

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Ir a contenido

2022.2

VOLUMEN XXVII NÚM. 93

abril-junio



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación del
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC
t y f +52 (55) 3089 2815 • +52 (55) 5336 5947
comie@comie.org.mx • <http://www.comie.org.mx>

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* está incluida en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library On-Line (SciELO); DIALNET; Catálogo de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CATMEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; Directory of Open Access Journal (DOAJ); Hispanic American Periodicals Index (HAPI); International Consortium for the Advancement of Academic Publication (ICAAP); EBSCO; ProQuest Information and Learning; Pubindex; Qualis/CAPEs; Scopus (Elsevier, B.V.); SciELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

La RMIE está disponible en acceso abierto en la página: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE
y son responsabilidad exclusiva de los autores.

Directora: Guadalupe Ruiz Cuéllar / guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

Traducciones al inglés: Trena Brown / brown.trina@gmail.com

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, marzo de 2022.
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2005-072712073900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803. ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

CONTENIDO

RMIE, ABRIL-JUNIO, 2022, VOLUMEN 27, NÚMERO 93
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Las escuelas de tiempo completo en México: ¿tienen futuro? 359-368
Guadalupe Ruiz Cuéllar

INVESTIGACIÓN

- Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as)
de modalidad virtual/virtual
versus presencial/virtual desde el MSLQ 369-386
*Edgardo Ruiz Carrillo, José Luis Cruz González,
Cristina Gómez Aguirre, Valeria García Corona
y Ely Valeria Lemus Amescua*
- Las prácticas en línea en la formación de profesores(as)
de Español como Lengua Extranjera:
percepciones de los(as) maestrantes 387-405
Jaume Batlle Rodríguez y M^a Vicenta González Argüello
- Encuentros y desencuentros en el proceso laboral:
percepción docente en el contexto de la pandemia 407-432
*Claudia Alicia López Ortiz, Roselia Arminda Rosales Flores
y Ma. Elena Durán Lizarraga*
- Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad
con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado 433-454
Víctor H. Perera, Noelia Melero y Anabel Moriña
- Variables psicosociales predictoras de la responsabilidad social
en estudiantes universitarios(as) 455-481
*Mario Gerardo Serrano Pereira, María Teresita Castillo León
y Emelia Hernández Payán*
- Evaluación formativa de programas de posgrado:
un caso de la Universidad Autónoma de Baja California 483-509
*José Alfonso Jiménez Moreno, Ana Elizabeth Tafuya Rodarte
y Brenda Imelda Boroel Cervantes*

| | |
|--|---------|
| Perspectivas de directivos educacionales sobre el uso de pruebas estandarizadas. El caso de una evaluación de bajas consecuencias <i>Johana Contreras y Alex Torres</i> | 511-536 |
| Funciones, roles y competencias de los(as) tutores(as) en la educación a distancia en el Instituto Politécnico Nacional <i>José de Jesús Peinado Camacho</i> | 537-556 |
| Efectos de un programa de acompañamiento docente en las interacciones comunicativas entre maestros(as) y alumnos(as) <i>Ana María Márquez Rosano, José Hernández Quintero y Sylvia Rojas-Drummond</i> | 557-581 |
| Adolescencia y privacidad digital <i>Mercedes González Sanmamed, Isabel Dans Álvarez de Sotomayor, Pablo César Muñoz Carril e Iris Estévez Blanco</i> | 583-603 |
| La autonomía de las aulas multigrado y la aspiración al modelo graduado. Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz <i>Carlos Rossainzz Méndez y Felipe J. Hevia</i> | 605-627 |

APORTE DE DISCUSIÓN

| | |
|--|---------|
| La enseñanza de cultura científica en la escuela ¿Por qué falla?, ¿cómo mejorar? <i>Felipe Martínez Rizo</i> | 629-646 |
|--|---------|

RESEÑA

| | |
|---|---------|
| <i>La división es nuestra fuerza: escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca</i> , de María Bertely Busquets <i>Gunther Dietz</i> | 647-651 |
| <i>Investigaciones Educativas</i> . Eduardo Weiss, coord. por Joaquín Hernández González <i>María de Ibarrola Nicolín</i> | 653-658 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| <i>Información para autores</i> | 659 |
|---------------------------------|-----|

TABLE OF CONTENTS

RMIE, APRIL-JUNE, 2022, VOLUME 27, NUMBER 93

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Full-time schools Mexican Programme: does it have a future? 359-368
Guadalupe Ruiz Cuéllar

RESEARCH

- Comparison of University Students' Motivation
in Virtual/Virtual versus Face-to-Face/Virtual Learning,
Based on MSLQ 369-386
*Edgardo Ruiz Carrillo, José Luis Cruz González,
Cristina Gómez Aguirre, Valeria García Corona
& Elsy Valeria Lemus Amescua*
- Online Practice in Training Teachers of Spanish
as a Foreign Language: Perceptions of Preservice Teachers 387-405
Jaume Batlle Rodríguez & M^a Vicenta González Argüello
- Agreement and Discord at Work: Teachers' Perceptions
in the Context of the Pandemic 407-432
*Claudia Alicia López Ortiz, Roselia Arminda Rosales Flores
& Ma. Elena Durán Lizarraga*
- Teaching Practices of Inclusive University Education
for Students with Disabilities: Faculty Perceptions 433-454
Victor H. Perera, Noelia Melero & Anabel Moraña
- Psychosocial Variables that Predict Social Responsibility
among University Students 455-481
*Mario Gerardo Serrano Pereira, María Teresita Castillo León
& Emelia Hernández Payán*
- Formative Evaluation of Graduate Programs:
A Case at Universidad Autónoma de Baja California 483-509
*José Alfonso Jiménez Moreno, Ana Elizabeth Tafoya Rodarte
& Brenda Imelda Boroel Cervantes*
- Educational Leaders' Perspectives on the Use of Standardized Tests.
The Case of a Low-stakes Assessment 511-536
Johana Contreras y Alex Torres

| | |
|--|---------|
| <p>Functions, Roles, and Competencies of Tutors in Distance Education at Instituto Politécnico Nacional <i>José de Jesús Peinado Camacho</i></p> | 537-556 |
| <p>Effects of a Professional Development Program on Communication between Teachers and Students <i>Ana María Márquez Rosano, José Hernández Quintero & Sylvia Rojas-Drummond</i></p> | 557-581 |
| <p>Adolescence and Digital Privacy <i>Mercedes González Sanmamed, Isabel Dans Álvarez de Sotomayor, Pablo César Muñoz Carril & Iris Estévez Blanco</i></p> | 583-603 |
| <p>Autonomy of Multigraded Classrooms and Aspirations regarding the Graded Model. Ethnographic Elements of School Culture in Chiconquiaco, Veracruz <i>Carlos Rossainzz Méndez & Felipe J. Hevia</i></p> | 605-627 |
| CONTRIBUTIONS TO DISCUSSION | |
| <p>The Teaching of Scientific Culture at School. Why Does It Fail? How Can It Be Improved? <i>Felipe Martínez Rizo</i></p> | 629-646 |
| BOOK REVIEWS | |
| <p><i>La división es nuestra fuerza: escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca</i>, by María Bertely Busquets <i>Gunther Dietz</i></p> | 647-651 |
| <p><i>Investigaciones Educativas. Eduardo Weiss</i>, by Joaquín Hernández González <i>María de Ibarrola Nicolín</i></p> | 653-658 |
| <p><i>Information for authors</i></p> | 659 |

LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN MÉXICO

¿Tienen futuro?

