Combinación 4 EA	1	2	3	2,5

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se exploró una posible asociación entre los EA y las EV. Los valores obtenidos con la prueba de Spearman indicaron que no hay una relación entre estas variables (tabla 4).

Se realizó una correlación Spearman para determinar la posible asociación entre el género y las estrategias volitivas. La tabla 5 muestra que el género correlaciona de forma negativa pero significativa con las estrategias de reducción del estrés ($r_s = -0,244$; $p < 0,05$) y de forma también negativa pero moderada con la autoeficacia ($r_s = -0,218$; $p < 0,05$) y

con los incentivos base negativa ($r_s = -0,221$; $p < 0,05$).

Para profundizar en los resultados, se llevó a cabo la prueba Mann Whitney Wilcoxon para analizar si existe o no heterogeneidad de las estrategias volitivas empleadas por los estudiantes en cuanto al género, en que se pudo observar que sí existe una diferencia. Así, el género femenino mostró un mayor uso de estas estrategias y evidenció un rango promedio mayor en reducción del estrés (66,75), en la autoeficacia (66,15) y en los incentivos base negativa (66,20). Asimismo,

Tabla 4. Correlación entre estilos de aprendizaje y estrategias volitivas

		EA	ERE	EAE	EIBN
Estilo de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1	-0,083	-0,097	-0,157
	Sig. (bilateral)		0,365	0,292	0,085
** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).					
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).					

EA: estilos de aprendizaje; ERE: estrategias de reducción de estrés; EAE: estrategias de autoeficacia; EIBN: estrategias de incentivo base negativa.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Correlación entre el género y las estrategias volitivas

			Género	Reducción estrés	Autoeficacia	Incentivo base negativa
Rho de Spearman	Género	Coefficiente de correlación	1,000			
		Sig. (bilateral)				
	Reducción de estrés	Coefficiente de correlación	-0,244**	1,000		
		Sig. (bilateral)	0,007			
	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	-0,218*	0,614**	1,000	
		Sig. (bilateral)	0,016	0,000		
	Incentivo base negativa	Coefficiente de correlación	-0,221*	0,379**	0,503**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,015	0,000	0,000	

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Diferencias entre estrategias volitivas en cuanto al género

Estrategia género		N	Rango promedio	Suma de rangos
ERE	Femenino	83	66,75	5540,50
	Masculino	38	48,43	1840,50
	Total	121		
EAE	Femenino	83	66,15	5490,50
	Masculino	38	49,75	1890,50
	Total	121		
EIBN	Femenino	83	66,20	5494,50
	Masculino	38	49,64	1886,50
	Total	121		
	ERE	EAE	EIBN	
U de Mann-Whitney	1099,500	1149,500	1145,500	
W de Wilcoxon	1840,500	1890,500	1886,500	
Z	-2,676	-2,392	-2,416	
Sig. asintótica (bilateral)	0,007	0,017	0,016	

a. Variable de agrupación: género

ERE: estrategias de reducción de estrés; EAE: estrategia de autoeficacia; EIBN: estrategia de incentivo base negativa.

Fuente: elaboración propia.

los estadísticos de prueba (tabla 6) fueron significativos para las tres estrategias $z = -2,676$, $p < 0,05$; $z = -2,392$, $p < 0,05$; $z = -2,416$, $p < 0,05$, respectivamente.

De acuerdo con el objetivo de este estudio: identificar la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas en un comparativo de género, se encontró que el EA predominante en los participantes del género masculino y femenino es el teórico, seguido de la combinación de dos estilos y, posteriormente, del activo. Este resultado es distinto del de Palomé-Vega et al. (2020), en el que el estilo reflexivo fue el más recurrente, aunque la diferencia podría explicarse porque las muestras son de diversos campos de formación: este estudio es del área de humanidades y el de los autores mencionados es del área de ciencias de la salud. De acuerdo con Alonso et al. (1997), la caracterización de los EA varía en las diferentes áreas del conocimiento.

Retomando la preferencia de los EA, en este estudio, los estudiantes mostraron ser en su mayoría del estilo teórico. Alonso et al. (1997) explican que este tipo de estudiantes pueden aprender mejor cuando formulan teorías a partir de la síntesis y comprensión de la información. Por otra parte, los resultados reflejaron que hay menos estudiantes reflexivos y pragmáticos, hallazgo que sugiere promover las habilidades correspondientes a estos estilos, puesto que ser analítico y práctico son habilidades importantes en el aprendizaje de los universitarios. Los docentes podrían ajustar el acompañamiento de los estudiantes considerando la predominancia de los EA, pero también es necesario crear conciencia en el estudiantado de desarrollar las pericias del estilo reflexivo y pragmático, puesto que un universitario debe ser capaz de analizar, ser crítico y enfrentar retos cotidianos, académicos y laborales en los que aplique la teoría.

Las correlaciones entre los EA y el género mostraron que no hay relación significativa entre ellos, por lo que se rechaza la primera hipótesis de esta investigación. Este hallazgo es similar al de Biabani e Izadpanah (2019) y Payaprom y Payaprom (2020), quienes encontraron que no existe correlación entre los EA y el género. Sin embargo, es distinto del de Mašić et al. (2020) y Ruland Marantika (2022), en que se observó que hay una correlación entre el género y los EA. Esta evidencia permite corroborar los datos de aquellos estudios en los que los resultados son concordantes con respecto a la no incidencia del género en la preferencia de los EA; al mismo tiempo, encamina al cumplimiento del objetivo de esta investigación, puesto que los resultados indicaron que el género no determina la preferencia de los EA. Por otro lado, encontrar resultados distintos de aquellos que han obtenido una correlación entre género y EA invita a seguir confirmando los hallazgos que se han obtenido, de modo que se puedan alcanzar resultados más concluyentes.

Los participantes del género femenino emplean más los tres tipos de las EV que los del género masculino. Esta diferencia permite aceptar la segunda hipótesis planteada. Las estrategias de reducción del estrés fueron empleadas más por el género femenino y las estrategias de autoeficacia por el género masculino. Este hallazgo permitió observar que el uso de las EV varía según el género,

Las estrategias de reducción del estrés fueron empleadas más por el género femenino y las estrategias de autoeficacia por el género masculino.

en concordancia con lo encontrado por Larruzea-Urkixo y Cardeñoso-Ramírez (2020) y Velasco Angulo y Cardeñoso Ramírez (2020); de igual forma que en este estudio, observaron que el uso de las estrategias utilizadas varía con ambos géneros. Si bien existe diferencia en cuanto al empleo de estrategias, es necesario promover su uso entre los alumnos, las cuales son una vía para afrontar retos u obstáculos en el aprendizaje y la consecución de metas académicas. Por ejemplo, los participantes del género masculino emplean con menor frecuencia las estrategias de reducción de estrés; no obstante, el estrés académico es común en el aprendizaje causado, principalmente, por sobrecarga de trabajo y los exámenes, el cual puede afectar negativamente el rendimiento académico y el bienestar de los alumnos (Silva-Ramos et al., 2020), por lo cual sería pertinente promover las estrategias de reducción de estrés en las aulas.

Otro hallazgo indica que el género se correlaciona significativamente de forma negativa con las estrategias de reducción del estrés, con la autoeficacia y con los incentivos base negativa moderadamente. De manera que, al haber relación negativa entre el género y la reducción de estrés, se infiere que este podría afectar de forma no favorable a los participantes, lo que llama la atención puesto que el género masculino emplea en menor medida estas estrategias. Con este resultado, hay una sugerencia para que los alumnos pongan en marcha estrategias que regulen el estrés, ya que puede afectar sus procesos cognitivos (Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas, 2016). Por otro lado, la correlación entre la autoeficacia indica la necesidad de promover este tipo de estrategias que son las menos utilizadas por las participantes, puesto que esta regula la capacidad percibida para aprender y para la ejecución de tareas (Corno, 1993; McCann y Turner, 2004). Asimismo, se obtuvo evidencia que dio cuenta de que existe una asociación entre las EV.

5. Conclusiones

Los constructos identificados en esta investigación tienen un papel relevante, porque se espera que los estudiantes sean autónomos, tomen decisiones responsables y logren mantener el esfuerzo sostenido ante dificultades académicas. Los resultados de este trabajo indicaron que en los participantes de ambos géneros predomina el estilo de aprendizaje teórico; no obstante, se debe promover el desarrollo de todos los estilos de aprendizaje en el estudiantado, porque cada estilo ofrece un conjunto de habilidades cognitivas y socioafectivas que contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Con respecto a la asociación entre las EV y los EA, los resultados del análisis demostraron que hay asociación entre las estrategias volitivas y el género, pero no así con los estilos de aprendizaje. Algunas limitaciones de este estudio fueron que los estudiantes participantes son de cursos ofertados para quienes tienen materias reprobadas y desean regularizar su historial académico y además pertenezcan solo a la facultad de la enseñanza del inglés, es decir, no se tiene una representatividad para estudiantes de educación superior en diferentes **áreas** de conocimiento, solo para estudiantes de lingüística aplicada. No obstante, el **área** en la que se puntualizaron los hallazgos puede dar pauta para futuras intervenciones en los universitarios con características similares que permitan fortalecer sus estrategias volitivas y, por consiguiente, obtener mejores resultados en su rendimiento académico. Asimismo, la escasa participación de alumnos con predominancia de los estilos activo, reflexivo y pragmático; por ende, los resultados caracterizan principalmente a los alumnos teóricos. Segundo, la escasa cantidad de investigaciones sobre estilos de aprendizaje y estrategias volitivas, por lo que la discusión de los resultados de este estudio no pudo ser comparada con la de otras pesquisas. Además, debido a

la naturaleza de este estudio, no se pudo profundizar en el por qué del uso de las estrategias volitivas, lo que sugiere profundizar con un estudio cualitativo. Sin embargo, se recomienda el fortalecimiento de las EV en el aprendizaje y la promoción de los diferentes EA para contribuir a la formación integral de los universitarios, así como el acompañamiento, por parte del docente, para lograr la inclusión en el aula.

Cabe destacar que la aproximación de los EA y el grupo de las EV en conjunto es un área de oportunidad que puede ser estudiado. En futuras investigaciones, se recomienda analizar las diferencias encontradas en cuanto al género con diseños cualitativos y ampliar la investigación considerando el rendimiento académico y la deserción escolar, además de contrastar diferentes programas educativos. Asimismo, se podría considerar una muestra mayor en el estado de Puebla (México) y en diferentes universidades del país.

Agradecimientos

A los estudiantes que voluntariamente participaron en este trabajo.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

El proyecto de investigación se registró con el oficio número SIEP/011/2022. Para la aplicación del instrumento, se solicitó autorización a los docentes de los grupos

participantes, así como el consentimiento informado para los estudiantes, quienes voluntariamente accedieron a responder el instrumento solicitado en esta investigación.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación (María del Socorro Rodríguez y Catalina Juárez Díaz); Análisis de datos (María del Socorro Rodríguez y Catalina Juárez Díaz); metodología (María del Socorro Rodríguez y Catalina Juárez Díaz); revisión (María del Socorro Rodríguez y Catalina Juárez Díaz). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338. <https://biblat.unam.mx/hevila/SaludenTabasco/2005/vol11/no1-2/5.pdf>
- Aguilera Pupo, E. y Ortiz Torres, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior: Una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 26-41. <https://doi.org/10.55777/rea.v3i5.900>
- Al-Mulhim, E. N. (2021). Flipped learning, self-regulated learning and learning retention of students with internal/external locus of control. *International Journal of Instruction*, 14(1), 827-846. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14150a>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7.ª ed.). Mensajero.
- Arias Barahona, R. y Aparicio, A. S. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de Ingeniería, Arquitectura y Ciencias Aeronáuticas. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e272. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.272>
- Baltaci, S., Yildiz, A. & Özcakir, B. (2016). The relationship between metacognitive awareness levels, learning styles, genders and mathematics grades of fifth graders. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 78-89. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n4p78>
- Baltaoğlu, M. G. & Güven, M. (2019). Relationship between self-efficacy, learning strategies, and learning styles of teacher candidates (Anadolu University example). *South African Journal of Education*, 39(2), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1579>
- Biabani, M. & Izadpanah, S. (2019). The study of relationship between kolb's learning styles, gender and learning american slang by iranian EFL students. *International Journal of Instruction*, 12(2), 517-538. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12233a>
- Çakiroğlu, Ü., Er, B., Uğur, N. & Aydoğdu, E. (2018). Exploring the use of self-regulation strategies in programming with regard to learning styles. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 2(2), 14-28. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v2i2.29>
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Research Association*, 22(2), 14-22. <https://doi.org/10.2307/1176169>
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue work habits and work styles volition in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669-1694. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00400.x>
- Flores Alanís, A. A., Rodríguez Hernández, J. M. y Chávez González, G. (2019). La transformación de la educación básica en México desde la perspectiva de la educación 4.0. En S. Pérez-Aldeguer y D. O. Acombo (eds.), *Research, technology and best practices in education* (pp. 103-111). Adaya Press.

- Gaeta González, M. L. (2009). La autorregulación del aprendizaje: La estructura del aula, la orientación a metas y las estrategias volitivas y metacognitivas en escolares adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 157. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015206012.pdf>
- Gamba, S. B. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Biblos.
- Girón-García, C. & Gargallo-Camarillas, N. (2020). Multimodal and perceptual learning styles: Their effect on students' motivation in a digital environment. *The EuroCALL Review*, 28(2), 23-38. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.12758>
- Honey, P., & Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Juárez Lugo, C. S. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Journal of Learning Styles*, 7(13). <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1011>
- Landero Hernández, R. y González Ramírez, M. T. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. Trillas.
- Larruzea-Urkixo, N. y Cardeñoso-Ramírez, O. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los grados de Educación: Género, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 453-473. <https://doi.org/10.6018/rie.334301>
- Lozano Rodríguez, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: Un panorama de la estilística educativa*. Trillas.
- Martínez Vicente, M. y Valiente Barroso, C. (2019). Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 33-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.399151>
- Mašić, A., Polz, E. & Bećirović, S. (2020). The relationship between learning styles, GPA, school level and gender. *European Researcher*, 11(1), 51-60. <https://doi.org/10.13187/er.2020.1.51>
- McCann, E. J. & García, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80003-X](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80003-X)
- McCann, E. J. & Turner, J. E. (2004). Increasing student learning through volitional control. *Teachers College Record*, 106(9), 1695-1714. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00401.x>
- Navarro Saldaña, G., Flores-Oyarzo, G. y González Navarro, M. G. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la provincia de Concepción: ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación? *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-2234. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/389/374>
- Ortiz Elizalde, B. (2022). ¿Lo mismo para todos? El currículo graduado de saturación de contenidos en las aulas de educación primaria. *Educación en Movimiento*, 1(1), 11-17. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-1-2022.pdf>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Özaydin Özkara, B. & Ibili, E. (2021). Analysis of students' e-learning styles and their attitudes and self-efficacy perceptions towards distance education. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(4), 550-570. <https://doi.org/10.46328/ijtes.200>
- Palomé-Vega, G., Escudero-Nahón, A. y Juárez Lira, A. (2020). Impacto de una estrate-

- gia *b-learning* en las competencias digitales y estilos de aprendizaje de estudiantes de enfermería. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.726>
- Payaprom, S. & Payaprom, Y. (2020). Identifying learning styles of language learners: A useful step in moving towards the learner-centred approach. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 59-72. <https://doi.org/10.17263/jlls.712646>
- Ruland Marantika, J. E. (2022). The relationship between learning styles, gender and learning outcomes. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 56-67. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6681>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J. y Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2020792960>
- Toribio-Ferrer, C. y Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés académico: El enemigo silencioso del estudiante. *Revista Salud y Administración*, 3(7), 11-18. <https://botica.xyz/estres-academico/>
- Trejo Sirvent, M. L., Llaven Coutiño, G. y Pérez y Pérez, H. C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61. <https://www.redalyc.org/comocitar.oua?id=478047208004>
- Velasco Angulo, C. y Cardenoso Ramírez, O. (2020). Evaluación de la competencia de aprendizaje autorregulado en función del nivel educativo. *Perfiles Educativos*, 42(169), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.58687>

Ser o no ser asertivo, esa es la cuestión

To be or not to be assertive,
that is the question

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1553>

Recibido: 11 de mayo 2023

Aprobado: 07 de septiembre de 2023

Publicado: 11 de diciembre de 2023



Luis Rodolfo Ibarra Rivas^{1*}
<https://orcid.org/0000-0003-1803-5319>

¹ Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología y Educación, Grupo de investigación, Cuerpo Académico Consolidado Procesos Socioeducativos, Querétaro, México; ; libar@uaq.mx

* Autor de correspondencia:
Luis Rodolfo Ibarra Rivas, Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología y Educación, Grupo de investigación, Cuerpo Académico Consolidado Procesos Socioeducativos. Querétaro, México. Calle Hidalgo núm. 39, colonia El Pueblito, municipio de Corregidora, Querétaro, Código Postal 76900, libar@uaq.mx

Para citar este artículo:
Ibarra Rivas, L. R. (2023). Ser o no ser asertivo, esa es la cuestión. *Papeles*, 15(30), e1553. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1553>

Resumen

Palabras clave
Comunicación; educación;
juego; socialización.