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

La educación básica desempeña un papel esencial en la formación de las personas, dado que figura como el espacio de aprendizaje y socialización en el que se establecen las bases, es decir, los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes esenciales para el desarrollo de los siguientes niveles educativos, además de brindar los principios para el desenvolvimiento de niñas, niños y jóvenes como ciudadanos. Considerando que la educación básica es un paso obligado en el proceso formativo, reflexionar acerca de la inversión de tiempo que este trayecto educativo requiere para garantizar el cabal cumplimiento de los programas de estudio y, por ende, de los objetivos de aprendizaje, es sin duda de máxima importancia.

A la par de la necesidad de asegurar que el tiempo destinado a la educación derive en un desarrollo óptimo de niños, niñas y jóvenes y que con esto se haga efectivo su derecho a una educación de calidad, se encuentran los nuevos retos y circunstancias que plantean las sociedades actuales y que también determinan el uso y distribución del tiempo escolar (Gimeno Sacristán, 2008, cit. en Tenti, 2010). La tensión entre estos dos aspectos ha propiciado que los sistemas educativos de distintos países se den a la búsqueda de estrategias que, traducidas en políticas y programas, ayuden a conciliar las demandas de las sociedades y los objetivos educativos. Entre estas medidas se encuentra la ampliación de la duración de la jornada escolar, propuesta a la que subyace la premisa de que el incremento del tiempo de la instrucción derivará en una cobertura más amplia y profunda

Guadalupe Ruiz Cuéllar: Investigadora de la Universidad de Aguascalientes, Departamento de Educación. Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, 20131, Aguascalientes, Ags. México. CE: guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

de los planes de estudio y en mayores oportunidades de aprendizaje para las y los alumnos (Cabrera-Hernández, 2015). En este caso, el desafío fundamental es garantizar el uso efectivo de una jornada escolar de mayor tiempo de duración.

En 2007 inició en México la operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Se fundamentó en la experiencia de otros países –donde para entonces se implementaban políticas similares, documentadas en un estudio solicitado al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco (Tenti, 2010)– y de algunas entidades del país (Chihuahua, Distrito Federal, Nayarit), que ya desde antes habían ampliado la jornada escolar. Asimismo, se retomaron las recomendaciones de organismos internacionales (Unesco, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que reconocían, entre los factores clave para la mejora de la calidad educativa: *a)* la duración de la jornada escolar, *b)* el número de días de trabajo efectivo del calendario escolar anual y *c)* el uso efectivo del tiempo escolar en actividades con sentido educativo (Ruiz y Langford, 2012).

En efecto, desde el año 2000, la Declaración de Cochabamba planteó en el documento titulado *Proyecto de Recomendación sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*:

Aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje teniendo como horizonte la ampliación progresiva del calendario para alcanzar una jornada de al menos 200 días y al menos 1,000 horas anuales. La ampliación del tiempo ha de acompañarse de medidas que faciliten su aprovechamiento efectivo, por lo que es necesario utilizar métodos de enseñanza flexibles y diversificados (Unesco, 2001, cit. en Pedroza, Ruiz y López, 2021:3).

Desde el surgimiento del PETC, se reconocía que disponer de más tiempo en la escuela podía contribuir a ampliar las oportunidades de aprendizaje del alumnado, si bien, esto no era suficiente para mejorar los aprendizajes; se requería, además, que ese tiempo se aprovechara bien, con un sentido educativo y con el sustento de una propuesta pedagógica que incidiera en los distintos ámbitos de formación a que aspira y está obligada la educación básica. Había, además, una motivación que se hacía eco de las necesidades planteadas por los cambios en el contexto social, derivadas de la creciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo remunerado.

Si bien el PETC estaba dirigido a escuelas públicas de educación básica en todos sus niveles y modalidades, a través de los criterios de focalización que año con año se establecieron en sus Reglas de Operación se delimitaba la población que se podía ver beneficiada con la intervención del programa. Así, en las primeras Reglas se establecían como criterios preferenciales de selección de las escuelas, que atendiesen población en condiciones desfavorables ubicadas en contextos urbano-marginales, indígenas o migrantes; que presentasen bajos resultados educativos, y las que ya operasen en horario ampliado. Con el correr de los años se fueron incluyendo en forma creciente escuelas rurales.

La política planteaba expectativas de cambio en ámbitos y procesos fundamentales de las escuelas de educación básica: el aula y la práctica pedagógica, a través de la mejora de esta y la incorporación de nuevos materiales; la gestión escolar, mediante el trabajo colaborativo y colegiado de los integrantes de las comunidades escolares y la autonomía en este terreno; y desde luego, la ampliación y el uso eficiente del tiempo escolar. Un componente especial que nunca se generalizó –en parte por la infraestructura que requería, por la colaboración necesaria de las madres de familia y el propio costo del mismo– fue el relativo al servicio de alimentación, pensado especialmente, para aquellas instituciones educativas cuya población escolar presentara elevados índices de marginación y condición alimentaria deficiente.

En alcance a los elementos señalados puede añadirse que, según las expectativas del programa e independientemente de su nivel (preescolar, primaria o secundaria), las escuelas adscritas a este debían reunir una serie de características: *a)* el uso eficiente del tiempo en el marco de una jornada que por la propia naturaleza del PETC era ampliada; *b)* el desarrollo de la propuesta pedagógica del programa a través de la puesta en práctica de las Líneas de Trabajo Educativas a fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje de los educandos; *c)* el servicio de alimentación en las escuelas donde se requiriese; *d)* el logro por parte de todo el alumnado de los aprendizajes esperados, las competencias para la vida y, en última instancia, los rasgos del perfil de egreso de la educación básica; *e)* la existencia de un ambiente adecuado de convivencia; *f)* la inclusión de todos los educandos; y *g)* una gestión escolar fincada en la evaluación interna y la planeación estratégica, al igual que en el trabajo colaborativo y la participación de los actores educativos.

Surgido en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), el PETC continuó durante el periodo de Enrique Peña Nieto (2012-2018) y fue creciendo en cobertura, aunque sin llegar a la meta de 40,000 escuelas que se planteó en la campaña presidencial de este último. Además, como indica Santizo (2022a):

[...] el alcance del programa fue limitado. En 2012 se atendieron 6,708 escuelas con un presupuesto de 2,500 millones de pesos. Para 2019 las escuelas aumentaron a 25,639 con un presupuesto de 10 mil millones de pesos. No obstante el crecimiento del programa, el número de escuelas participantes representa 18% de las escuelas que potencialmente pueden estar en este programa (139,670 escuelas públicas).

Cabría preguntarse qué se sabe sobre la implementación y los efectos e impacto del PETC: ¿mejoraron los aprendizajes de las y los alumnos que asistieron a escuelas de tiempo completo? Si fue así, ¿ocurrió en todas las escuelas?, ¿solo en algunas?, ¿de qué tipos y características? El programa, ¿focalizó bien los recursos y apoyos que brindó?, es decir, ¿realmente fueron las escuelas ubicadas en los contextos de mayor marginación, con más rezago en los aprendizajes las que se convirtieron en escuelas de tiempo completo? Si los aprendizajes mejoraron, ¿lo hicieron en forma equitativa?, ¿en todas las materias del currículum?, ¿mejoraron los índices de retención?, ¿realmente se logró impulsar una educación integral?, ¿la propuesta pedagógica del programa favoreció un cambio de las prácticas docentes?, ¿el tiempo escolar se transformó y fue utilizado eficaz y eficientemente o fue simplemente “más de lo mismo”? El servicio de alimentación, ahí dónde se proporcionó, ¿contribuyó a mejorar los niveles de nutrición de las y los alumnos que se vieron beneficiados? La gestión escolar, ¿se modificó conforme a las expectativas del programa? Las familias, en especial las monoparentales y aquellas donde la madre trabajaba fuera del hogar, ¿encontraron en la jornada ampliada un mecanismo de apoyo para la atención de sus hijos? Las niñas, niños y jóvenes atendidos en las escuelas de tiempo completo, ¿asistían con gusto y disfrutaban su estancia en ellas? En última instancia, ¿cuáles fueron los problemas que enfrentó su implementación?, ¿qué experiencias positivas derivan del programa?