Introducción: Este estudio analiza la comunicación asertiva. Su principal objetivo es mostrar tensiones inherentes a la demanda “¿Sé asertivo!”. Para ello, presenta qué limita esta forma de comunicar y lo que la impulsa. La comunicación docente está inmersa en presiones: ¿ser objetiva, afectiva o persuasiva? Se esclarecen posibilidades para encararlas. **Metodología:** Se revisaron y sintetizaron los plausibles resultados de 37 estudios sobre comunicación asertiva; simultáneamente, se exponen límites no considerados. Estos se ilustran al efectuar un metaanálisis de la comunicación asertiva basado en teorías pedagógicas, sociológicas, psicológicas, políticas y de lo complejo. **Resultados y discusión:** Las ofertas de los 37 artículos fueron tensionadas con contradicciones: a) pedagógicas/performativas versus científico/objetivas, b) políticas: obedecer versus mandar, y c) sociales versus individuales versus circunstanciales. Un hallazgo resalta la exigencia de valorar qué tipo de comunicación poner en juego. **Conclusiones:** Se invita a complementar la comunicación educativa considerando lo valioso de la comunicación asertiva al advertir límites que llevan a acrecentarla al jugar y socializar o al orientar a un mundo mejor. Se sugieren formas de comunicar que mejoren la vida humana al admitir la tensión ¿ser asertivo o no ser asertivo?

Abstract

Keywords
Communication; education;
game; socialization.

Introduction: This paper analyzes assertive communication (comunicación asertiva). Its main goal is showing tensions inherent to the demand “Be assertive!”. For this, it presents what limits and boosts this way of communication. Teacher’s communication is immersed in pressures being objective, affective or persuasive? Some possibilities are clarified to face them. **Methodology:** The plausible results of 37 studies about comunicación asertiva were reviewed and synthesized; while simultaneously, exposing limits not considered. They are illustrated by doing a meta-analysis of comunicación asertiva based on pedagogic, sociologic, psychological, political and complex theories. **Results and discussion:** The offers of these 37 texts were stressed with contradictions: i) pedagogical/performative *versus* scientific/objective, ii) political: obey *versus* command, and iii) social *versus* individual *versus* circumstantial. A finding highlights the need to assess what type of communication to put into play. **Conclusions:** It invites to complement educational communication, considering what is valuable in comunicación asertiva and presenting limits that guide towards enhancing it when playing and socializing, or well, by pointing towards a better world. It suggests ways of communicating that improve human life by admitting strain to be assertive or not to be assertive?

1. Introducción

Este trabajo parte de la tesis: un sentido común admite, sin mayor objeción, la exigencia “¡Sé asertivo!”. Para fundamentarla, se sintetizan 37 artículos que ponderan la comunicación asertiva e ilustran su mérito con resultados plausibles al educar. Luego, se presentan límites que cuestionan tal demanda para justipreciar la comunicación asertiva al reconocer otras formas de comunicación humana.

Para valorar la comunicación asertiva, se analizan tensiones al comunicarse asertiva-performativamente o constatativa-objetivamente. Asimismo, se examina la comunicación asertiva en el campo político, en sus nexos psicosociales y al relacionarla con otras maneras de comunicar debidas a circunstancias específicas. El análisis obedece al propósito de complejizar la comunicación asertiva para inducir a pensar y reflexionar sobre la diversidad de modos de comunicarse. Los comentarios finales se orientan a recurrir a la sabiduría, la prudencia y el pensamiento complejo al comunicarse en las aulas, ya asertivamente, ya de otras formas: afectivas, normativas, objetivas-constatativas, juguetonas, socializantes, inquisidoras o performativas-pedagógicas.

1.1 Estimación positiva de la comunicación asertiva: “¡Sé asertivo!”

En Google Académico, existen, de 2018 a 2023, 15 600 títulos sobre personas asertivas y 15 500 archivos sobre comunicación asertiva. Algunos de estos la analizan en ámbitos religiosos, pedagógicos y curriculares (Guzón Nestar, 2022); su historia (Grasso-Imig, 2021); agentes de seguridad (Tantalean Terrones y Callohuanca Aceituno, 2022); liderazgo femenino (Vaca Cerda, 2022); enfermo-paciente (Yanchapanta Analuisa y Analuisa Jiménez, 2022); cultura religiosa

(Sánchez-Bolívar et al., 2022); padres e hijos (Peces Gómez y Guevara Ingelmo, 2022); gestión empresarial (Omaña Colmenares, 2022); proceso de enseñanza-aprendizaje en línea (Domínguez Caviedes, 2022); filosofía del derecho (Hernández Marín, 2012), entre otros.

Esos artículos ensalzan la comunicación asertiva, pero casi no muestran sus límites. Un ejemplo: resulta productiva para la comunicación docente en procesos educativos. Es benéfica, ya que favorece el aprendizaje estudiantil propiciado por un clima educativo en el que maestro y alumnos expresan lo que piensan y sienten (Cevallos Rosero y Cano de la Cruz, 2022).

También ponderan la comunicación asertiva docente porque contribuye al desarrollo de la personalidad estudiantil al mejorar sus competencias comunicativas estratégicas, lingüísticas, culturales y discursivas, así como de producción, mediación e interacción comunicativa (Vargas Peñaloza, 2020). Otros resaltan la importancia de la comunicación asertiva escolar porque al practicarla interactúan de forma efectiva en los procesos de aprendizaje (Briones Caicedo et al., 2020).

Resaltan la comunicación asertiva docente porque contribuye al desarrollo de la personalidad estudiantil al mejorar sus competencias comunicativas estratégicas, lingüísticas, culturales y discursivas, así como de producción, mediación e interacción comunicativa



Es efectiva porque se respetan las ideas de todos, se eleva la autoestima, se mejoran las relaciones interpersonales y se empodera al ser humano. Asimismo, se alaba para tomar decisiones pertinentes y solidarias, garantes de la paz, el cuidado y la estabilidad ecosocial y comunitaria, incluso, se realza que una persona auténticamente formada se comunica de forma asertiva (Ortiz Ocaña, 2017).

Profesionalizar docentes en formación es otra manera de enaltecer la comunicación asertiva (Villegas Otálvaro et al., 2022). Estos autores exhortan al maestro para que conduzca la educación de su estudiante y futuro profesor con esa forma de comunicar. La proponen para un acompañamiento docente adecuado al proceso educativo del estudiantado. Igualmente, la sugieren para que el maestro enseñe un modelo comunicativo a sus estudiantes, para que lo aprendan e imiten. Es un modelo mostrado por el ejercicio docente cooperativo en la formación pedagógica, didáctica, disciplinar y, además, por conducir las emociones estudiantiles empáticamente. El modelo se basa en la comunicación asertiva.

Estas investigaciones ponen sobre las estrellas la comunicación asertiva. La elogian por ser plausible y pertinente. Seguramente, es así. En esos artículos, se muestran unos cuantos límites al comunicarse de manera asertiva.

La mayor limitante la atribuyen a su poca práctica. Si ese es el mayor problema, resulta

comprensible que estipulen realizar estrategias didácticas (juegos, dramatizaciones, aprendizaje colaborativo y otras prácticas educativas) que promuevan ambientes, técnicas, métodos y actividades que lleven a comunicarse asertivamente (Vargas Peñaloza, 2020).

Los autores que recomiendan la comunicación asertiva coinciden al señalar que se requieren promover programas de capacitación, basados en técnicas y estrategias asertivas comunicacionales. Son necesarios porque es insuficientemente practicada al educar (Briones Caicedo et al., 2020). Quienes aplauden la comunicación asertiva casi no muestran sus restricciones. Reducen su límite al problema práctico: no está suficientemente divulgada para educar. ¡Hay que popularizarla! No la problematizan para mejorarla. Demandan: “¡Sé asertivo!”.

Actualmente, es común enunciar “Sé asertivo” en escuelas, empresas, familias y grupos sociales. Vale acotar que enunciar es diferente que explicar o describir. Al ser tímidos, a algunos infantes y jóvenes se les demanda “¡Debes tener una comunicación asertiva!”. No les aleccionan con argumentos o ejemplos sobre qué es y cómo se es asertivo. En algunos casos, se les reprende así: “¡Defiende tus ideas! ¡No seas dejado! ¡Sé asertivo!”.

La comunicación asertiva es un concepto estelar que, en general, se nombra y admite sin mayor reparo; se usa acríticamente siguiendo una moda un tanto añeja (González Martín y Fuentes, 2012). Es un concepto estelar porque está vacío de contenido, simula orientar a quienes se guían por un deber ser incuestionable y porque tiene la finalidad de formar personas igualmente estelares, idénticas al concepto estelar. Su limitante estriba en que no problematizan, no critican, limitan ni argumentan en qué consiste el concepto estelar (Carriales Retamosa, 1987). Es estelar porque un

sentido común docente lo admite sin mayor reparo.

Lo estelar (estrellas o divas del cine) se admira, no se cuestiona. ¿En la actualidad quién criticaría o pondría en duda una formación crítica? La crítica y la formación crítica son otros conceptos estelares (Carri-zales Retamosa, 1987). Ser asertivo no es tensionado, por ejemplo, con ser empático o con poner entre paréntesis prejuicios propios para valorar los ajenos.

Una limitante de seguir modas educativas estriba en que se centra, se magnifica, la atención en unos aspectos y, simultáneamente, se dejan de lado, se oscurecen otros ámbitos que se requieren considerar (González Martín y Fuentes, 2012). En el caso tratado (ser educador asertivo), no se valoran límites que se necesitan repensar, aquellos que devienen teorías psicológicas, sociológicas, comunicativas, pedagógicas y complejas.

Otra restricción de volcarse en modas educativas es que se procura homogeneizar a todos los seres humanos, en todo momento, en cualquier circunstancia; en tal virtud, se propina esta arenga: “¡Sé asertivo!”. También es restrictiva la moda porque admite un solo estilo. Los demás se ven con desdén. Quienes proclaman ser asertivos pretenden que esa sea *la* forma de comunicarse. Valorando así, por ejemplo, se descuida, se omite, la comunicación amorosa o, en general, la comunicación afectiva. El propósito perseguido es ampliar la comunicación educativa; *una* posibilidad es la comunicación asertiva. Esta se puede enriquecer sobre la base de la incertidumbre, de la duda sobre cómo comunicarse, ya que suscita pensar y reflexionar para allegarse otros modos de comunicarse.

2. Metodología

La metodología que guio esta investigación es acorde con criterios de la complejidad

(Morin, 1998). Algunos son la realidad tiene límites temporales; otra limitante, según sea la postura del observador, será lo que advierta; no existe una mirada omnipotente que todo lo observe. Para el humano, es inexistente la comprensión total. Otros límites y tensiones contemplados fueron debidos a argumentos filosóficos, pedagógicos y científicos. Estos criterios y límites incrementan la oferta teórico-práctica sobre comunicación asertiva, aceptando de antemano que solo son parte de un sistema mayor: la comunicación humana.

El procedimiento seguido inició con la búsqueda de investigaciones, en páginas web de revistas indexadas, que tuvieran las palabras clave “asertividad”, “asertivo” o “comunicación asertiva”. Las investigaciones empíricas seleccionadas se restringieron a 2019-2022; al encontrar artículos que ofrecieron teorías sobre ese par de conceptos también se retomaron, aun siendo de años previos. Sobre una base de 68 reportes de investigación, fueron elegidos 37 que mostraron beneficios al comunicarse asertivamente o al ser asertivo, así como otros por aportar teorías sobre este tema.

Un mérito del estudio consiste en unir lo disperso (Morin, 1998) y ampliar el panorama de la comunicación asertiva con distintas teorías. Es una investigación exploratoria de tipo cualitativo. Se basó en 37 indagaciones empíricas. Fueron analizadas gracias a otros artículos que explican lo asertivo según teorías lingüísticas, pedagógicas, psicológicas y sociales. Se relacionaron las teorías y las investigaciones empíricas al desplegar los métodos fenomenológico (Husserl, 1992) que describe y hermenéutico (Heller, 1991) que interpreta y explica. También con el método pedagógico que resalta contradicciones de la realidad educativa para sobre esa base proponer fines y medios trascendentes (Durkheim, 1993).

3. Resultados y discusión: límites de la educación asertiva

Se pondera la comunicación asertiva argumentando su valía al educar. Simultáneamente, se parte de la siguiente premisa: “Lo humano es perfectible”. La comunicación asertiva también es mejorable, al criticarla y complementarla. Para incrementar sus beneficios y optimizarla armoniosamente, conviene mostrar sus posibles limitaciones. El ánimo es beneficiar al gremio docente al enmarcar la comunicación asertiva en procesos educativos complejos.

Los 37 artículos comentados presentan contadas teorías sobre comunicación asertiva. Sus autores se enfocan en ilustrar sus inmejorables resultados. Sin duda, tal interés es plausible cuando se trata de difundir su empleo al educar.

No se ofrecen respuestas definitivas a las tensiones, los límites o las contradicciones planteadas. Se sugiere lo incierto al decidir y, por ello, la exigencia de reflexionar y pensar para una comunicación o asertiva-performativa, o juguetona-bromista, u objetiva-científica, o descocada-socializante, o dialogante. Vean lo incierto de comunicarse de forma asertiva.

3.1 Comunicación pedagógica- asertiva-performativa o científica-constatativa-objetiva

En el gremio docente, acaso sea infrecuente valorar nexos entre comunicación y educación. Quizá sea así porque para un sentido común docente resulta tan obvia la comunicación educativa que no advierte su importancia ni cuestiona las formas docentes de comunicar. Es común que algunos maestros no entiendan que sus estudiantes no los comprendan (Bachelard, 1981). Se asumen admirables comunicadores.

El gremio docente sí valora la comunicación estudiantil. Un sentido común docente la etiqueta enjaretándole motes como retraída, tímida, gritona, peleonera, grosera, callada, etc. El uso de adjetivos no permite entender qué le sucedió a quien así se comunica, se ignora cómo llegó a esa forma de manifestarse. Menos aún se sabe qué hacer. Bueno, sí. Es habitual el sermón docente para que el estudiante cambie. Pretenden transformarlo con el solo influjo de sus órdenes, sermones o, en el mejor de los casos, comunicándose de forma asertiva. Así, se ignora el peso de la historia personal y social; acaso se opina que basta ser asertivo para que el estudiante modifique sus formas de ser y de valorar, y su manera de comunicarse.