La existencia del PETC –al menos en la forma en que fue originalmente concebido– durante más de una década dio lugar a varias evaluaciones del

programa, así como a un número importante de investigaciones que ayudan a responder en algún grado preguntas como las planteadas. Por ejemplo, varios estudios de impacto del PETC a nivel nacional han mostrado modestos efectos positivos en los aprendizajes logrados en escuelas primarias participantes en el programa –si bien no en todas las asignaturas de las que se dispuso información (Cabrera-Hernández, 2015; Luna Bazaldúa y Velázquez Villa, 2019; Silveyra, Yáñez y Bedolla, 2018; Pedroza, Ruiz y López, 2021)– y, específicamente, a través de la reducción de la proporción de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño en pruebas estandarizadas. De particular relevancia desde una perspectiva de equidad, el impacto estimado es más alto en las escuelas que atienden a población en mayores condiciones de marginalidad o vulnerabilidad, lo que contribuiría a disminuir las brechas de desigualdad ampliamente documentadas por las evaluaciones nacionales del logro escolar.

Pero, aun si no mejoraron significativamente los aprendizajes, el programa trajo consigo algunos beneficios para las escuelas participantes. Así lo refieren Tinajero y Páez (2022):

En Baja California, el PETC cobijó a un total de 35 primarias indígenas, lo que significó poco más de la mitad de la totalidad de escuelas en el estado. Tras un estudio sobre las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de estos planteles, se constató que hubo una mejora en las condiciones de infraestructura de muchas de estas escuelas: se construyeron aulas, comedores y baños; se obtuvo equipo (computadoras), y se les ofrecieron insumos para el trabajo pedagógico y capacitación para el ejercicio de la propuesta de tiempo completo. Los Consejos Técnicos Escolares y por zona funcionaron de forma regular y todas las escuelas contaron con un plan de mejora.

En cuanto al servicio de alimentación, si bien benefició a una cantidad menor de alumnos que al total de quienes fueron atendidos en escuelas de tiempo completo, una evaluación de Unicef en los estados de Puebla, Yucatán y Guanajuato reveló que, incluso sin considerar indicadores duros como el estado nutricional de las y los estudiantes: “... para el 65.8% de la población encuestada el primer alimento que reciben en el día es el proporcionado por el SA [servicio de alimentación]” (Unicef, 2020:89).

En el ciclo de las políticas públicas es claro que la distancia entre el diseño y la implementación puede ser muy grande, si bien determinar la

magnitud exacta tendría que ser materia de evaluación; una evaluación prevista, por lo demás, en el propio ciclo de la política, que permitiera, con base en evidencia empírica, fundamentar tanto la valoración como la toma de decisiones respecto de una intervención de gobierno. Como indica Santizo (2022b), esa evaluación podría hacer partícipes a las propias escuelas y sus actores, además de los agentes externos que típicamente se implican en esta tarea. En realidad, es posible que muchos de los elementos de información necesarios ya se tengan; pero, además de hacer acopio de otros, parecería indispensable analizarlos desde una perspectiva integral que permita valorar puntos fuertes y débiles del programa; aquello que valdría la pena seguir impulsando a la vista de los resultados que haya provocado o de las bondades que suponga para una educación de calidad con equidad; aquello que pueda permanecer y aquello que deba cambiar.

En el momento actual en el país, en el que la suerte del PETC no es del todo clara, quedan muchas dudas sobre la forma en que, en el marco del nuevo programa estrella para la educación básica, La Escuela es Nuestra, se mantendrán, si en efecto así sucede, algunos componentes del de Escuelas de Tiempo Completo. Nuevamente, trayendo a colación a Santizo (2022a):

El propósito expreso de la Escuela es Nuestra (LEEN) es mejorar las condiciones materiales de las escuelas ubicadas en zonas marginadas. Nadie duda que la condición material de las escuelas dignifica la educación que se imparte. LEEN y ETC son programas con propósitos diferentes pero complementarios; entonces, ¿por qué convertir a estos programas en sustitutos uno de otro? La respuesta la proporcionan muchos analistas del sector educativo: es por una restricción de recursos.

Justamente si la razón es una restricción de recursos, lo racional sería tomar cualquier decisión sobre la suerte del programa a la luz de sus resultados, sus fallas y aciertos, al igual que del reconocimiento de aquellos componentes que han mostrado capacidad de atender la problemática que dio origen al programa, o las expectativas asociadas a él; en este sentido concluye el estudio realizado por el Banco Mundial hace ya algunos años:

Mirando al futuro, los esfuerzos de política educativa deberían enfocarse en consolidar los elementos del PETC que tienen mayor potencial para generar impactos positivos en los estudiantes y sus familias. Así mismo, sería importante

expandir el programa en forma estratégica tal vez focalizando más esfuerzos en identificar a los niños con mayores rezagos y diseñando intervenciones pedagógicas focalizadas para aplicar durante el tiempo de instrucción adicional para asegurarse que todos los estudiantes logren alcanzar un nivel mínimo de aprendizajes (Silveyra, Yáñez y Bedolla, 2018:13).

El segundo número de la RMIE correspondiente a 2022 presenta 11 artículos de investigación, un aporte y dos reseñas. La variedad de temáticas abordadas hace prever que, en su conjunto, concitará el interés de diversos grupos de investigadores e investigadoras y profesionales de la educación.

Entre los artículos de investigación, varios están relacionados con los contextos digitales de la educación; como es sabido, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación remite a un campo que, de suyo, ofrece amplias vetas de indagación y se enriquece conforme los fenómenos educativos a los que se aplica van mostrando nuevas aristas. En este número de la RMIE nuestros lectores encontrarán cuatro trabajos en la materia: “Adolescencia y privacidad digital”; “Funciones, roles y competencias de los(as) tutores(as) en la educación a distancia en el Instituto Politécnico Nacional”; “Las prácticas en línea en la formación de profesores(as) de Español, como lengua extranjera: percepciones de los(as) maestrantes”; y “Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual *versus* presencial/virtual desde el MSLQ”. Los dos últimos artículos dan cuenta de hallazgos de trabajos desarrollados expresamente en torno a los cambios en las dinámicas educativas que trajo consigo la educación en línea, a raíz de la pandemia por la COVID-19.

Los artículos de Contreras y Torres, “Perspectivas de directivos educacionales sobre el uso de pruebas estandarizadas. El caso de una evaluación de bajas consecuencias”, y de Jiménez, Tafoya y Boroel, “Evaluación formativa de programas de posgrado: un caso de la Universidad Autónoma de Baja California”, dan cuenta, cada uno en su respectivo campo de interés, de un enfoque de la evaluación que releva su capacidad de aporte a la mejora de procesos y resultados educativos, en contraposición a una visión que la reduce a la rendición de cuentas o a la acreditación.

Dos trabajos relativos a la educación superior, “Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad:

percepciones del profesorado”, y “Variables psicosociales predictoras de la responsabilidad social en estudiantes universitarios(as)”, nos llevan a reflexionar sobre esos espacios aún tan necesarios en las instituciones educativas, en los que tendrían que materializarse, más allá del plano discursivo, aspiraciones formativas de gran calado, como el reconocimiento de la igualdad de oportunidades para todas las personas o, parafraseando a los autores del segundo estudio, la formación de universitarios(as) socialmente responsables, empáticos, conscientes de la realidad, competentes profesional y humanamente y comprometidos con el desarrollo sustentable y justo de su entorno de vida.