Un cierto sentido común docente no valora los nexos entre comunicar, afectividad y educar. Sin renovar la afectividad, lo cognitivo-conductual difícilmente será distinto. Entre sentimientos, ideas y prácticas existen relaciones que impiden cambiar una parte de la tríada sin afectar el resto (Durkheim, 1993).

La propuesta pedagógica de Freire (1999) tiene la finalidad de contribuir a superar lo que limita a la humanidad en su desarrollo. Postula comunicarse con dignidad y eficiencia, con una comunicación, en buena medida, asertiva. El deseo de un mundo mejor es el ámbito de la pedagogía. Las obras pedagógicas ofrecen fines trascendentes; no se restringen a objetivos ni competencias inmediatas. En cambio, sí alientan a distintas generaciones a transformar lo que oprime y lesiona.

Las formas docentes de comunicación dogmática-agresiva-intransigente (mal llamada tradicional, debe ser nominada autoritaria), o posmoderna que admite que todo es aceptable (conocida como permisiva), carecen del ideal de un mundo mejor, que ilumine lo incierto y complejice lo que parece indudable. Sin algo que oriente la comunicación asertiva, existe el peligro de hablar

por hablar, de comunicarse sin sentido. La comunicación asertiva debe tensarse al encarar el deber ser (lo inexistente-utopía) y lo que la realidad del aula demanda (lo real a transformar). Ahora véase una primera aproximación a qué entender por *aserto* y *asertivo*.

La voz *asertiva* proviene del latín *aserto* que significa afirmación con certeza de algo; *asertor* es la persona que afirma o da por cierto algo; *asertivo* es el dicho de una persona que expresa su opinión de manera firme; *lo asertivo* es propio de una persona asertiva; *aserción* se relaciona con afirmar y dar por cierto algo (Real Academia Española [RAE], 2014). Para ser una persona asertiva, se requiere expresarse con firmeza. Aunque también es preciso destacar que se da por cierto lo afirmado o negado. La tensión afirmar con firmeza y dar por cierto lo dicho relaciona semántica, lógica y ontología (Ferrater Mora, 1966).

Es una relación tensa porque “lo cierto” requiere respetar lo semántico: la adecuación del significado de las palabras y las relaciones de sentido que hay entre ellas. Esas relaciones también se entrelazan con vínculos lógicos entre las premisas y, por si no fuera suficiente, también se entretajan con argumentar de forma adecuada sobre aquello de lo que se habla: una adecuación ontológica y epistemológica (Malmberg, 1963).

Se insinúa que lo que parece sencillo no lo es: un aserto, una afirmación, expresada con firmeza y contundencia, no necesariamente la da por cierta quien la escucha; no, porque lo complican los vínculos complejos entre semántica, lógica, ontología y epistemología. Sin embargo, una aserción abre la posibilidad de comunicarse, no siempre de aceptarse.

La comunicación se abre si se tiene la disposición de sostener y, en cierto momento, dudar de la adecuación del contenido de la aserción y el hecho u objeto al que alude. Asimismo, si se revalora la precisión de las

La comunicación se abre si se tiene la disposición de sostener y, en cierto momento, dudar de la adecuación del contenido de la aserción y el hecho u objeto al que alude.

palabras y premisas empleadas. Es incierto cuándo dudar y cuándo mostrar certeza.

También existiría incertidumbre al enunciar actos de habla asertivos si se valorara que esta forma de expresarse se tensa por ser más performativa que constativa. Los actos de habla performativos valoran más el significado, la fuerza y el efecto del enunciado sobre la constatación de su veracidad o falsedad; los performativos inducen a realizar una acción, tienen un valor realizativo o actuante constativo; en los otros, el receptor solo constata la veracidad del enunciado (Alayón Gómez, 2022).

Existe un tipo de educación guiada por fines trascendentes que provienen de obras pedagógicas. Hay otros que se encaminan al conocimiento científico o técnico, unos más los mueve un sentido común, o docente, o familiar, o empresarial; en fin, todos ajenos a hacer cómplices de la utopía pedagógica a los educandos. Estas formas de educar carecen de fines a perseguir por varias generaciones de seres humanos. Se mueven más en el aquí y el ahora. Los actos educativos pedagógicos requieren persuadir la valía de trabajar por un mañana inexistente. La acción pedagógica se expresa performativamente. ¡Demanda una comunicación asertiva!

La comunicación no performativa, no asertiva, casi se desentiende de cómo afecta el hablante a sus oyentes. Mayormente, incita

a contrastar lo dicho con la información que poseen quienes escuchan, para cotejar si lo transmitido es falso o verdadero. La comunicación educativa pedagógica se orienta a movilizar en aras de un futuro deseable, casi ajeno a la objetividad. Requiere azuzar el deseo de un algo apenas vislumbrado.

Los maestros que tienden a no hablar asertivamente no aprecian cómo interpretarán los educandos sus ofertas de habla en relación con su significado, fuerza y efectos; más bien, valoran la importancia de defender sus ideas, no les apura que sus palabras no provoquen enseñanzas ni acciones sinérgicas (Alayón Gómez, 2022), para coadyuvar a construir un mundo mejor.

Algún autor expresó que las palabras hacen cosas. Tales cosas, usualmente, son para atender a lo inmediato. Poco se incide en el futuro de generaciones nonatas. ¡Bueno! No se interviene de manera, más o menos, consciente. Aunque, al ser ciego ante el lejano futuro, también se prepara; por caso, la inmanejable contaminación ambiental es producto de acciones humanas durante décadas.

Los enunciados asertivos son complejos. Son ajenos a lo que un sentido común clasificaría como bueno o malo, falso o verdadero, moderno o tradicional; en fin, de forma dicotómica. Es necesario averiguar qué responder a la demanda. “¡Sé un profesor asertivo!”. No basta un sí o un no.

La llamada escuela nueva no se inclina por la comunicación asertiva docente; más bien, debe ofrecer ambientes de aprendizaje que propicien la actividad del educando (Rousseau, 1989). No conmina ni habla de manera performativa ni asertiva. Su utopía es implícita: formar excelsos individuos.

La llamada educación tradicional sí estipula la comunicación asertiva. Durkheim (1993) escribió que la educación es cosa de autoridad. Esta deviene tono imperativo con el que habla

el maestro a las conciencias de sus educandos; esa fuerza de la voz, siguiendo a este autor, nada tiene de violenta. Sí es valorada por la confianza que deposita el niño o joven en su maestro y, además, por la fe que deposita en lo deseable; fe que transmite gracias a su comunicación asertiva.

Un sentido común docente valora de forma dictómica entre escuela tradicional y escuela nueva; una es buena, la otra no; entre ser docente asertivo o no ser asertivo. Así, se orilla a elegir con simpleza: es melón o sandía. Esta forma de valorar docente no acepta el sincretismo: una ensalada de frutas, o fusión del par dialógico: constatativo y performativo, aderezando con preguntas, ironías, nimiedades y juegos.

Los fines y medios pedagógicos limitan la comunicación asertiva. Acorde con el modelo de la escuela nueva, difícilmente se plantearán modos de comunicación asertiva. Los educandos, al ser el centro de atención del hecho educativo, impiden lo que llaman protagonismo docente, y la defensa con firmeza de sus argumentos. No, a pesar de que los llamados *chicos*, en ocasiones, requieran ser contenidos. Actuando así, cabe la posibilidad de que el educando no valore el mundo adulto.

La comunicación asertiva sí es deseable, si imperan fines y medios educativos de la escuela tradicional. Una limitante, de propiciar la asertividad al comunicarse, está en que no se precisa qué tanta fuerza ni con qué frecuencia debe el maestro defender sus ideas y expectativas pedagógicas. Al no limitar la intervención docente, deja la participación estudiantil en condiciones circunscritas a lo que decida el maestro. Las condiciones democráticas tampoco campean en esas circunstancias.

La pasada pandemia mostró serios límites al educar apoyándose en la tecnología educativa en las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Entre otros, algunos

estudiantes no admiten una comunicación asertiva. Simplemente, cierran cámaras y micrófono, y sus oídos y entendimiento: dejan que el maestro hable y hable y hable... Esos estudiantes tienen el poderío de cerrarse ante actos de habla asertivos. El maestro, mediante las TIC, ofrece su propuesta educativa; difícilmente es asertiva, ya que no siempre hay escuchas atentas para cuando se habla con firmeza y energía.

La comunicación asertiva está limitada por decisiones institucionales y personales derivadas de modelos pedagógicos. Los actos de habla performativos no únicamente obedecen a los deseos docentes. Son limitados por modelos pedagógicos y por las condiciones que viven maestro y estudiantes.

3.2 Docencia asertiva y tensiones políticas: ¿obedecer o mandar?

Es común afirmar con mucha certeza y enfáticamente: “¡Hablando se entiende la gente!”. Esa seguridad la satirizó Huerta (1995, p. 517; las cursivas son mías) con este poemínimo:

PUES SÍ
Hablando
Se
Entiende
La
Gente

Es criticable un sentido común que asegura que basta con hablar para que haya entendimiento. El poemínimo alerta sobre la excesiva confianza en la comunicación asertiva: comunicar enciende. La certeza no lleva a pensar ni reflexionar. Quienes tienen la quimera de poseer *la verdad*, ya sean teorías filosóficas, pedagógicas o científicas, tienen una fuerte convicción, una postura dogmática. Es posible que, si no se duda de aquello que parece evidente, se incurra en la ingenuidad de asegurar que lo que se defiende es exacto, sensato, honesto y totalmente confiable. Al valorar con certeza lo que se

dice, la palabra ajena es poco aceptable si no coincide con la propia.

La comunicación asertiva es un producto humano. No es palabra divina. Es factible problematizarla en aras de beneficiar a quienes la practiquen. Si no hay certezas absolutas, se abren senderos al desconfiar de que todo se dijo ya. Así, se vislumbran vetas que engrandecen al apreciable filón de la comunicación asertiva. Exiguas seguridades, senderos o vetas, para comprender la comunicación asertiva, devienen teorías. Acaso son poco difundidas. Abajo se exponen otras.

Otro acercamiento a lo asertivo. Se asocia a “aserción: afirmación, juicio o conclusión emitida sin indicar sus bases [implica con frecuencia que esa afirmación no rechaza una discusión razonable]” (Howard, 1984, p. 23). En esta definición, destaca conversar y escuchar razonablemente al interlocutor; en lugar de solo defender opiniones, se conversa para valorar las bases de las afirmaciones comunicadas.

Una valiosa lección que limita la comunicación asertiva es escuchar al interlocutor, sin la actitud de defensa de las propias ideas o juicios. Un ejemplo del abandono de autocontención se expresó así durante la Segunda Guerra Mundial: “El refinado e introvertido Paulus nunca se sintió cómodo con hombres ásperos y asertivos como Hitler, pero reconoció la capacidad considerable de tales líderes” (Glantz y House, 2019).

Este testimonio muestra lo contradictorio de la comunicación asertiva: en algunas condiciones, esta dirige de forma carismática (Weber, 1992) o asertiva. Ello no exime lo que provoca en seguidores de ese tipo de liderazgo: obedecen casi de manera asnal. También es necesario valorar que en 1942 ya se hablaba de hombres asertivos.

Valórese que, siendo una forma de dirigir, no siempre se estima de forma positiva por quien interpela. La incomodidad y sumisión del mariscal Paulus y lo asertivo de Hitler,

tal vez, impidieron decidir de manera más estratégica la batalla en el frente de la antigua Unión Soviética. Así, se muestra un límite de lo asertivo: se imponen formas de valorar y actuar, aunque no siempre sean benéficas o correctas. Se aceptan por la asertividad del otro.

Otro límite de una comunicación asertiva estriba en reducir a objetos, o herramientas, a quienes cumplen deseos u órdenes de quien despliega una inmoderada comunicación asertiva. Esta se impone, principalmente, por la posición jerárquica del asertivo comunicador (en el ejemplo de arriba, el *Führer* Hitler), su actitud, formas de gesticular, volumen, tono de voz y, además, por no valorar la oferta de habla del interlocutor, menos si son diferentes a lo proclamado asertivamente. ¿En las aulas sucederá algo similar?

Quienes cumplen fines o deseos del asertivo comunicador se trastocan en objetos o herramientas. Son así porque su subjetividad, sus anhelos y sus fobias se ahogan: siguen mandatos o gustos ajenos. Simple y llanamente, se subordinan. Un educador sumamente asertivo puede formar subordinados y no tanto gente pensante.

La subordinación de la mayoría del pueblo alemán, al mandato de Hitler, no se reduce a su forma de comunicar asertiva. No obstante,



una circunstancia que permite comprender el liderazgo de Hitler se asocia a cómo difundió sus juicios e ideas, sus filias y fobias: de manera altiva, categórica, impositiva, dogmática; en fin, excesivamente asertiva. Los educadores afanosamente asertivos quizá obturen el pensar pedagógico y científico de sus estudiantes a su pensar creativo.

Esta forma de dominio que cautivó a buena parte del pueblo alemán no fue en su beneficio. No, por los resultados de la funesta Segunda Guerra Mundial para Alemania y el mundo. Dada esa experiencia, conviene valorar los resultados de la comunicación asertiva a largo y mediano plazo. Un criterio para ello es valorar la tensión entre eficiencia y dignidad, entre democracia y autocracia.

A corto plazo, la duración de una clase, el ejercicio docente asertivo puede obtener de sus alumnos disciplina y aceptación de sus ofertas de habla; pero ¿a largo plazo?, ¿cómo serán quienes egresen habiendo sido formados bajo una forma de comunicación asertiva sin ser los estudiantes asertivos?, ¿cómo se comunicarán dos seres humanos que se afanan en ser asertivos, en defender sus ideas con mucho ímpetu?

Paradójicamente, subordinarse, seguir disposiciones del comunicador asertivo, no es “malo”, como un sentido común lo pudiera calificar. Aristóteles (1979) legó una enseñanza valiosa: quien no sabe obedecer, tampoco sabe mandar. El quehacer político está entre obedecer y mandar, mandar obedeciendo.

El interjuego de ser asertivo y oscilar entre escuchar y no expresar su opinión firmemente, entre tratar de persuadir y escuchar y abrirse a nuevas ideas, apenas es expresado en los artículos comentados, aquellos que ponderan de forma indudable la comunicación asertiva. Acaso sea debido a que no admiten el legado de Aristóteles; en lugar de oscilar entre mandar-obedecer, algunos son defensores a ultranza de la comunicación asertiva; posiblemente, no valoren de forma

positiva crear nuevas ideas o distintas formas de valorar, quizá, los docentes asertivos no se inclinan a obedecer ni transigir.

Al educar y al comunicar se requiere el talento, el sentimiento orientativo¹ de la *phronesis*, o prudencia: favorece que el estudiantado reflexione sobre las exigencias docentes y sus propios deseos, orienta a decidir el término medio, aquello que sea más benéfico para todos. Si se imponen las demandas docentes, a toda costa, los estudiantes aprenderán a realizar lo que se les exige, también, sin que se percaten de manera cabal, aprenderán a someterse y no defender sus prácticas, ideas y sentimientos, no se comunicarán asertivamente.

La forma de ser y de valorar persistentemente acatar no augura un comportamiento democrático ni una sociedad solidaria y democrática. No, porque impulsaría el resorte del miedo propio del gobierno despótico (Montesquieu, 1990); porque abonará la falta de seguridad en sí mismo, debido a su carácter engendrado genética y socialmente (Ibarra, 2017a) o a su subjetividad lábil, frágil o débil, explicada por la psicología (Lardies y Potes, 2022). No siempre la comunicación asertiva contribuye a formar ciudadanos que se afanen por su Estado.