El artículo de Claudia López, Roselia Rosales y Ma. Elena Durán se suma a la amplia producción de investigaciones sobre los efectos de la pandemia en los distintos actores educativos, en este caso, docentes universitarios, a través del estudio de sus percepciones sobre los problemas y retos enfrentados en el tránsito de la modalidad de educación presencial a la educación a distancia.

Los textos sobre la educación multigrado siempre serán especialmente bienvenidos porque nos permiten una mejor comprensión de una de las vías principales para brindar educación a una parte significativa de la población más vulnerable del país, la asentada en comunidades “rurales, dispersas y pobres”. El artículo de Rossainzz y Hevia ponen nuevamente sobre la mesa los grandes rezagos que siguen afectando a las escuelas multigrado y que tienen efecto sobre otras variables tanto del propio campo escolar como extraeducativas.

Finalmente, el artículo de Márquez, Hernández y Rojas-Drummond, “Efectos de un programa de acompañamiento docente en las interacciones comunicativas entre maestros(as) y alumnos(as)”, da cuenta de los relevantes cambios en los patrones de comunicación en el aula, atribuibles a la intervención que se sometió a experimentación en el estudio, los cuales son más que indicativos de la importancia de construir espacios dialógicos de interacción entre docentes y estudiantes. De acuerdo con los autores:

Los cambios en la secuencialidad y calidad dialógica de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos que presentó el grupo experimental tienen correspondencia con los propósitos y contenidos del PAD, en particular con los aspectos relacionados con las estrategias de andamiaje, los estilos

dialógicos de comunicación y el papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el PAD resultó ser una herramienta efectiva para favorecer formas más productivas de comunicación que abonen a la construcción de los aprendizajes [...]"

El número se completa con un aporte de Felipe Martínez Rizo en torno a la enseñanza de la cultura científica en la escuela. Tras varios años de estudiar las prácticas docentes tanto en general, como particularmente en esta asignatura, y con base en una amplia revisión de la literatura internacional en varias dimensiones (la teoría sobre la enseñanza de la ciencia, los desarrollos metodológicos para estudiar las prácticas docentes en la materia o los estándares curriculares que diversos sistemas educativos se han planteado, por mencionar algunas de las principales líneas de indagación), el autor propone algunas pistas para mejorar la enseñanza de las ciencias, con la pretensión, no de formar científicos, pero sí de “desarrollar una sólida cultura científica en los estudiantes”, acorde con las exigencias de la sociedad actualmente.

Y, no menos importante, el número 93 de la RMIE ofrece dos reseñas sobre obras de dos excelentes académicos y entrañables amigos que de múltiples maneras siguen aún presentes entre nosotros: María Bertely y Eduardo Weiss. Sobre el libro de María Bertely, *La división es nuestra fuerza: escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*, Gunther Dietz no duda en señalarlo como “una de estas grandes obras de la antropología social mexicana y más específicamente de la antropología de la educación y del Estado”. En la segunda reseña, María de Ibarrola nos comparte su intervención en una presentación del libro coordinado por Joaquín Hernández, *Investigaciones educativas. Eduardo Weiss*; la autora recupera aspectos de su trayectoria como un decidido impulsor de la investigación educativa en el país y como formador de investigadores educativos, así como de sus aportes a campos específicos de indagación, en particular el relativo al estudio de los estudiantes como jóvenes, a través de un escrito fincado en el profundo conocimiento personal y profesional de Eduardo Weiss, tan importante, por cierto, en la definición de rasgos fundamentales de la RMIE.

Esperamos que las y los lectores coincidan con nuestra apreciación de que tenemos por delante, un nuevo número espléndido de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Referencias

- Cabrera-Hernandez, Francisco, (2015). *Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Evidence from a natural experiment*, Working Paper Series 74-2015, Sussex: University of Sussex Business School-Department of Economics. Disponible en: <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=wps-74-2015.pdf&site=24>
- Luna Bazaldúa, Diego Armando y Velázquez Villa, Pablo Gerardo (2019). “Evaluación del impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en medidas de logro académico de centros escolares en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 2, pp. 87-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.19>
- Pedroza, Luis; Ruiz, Guadalupe y López, Alma Yadhira (2021). “Duración de la jornada escolar y mejora del aprendizaje. Impacto del Programa Escuelas de Tiempo Completo en una entidad mexicana”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 152. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5679>
- Ruiz, Guadalupe y Langford, Patricia (2012). *Evaluación de consistencia y resultados del Programa Escuelas de Tiempo Completo*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Santizo, Claudia (2022a). “La cancelación de Escuelas de Tiempo Completo revela el pulso de la política de antes y de ahora”, *Educación Futura*, 21 de marzo de 2022. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/la-cancelacion-de-escuelas-de-tiempo-completo-revela-el-pulso-de-la-politica-de-antes-y-de-ahora/>
- Santizo, Claudia (2022b). “¿Cancelas escuelas de tiempo completo? Otro cambio, pero ¿hacia dónde?”, *Educación Futura*, 24 de enero de 2022. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/cancelan-escuelas-de-tiempo-completo-otro-cambio-pero-hacia-donde/>
- Silveyra, Marcela, Yáñez, Mónica y Bedolla, Juan (2018). *¿Qué impacto tiene el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) en los estudiantes de educación básica? Evaluación del programa en México 2007-2016*, Ciudad de México: Banco Mundial.
- Tenti, Emilio (coord.) (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*, Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública/Unesco-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Disponible en: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado_arte%2520jornada%2520escolar.pdf
- Tinajero, Guadalupe y Páez, Juan (2022). “La desaparición del PETC”, *Universidad Futura*, 3 de enero de 2022. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/la-desaparicion-del-petc/>
- Unicef (2020). *Evaluación del servicio de alimentación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*, Ciudad de México: Unicef-México.

COMPARACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN ALUMNOS(AS) UNIVERSITARIOS(AS) DE MODALIDAD VIRTUAL/VIRTUAL *VERSUS* PRESENCIAL/VIRTUAL DESDE EL MSLQ

EDGARDO RUIZ CARRILLO / JOSÉ LUIS CRUZ GONZÁLEZ /

CRISTINA GÓMEZ AGUIRRE / VALERIA GARCÍA CORONA / ELSY VALERIA LEMUS AMESCUA

Resumen:

Este trabajo tuvo como objetivo identificar y comparar, desde el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), la motivación en universitarios(as) que tomaban clases virtuales antes y durante la pandemia de COVID-19 (virtual/virtual), y quienes tuvieron que hacer una transición de modalidad presencial a virtual (presencial/virtual). El instrumento se aplicó vía internet y se obtuvieron 191 cuestionarios. Con el programa SPSS se realizó el análisis de consistencia interna de los ítems para después contrastar los resultados del estudiantado de ambas modalidades. Los resultados fueron que el grupo virtual/virtual presentó mayor independencia al dar mayor valor a la tarea y al tener mejores expectativas en el control de su aprendizaje y desempeño en la clase, mientras que el grupo presencial/virtual, le dio mayor importancia a la motivación extrínseca y tuvo mayores niveles de ansiedad.

Abstract:

The objective of this study was to identify and compare, using the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), the motivation of university students who took virtual classes before and during the COVID-19 pandemic (virtual/virtual), and the motivation of university students who transitioned from face-to-face to virtual learning (face-to-face/virtual). The questionnaire was answered on the Internet by 191 respondents. The SPSS program was employed to analyze the internal consistency of the questionnaire's items, before contrasting the results of students in both learning environments. According to the results, the virtual/virtual group showed more independence by attaching greater value to homework and by having higher expectations for their learning and class performance, while the face-to-face/virtual group attached greater importance to extrinsic motivation and experienced higher levels of anxiety.

Palabras clave: motivación; ansiedad; modalidades educativas.

Keywords: motivation; anxiety; learning environments.

Edgardo Ruiz Carrillo, José Luis Cruz González, Cristina Gómez Aguirre, Valeria García Corona y Elsy Valeria Lemus Amescua: profesores investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av. de Los Barrios 1, Los Reyes Ixtacala, 54090, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México. Autor para correspondencia: Edgardo Ruiz Carrillo. CE: edgardo@unam.mx / <https://orcid.org/0000-0002-3854-9192>

Introducción

Durante el año 2020 el acontecimiento que ha tenido mayor impacto de manera global es la pandemia por COVID-19. Murphy (2020) explica que ha ocasionado cambios en la interacción y organización social, en donde el ámbito educativo no ha quedado inmune; si bien la población universitaria no es de alto riesgo como las y los adultos mayores¹ o personas con alguna enfermedad crónico-degenerativa, un solo estudiante tiene contacto con diversas personas durante el recorrido de su hogar a la escuela, así como con parte del cuerpo estudiantil, es decir, su grupo o grupos de clase, por lo que la interacción que tenga con otros hace que las escuelas sean espacios excepcionalmente vulnerables al contagio de esta enfermedad (Weeden y Cornwell, citado en Murphy, 2020).

En marzo de 2020, 46 países de los diferentes continentes anunciaron el cierre de escuelas para evitar la propagación de la COVID-19. En México, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu) concertó el 14 de marzo de 2020 la suspensión de actos y eventos masivos, entre ellos el cierre de escuelas en modalidad presencial en todos los niveles educativos (Gobierno de México, 2020). Dichas medidas afectaron a más de 36 millones de alumnos y más de 2 millones de docentes en su trabajo educativo, por lo que se puso en marcha la modalidad virtual, lo que requirió el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) (Fernández, Hernández, Nolasco, De la Rosa *et al.*, 2020). Específicamente, en las universidades de México, ha resultado un reto continuar el proceso educativo en esta metodología virtual de enseñanza y según Maldonado y colaboradores (Maldonado Gómez, Miró, Stratta, Barreda Mendoza *et al.*, 2020) consideran que no se está llevando a cabo adecuadamente.

Una de las principales preocupaciones educativas es sobre qué metodología escoger para los esfuerzos académicos, es decir, qué y cómo se va a enseñar, debido a que parte de la población académica (alumnos y profesores) no tienen las mismas herramientas y habilidades tecnológicas para seguir aprendiendo o enseñando desde sus casas. En el caso de los profesores, no todos cuentan con la preparación adecuada para compartir sus conocimientos por medio de las TIC, y resulta fundamental para lograr el objetivo de enseñanza mientras que los alumnos pueden perder el interés y motivación por las clases al pasar tanto tiempo frente a la pantalla (Zhang, Wang, Yang y Wang, 2020). Aunado a las dificultades

contextuales del hogar de cada persona, tales como: el acceso a una red de internet, contar con un dispositivo tecnológico en el cual puedan conectarse a clases y enviar tareas, la problemática de aprender el manejo de las plataformas que se requieren para estudiar, sin dejar a un lado el espacio y condiciones que se necesitan en casa para tomar clases, sin ruido y sin interrupciones (Ali, 2018).

Si bien las tecnologías de la información y la comunicación evolucionan rápidamente, se sabe que suelen tener mayor beneficio quienes están más familiarizados con ellas y, del mismo modo, han ayudado al proceso de aprendizaje permitiendo el surgimiento de nuevos métodos vistos como innovadores. Tal como se mencionó anteriormente, un ejemplo es el método en línea o aprendizaje virtual, que ha demostrado mejorar el rendimiento, permitiendo ser independiente en tiempo y lugar, además de ser de fácil acceso a la información y dar a los estudiantes la posibilidad de escoger los cursos específicos que desean (Bourzgui, Alami y Diouny, 2020). No obstante, existen algunas desventajas ante esta modalidad tales como: *a)* la falta de herramientas y habilidades tecnológicas, *b)* despersonalización y ausencia de interacción profesor-alumno al estar tras una pantalla lo que impide escuchar a cada alumno, *c)* expectativas equivocadas ante el curso, la materia o el profesor en este nuevo aprendizaje, y *d)* fallos técnicos con la conexión a internet (Pellas y Kazanidis, 2014).

Por su parte, el aprendizaje cara a cara o presencial como lo llamaremos aquí, demuestra ser más eficaz según Clark y colaboradores (1997, cit. en Bourzgui, Alami y Diouny 2020) porque permite una interacción personalizada entre alumnos y profesores, además de que no tiene fallos virtuales y tecnológicos. Sin embargo, esta modalidad no les permite a los estudiantes tener independencia en la elección de tiempo y, en ocasiones, tienen dificultades económicas y de distancia para asistir a una clase tradicional cara a cara (Mestan, 2019).

A partir de las diferencias entre las modalidades presenciales y virtuales, es importante mencionar que la motivación es un elemento esencial para la marcha del aprendizaje, ya sea virtual o presencial, y es inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento. Sin motivación, el alumno no realizará un trabajo adecuado, no solo el de aprender un concepto, sino en tener estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos (Maggiolini, 2013). Hay una relación entre la

eficacia de enseñar, aprender y los aspectos motivacionales del comportamiento humano, en donde convergen las nuevas formas de aprendizaje en la era virtual, así como la práctica presencial; por lo que el estudio de las diferencias de motivación e interés en el aprendizaje tanto en entornos presenciales como virtuales se vuelve cada día más indispensable para la mejora de la educación.

La presente investigación indagará el factor de la motivación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista. De acuerdo con Ortiz Granja (2015), el constructivismo es una teoría que entiende cómo las personas adquieren nuevos conocimientos, dependiendo de las condiciones culturales y sociales en las que se desarrollan y aprenden. Por lo tanto, la motivación es la conducta que busca alcanzar una meta establecida, se ve en los estados internos que dirigen y sostienen la actividad de interés (García Sánchez y Cruz Vargas, 2016). Fuertes Seder, Ferrís Castell y Grimaldo Moreno (2018) argumentan que la motivación es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo y sujeto a un control interno o externo. Por lo tanto, cuando el alumno está motivado intrínsecamente busca la adquisición de nuevos conocimientos por y para él sin la necesidad de tener un reconocimiento externo, pero cuando se rige por la motivación extrínseca, participa en clase y espera una retroalimentación favorable por parte del profesor, es decir, busca que le reconozca lo que sabe (Héctor Ardisana, 2012 y Fuertes Seder, Ferrís Castell y Grimaldo Moreno, 2018).

Entre los instrumentos orientados al registro de la motivación en el alumnado, que puedan dar parte de estas diferencias, se encuentra el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ); Duncan y McKeachie, 2005), el cual está diseñado para evaluar las orientaciones motivacionales de los estudiantes universitarios y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje. El MSLQ se basa en una visión social-cognitiva en donde las estrategias de motivación y aprendizaje no son rasgos del alumno, la motivación es dinámica y contextualmente ligada a las estrategias de aprendizaje, las cuales se pueden aprender y poner bajo el control del estudiante. Este instrumento es útil para fines auto-evaluativos debido a que los profesores pueden utilizarlo para obtener comentarios de sus estudiantes que ayuden a guiar decisiones sobre ajustes del curso (Duncan y McKeachie, 2005).