Quizá se crea que se enaltece a un estudiante reacio al orden o levantisco ante la autoridad por solo contradecirla. No hay tal. Más bien, la orientación de este trabajo es propiciar la duda, la conveniencia de pensar y reflexionar. ¡Claro! No siempre. ¿Cuándo, por qué, ante quiénes, dónde y cómo tener una conducta asertiva? Es preciso dilucidarlo. Se requiere la prudencia.

Si maestro y estudiantes se obstinan en ser personas asertivas, seguramente se propiciará

¹ Agnes Heller (1993) explicó que los sentimientos orientativos son prudencia, tacto, buen gusto, destreza y sabiduría (Ibarra, 2017a). Prudencia o *phronesis* la legó Aristóteles (1979).

un conflicto: defenderán sin restricciones sus opiniones, ambos serán asertivos ilimitada y apasionadamente. No habrá un puente que favorezca otra forma de comunicar, por ejemplo, el diálogo para llegar a acuerdos y para coordinar las acciones (Ibarra, 2010, 2013, 2017b).

Es factible que dos personas, acendradamente orientadas a modos de habla asertivos, sostengan un monólogo a dos voces: la docente versus la estudiantil. Tampoco se coadyuva a la educación democrática con disputas por no transigir ni buscar en el dicho del otro algo que favorezca la comunión, la conjunción, aun cuando sea limitada. Sí se contribuye a afianzar una personalidad fuerte y tal vez intransigente.

El término medio, la *phronesis*, exige conocer distintas facetas de aquello de lo que se trate y, gracias a procesar el cúmulo de información, se adoptará la mejor decisión (Aristóteles, 1979). No es una cuestión de sumas y divisiones. Sí es dilucidar entre lo posible y lo deseable. La *phronesis* evita que la gente se encienda con una desmedida comunicación asertiva; incita, a quien escucha, a no echar en saco roto la propuesta asertiva, y a quien habla a atemperar su tono, firmeza y certidumbre: ¿qué tanto es tantito?, ¿qué tanto es muchísimo? El ejercicio del poder, de la prudencia y la sabiduría contribuye a decidir gracias al tanteo de las diferentes dificultades y posibilidades.

3.3 Docencia asertiva y tensiones psicosociales: ¿individuo, sociedad o circunstancias?

En la comunicación asertiva, hay otras tensiones, además de las políticas o del ejercicio del poder. Una está relacionada con una concepción psicológica, otra social, una más con las circunstancias al comunicarse. La primera se centra en la personalidad asertiva: aquella que posee una autoestima que regula

al individuo a mediar entre comportamientos agresivos y pasivos; incluso, aseguran que la comunicación asertiva contribuye a fomentar la autoestima y, con ello, la conducta asertiva (Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, 2009). En esta orientación, la mayor tendencia es defender con firmeza las opiniones propias.

Otros entienden la comunicación asertiva como una habilidad social. En este caso, el énfasis no está tanto en la persona como en las circunstancias sociales, o en la solución de conflictos, o de liderazgo y cooperación, o para resistir el acoso escolar; en suma, para realizar conductas sociales asertivas (Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, 2009). Al ser social esta tendencia se orienta a escuchar y comunicar para llegar a acuerdos. Comprende lo social de comunicarse y las circunstancias en las que acontecen los actos de habla.

La añeja dicotomía que separa individuo/sociedad se insinúa en textos sobre comunicación asertiva, los autores que la exaltan se inclinan por el individuo asertivo. Reunir lo disperso es una tarea formidable. La labor docente exige valorar cuándo dar mayor importancia y retroalimentar a un estudiante asertivo u otro pasivo, o al clima social del aula. Requiere valorar objetivamente, y con la guía de la sabiduría, qué hacer ante aquello que afecta la sensibilidad individual o grupal; por caso, al encarar algún tipo de comunicación indeseable.

Seguramente, alguien con una fuerte autoestima, con un *ego* poderoso (también nombrado de carácter fuerte) exige que limiten la autodefensa de sus juicios, su firmeza al expresarse, su excesiva asertividad. Es preciso para que, en lugar de imponer sus opiniones, en vez de ser dogmático, tenga la oportunidad de saber escuchar, de ser empático, de ansiar superar sus límites y afanarse en acordar.

Quienes experimentan la certeza en sus creencias necesitan saber la importancia de la duda. En sus conversaciones, el actual papa y el entonces rabino de Buenos Aires

expresaron que sin dudar se llega a ser dogmático (Bergoglio y Skorka, 2013). Al ser dogmático, al ser inflexible, es innecesaria la fe. La fe permite trascender, lleva a ser mejor, por tener fe en un mundo mejor. Sin dudar se cree poseer *la verdad*.

Mientras quien por su género, condición socioeconómica y de etnia posee una autoestima muy lábil, quien es incapaz de expresar sus opiniones por su débil personalidad y carácter demanda de su maestro y de sus compañeros empatía y esfuerzo para impulsarlo a comunicarse asertivamente. Exige de quienes lo acompañan propiciar que valore, que comprenda, qué lo llevó al automenosprecio. La película *El discurso del rey* (Hooper, 2010) muestra la exigencia del acompañamiento técnico y del análisis psicosocial, para contribuir a reformar la autoestima y favorecer la comunicación asertiva.

Para una comunicación asertiva, es insuficiente el apoyo técnico: ¿cómo ser un docente asertivo? Seguramente, esta es una de las principales preguntas a responder para algunos que divulgan la comunicación asertiva (Bernal-Álava et al., 2022). Además de la preocupación técnica, es irrecusable valorar que la autorrealización humana, y dentro de ella la comunicación asertiva, exige una educación que “sea una especie de psicoanálisis histórico, sociocultural y político” (Freire, 1999, p. 52).

En la película referida, el hijo de un rey inglés mostró una baja autoestima debido a avatares de su infancia: su círculo cercano lo menospreció y contribuyó a que su baja autoestima se manifestara al tartamudear. Aun siendo hijo del rey, las circunstancias que padeció lo orillaron a poseer una pobre valoración de sí mismo. Las terapias del lenguaje en algo contribuyeron a mejorar su forma de hablar.

Únicamente después de un difícil, tenso y grato proceso de cobrar conciencia del proceso formativo durante su niñez (un análisis psico-socio-cultural-político propiciado por

su mentor), el hijo del rey, segundo en la cadena de sucesión real, reconoció pasajes de su infancia que lo marcaron. Gracias a tal recuperación de sí mismo, y de las técnicas de comunicación asertiva, dejó de tartamudear y logró comunicarse con sus súbditos de forma asertiva. Así, llenó las expectativas de su pueblo y fue elogiado como soberano inglés, justo en la Segunda Guerra Mundial.

Conviene reiterar: el hijo del rey experimentó un “psicoanálisis histórico, sociocultural y político”, una forma de educación, propiciado por su mentor. Contribuyó a que reconociera cómo, quiénes y por qué afectaron su autoestima y su comunicación. Cobró conciencia de sus límites provenientes de huellas mnémicas. En buena medida, las superó y se comunicó asertivamente.

Ser una persona asertiva no se consigue solo con técnicas *ad hoc*. Las circunstancias psíquicas, sociales, culturales, políticas e históricas pasadas, presentes y futuras contribuyen o contienen la comunicación asertiva. Algún bien intencionado profesor puede arengar a una señorita para que sea una persona asertiva, se exprese con firmeza y voz audible, sin titubeos; en fin, asertivamente. Quizá no lo consiga, incluso, diciéndolo de linda forma, y con argumentos verosímiles expresados con firmeza; en suma, con una comunicación asertiva.

Un sentido común docente considera que sus coacciones o deseos, expresados asertivamente, son suficientes para que el educando transite de ser pasivo a asertivo. Quienes tienen el ensueño de creer que bastan las palabras para cambiar la realidad desdeñan el peso de la historia personal, cultural, política y social. Paradójicamente, quienes no se afanan por transmitir sus deseos, quienes no tienen una comunicación asertivo-performativa, se desentenden del futuro, de la utopía.

En el hipotético caso de esa señorita sermoneada, por no ser como su maestro deseaba, es comprensible que no siga los dictados de

Quienes tienen el ensueño de creer que bastan las palabras para cambiar la realidad desdeñan el peso de la historia personal, cultural, política y social.

su maestro. Difícilmente cambiará su forma de comunicarse en clase si proviene de un grupo étnico social y culturalmente despreciado por ser de tez negra o morena, si usa ropa y accesorios de clases sociales que son despreciadas por quienes se autoconsideran refinados o si en el pueblo donde nació, creció y fue educada primaba una cultura patriarcal que acomplejaba a las mujeres.

La educación tiene límites. Ignorarlos empuja a cometer crasos errores; por ejemplo, no contribuir a que quienes más requieren cambiar sus formas de comunicarse lo consigan. Para esa señorita, es insuficiente el sermoneo y la comunicación asertiva. Como el hijo del rey de la película, requiere cobrar conciencia de cómo y por qué llegó a su condición: en ciertas circunstancias, le resulta imposible comunicarse asertivamente. La labor docente de contribuir al psico-socioanálisis histórico, cultural y económico es muy distinto de la arenga asertiva; con esa cooperación, puede ayudar a la autotransformación estudiantil.

El extremo opuesto del ejemplo previo (una joven mujer que sufrió un sinnúmero de vejaciones) es el de otra señorita que sigue los dictados de la moda que lucen las hermanas Kardashian: usa lo que llaman *ropa de marca*; además, se acicala con algunos accesorios para resaltar su belleza y lucir su curvilíneo cuerpo. Su sonrosada cara llama la atención con

**Simpatía y sentido del humor
son cualidades humanas, se
necesitan difundir, requieren
recrearse en las aulas.
La plasticidad que lleva consigo
la risa es un elemento que
puede contribuir a
reblandecer lo rígido.**

colores rojo de sus pintados labios, negro de sus largas pestañas postizas y el tono carmesí en sus maquilladas mejillas; también destaca el variado color de sus largas y postizas uñas. La comunicación asertiva no es ajena a una forma de lucirse.

El círculo social de esta señorita, quien ambiciona realzar su belleza, también le enseñó a defender sus opiniones con firmeza, la conminó a no dejarse, a hablar claro y fuerte. Incluso, se expresa así cuando una explicación docente (apegada a la teoría y realidad que se analizaba) resulta contraria a su sentido común. Entonces, su forma de ser y de valorar la lleva a mostrar con mohines de disgusto su desacuerdo con la propuesta docente. ¡Claro! Su comunicación es asertiva en cuanto eleva su voz y defiende con mucha firmeza su opinión de la teoría científica analizada.

El maestro quizá ignora a qué se expone esta asertiva estudiante: no todo el mundo acepta sin mayor reparo desplantes, por muy asertivos que sean. Tal vez no acontezca que no sepa, sino que no quiera, o tema, intervenir para propiciar que incursione en otras formas de comunicarse. El actuar docente de esta forma sería como la caricatura de tres changos: no ve, no oye, ni habla. Evade lo real. De esa forma, dejará pasar la posibilidad de

educar. Acaso ni siquiera intente ser asertivo como ella. Otra posibilidad es que la comunicación docente sea asertiva, el maestro gesticulará, hablará en voz más alta y ofrecerá más argumentos para convencer de sus ideas a la asertiva alumna.

Es casi seguro que ese profesor no valore que el problema no es solo el rechazo a sus ideas, sino y, sobre todo, afectivo. En el hipotético caso del superlativo autoaprecio de la jovencita, dada su condición cultural, social, económica y política, quizá su maestro no tenga idea de que se educan ideas, sentimientos y prácticas. Para tal fin, es imperioso comunicarse performativamente para incitar a atemperar la excesiva asertividad. Son insuficientes los actos de habla constatativos. Se requiere modificar la afectividad de la estudiante.

Tampoco es suficientemente valorado que es diferente ser y hacer, la persona no es asertiva o no asertiva. En todo caso, emite conductas asertivas, o no asertivas, de acuerdo con situaciones e individuos presentes. La asertividad es una característica al hablar, al proceder, al hacer de un individuo bajo determinadas condiciones. Para valorar la conducta asertiva, es preciso ubicarla en un contexto sociocultural; no se puede etiquetar con un solo membrete a una persona: asertivo-no asertivo (Caballo, 1983).

Si cualquiera de las dos señoritas mencionadas hablasen en otro contexto, es posible que su forma de comunicarse fuera distinta, tal vez la jovencita catalogada como tímida en una escuela en su pueblo se comunique asertivamente al rechazar a un molesto joven que quiera propasarse. La señorita “empoderada”, acorde con la moda Kardashian, tal vez se amilane frente a personas que ostentan mayor riqueza y un gusto que ella misma califique de muy sofisticado.

Ninguna persona se circunscribe a un adjetivo que la califica y descalifica por ser asertiva o no asertiva. No obstante, las

circunstancias en las que viven las orillan a orientarse de distintas maneras. Es factible que ambas jovencitas no valoren sus diversas posibilidades de comunicarse. Quizá, de no contribuir con un psico-socio-análisis, estereotipen su conducta y tiendan a ser una persona asertiva o no asertiva. ¡Claro!, dentro de circunstancias variables que, por esa variación, abren la posibilidad de otra forma de comunicación.

Para contribuir a que los estudiantes jueguen con diversas formas de comunicarse, conviene que sus maestros lo hagan también. Al educar conviene jugar con abundantes formas de comunicar; por ejemplo, ilustrar con anécdotas o poemas los límites de una persona excesivamente asertiva o pasiva, es decir, sin ser constatativo, sino induciendo a imaginar y a la metacognición, a conocerse a sí mismo para transformarse. Es preciso transitar por diversas formas de comunicar porque las acciones docentes no se restringen a educar. En las aulas también se socializa y juega (Ibarra, 2017c).

Quiérase o no en las clases se socializan formas de valorar y de ser; por caso, resultados del juego preferido por estudiantes y maestros, o acontecimientos de interés de grupos sociales de pertenencia. Igualmente, hay ocasiones en que, casual o deliberadamente, el juego campea en el aula, algún acontecimiento dentro o fuera del aula detona la risa docente y estudiantil; luego, es posible que los divertidos y risueños comenten festivamente lo gracioso del suceso.

Comunicarse así, con gracia y alegría, debe ser parte del proceso formativo estudiantil. Es deseable porque el estudiante no es una máquina de aprender, no debe ser un ente maquinal. Simpatía y sentido del humor son cualidades humanas, se necesitan difundir, requieren recrearse en las aulas. La plasticidad que lleva consigo la risa es un elemento que puede contribuir a reblandecer lo rígido. Esta es otra valiosa forma de comunicarse.

El trabajo docente tampoco es un dispositivo programado solo para educar. Es improbable e indeseable que, al jugar o socializar, únicamente se siga una única forma de comunicación. La educación es la transmisión, o el desarrollo, de ideas, sentimientos y prácticas que lega una generación adulta a otra joven, para que se incorpore en la vida social (Durkheim, 1993). Para educar los sentimientos, es preciso comunicarse con más apego al ámbito afectivo, mostrar qué se ama y repudia, enseñar sentimientos provocados por el horror y el deseo. Comunicar afectos, sentimientos y emociones es parte de la asertividad.

El ejercicio docente también transmite ideas y prácticas. Ello requiere actos de habla tendientes a la objetividad, a expresar aseveraciones o actos constatativos. Se es objetivo cuando se describe aquello que es motivo de la enseñanza: la ley general de los gases o los asientos contables empresariales. La actitud objetivante no es histriónica. Casi no muestra los sentimientos de quien habla. Sí se narra cómo es aquello que le ocupa. Sí se trata de ilustrar cuál es la esencia que define la realidad analizada. La forma descriptiva del ejercicio docente no precisa defender ideas. Solo las expone. Es innecesario defenderlas con fuerza. Acaso ante dudas o no comprensión recurra a ampliar sus explicaciones o ejemplos.

Esa forma de ejercicio docente al comunicar tiende a interpretar y explicar. Interpretar lleva a relacionar elementos que conforman un sistema y a este con otros sistemas. Esas relaciones conducen a dar un sentido al fenómeno investigado. La interpretación es una apuesta teórico-práctica que da sentido a lo que, antes de interpretar, parece caótico o sin sentido (Heller, 1991). Interpretar es confiar en una idea que permite comprender lo analizado. Interpretar involucra un cierto riesgo: una comprensión inadecuada. Toda comprensión interpretativa trae consigo una comprensión limitada. No existe la omnicomprensión.

La interpretación deja advertir el sentido de las múltiples relaciones: aquella idea que da coherencia a lo que antes parecía incomprendible. La interpretación es sucedida por la explicación: se manifiesta el por qué o el cómo son los procesos. La explicación es de tipo causal. Irónicamente, no tanto de causa-efecto. Sí conjunta el cúmulo de vínculos, el conjunto de circunstancias, que explican el sistema bajo la lente de quien da una lección sobre ese tema.

Existen formas de habla docente que explican mucho e interpretan poco. En la jerga escolar, se dice: “Dan mucha paja y no van al grano”. Otras resultan incomprensibles porque no se explican ni ilustran; también en palabras comunes, se les califica como abstractas. Al interpretar y explicar, se expresa con aserciones; no siempre es necesario defenderlas con fuerza.

Siguiendo a Weber (1992), las relaciones sociales se clasifican en racionales con orientación a fines o valores. Unas más son relaciones sociales con arreglo a lo afectivo. Otras a la tradición. Hay otras que son debidas al carisma. Habermas (1989) conjuntó cada una de esas formas de relación social en actos de habla dirigidos al entendimiento y otros al éxito. A esas dos las clasificó en actos de habla afectivos, normativos y objetivos.

Es notable que Habermas (1989) no valoró la relación carismática en su teoría. No incluyó la que es propia de líderes que movilizan almas por sus cualidades personales, por su carisma. Este hecho es importante, porque no valoró la comunicación asertiva: lo persuasivo y la fuerza con que se expresen y defiendan las ideas.

Actos de habla orientados al éxito pretenden persuadir, convencer o imponer lo que el hablante desea que el oyente realice (Habermas, 1989). Mientras los dirigidos al entendimiento requieren reconocer diferencias y desacuerdos. Personas competentes desde el punto de vista lingüístico y

comunicativo, sobre la base de evidenciar lo que separa y propicia discusiones, describen el posible desacuerdo. Simultáneamente, lo ubican en mundos de habla objetivos, normativos o afectivos (Ibarra, 2013).

Quienes se orientan a dialogar, entenderse, llegar a acuerdos y coordinar sus acciones, al hablar, van construyendo compromisos acerca de lo que se trate. El modelo teórico de Habermas critica lo performativo, la comunicación asertiva. Se es histriónico al hablar en el mundo afectivo, imperativo en actos de habla normativos y objetivante al aludir a lo verdadero. Cuando hay orientación al acuerdo, no se hace valer el poderío o la autoridad del hablante. El interés es coordinar acciones, no es convencer ni persuadir.

De nueva cuenta se abre la dicotomía, la disyuntiva de ser o no ser asertivo. La teoría de la acción comunicativa se inclina mucho más por personas lingüística e interactivamente competentes que dialogando lleguen a entenderse y comprometerse a regular sus acciones; ello es casi ajeno a la comunicación asertiva. La apuesta de esa teoría es valiosa: construir democráticamente lo no existente de manera previa al diálogo.

El maestro con orientación pedagógica no siempre se orienta al diálogo; en algún momento, describe o interpreta y explica; en otras circunstancias, pregunta o incita a jugar. Además, al valorar que la acción educativa pedagógica consiste en la imposición de un arbitrario cultural, también se afana por que sus alumnos valoren y actúen en provecho de alguna utopía; se comunica asertivamente.

Individuo, sociedad o circunstancias constituyen una red de relaciones que demandan actos de habla diferenciados. Es complejo inclinarse por actos de habla afectivos, normativos, objetivos, de juego, socialización, preguntas o asertivos. Es complicada la decisión porque, además, se precisa considerar si dirigir la comunicación a un alumno, a todo el grupo o a pequeños grupos.

5. Conclusiones

La comunicación asertiva ni es inamovible ni un sistema cerrado. Es dinámica porque algunos maestros encaran tensiones al comunicar gracias a pensar y reflexionar, guiados por el deseo de relacionarse de forma bella, buena y honesta. Los artículos glosados que ensalzan lo valioso de la comunicación asertiva proclaman “¡Sé un maestro asertivo!”. Ensalzan la asertividad debido a los magníficos resultados obtenidos por quienes así se comunican en las clases investigadas.

En los 37 reportes de investigación, casi el único límite que advierten en la comunicación asertiva es su necesaria difusión por los valiosos resultados de esta forma de comunicarse; sus autores expresan que es imperioso tornarla del dominio público. Se sostiene algo similar, es conveniente divulgarla advirtiendo sus límites.

Una limitante es debida a la tensión comunicación performativa versus constatativa. Ser un maestro asertivo implicaría que todo el tiempo, en cualquier circunstancia, se emitieran actos de habla performativos, para lograr que el estudiante valore, piense y haga lo que su asertivo maestro le comunica. Recuérdese: la certeza clausura duda e incertidumbre, la necesidad de la búsqueda, la exigencia de pensar y reflexionar. Al obturarlas, los estudiantes valorarán la opinión expresada de forma asertiva, dejando de lado investigar y recrear sus pensamientos y juicios.

Otro peligro de tal hecho es que un profesor diga: “¡Desde mi muy particular punto de vista”, y luego suelte una opinión simplona; por ejemplo: “¡Para mí, para mí, no es lo mismo libertad que libertinaje!”. Es riesgoso que los estudiantes se eduquen solo con opiniones no argumentadas.

En acciones pedagógicas, la comunicación asertiva es indispensable, requieren actos de habla performativos. Sin embargo, en otros

momentos es chocante ser asertivo; por caso, al enseñar temas científicos, se precisan más los actos constatativos-objetivos. Aunque sí habrá quien enaltezca su ciencia y quiera que la engrandezcan, la comunicación asertiva no es binaria. Sí tiende más a un aspecto: performativo, constatativo, afectivo, normativo, objetivo, de juego o socializante.

Otra tensión de la comunicación asertiva está en mandar obedeciendo. La educación es una actividad humana que tiene consecuencias políticas. Una puede ser formar líderes que manden a sus subordinados; fin no del todo indeseable, aunque sí limitado a que, se reitera, para saber mandar es ineludible saber obedecer. La tensión ser asertivo o no ser asertivo se complica si únicamente se elige una cara de la moneda. La realidad tiene más de dos caras. Es multifacética. Es compleja.

Otro límite que se debe valorar es debido a tensiones entre individuo-sociedad-circunstancias. Algunos estudiantes, debido a sus formas de comunicar, requieren un psicoanálisis histórico, sociocultural y político. En momentos, se necesitan personalizar actos educativos, con el riesgo de no considerar al resto del grupo, ya por la cortedad del modo de comunicarse, ya por la excesiva fuerza y empeño al defender opiniones.

Debido a las circunstancias que suceden al humanizar, se transitará por escenarios en



los que prime educar, socializar o jugar. Cada uno de estos exigirá actos de habla que no necesariamente sean asertivos. Para transitar por esos momentos, es preciso tener ritmo y plasticidad.

La tarea docente requiere desplegar la comunicación asertiva, al defender la urgencia de orientar los procesos humanizantes a un mundo mejor. Cuando la comunicación asertiva se remacha, una y otra vez, es inefectiva y estereotipa la conducta docente; además, se corre el riesgo de que la monotonía de la comunicación asertiva se califique como sermón o imposición docente.

Al transmitir una utopía, se conjugan actos de habla performativos y constatativos, se hilvanarán actos de habla asertivos-performativos con otros constatativos-objetivos-normativos-afectivos. En las condiciones de crisis, es más recurrente no implicarse con un futuro deseable; en el mejor de los casos, el futuro será el inmediato, demandas del mercado laboral, por caso.

Ser asertivo o no ser asertivo es una disyuntiva que el talento del gremio docente hará a un lado al reflexionar sobre las diversas formas de comunicar y sus limitaciones y potencialidades. Es urgente valorar, más y mejor, la exigencia de la comunicación asertiva por el anhelo de trascender, de contribuir a modificar lo que ahora se padece, para recrear aquello que es deseable. Aunque si se excede la comunicación asertiva, se torna aburrido quien así procede. Incluso, lo pueden nominar maestro tradicionalista impositivo.

Dejar hacer, dejar pasar, ser permisivo o ser indiferente conduce a que maestros y educandos no se comprometen a contribuir a formar un mundo mejor. ¿Para qué si cada quien es asertivo y ya sabe lo deseable? ¿Cómo animar a acercarse al horizonte deseable y enfrentar lo indeseable sin ser asertivo?

Conviene justipreciar que, en aras de armonizar esfuerzos que conduzcan a humanizar, educar, socializar y jugar, las formas de

comunicación docente van desde persuadir gracias a comunicarse asertivamente, hasta descripciones que casi dejan fuera los afectos o las normas, pasando por actos de habla que lleven a temer o gozar de un algo o de formas de comunicarse que lleven al diálogo. ¿Hablando se entiende o se enciende la gente? ¿Es indeseable encender el ánimo de la gente para moverla en aras de la utopía? ¿Por qué no jugar con las palabras y el cuerpo para divertirse o para conmover? ¿Existe una única forma de comunicación docente? Prudencia, tacto, buen gusto, pensamiento complejo y, sobre todo, sabiduría, contribuyen a encarar la desafiante y peliaguda tensión:

¿Ser o no ser asertivo?

Agradecimientos

Se guarda gratitud con la Universidad Autónoma de Querétaro por el apoyo para realizar esta investigación.

Financiación

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

En esta investigación no se precisó la participación de personas ni mediante encuestas ni cuestionarios.

Contribución de los autores

El autor de este artículo elaboró: el Diseño de la investigación; Análisis de datos; metodología; y la revisión del manuscrito. El autor leyó y aprobó la versión enviada a la

revista. Asimismo, declara hacerse responsable de esta información o de problemas éticos que se puedan desprender de la misma.

Referencias

- Alayón Gómez, J. (2022). Educar en la asertividad: Un enfoque pragmatolingüístico. *Change*, 4(3), 209-222. <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/21900/1/Educar%20en%20la%20asertividad%2c%20un%20enfoque%20pragmatoling%2c%20bc%2c%20adstico.pdf>
- Aristóteles. (1979). *Ética nicomaquea*. Política. Porrúa.
- Bachelard, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bergoglio, J. M. y Skorka, A. (2013). *Sobre el cielo y la tierra*. Debate.
- Bernal-Álava, Á. F., Cañarte-Vélez, C. R., Macías-Parrales, T. M. y Ponce-Castillo, M. Á. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 7(4), 37-49. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v7i4.3850>
- Briones Caicedo, W. R., Urquiza Mendoza, L. I., Navia Álava, J. G. y Guevara Albán, G. P. (2020). Asertividad comunicacional en los procesos académicos en época de pandemia en las instituciones de educación superior. *Journal of Science and Research*, 5, 653-668. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4441180>
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: Definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 4(13), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343>
- Carrizales Retamosa, C. (1987). Los conceptos estelares en la formación: La crítica. *Colección Pedagógica Universitaria*, 16, 1031-13. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/no_16_coleccion.html
- Cevallos Rosero, M. N. y Cano de la Cruz, Y. (2022). Fortalecimiento de la comunicación asertiva entre el docente y estudiantes en la educación *on line*. *TSE'DE: Revista de Investigación Científica*, 5(1). <http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/article/view/117/73>
- Domínguez Caviedes, F. E. (2022). Asertividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación en la básica secundaria. *Revista de Investigaciones, Desarrollo e Innovación en Ingenierías: Riding*, 1(6), 7-17. https://drive.google.com/file/d/1XlaPXnt6tpgzStvkEhLNdSjkYJuC_Tk0/view
- Durkheim, E. (1993). *Educación y sociología*. Colofón.
- Ferrater Mora, J. (1966). *Ontología y marcos lingüísticos*. <https://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/view-File/76287/98541>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gaeta González, L. y Galvanovskis Kasparane, A. (2009). Asertividad: Un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- Glantz, D. M. y House, J. M. (2019). *Armagedón en Stalingrado: Tetralogía de Stalingrado* (vol. 2). Desperta Ferro. <https://cdn1.despertaferro-ediciones.com/wp-content/uploads/2019/03/Armagedon-en-Stalingrado-David-M-Glantz-Desperta-Ferro-Ediciones.pdf>
- González Martín, M. del R. y Fuentes, J. L. (2012). Los límites de las modas educativas y la condición humana: Un hueco para la educación de las grandes experiencias. El perdón. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 479-493. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2012/09/253-05.pdf>
- Grasso-Imig, P. (2021). Habilidades sociales: Breve contextualización histórica y apro-

- ximación conceptual. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 82-98. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.6>
- Guzón Nestar, J. L. (2022). Claves teológicas del nuevo currículo: Pedagogía y teología en diálogo. *Sinite*, 63(191), 467-508. <https://doi.org/10.37382/sinite.v63i191.843>
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social* (vol. 1). Taurus.
- Heller, A. (1991). De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales. En *Historia y futuro: ¿Sobrevivirá la modernidad?* Península.
- Heller, A. (1993). *Teoría de los sentimientos*. Fontamara.
- Hernández Marín, R. (2012). *Filosofía del derecho*. Marcial Pons. <https://www.marcialpons.es/media/pdf/9788497689588.pdf>
- Hooper, T. (dir.) (2010). *El discurso del rey* [película]. See Saw Films.
- Howard, W. (1984). *Diccionario de psicología*. Fondo de Cultura Económica.
- Huerta, E. (1995). *Poseía completa*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- Ibarra Rivas, L. R. (2010). Sabiduría: Diálogo y educación. *Revista Electrónica Actualizadas Investigativas en Educación*, 10(2), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10110>
- Ibarra Rivas, L. R. (2013). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles Educativos*, 35(141), 167-185. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71841-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71841-5)
- Ibarra Rivas, L. R. (2017a). Afectividad, educación y utopía: Una perspectiva socioantropológica. *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación*, 2, 1-22. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/984/656>
- Ibarra Rivas, L. R. (2017b). Didáctica de confrontar y convenir. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 173-218. https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/4901/RLEE_47_03-04_173.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ibarra Rivas, L. R. (2017c). ¿Cómo educar? *Revista Educarnos*, 24-25, 11-38. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2017/07/educarnos24-25.pdf#page=11>
- Lardies, F. y Potes, M. V. (2022). Redes sociales e identidad: ¿Desafío adolescente? *Avances en Psicología*, 30(1), e2528-e2528. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n1.2528>
- Malmberg, B. (1963). Barreras lingüísticas en el mundo de hoy. *Boletín de Filología*, 15, 239-256. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/47422/49462>
- Montesquieu. (1990). *El espíritu de las leyes*. Porrúa.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Omaña Colmenares, H. A. (2022). Liderazgo transformacional: Vigencia y efectividad en la gestión empresarial. *Boletín Administrativo*, 1, 1-3. https://ojs.urbe.edu/index.php/boletin_administrativo/article/view/3800/5230
- Ortiz Ocaña, A. (2017). *La universidad emergente en el siglo XXI*. Editorial Académica Española.
- Peces Gómez, E. y Guevara Ingelmo, R. M. (2022). Propuesta de intervención para una escuela de padres: La comunicación entre padres e hijos adolescentes, factor clave para un buen clima familiar. *Familia: Revista de Ciencia y Orientación familiar*, 60, 45-70. <https://doi.org/10.36576/2660-9525.60.45>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/>
- Rousseau, J. J. (1989). *Emilio o de la educación*. Porrúa.
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S. y Vázquez, L. M. (2022). Motivación de los

- estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de covid-19. *Educar*, 58(1), 205-220. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>
- Tantalean Terrones, L. J. y Callohuanca Aceituno, J. O. (2022). Eficacia de un programa de comunicación asertiva en agentes de seguridad municipal en Lima-Perú. *Comuni@cción*, 13(4), 282-290. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.4.761>
- Vaca Cerda, A. I. (2022). *El posicionamiento de mujeres en cargos de dirección desde la percepción del liderazgo femenino: Caso de estudio* (tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador). <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3539/1/77834.pdf>
- Vargas Peñaloza, J. M. (2020). La asertividad en las prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias comunicativas. *Revista Tr@scendere*, 1(1).
- Villegas Otálvaro, A. M., Londoño Sánchez, L. y Cárdenas Espinosa, M. I. (2022). Relación universidad-centro de práctica a través de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. *Cuadernos Pedagógicos*, 24(33), 1-13. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/349202/20807812>
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Yanchapanta Analuisa, E. P. y Analuisa Jiménez, E. I. (2022). Comunicación asertiva y su relación enfermero-paciente por el uso constante de la mascarilla. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2054-2067. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1633

Catty Orellana Guevara^{1*}
<https://orcid.org/0000-0001-6669-6846>

¹ Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Administración Educativa, San José, Costa Rica, catty.orellana@ucr.ac.cr

* Autor de correspondencia:
Catty Orellana Guevara, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Administración Educativa, San José, Costa Rica, catty.orellana@ucr.ac.cr

Para citar este artículo:
Orellana Guevara, C. (2023). La microenseñanza: metodología para el desarrollo de habilidades en la formación docente en ciencias de la educación. Percepción del estudiantado de la Universidad de Costa Rica. *Papeles*, 15(30), e1589. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1589>

La microenseñanza: metodología para el desarrollo de habilidades en la formación docente en ciencias de la educación. Percepción del estudiantado de la Universidad de Costa Rica

Microteaching: Methodology for the
Development of Skills in Teacher Training
in Educational Sciences. Perception of the
Students of the University of Costa Rica

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1589>

Recibido: 05 de julio 2023
Aprobado: 08 de octubre de 2023
Publicado: 29 de diciembre de 2023



Resumen

Introducción: la microenseñanza es una estrategia de simulación del quehacer profesional para el desarrollo de habilidades, en este caso, se trata de un proceso de enseñanza que posteriormente se analiza para reflexionar sobre las acciones que conducen a la mejora de la educación costarricense. Este estudio tiene como objetivo describir las percepciones del estudiantado participante de la simulación de una clase para determinar los beneficios y aportes que brinda a la formación docente. **Metodología:** participaron 40 estudiantes de formación docente; se llevó a cabo en tres fases: planificación, ejecución y realimentación del proceso. **Resultados y discusión:** la información obtenida y analizada reveló como áreas de interés la planificación de una clase, la práctica educativa, el manejo de grupo en el aula y el aporte de la microenseñanza para el quehacer docente, las cuales se lograron experimentar por medio de la integración de la teoría con la práctica. **Conclusiones:** en respuesta a la pregunta problema: ¿cuál es el aporte en la formación docente?, el estudio concluye que el estudiantado requiere la praxis para su formación, y la microenseñanza ha demostrado ser una estrategia didáctica que permite el desarrollo de habilidades docentes y asegura el aprendizaje profundo por medio de la autoscopia durante la realimentación; por tanto, vigoriza el proceso formativo del estudiantado y de la universidad.

Palabras clave

Práctica educativa; método de enseñanza; aprendizaje; formación del profesorado; educación superior.

Abstract

Introduction: Microteaching is a strategy of simulation of the professional task for the development of skills, in this case, it is a teaching process that, subsequently, is analyzed in order to reflect on actions that lead to the improvement of Costa Rican education. The purpose of this study is to describe the perceptions of the student body participating in the simulation of a class to determine the benefits and contributions it provides to teacher training. **Methodology:** 40 teacher training students participated in the workshop; it was carried out in three phases: first, planning, then execution, and finally, feedback of the process. **Results and discussion:** The information obtained and analyzed revealed as areas of interest, the planning of a class, educational practice, group management in the classroom and the contribution of microteaching to the teaching task, which were experienced through the integration of theory and practice. **Conclusions:** In response to the problem question, What is the contribution in teacher training? the study concludes that, students require praxis for their training and, microteaching has proven to be a didactic strategy that allows the development of teaching skills and ensures deep learning by means of autoscopia during feedback; therefore, it invigorates the formative process of the students and the University.

Keywords

Educational practice; teaching method; learning; teacher training; higher education.

1. Introducción

Este artículo presenta una experiencia de formación docente llevada a cabo en la Universidad de Costa Rica, ejercicio que permite la construcción del conocimiento dentro del aula, y así acercar al estudiantado a la realidad de su contexto profesional por medio de la ejecución de una microclase. Lo anterior nace para dar respuesta al distanciamiento que, según Bernárdez-Gómez et al. (2020), se da entre los contenidos teóricos del plan de estudios de la universidad y la práctica, esto puede provocar limitaciones en la ejecución del ejercicio profesional una vez que se encuentren inmersos en los centros educativos costarricenses. El modelo tradicional de enseñanza centrada en la teoría se vuelve pasivo con respecto al ejercicio profesional, es decir, la enseñanza tiene un bajo componente práctico, por lo que carece de experiencias en el campo escolar, razón por la cual Sánchez Sánchez y Jara Amigo (2018) indican que se deben brindar al futuro profesorado procesos de enseñanza para desarrollar la teoría en relación con la práctica. Esta brecha evidencia la necesidad de recurrir a métodos o estrategias desde la formación docente y dentro del centro universitario.

Ante este dilema, la razón indica que la academia es la llamada a proveer experiencias que conduzcan a un aprendizaje profundo, como menciona Dulsat-Ortiz (2019), planificar para llevar la teoría a la práctica; en otras palabras, se deben cuestionar las estrategias de enseñanza para modificarlas por aquellas que contribuyan de mejor manera a la formación docente. Desde este punto de vista, el problema está en la falta de integración entre la teoría que se imparte en la casa de estudios y la práctica que conlleva el ejercicio profesional. Esta integración es necesaria para que el estudiantado construya el conocimiento en relación con el futuro ejercicio, por lo que es importante desarrollar el conocimiento en un contexto práctico desde la formación inicial

(Atondo Rodríguez, 2019). Así es como surge la imperiosa necesidad de llevar al aula las situaciones que suelen presentarse en los centros educativos; de lo contrario, no se tendría la posibilidad de discutir y analizar los eventos que se presentan, tampoco desarrollar habilidades pedagógicas para implementar posibles soluciones en el quehacer docente (Anderson, 2016), por ejemplo, el control de aula por medio de la empatía y la comunicación que se potencian con la práctica (García-Rangel, 2014).

Según lo señalado, es necesario una estrategia en la que se ejecute la docencia desde el aula universitaria que simule la realidad, para que el aprendiz pueda tener un acercamiento con la práctica, lo que implica actividades en las que tanto el profesorado como el estudiantado analicen situaciones del mundo real y desarrollen habilidades asociadas a la docencia, que no solo le permiten fijarse una posición respecto de la profesión, sino que también perfilan el tipo de docente que aspira ser (Sánchez Sánchez y Jara Amigo, 2018), porque el desarrollo de habilidades, entendidas como destrezas de ejecución, potencian la formación universitaria y, por ende, su verdadera actividad.

De este modo, nace la idea de vivenciar la ejecución de una clase y la estrategia que brinda esta posibilidad es la microenseñanza, por cuanto es un método que permite imitar una situación real en el espacio de aula brindando al aprendizaje los siguientes aportes:

Sirve de entrenamiento en situaciones próximas a la realidad con cierto control de variables que logra la mejora continua, el perfeccionamiento de la labor docente en cuanto a planificación y la ejecución de una clase (Jiménez-Calixto et al., 2015).

Permite revalorar la manera de enseñar y el manejo de un grupo real como parte de un método de ejercitación didáctica

que permite el autoanálisis crítico de la propia actividad garantizando la calidad de la enseñanza, pues facilita la selección de mejores estrategias y el desarrollo de competencias (Nieto León y Ramón Santiago, 2013).

Fomenta el interés por el aprendizaje cuando une la teoría con la práctica porque resalta el papel que desempeña la sistematización de la experiencia como una oportunidad para reflexionar sobre la ejecución realizada y posicionarse en su práctica educativa delante de un grupo (Dulsat-Ortiz, 2019).

Favorece el aprendizaje profundo en cuanto a la comprensión de los conocimientos y el sentido que tienen en el contexto real, lo que facilita la integración de la teoría con la práctica educativa (Sarrelangue-Sanabria, 2020).

Desarrolla conductas de liderazgo en el manejo de grupos durante la ejecución de la estrategia didáctica en un tiempo determinado, lo que implica la distribución adecuada de este en relación con los contenidos disciplinares para el logro de la calidad educativa (Riascos-Hinestroza y Becerril-Arostegui, 2021).

Permite el trabajo colaborativo en el aula como medio que promueve el liderazgo, la creatividad e innovación, la comunicación asertiva y el manejo de grupo (Gambarini Duarte y Cruz Cruz, 2019).

Para obtener esos resultados, es necesario modificar la manera de enseñar para promover la reflexión y el análisis de la praxis misma. Por esta razón, Jiménez Yáñez et al. (2014) indican que las universidades reconocen la necesidad de formar a las personas no solo con el conocimiento teórico, sino también con herramientas para entender y enfrentar la realidad, y así reconocer la importancia de la práctica profesional; desde la perspectiva de Gambarini Duarte y Cruz Cruz (2019), esta es la manera de promover una formación integral basada en vivencias.

Las universidades reconocen la necesidad de formar a las personas no solo con el conocimiento teórico, sino también con herramientas para entender y enfrentar la realidad, y así reconocer la importancia de la práctica profesional

Ahora bien, esta estrategia data de la década de 1960 cuando se registra un entrenamiento experimental para la formación de profesores en la Universidad de Stanford con la intención de ejercitarlos en el perfeccionamiento profesional (Peleberg, 1970). El proceso consistió en grabar una minilección de 5 a 15 minutos; posteriormente, se veía la grabación una y otra vez haciendo una lista de las habilidades y elementos que se debían corregir para valorar el desempeño profesional.

Esta metodología también fue implementada por la Universidad Tecnológica de Huejotzingo en México (Jiménez-Calixto et al., 2015), en la que se determinó que la microenseñanza hace un aporte importante en la mejora continua, porque así es como se puede dar cuenta de cuáles áreas se deben potenciar y cuáles fortalecer, y en vista de que dio resultado en profesionales, se puede extraer mucho provecho si se aplica desde la formación docente. Uno de los mayores aportes que ha venido demostrando la microenseñanza es en cuanto a lo vivencial y lo significativo por llevarse a cabo de manera directa e inmediata tanto para el profesional que ejecuta la práctica como para las demás personas participantes, pues el aprendizaje se enriquece de unos y otros.

Por su parte, en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco se reflexionó sobre la práctica educativa y, en consecuencia, se reconoció la necesidad de capacitar al profesorado para lograr una enseñanza eficaz (Nieto León y Ramón Santiago, 2013) y se determinó que el método motiva el perfeccionamiento de la labor, crea lazos de apoyo entre el personal docente, permite la autorregulación en hábitos de trabajo intelectual que al ejecutarse en poco tiempo hace que la enseñanza se enfoque en la información más práctica.

Hasta aquí la microenseñanza había sido aplicada al personal profesional, no obstante, y pensando puntualmente en el estudiantado, la Universidad Tecnológica Fidel Velázquez de México utilizó la microenseñanza a fin de mejorar la organización de las clases y optimizar el tiempo para lograr aprendizajes significativos (Sarrelangue-Sanabria, 2020); su fin último estuvo en la planificación de las clases, cuyo eje central fue el estudiantado y el desarrollo de competencias que le permitiera enfrentarse a las demandas de la realidad laboral. Nótese que, aun cuando se centró en el estudiantado, sigue referido al profesional universitario y no en la formación de la práctica del aprendiz.

Lo expuesto evidencia que este estudio es innovador, ya que busca promover el desarrollo de habilidades de ejecución y la aplicación de los saberes que el aprendiz está obteniendo en la Universidad Tecnológica Fidel Velázquez de México como parte de su preparación para el ejercicio profesional. Lo anterior se sustenta en Sarrelangue-Sanabria (2020), quien expone que la microenseñanza considera al estudiantado como centro del proceso de aprendizaje. Se promueve como estrategia didáctica la ejecución de microclases desde de la Universidad, pues es donde se deben propiciar ambientes que potencien la formación universitaria. No se pone en duda que cada centro de estudio dota al estudiantado del acervo teórico, técnico y profesional capaz de brindar una buena formación, a pesar de ello resta fortalecer aquellos aspectos propios del trabajo que se ejercen en un contexto real y específico en el que el estudiantado aplique ese bagaje de conocimientos. Por ello, este estudio tiene por objetivo describir las percepciones de la persona en formación docente una vez que ha participado de una situación de enseñanza en un espacio simulado donde experimentó su quehacer profesional para determinar los beneficios y aportes que la microenseñanza brinda a la formación docente.



2. Metodología

Esta experiencia se lleva a cabo en el Curso Materiales y Medios Audiovisuales en el Grado de Bachillerato que imparte la Escuela de Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica, cuyo propósito es desarrollar en un marco práctico las bases teóricas para el desempeño del profesorado de las carreras de Enseñanza del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Diversificada, en sus especialidades de Estudios Sociales, Ciencias, Matemática, Castellano, Música, Artes Plásticas, Filosofía, Psicología y la Enseñanza de Segundas Lenguas

como el inglés y francés, así como en el área de bibliotecas escolares. La población total son 40 estudiantes de formación docente, en el estudio participa el 100 % de ellos sin intención específica, solo porque cumplan con el criterio de estar matriculados durante el segundo y tercer ciclos de 2022, comprendidos en el periodo de agosto de 2022 a febrero de 2023. Este estudio es de tipo descriptivo, pues solo pretende describir la percepción que expresa el estudiantado con respecto a la experiencia ejecutada. La metodología que se sigue es la de la microenseñanza, dado que permite la construcción de conocimientos por medio de su aplicación; por esta razón, el estudiantado ejecuta una clase. Se reconocen a las personas en formación docente como docentes que ejecutan una microclase dirigida a participantes, quienes, a su vez, simulan ser el estudiantado. Debido a que la metodología del estudio es la microenseñanza en sí, es necesario hacer referencia al desarrollo que se siguió en cada una de sus tres fases.

Fase preactiva o de planificación. Primeramente, el estudiantado se divide en subgrupos de cuatro personas de diferentes áreas disciplinares y discuten sobre la realidad nacional, en ese sentido, proponen un tema por impartir y planifican una clase, la cual consiste en establecer el material y la estrategia que van a usar para desarrollarla en 30 minutos. La presentación de este plan contempla título del tema, justificación y conceptualización, orientación didáctica, objetivo de la propuesta y resultados de aprendizaje; además, se describe el material didáctico que se va a usar y los indicadores de resultados esperados. Cabe mencionar que para este estudio no se evalúa el desempeño del estudiantado ni el logro de los resultados esperados, y tampoco la microenseñanza como mediación pedagógica.