El MSLQ está dividido en dos supercategorías: motivación y estrategias de aprendizaje, en esta investigación se retoma únicamente la de motivación, la que tiene 31 ítems. Esta organizada en tres categorías: componente de valor, componente de expectativa y componente afectivo. Duncan, Pintrich y McKeachie (2015) explican que los componentes de expectativa se centran en las creencias de los alumnos que les permiten cumplir una tarea; los de valor, se refieren a motivaciones que llevan a los estudiantes a participar en tareas académicas; y finalmente, los afectivos, se refieren a las respuestas a la escala de ansiedad de la prueba. La versión final del instrumento fue presentada por Duncan y McKeachie (2005).

Una de las más recientes aplicaciones del MSLQ fue la realizada por Suárez y Mora (2016), siendo la primera adaptación del instrumento al idioma español, así como su primera validación en este idioma. El estudio se llevó a cabo con estudiantes universitarios del área de Física, y mostró resultados adecuados (Alpha de Cronbach de 0,780), pero no tan buenos como los reportados inicialmente; en tal sentido se decidió adaptar y validar el instrumento considerando dos aspectos: especificar y visibilizar el contexto del aprendizaje de la Física y transponer los ítems considerando la presencia de las TIC.

Al comparar las ventajas y desventajas de las modalidades presenciales y en línea, es claro el rol que ocupa la motivación en su desempeño académico, cuando los alumnos dudan y ven insuficientes sus capacidades, esto los vuelve vulnerables a la desmotivación, pueden presentar temor a no ser lo suficientemente inteligentes y perder la confianza de sus capacidades (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). La motivación estudiantil afecta la intencionalidad y orientación hacia metas establecidas, puesto que las creencias que tengan los sujetos de sí mismos incidirán en su rendimiento motivacional.

El retomar la supercategoría de motivación del MSLQ se vuelve relevante para identificar problemas en aula (ya sea presencial o virtual), puesto que si los estudiantes están motivados, es más probable que se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que construyan conocimientos y adquieran otros nuevos. También serían capaces de realizar una tarea de manera exitosa y, ante un obstáculo, no se rendirán fácilmente, serían alumnos persistentes y obtendrían buenas calificaciones (Héctor Ardisana, 2012). No obstante, la motivación de cada alumno puede depender

de sus intereses, estrategias de aprendizaje, el profesor que esté ante el grupo, la materia o modalidad en la que está llevando a cabo el curso.

Por consiguiente, esta investigación pretende identificar y comparar los resultados de la supercategoría de motivación del instrumento MSLQ, aplicado en los alumnos universitarios que tomaban clases virtuales antes y durante la pandemia de la COVID-19 (virtual/virtual), y los alumnos que después de la normativa del 14 de marzo en México llevaron a cabo una transición a modalidad virtual (presencial/virtual).

Metodología

Participantes

La muestra la conformaron 191 alumnos universitarios que aceptaron participar en la encuesta, con un promedio de edad de 25 años ($DE= 8.73$); 110 alumnos (76 mujeres, 34 hombres) que asistían a clases presenciales, pero que ante la COVID-19 y las modificaciones sanitarias del sistema de educación en México tomaron las clases en línea, por lo tanto, fueron considerados como modalidad presencial/virtual, mientras que los 81 participantes restantes (57 mujeres, 24 hombres) corresponden a la virtual/virtual, es decir, tomaban clases en línea antes y durante la pandemia.

Se contactó a los alumnos a través de correo electrónico y medios de divulgación como las redes sociales (Facebook, WhatsApp) de una institución pública de educación superior.

El tipo de diseño fue no experimental de tipo transversal con una sola aplicación del instrumento en dos grupos. La muestra de la investigación fue de carácter intencional y no probabilística. Consistente en todos los alumnos que aceptaron voluntariamente contestar el instrumento, tras haber sido invitada toda la población (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Consideraciones éticas

Se siguieron las recomendaciones del código ético del psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010), que indican trabajar con el consentimiento informado de los participantes, guardar su confidencialidad al usar seudónimos para evitar la identificación de la persona y utilizar los datos únicamente con fines educativos.

Instrumento

El *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* en su adaptación en español (Suárez y Mora, 2016) está diseñado para evaluar las orientaciones motivacionales de los estudiantes universitarios y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje. El MSLQ está compuesto por 71 ítems, los cuales están distribuidos en motivación y estrategias de aprendizaje, la primera parte cuenta con 31 ítems y la segunda con 50 ítems.

En la presente investigación se retoma únicamente la parte de motivación, la cual se divide, como se mencionó, en tres componentes: de valor, de expectativa y afectivo. De ahí se desglosan seis subcategorías: motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, creencias de control de aprendizaje, creencias de autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad. Esta parte del instrumento se compone de 31 ítems en escala tipo Likert con siete opciones de respuesta (1: totalmente en desacuerdo-7: totalmente de acuerdo), su propósito es aportar información relevante en relación con la motivación hacia el aprendizaje a través de cómo el alumno se siente identificado con los enunciados que se le presentan. En la tabla 1 se pueden observar las dimensiones registradas por esta parte del instrumento.

Procedimiento

Una vez que se contactó a los alumnos, como se mencionó anteriormente, a través de correo electrónico y de redes sociales como Facebook o WhatsApp, se les compartió el objetivo de la investigación, así como el vínculo del instrumento por el mismo medio. La recolección de datos se realizó en línea durante un periodo de tres meses, desde el 11 de mayo hasta el 10 de agosto de 2020.

El instrumento se digitalizó con la ayuda de la aplicación Google forms. Este se dividió en dos secciones: una de consentimiento informado y otra consistente en el cuestionario, iniciando con información demográfica, incluyendo el sexo, la edad y el año escolar. A continuación, se les pidió a los estudiantes que indicaran la modalidad de enseñanza a la que pertenecían previo a la contingencia sanitaria por la COVID-19, es decir, presencial o virtual. Finalmente, se les indicó que durante el resto de la encuesta tendrían que responder las preguntas con base en su experiencia al tomar clases en ese momento, es decir, en línea.

TABLA 1

*Estructura de la supercategoría Motivación del instrumento MSLQ
(Suárez y Mora, 2016)*

| Super-categoría | Categoría | Subcategoría | Clave | Ítems | Definición |
|---------------------|---------------------------|--|-------|---|--|
| Motivación | Componente de valor | Motivación intrínseca | Int | 4 | Es la satisfacción promovida por la actividad que es llevada a cabo, satisfacción individual por aprender (Ryan, Connell y Deci, 1985; citado en García Sánchez y Cruz Vargas, 2016) |
| | | Motivación extrínseca | Ext | 4 | Es la intencionalidad instrumental, busca un incentivo ajeno a la actividad y/o un reconocimiento físico o social (Fuertes Seder, Ferrís Castell y Grimaldo Moreno, 2018) |
| | | Valor de la tarea | VTar | 6 | Es la percepción individual que tiene el alumno hacia una tarea, es decir, el interés, la utilidad, la importancia y su costo (Abbas y Mahboubeh, 2017) |
| | Componente de expectativa | Creencias de control de aprendizaje | CCAp | 4 | Son las creencias y confianza que los estudiantes tienen con respecto al dominio de su propio aprendizaje (Suárez Riveiro, Fernández Suárez, y Anaya Nieto, 2005) |
| | | Creencias de autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño | CAAD | 8 | Es la confianza que tiene el estudiante de dominar los contenidos y alcanzar cierto nivel de rendimiento (Suárez Riveiro, Fernández Suárez, y Anaya Nieto, 2005) |
| Componente afectivo | Ansiedad | TstA | 5 | La preocupación que tiene el estudiante ante la tarea y demanda de las actividades escolares (test de ansiedad McKeachie, Pintrich y Lin, 1986) | |

Fuente: adaptación de Suárez y Mora (2016).

Una vez obtenida la base de datos se dividió a la población en dos grupos considerando la modalidad de enseñanza previa a la contingencia para llevar a cabo el análisis. El primer grupo correspondía a los alumnos de

aprendizaje presencial que llevaron a cabo una transición a un entorno virtual (presencial/virtual), mientras que el segundo estuvo conformado por alumnos que pertenecen al sistema virtual o en su mayoría Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) y se les nombró como virtual/virtual.

La base de datos fue elaborada en el programa SSPS v.22, se realizó un análisis de consistencia interna entre los ítems de la prueba a partir de un alfa de Cronbach (Welch y Comer, 1988). Posteriormente, con el mismo programa, se llevaron a cabo pruebas de diferencia entre las medias de ambas poblaciones a través de una t de Student para muestras independientes, con el fin de comparar los resultados de los estudiantes antes y durante la pandemia de la COVID-19 (virtual/virtual) y los que iniciaron el curso con modalidad presencial, pero pasaron a la virtual (presencial/virtual).

Resultados

La consistencia interna del instrumento de medición utilizado en este trabajo presentó un alfa de Cronbach de .880, demostrando una consistencia interna alta entre los ítems de la prueba, en la tabla 2 se desglosa a detalle por cada una de sus dimensiones.

TABLA 2

Alfa de Chronbach de las 6 dimensiones del cuestionario MSLQ

| Dimensión | Alfa de Cronbach |
|---|------------------|
| C. Valor intrínseco (4 ítems). | 0.719 |
| C. Valor extrínseco (4 ítems). | 0.748 |
| C. Valor de la tarea (6 ítems). | 0.90 |
| C. Expectativa de control del aprendizaje (4 ítems). | 0.699 |
| C. Expectativa de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño (8 ítems). | 0.895 |
| C. Afectivo de ansiedad (5 ítems). | 0.839 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos de los grupos de modalidad presencial/virtual y virtual/virtual, divididos a partir de las seis dimensiones del cuestionario MSLQ. Se ha encontrado que las medias de respuesta en las dimensiones de valor extrínseco y afectivas de ansiedad son mayores en los participantes de modalidad presencial/virtual, mientras que las medias de respuesta en las dimensiones de valor intrínseco, valor a la tarea, así como las dimensiones de expectativa de control de aprendizaje y de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño son mayores en el grupo de participantes en modalidad virtual/virtual.

TABLA 3

Estadística descriptiva de los grupos de modalidades presencial/virtual y virtual/virtual

| Subcategoría | Modalidad del participante | Media | Varianza | Desviación estándar | Error ST |
|--|----------------------------|--------|----------|---------------------|----------|
| C. Valor intrínseco (4 ítems) | Presencial/virtual | 23.730 | 12.585 | 3.548 | 0.338 |
| | Virtual/virtual | 24.010 | 13.712 | 3.703 | 0.411 |
| C. Valor Extrínseco (4 ítems) | Presencial/virtual | 21.120 | 23.206 | 4.817 | 0.459 |
| | Virtual/virtual | 19.650 | 28.649 | 5.351 | 0.595 |
| C. Valor a la Tarea (6 ítems) | Presencial/virtual | 35.84 | 26.505 | 5.148 | 0.491 |
| | Virtual/virtual | 37.63 | 34.836 | 5.902 | 0.656 |
| C. Expectativa de control del aprendizaje (4 ítems) | Presencial/virtual | 20.54 | 14.031 | 3.746 | 0.357 |
| | Virtual/virtual | 22.38 | 16.464 | 4.058 | 0.451 |
| C. Expectativa de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño (8 ítems) | Presencial/virtual | 44.381 | 50.954 | 7.318 | 0.680 |
| | Virtual/virtual | 47.111 | 57.000 | 7.549 | 0.838 |
| C. Afectivo de ansiedad (5 ítems) | Presencial/virtual | 24.809 | 44.284 | 6.654 | 0.634 |
| | Virtual/virtual | 21.259 | 70.144 | 8.375 | 0.930 |

Fuente: elaboración propia.

Al llevar a cabo la comparación de medias entre ambos grupos (tabla 4), se puede confirmar que solo la diferencia entre medias del componente de valor intrínseco es no significativa ($t=-.539$, $p=.591$), por lo cual se muestra que el grupo de modalidad presencial/virtual le da una mayor importancia al componente de valor extrínseco ($t=1.980$, $p=.049$), y presenta mayores niveles de ansiedad ($t=3.262$, $p=.002$), mientras el grupo de modalidad virtual/virtual le da mayor importancia al componente de valor a la tarea ($t=-2.235$, $p=.027$), y tiene mayor expectativa de controlar su aprendizaje ($t=-3.269$, $p=.001$) así como de ser eficaz para aprender y desempeñarse dentro de la clase en línea ($t=-2.548$, $p=.012$), esto al presentar valores de diferencia entre medias estadísticamente significativas.

TABLA 4

Prueba de comparación de medias entre los grupos de modalidades presencial/virtual y modalidad virtual/virtual

| Dimensión | Valor t | Diferencia de medias | Error ST | Sig. |
|---|---------|----------------------|----------|---------|
| Componente de valor intrínseco | -0.539 | -0.285 | 0.591 | .591 |
| Componente de valor extrínseco | 1.980 | 1.464 | 0.739 | .049* |
| Componente de valor a la tarea | -2.235 | -1.793 | 0.802 | .027* |
| Componente de expectativa respecto de creencias de control de aprendizaje | -3.249 | -1.846 | 0.568 | .001*** |
| Componente de expectativa respecto de creencias de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño | -2.548 | -2.729 | 1.071 | .012* |
| Componente afectivo de ansiedad | 3.262 | 3.549 | 1.540 | .002** |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, **** $p < .0001$

Fuente: elaboración propia.

Discusión

La presente investigación tuvo el objetivo de identificar y comparar los resultados de las diferencias en el valor extrínseco, intrínseco, y a la tarea, expectativas de control y autoeficacia en el aprendizaje, así como la ansiedad

(supercategoría motivación) que se presentó en los alumnos universitarios que tomaban clases virtuales antes y durante la pandemia de la COVID-19 (virtual/virtual), y alumnos que después de la normativa del 14 de marzo en México respecto de la toma de clases presenciales llevaron a cabo una transición a modalidad virtual (presencial/virtual).

A partir de los resultados obtenidos, los alumnos de clases virtual/virtual actúan de acuerdo con los hallazgos de Bourzgui, Alami y Diouny (2020), las clases en línea les permiten ser independientes en tiempo y lugar, tener acceso fácil a la información, así como mayor libertad de escoger los cursos específicos que desean; en este estudio presentaron esta independencia al darle un mayor valor a la tarea asignada, tener mejores expectativas de poder controlar su aprendizaje y desempeñarse dentro de la clase en línea con eficacia, es decir, los alumnos de clases virtuales tienen un control interno de motivación durante la clases, importando más el aprender para sí mismos que el que alguien valore su desempeño.

Por el contrario, los alumnos de clases presencial/virtual le dan mayor importancia a la motivación extrínseca y presentaron mayores niveles de ansiedad que los de modalidad virtual/virtual. Tal como lo mencionan Fuertes Seder, Ferrís Castell y Grimaldo Moreno (2018), quienes se rigen bajo una motivación externa esperan aprobación y reconocimiento, cualidad propia de la enseñanza cara a cara, en donde la interacción profesor-alumno al ser directa y comunicativa permite una valoración formativa constante, lo que no ocurre fácilmente durante la enseñanza virtual.