Fase activa o de ejecución. En esta fase es cuando se ejecuta la clase, que consiste en un proceso de enseñanza; en este caso, las mismas personas que cursan son

quienes asumen el papel de estudiantado atendiendo a las indicaciones de quienes, a su vez, simulan ser docentes en ejercicio. La ejecución conlleva explicar el tema haciendo uso de un recurso didáctico y lograr los resultados esperados que se proyectaron en la fase de planificación.

Fase posactiva o de realimentación. Una vez ejecutada cada microclase, se realiza un análisis grupal de cada enseñanza según las fortalezas que conviene alentar e imitar o las áreas que se deben solventar o evitar desde una perspectiva constructiva que sirva de realimentación al proceso realizado con la intención de contribuir con la formación docente.

Ahora bien, para el tratamiento de la información, se usa la técnica de análisis de contenido, ya que estudia las comunicaciones de manera sistemática para cuantificar su contenido en categorías y presentar datos estadísticos. (Hernández Sampieri et al., 2010). Se categorizan las percepciones expresadas por el estudiantado a partir de su experiencia en la microenseñanza para el desarrollo de habilidades docentes. Tanto el instrumento como el tratamiento de la información se sustentan en los estudios antecedentes de Jiménez Yáñez et al. (2014), Salerrangue-Sanabria (2020) y Riascos-Hinestroza y Becerril-Arostegui (2021), y los aportes que evidenciaron autores como Jiménez-Calixto et al. (2015), Nieto León y Ramón Santiago (2013) y Dulsat-Ortiz (2019). El proceso se llevó a cabo de la siguiente manera:

Acopio de la información. Para recopilar la percepción del estudiantado en cuanto a los beneficios y aportes que brinda la microenseñanza a la formación docente, se construye un instrumento descriptivo numérico específico para el estudio y según la metodología de la microenseñanza. Los ítems que componen el instrumento se muestran en la tabla

1 y la figura 1 junto con la presentación de los datos; enlista diez de las diferentes habilidades y diez beneficios obtenidos de los estudios expuestos. Cada estudiante selecciona aquellas que contribuyeron a su formación docente e incluye algunas otras que se van originando durante la fase de realimentación. Para las fortalezas y áreas por mejorar, se solicita respuesta corta. A fin de viabilizar el análisis de contenidos, debían otorgar una valoración por grados a cada ítem en una escala, donde uno es el menor y cinco el máximo. Este instrumento fue validado por un grupo de estudiantes del curso del semestre anterior al que se realizaría el estudio, quienes habían participado de un proceso de microenseñanza.

Tabulación y presentación de los datos. Ser construyen gráficas con Excel a partir de los datos obtenidos para representar visualmente la información. Consecuentemente con el análisis de contenido y según los autores que han venido sustentando este estudio, se categoriza la información en cuatro aspectos específicos del quehacer de la educación, a saber: la planificación, la práctica educativa y el manejo de aula. Finalmente, se considera el aporte que la microenseñanza brinda como estrategia didáctica en la formación docente.

Tratamiento de la información. Se categorizaron las respuestas de

las personas participantes según el contenido recurrente en las categorías establecidas para obtener las percepciones (Hernández Sampieri et al., 2010). Posteriormente, se discute a la luz de referentes teóricos las expectativas que el estudiantado tiene de la microenseñanza para describir el valor pedagógico de esta en la formación docente.

3. Resultados y discusión

La discusión de los resultados se presenta según los cuatro aspectos del quehacer docente que revelan los datos obtenidos, a saber: la planificación de la clase, la práctica educativa, el manejo de grupo en el aula y el aporte al quehacer docente en cada una de sus fases, tal como se muestra a continuación.

3.1 La planificación

Con respecto a las expectativas sobre la microenseñanza, el 35 % del estudiantado expresa la necesidad de mejorar o modificar su ejercicio, lo que obedece precisamente a la falta de interacción que se ha tenido con la práctica en el contexto de aula durante la carrera; si bien en la universidad se conforman constructos teóricos y se conocen metodologías de enseñanza, hace falta la puesta en ejecución. Otros aprendizajes que también se refieren al quehacer dentro del aula se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Expectativas del estudiantado

Aprendizajes que se esperan de la microenseñanza	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Mejorar o modificar la práctica educativa	14	35
Uso del recurso en relación con el contenido por enseñar	7	17,5
Manejo de grupo en situaciones imprevistas	8	20
Planificar actividades que generen aprendizaje de impacto	11	27,5
Total	40	100

Fuente: elaboración propia.

La microenseñanza busca aproximar a la persona en formación docente a un contexto de aula lo más cercano a la realidad para que adquiera las habilidades necesarias del trabajo docente (Bernárdez-Gómez et al., 2020). Aun cuando durante la formación universitaria se provee al estudiantado de herramientas básicas y necesarias para su futuro desempeño docente, hace falta concretar la acción práctica que le permita mirarse en ejecución, ya sea mediante una grabación, la descripción que el grupo de compañeros y profesora le brindan en el ejercicio de autoscopia que le permite ver en la práctica la aplicación de los constructos teóricos, técnicos y estratégicos; se trata de un aprendizaje con el grupo de pares en una actividad académica siguiendo una consigna que regula los criterios que se deben aplicar y valorar.

De acuerdo con Anderson (2016), el estudiantado tiene expectativas de su práctica educativa y desde su formación busca mejorarla; no obstante, esta práctica solo se puede ir construyendo y mejorando en el quehacer, así es como va aprendiendo cómo enseñar; esto es aprendizaje profundo, en el que el aprendiz se va apropiando de los contenidos de su área disciplinar y de su contexto para la práctica. La efectividad de la planificación solo se puede notar cuando ese plan es llevado a la práctica; en la ejecución, se puede medir con mayor precisión el tiempo requerido para llevar a cabo las acciones y poco a poco ser más certeros en la estimación que se requiere para desarrollar el trabajo de aula.

Lo anterior permite interpretar que, cuando se lleva a cabo una unidad didáctica, se consigue contemplar los elementos que implican una clase real, a saber: la exposición del contenido curricular, la construcción del aprendizaje, el uso del recurso didáctico y la respuesta por parte de las personas que simulan ser el estudiantado. Sarrelangue-Sanabria (2020) denota que la microenseñanza desarrolla

habilidades para la construcción de un proceso de aprendizaje, estimación del uso del tiempo, creatividad e innovación, y la visualización de la dinámica del aula más allá de un plan de trabajo. En consecuencia, aprender a planificar es otro de los beneficios y es un factor que contribuye a la formación docente.

3.2 Práctica educativa

La ejecución permite incursionar en el ejercicio profesional, lo que se puede lograr por medio de actividades dentro del aula en las que se aplique la teoría y se construya conocimiento conforme el estudiantado se da cuenta de su quehacer, así como si debe o no mejorarlo. Esa reflexión se da con el proceso de autoscopia, es decir, este se hace consciente de su propio accionar y, consecuentemente, valora cuáles son las habilidades docentes que requiere mejorar. El estudiantado considera que simular la práctica educativa mejorará su desempeño profesional. En la figura 1, se expresan algunos de los beneficios obtenidos.

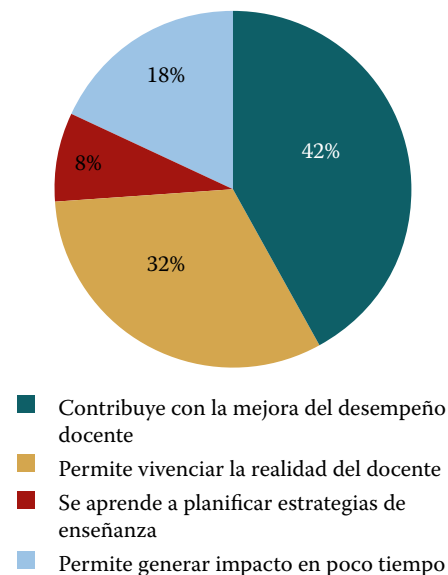


Figura 1. Beneficios que brinda la microenseñanza

Fuente: elaboración propia.

Vale la pena mencionar que desde la universidad se pueden brindar experiencias de aprendizaje en las que no solo se apliquen los conocimientos teóricos, sino también que tales experiencias se puedan replicar en su futuro profesional. Así es como la microenseñanza se vuelve una estrategia didáctica, pues permite que los contenidos se lleven a la práctica en una simulación del contexto educativo para beneficio de la formación docente. Gambarini Duarte y Cruz Cruz (2019) señalan que ir más allá de la mera instrucción implica contribuir a la formación integral para el desarrollo de habilidades docentes por medio de la vivencia, interpretación y reflexión sobre la realidad. De esta manera, la clase respondería a un plan de trabajo y a una estrategia didáctica para servir de guía en la praxis.

Por eso, se debe poner atención a la planificación y creación de estrategias didácticas que impacten el proceso de aprendizaje. Anderson (2016) cita la necesidad de disposición al cambio y las habilidades metodológicas; ambas dependen de la apertura y flexibilidad para aprender e implementar nuevas prácticas pedagógicas. Por tanto, se interpreta que implementar los planes en un contexto lo más cercano a la realidad permite convertir el constructo teórico que se obtiene en la casa de enseñanza en respuestas a situaciones reales del quehacer; así, el aprendizaje se perfecciona conforme se ejecuta, hasta lograr comprender la realidad por medio de la experiencia y, consecuentemente, desencadenar procesos de enseñanza que generen impacto en el aula.

3.3 Manejo de aula

Si bien la microenseñanza como estrategia didáctica estimula el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional, no se debe olvidar que la persona por sí sola tiene sus áreas fuertes que le facultan para un buen desempeño, que se pueden potenciar en la ejecución o en la fase de realimentación. Por

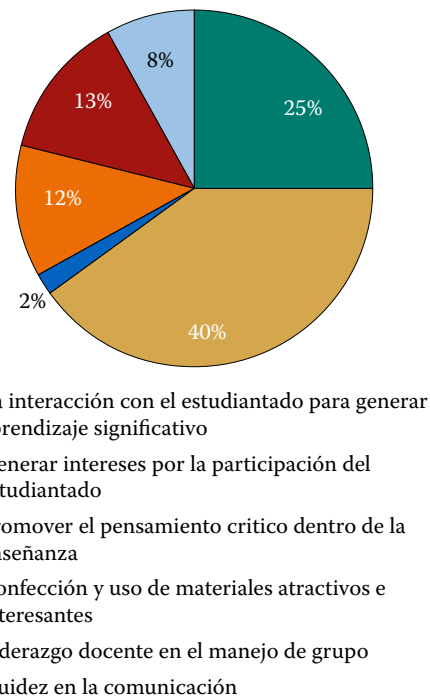


Figura 2. Fortalezas demostradas en la microenseñanza

Fuente: elaboración propia.

ejemplo, el 25 % de los participantes consideran que lograron dinamizar la clase por medio de la interacción de grupo, y el 40 % sienten que lograron generar interés para que el estudiantado se motivara a participar. Las fortalezas manifestadas se detallan en la figura 2.

De los datos se extrae que durante la microenseñanza pueden aflorar varias fortalezas. Primero, el liderazgo docente como una conducta que influye directamente y que cuando es positiva se transforma en fuente de inspiración (Riascos-Hinestroza y Becerril-Arostegui, 2021). Segundo, el material didáctico es un elemento que favorece el interés del estudiantado por su atractivo visual, por la interacción que desarrolle o por la dinámica que provoque. Y tercero, el dominio disciplinar por parte de el profesorado para que realmente contribuya a la construcción de aprendizajes, es decir,

materiales de clase que al manipularlos logren impactar (Jiménez-Calixto et al., 2015).

Otra fortaleza importante de señalar es la comunicación. Gambarini Duarte y Cruz Cruz (2019) explican que la correspondencia entre el mensaje y la escucha efectiva favorece la praxis en el aula, y que tiene relación con fortalezas, como el liderazgo pedagógico y la inteligencia emocional. Lo anterior porque, cuando el profesorado se empodera como líder, se comunica con mayor facilidad y tiene como expectativa la participación y el aprendizaje profundo en el estudiantado. En definitiva, la simulación impulsa el pensamiento crítico con respecto al proceder como docente para ser consciente de sus áreas fuertes y aquellas que se pueden mejorar, por ejemplo, el manejo del tiempo, las relacionadas con la interacción con el estudiantado y la planificación de la clase. Estas áreas por mejorar se especifican en la figura 3.

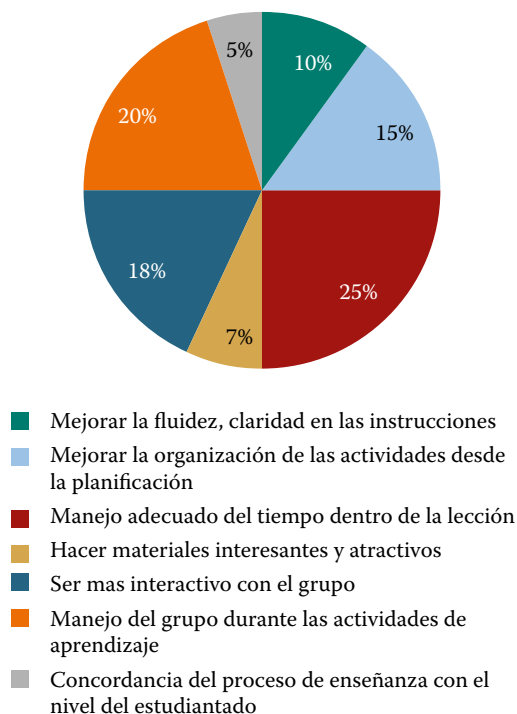


Figura 3. Áreas por mejorar

Fuente: elaboración propia. Nota: se presentan áreas que también corresponden con fortalezas expresadas en la figura 2.

La microenseñanza se sirve de la observación para registrar las acciones ejecutadas para posteriormente reflexionar sobre las habilidades según las acciones o conductas que se dieron en el desarrollo de la ejecución. Las personas ejecutantes expresan tres áreas por mejorar: el 25 % se refiere al manejo adecuado del tiempo, el 20 % al manejo del grupo durante las actividades y un 18 % a la interacción entre docente y estudiantado; un pequeño porcentaje destaca la planificación como relevante para tener mayor organización, claridad y fluidez durante la interacción y manejo de aula.

Otro factor que se puede aprender a regular es el tiempo, para lo cual hay que conocer la actividad o simularla para tener un aproximado de su duración. Su importancia radica en que en los centros educativos las lecciones tienen un tiempo definido que se debe respetar para no interferir con la lección del profesor siguiente. Con menor porcentaje, pero igualmente importante, se encuentran la claridad con que se dictan las instrucciones y el llevar al aula actividades acordes con la etapa de desarrollo o nivel de conocimiento del estudiantado.

Un área más por mejorar es ser más interactivo con el grupo, aspecto que se puede ver desde dos perspectivas. Primero, la organización en el aula en relación con el manejo de grupo, el dominio de contenidos y la selección de una estrategia funcional que le permite al profesorado tener mejor control de su proceso y de las situaciones que se suscitan. Y, segundo, están otros dominios, tales como la afinidad, empatía y motivación (García-Rangel et al., 2014). Nótese cómo las áreas por mejorar tienen estrecha relación entre sí y pueden conducir a la mejora del desempeño haciendo uso de aquellas áreas fuertes que tiene el profesorado. A partir de la experiencia, se destacan como áreas fuertes la facilidad para generar interés, promover la participación y la interacción entre pares, lo que conlleva que el 65 % perciba como áreas

fuertes la habilidad para propiciar un clima de aula que favorece el manejo de grupo durante las actividades de aprendizaje y, consecuentemente, la interacción entre profesorado y estudiantado.

De esta manera, se evidencia la necesidad de impulsar desde la formación docente aspectos prácticos, como el manejo de grupo; sin embargo, en algunos casos, son difíciles de aplicar desde el centro universitario. Por ello, se deriva que metodologías como la microenseñanza resultan de gran utilidad, pues sirve de entrenamiento para la manipulación de métodos y recursos de enseñanza hasta lograr controlar las situaciones propias en un proceso de enseñanza. Tal como expresan Jiménez-Calixto et al. (2015) esta metodología por sí sola estimula la aplicación de estrategias, técnicas y recursos de enseñanza, el uso didáctico de los materiales y el manejo de situaciones previstas e imprevistas que se necesitan para el desarrollo de las clases. Esta interpretación se sustenta en García-Rangel et al. (2014), quienes indican que los comportamientos y las habilidades que emergen en el aula son los más valiosos aportes de la microenseñanza.

3.4 Aportes de la microenseñanza como estrategia didáctica

Hasta ahora se ha descrito la contribución que esta metodología proporciona a la formación profesional del profesorado, aun así, es preciso hacer notar los aportes como estrategia didáctica, que sirven tanto al estudiantado como al profesorado. En primer lugar, los participantes resaltan que la planificación es parte del proceso para preparar y organizar una clase; por ello, cada participante elaboró una unidad didáctica, cuyos aspectos esenciales fueron el objetivo de la microclase según el contenido teórico que se va a desarrollar; los resultados de aprendizaje que orientan todo el accionar de la clase y que conducen al logro de los resultados; el

recurso que se usará durante la mediación pedagógica, y la estrategia didáctica para desarrollar el proceso de enseñanza.

Específicamente en la etapa de la ejecución, se mencionan dos aportes significativos: el acercamiento con la posible realidad de la práctica docente y el buen manejo del tiempo para lograr los resultados esperados; ambos aspectos están estrechamente relacionados con la planificación de clase, porque esta etapa tiene como finalidad vivir la experiencia docente sin exponer al estudiantado a situaciones que no puedan manejar, pero que les permite ir solucionándolas conforme se presentan. También se resalta el uso del tiempo, pues aprenden a enfocarse en puntos concretos y medibles siguiendo el planeamiento didáctico como guion teórico que facilita un mejor desempeño y se concreta en la apropiación del aprendizaje que la experiencia brinda (Nieto León y Ramón Santiago, 2013). Asimismo, Jiménez-Calixto et al. (2015) consideran que la microenseñanza conduce al desarrollo de habilidades para guiar el proceso de ejecución, por ejemplo, la comunicación verbal y no verbal durante los eventos que emergen, el estímulo para lograr la atención y el control grupal que se logra durante la dinámica que se da durante de la simulación.

Un aporte más es la creatividad asociada a la habilidad para solucionar los imprevistos que se presentan durante la ejecución, cuyo énfasis está en la innovación de recursos y estrategias para propiciar aprendizajes profundos que despierten interés; indudablemente, se requiere la capacidad de crear, inventar y reinventar estrategias de enseñanza. Campuzano-López et al. (2021) atañen la creatividad a las personas activas que se definen como tales en la formación universitaria, lo que es reafirmado por Riscos-Hinestroza y Becerril-Arostegui (2021), quienes exponen que los procesos de innovación son los que construyen una educación de calidad. Así, se interpreta que

la ejecución en un contexto real desarrolla habilidades docentes, por lo cual sirve de laboratorio de entrenamiento para llevar a la práctica los conocimientos teóricos y académicos que le permiten al futuro profesional empoderarse con mayor confianza y seguridad.

Nótese cómo la microenseñanza entrelaza en una misma experiencia sus tres fases; en concreto, el profesorado planifica y ejecuta, pero se da cuenta de su accionar en la autopsia de la realimentación, porque por medio de la introspección logra contemplar el acometimiento docente para el logro de los resultados esperados, la solución de problemas que se dieron dentro del aula e, incluso, su interacción con el estudiantado. En palabras de Dulsat-Ortiz (2019), una de las ventajas es propiamente la experimentación, y para que se dé participan la teoría, la planificación, la práctica y la realimentación.

Una vez llevada a cabo la microenseñanza, el estudiantado otorga un valor a cada una de las tres fases según su percepción en relación con el aprovechamiento obtenido. La distribución del 100 % se muestra en la figura 4.

A partir de este momento, cuando se habla del estudiantado se refiere a las personas en formación docente en su función de

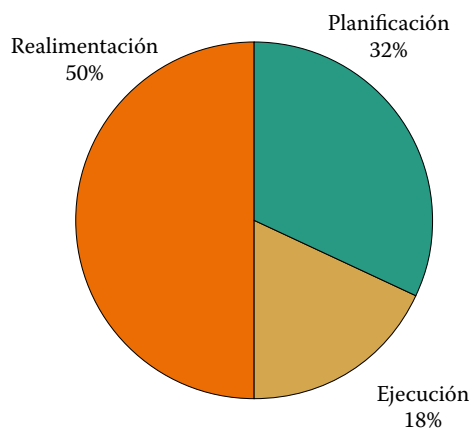


Figura 4. Fases de la microenseñanza

Fuente: elaboración propia.

estudiantes universitarios en el contexto en el que se desarrolló la microenseñanza.

Durante la fase de planificación, se elabora una unidad didáctica para el desarrollo de la ejecución. Esta es importante porque permite organizar lo que se quiere llevar a cabo, sirve de guía para el desempeño docente y define los resultados que se esperan lograr, así es como el plan se convierte en una herramienta que permite determinar anticipadamente dónde y cómo aplicar ese conocimiento para asegurar un mejor trabajo de aula. Según Sarrelangue-Sanabria (2020), esta etapa requiere mayor tiempo porque combina la base teórica con la práctica del saber hacer, para aplicar el cúmulo de conocimientos adquiridos en la formación universitaria, que se necesita fraccionar y discriminar en función de su aplicación en el aula.

Luego del plan, prosigue la fase de ejecución, la cual permite atender y resolver las situaciones que se presentan en una situación real. Su valor radica en que permite asimilar el acervo de conocimientos académicos y trascenderlos a la práctica, razón por la cual Nieto León y Ramón Santiago (2013) expresan que en la práctica se interiorizan los modelos de enseñanza. En definitiva, Dulsat-Ortiz (2019) tienen razón al afirmar que las principales ventajas de la microenseñanza son la planificación de la práctica y la experimentación, porque incrementan el interés de la persona en formación docente hacia su propio aprendizaje. De este modo, se interpreta que la formación profesional se completa con el ejercicio, pues es ahí donde el estudiantado logra concretar su aprendizaje por medio de la experimentación, prueba, ensayo, error, corrección y resolución de problemas.

Por último, la fase de realimentación es un proceso en el que se conjuga la teoría con la praxis a partir de la vivencia del estudiantado para identificar las fortalezas demostradas y las áreas que se pueden fortalecer, en ambos

casos, como una oportunidad para mejorar el aprendizaje y enriquecer la formación docente. En esta etapa, se realiza una discusión de grupo en la que cada participante comenta las fortalezas y debilidades que descubre, siendo la autoscopia un proceso de adiestramiento y autocorrección. Campuzano-López et al. (2021) mencionan que la realimentación es una herramienta efectiva que refuerza habilidades y destrezas en las personas sobre su proceso de aprendizaje y, además, nutre el quehacer de la universidad al proveer insumos para mejorar el proceso académico. Los autores resaltan que en esta etapa se da un cambio de pensamiento porque se pasa de una crítica destructiva a la reflexión de los errores como parte del aprendizaje.

No es coincidencia que el 50 % del estudiantado estime que la etapa de realimentación es la de mayor valor, pues fue la que le permitió reflexionar en su desempeño y, por ende, mejorar sus competencias. Dicho de otro modo, la estrategia didáctica logra su cometido, pues contribuyó directamente al aprendizaje y estimuló el deseo de querer crecer profesionalmente. De acuerdo con lo expuesto, se interpreta que la microenseñanza como estrategia didáctica es valiosa,

pues orienta el desempeño docente: organiza lo que se quiere hacer, determina lo que se espera lograr, afirma el aprendizaje por medio de la concientización y contribuye a que el proceso de enseñanza tenga éxito.

Ahora bien, es importante señalar algunas limitaciones del estudio propias de la metodología o del sistema educativo, que no permitirían el máximo aprovechamiento de la microenseñanza. Por ejemplo, se debe realizar con estudiantado que cursa al menos el tercer año de carrera para asegurarse de que tiene los conocimientos necesarios para aplicarlos en el aula; debe ser comprendida por el estudiantado, pero en especial por el profesorado de una universidad, para que su ejecución realmente logre el objetivo; debe existir un compromiso en la fase de la realimentación, pues, si no se percibe como un proceso de aprendizaje del quehacer profesional, no se aprovecharían los beneficios de la estrategia para la formación docente. Asimismo, del estudio emergen aspectos que no corresponden con el objetivo de este estudio; no obstante, sirven como futuras líneas de investigación de la microenseñanza como estrategia didáctica en la educación superior y buenas prácticas por atender, entre ellas:

La microenseñanza como sistema de evaluación del desempeño profesional del futuro docente.

Herramientas a partir de los procesos de microenseñanza que se pueden incorporar en los planes de estudios de las diferentes carreras universitarias.

El aporte que brinda la microenseñanza como proceso de elección vocacional o admisión a la educación universitaria.

La microenseñanza como estrategia didáctica es valiosa, pues orienta el desempeño docente: organiza lo que se quiere hacer, determina lo que se espera lograr, afirma el aprendizaje por medio de la concientización y contribuye a que el proceso de enseñanza tenga éxito

4. Conclusiones

La microenseñanza, a pesar de no ser una metodología nueva porque data de más de sesenta años (Peleberg, 1970), sí es innovador

su uso como estrategia didáctica para mejorar los procesos de formación y el desarrollo de habilidades docentes en las instituciones de educación superior (IES), ámbito donde esta metodología puede ser óptimamente utilizada. El estudiantado percibe la simulación como un escenario muy próximo a la realidad, acercamiento que le permite la reflexión con respecto al quehacer pedagógico. En virtud de ello, la academia debe incorporar estrategias acordes con las especificaciones de cada asignatura o área disciplinar, pues, como Jiménez-Calixto et al. (2021) mencionan, “es importante que las IES incorporen de forma constante estrategias que permitan la mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 88).

Un hecho que no se debe dejar pasar se refiere a que, una vez que el profesional está inmerso en el campo laboral, ya no cuenta con la realimentación oportuna del profesorado universitario. Por eso, la academia debe propiciar experiencias de formación como parte del acompañamiento en el proceso de enseñanza que permitan el desarrollo de habilidades docentes, porque es la manera en que se va aprendiendo el quehacer en el campo educativo hasta lograr, como Anderson (2016) concluye, dominar el uso de nuevas prácticas pedagógicas.

A partir de la experiencia de microenseñanza, el estudiantado destaca varios beneficios, entre ellos, se aprende a planificar estrategias de enseñanza que generen impacto en corto tiempo, permite que se vivencie la realidad del futuro quehacer profesional, la metodología contribuye con la mejora del desempeño docente, potencia habilidades que se poseen y desarrolla nuevas. Por tanto, la simulación es una vivencia que desarrolla habilidades metodológicas, como mencionan Gambarini Duarte y Cruz Cruz (2019), a su vez, se empodera por medio de la autoscopia a la persona en formación y se estimula el entrenamiento en la práctica docente.

Finalmente, dando respuesta a la pregunta problema, los principales aportes que la microenseñanza proporciona a la formación docente radican en la planificación en un proceso de enseñanza como medio para la organización de los recursos como material didáctico; uso y control del tiempo requerido para asegurar el éxito de la clase; aplicación de técnicas, materiales, herramientas y estrategias didácticas en un contexto simulado para acercarse a la realidad; experiencia en el manejo del grupo para la solución de imprevistos que emergen durante la clase; mejor enfoque en los resultados de aprendizaje para el logro de los objetivos planteados; reflexión y aprendizaje que permite reconocer sus propias habilidades; desarrollo de habilidades nuevas que coadyuvan a afirmar la confianza y seguridad necesarias para el desempeño de la docencia.

Agradecimientos

Se agradece al estudiantado del Taller de Materiales Didácticos y Medios Audiovisuales de la Universidad de Costa Rica, que consintió en su participación de manera voluntaria.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

La autora declara que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

La autora no ha utilizado tecnologías asistidas por IA.

Referencias

- Anderson, S. E. (2016). *Desarrollo de las habilidades docentes: Implicaciones para el director* [ponencia]. Seminario Internacional “Directores para la nueva institucionalidad de la educación chilena”, Santiago de Chile. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/12/NT-1-Desarrollo-de-las-Habilidades-Docentes.pdf>
- Atondo Rodríguez, E. (2019). El distanciamiento entre la teoría y la práctica en la labor docente: Un reto para las escuelas de profesorado. *Qurrriculum*, 32, 183-194. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.10>
- Bernárdez-Gómez, A., Belmonte, M. L. y Galián, B. (2020). Microenseñanza y autopsicología como elementos de evaluación docente de la teoría a la práctica. *Meta: Avaliação*, 12(37), 848-868. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2733>
- Campuzano-López, J. G., Zambrano-Zambrano, J., Mero-Ponce, J. y Quiroz-Parrales, L. (2021). La realimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 57-69. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2081>
- Dulsat-Ortiz, C. (2019). Microenseñanza en el laboratorio de ciencias para el alumnado del Grado de Educación Infantil. *Revista Científica*, 36(3), 367-380. <https://doi.org/10.14483/23448350.14769>
- Gambarini Duarte, M. F. y Cruz Cruz, M. P. (2019). Habilidades docentes en comunicación eficaz: Ejercicio de liderazgo centrado en la misión docente. *Aularia*, 1, 9-20. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15778/Habilidades.pdf?sequence=2>
- García-Rangel, E., García Rangel, A. K. y Reyes Angulo, J. A. (2014). Relación maestro-alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jiménez Yáñez, C. E., Martínez Soto, Y., Rodríguez Domínguez, N. A. y Padilla Hacedaba, G. Y. (2014). Aprender a hacer: La importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776005.pdf>
- Jiménez-Calixto, Z., Pérez-Ramos, M. G., Ortega-Pérez, E. y Rodríguez-Martínez, M. A. (2015). La microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica del docente. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 1(2), 81-89. https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Investigacion_y_Desarrollo/vol1num2/2-Investigacion-y-desarrollo-81-89.pdf
- Nieto León, A. y Ramón Santiago, P. (2013). Microenseñanza: Una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *Espec-tros*, 52, 23-31. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n52.225>
- Peleberg, A. (1970). Microenseñanza: Un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores. *Anuies*, 1(3) 1-15. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res002/txt4.htm>
- Riascos-Hinestroza, L. E. y Becerril-Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente: Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243-264. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Sánchez Sánchez, G. y Jara Amigo, X. (2018). Habilidades profesionales asociadas a la docencia: Fijando posiciones de profesores en formación. *Sophia Austral*, 22, 247-269. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.17>
- Sarrelangue-Sanabria, M. (2020). Microenseñanza para el desarrollo de competencias en la educación superior. *Gestión Universitaria*, 4(12), 32-38. <http://dx.doi.org/10.35429/jum.2020.12.4.32.38>

Especificaciones para autores

Tipo de documento: artículo o revisión

Título en español

Título en inglés

Nombre Apellido 1, Nombre Apellido 2*

1 Afiliación 1; ORICD: XXXX-XXXX-XXXX-XXXX; e-mail@e-mail.com

2 Afiliación 2; ORICD: 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.