En las clases virtuales hay un distanciamiento entre los participantes que dificulta que las opiniones, ideas y validaciones puedan llevarse a cabo de manera eficaz (Pellas y Kazanidis, 2014); por ende, se entendería que los alumnos de modalidad presencial/virtual, acostumbrados a una constante valoración externa, al tomar clases en línea debido a la contingencia sanitaria, casi sin ningún apoyo previo para este aprendizaje, perciben una falta de control y autoeficacia, que del mismo modo da cuenta del nivel de ansiedad generado en ellos por la transición radical de modalidad. Por otra parte, quienes formaron parte de clases virtuales desde antes de la pandemia demostraron interés en el valor de la tarea a aprender más allá de ser reconocido por llevarla a cabo; es decir, los alumnos de clases virtuales se perciben capacitados, preparados y autónomos al momento de buscar el conocimiento y al enfrentarse a tareas

y actividades enriquecedoras se mantienen motivados pues tienen una expectativa favorable respecto de su capacidad de entenderlas y aprender en el proceso (Maggiolini, 2013).

En línea con lo anterior, Mestan (2019) encontró en su propia investigación que los alumnos que son previamente informados de un cambio de modalidad encuentran atractivo el combinar el aprendizaje presencial y virtual, resultado de no de reemplazar las actividades presenciales, sino de involucrar ambas a través de una transición progresiva. Esta nueva modalidad combinada existe en numerosos estudios en donde argumentan que la efectividad radica en tal combinación (presencial y virtual), es decir, un aprendizaje híbrido (Mestan, 2019) donde lo virtual funciona como complemento de lo presencial. Algunos investigadores (Riffell y Sibley, 2005; Bourzgui, Alami y Diouny 2020) descubrieron que la enseñanza combinada era equivalente o mejor que los cursos presenciales tradicionales, y que las actividades interactivas eran más eficaces. No obstante, se debe tomar en cuenta la intervención de los múltiples factores involucrados, como las habilidades y aptitudes de maestros y alumnos, expectativas, estrategias de aprendizaje, motivación, satisfacción e incluso el diseño de los cursos escolares.

Es por ello que a partir de lo argumentado por Bourzgui, Alami y Diouny (2020), se propone orientar a diseños de aprendizaje híbrido, al ser un modelo que permite a los estudiantes operar sin problemas en un entorno interactivo y de colaboración, motivándolos a participar, entender y a controlar de manera diferente sus emociones ante la tarea y los contenidos del aprendizaje. A pesar de que estos mismos autores explican que, aunque puede tratarse de un método positivo, también puede ser lo contrario, ya que existen ciertos factores que intervienen entre su éxito y fracaso, tales como la falta de habilidad para utilizar herramientas electrónicas tanto por parte de maestros como alumnos, en ocasiones la interfaz de las plataformas, el uso de este nuevo método por primera vez, entre otras.

Por lo tanto, las investigaciones y resultados son diversos con respecto a la población y sus experiencias con el aprendizaje virtual; McGee y Reis (2012) sugieren que las aplicaciones de la tecnología se relacionen con la movilidad, el acceso y el potencial del aprendizaje autodirigido de los estudiantes y, por ende, con los profesores. Del mismo modo es importante

involucrar y educar a alumnos y profesores con respecto al sistema híbrido, tanto en definición como en los objetivos y beneficios a largo plazo, ya que en ocasiones por la urgencia de implementar este aprendizaje no se revisa sistemáticamente el proceso de transición (Mestan, 2019), tal como sucedió con los estudiantes de la presente investigación, que se vieron forzados al cambio de modalidad sin previo aviso, por la emergencia que presentaba el mundo.

Ahora bien, el aprendizaje híbrido (Mestan, 2019) parece mejorar el compromiso en aquellos alumnos que tuvieron una transición progresiva de una modalidad a otra, puesto que se sentían atraídos y les gustaba la flexibilidad. No obstante, la presente investigación difirió en los resultados arrojados por el MSLQ respecto de la motivación de los alumnos. Esto es relevante debido a que Fuertes Seder, Ferrís Castell y Grimaldo Moreno (2018) argumentan que la motivación es un factor predeterminante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el caso de los alumnos de modalidad presencial/virtual acostumbrados a participar y que se les reconozca su esfuerzo, al ser dirigidos a una nueva modalidad, en un entorno donde la adquisición de nuevos conocimientos tiene que ser valorado por y para ellos, sin tener un reconocimiento externo, implica un cambio drástico que se convierte en un factor de ansiedad que posiblemente no solo impide el aprendizaje sino que evita la posibilidad de adquirir estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos (Maggiolini, 2013) en su vida diaria y profesional.

Se prevé que en un futuro los alumnos llevarán a cabo un aprendizaje híbrido, es decir, tomarán clases presenciales y virtuales a la par. Por lo que es importante adquirir habilidades de ambas modalidades, adaptarse y ser capaces de continuar sus estudios, ser eficientes en el apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr adaptarse durante alguna situación que impida la modalidad tradicional presencial, todo esto a través de un desarrollo progresivo.

El implementar una transición progresiva de presencial a una virtual por medio del aprendizaje híbrido lograría capacitar a alumnos y profesores, de manera que vayan adquiriendo hábitos en torno a la tecnología (Geer, 2009, citado en McGee y Reis, 2012) y considerando también el tipo de clase impartida, como por ejemplo si es práctica, teórica o experimental; todo esto con el objetivo de evitar niveles altos de ansiedad, tal como aquí

se presentó con los estudiantes que se enfrentaron a un cambio radical por la pandemia de COVID-19. De esta manera se esperaría que la transición progresiva sea eficiente para la adaptación de la modalidad de estudiantes y profesores, resultando un método eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje preparado para una situación que impida el aprendizaje tradicional presencial.

Una de las limitantes del presente estudio fue que se centró únicamente en la perspectiva del alumno por medio del cuestionario MSLQ, dejando a un lado la perspectiva del profesor. Es relevante incluir al profesor porque el proceso de enseñanza-aprendizaje funciona con el rol de cada uno, pero también con la interacción que tienen alumno-profesor, sin ellos este proceso no sería posible; cuando el profesor se encuentra motivado por compartir su conocimiento, se nota en la preparación de sus clases, en su interés de que el alumno aprenda y en su capacitación, lo cual, puede repercutir en la motivación del alumno, puesto que si sus estrategias de enseñanza son las adecuadas, motivarán al alumno. Por lo tanto, si el profesor está motivado, el alumno se sentirá de la misma manera. Para ello, se debería identificar qué pasó con la motivación del docente, con sus estrategias de enseñanza y su nivel de ansiedad al tener que pasar de manera emergente o progresiva de una modalidad presencial a una virtual, contrastándola con su actividad de siempre estar al frente del grupo cara a cara. También, se recomienda agregar testimonios de alumnos y profesores para comprender su vivencia y entender su realidad ante el cambio de una modalidad a otra, ya sea de manera emergente o progresiva, identificando los factores más importantes e influyentes en su motivación, tarea y ansiedad.

Finalmente, se sugiere poner énfasis en el tipo de asignatura que se está impartiendo/aprendiendo, puesto que existen algunas que son teóricas y otras prácticas y no todas tienen el mismo contexto, ni se enseñan/aprenden de la misma manera, además de que puede influir la personalidad del alumno y del profesor, así como sus necesidades, intereses, motivación, el valor de la tarea y el nivel de ansiedad que construyen.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Abbas, Ali Zarei y Mahboubeh, Guilanian (2017). “The role of language learning strategies in predicting meta-cognitive and motivational self-regulated learning”, *Journal of Language Horizons*, vol. 1, núm. 2. Disponible en: <https://www.doi.org/10.22051/lghor.2017.8180.1000>
- Ali, Wahab (2018). “Influence of evolving technology in emerging online lives of the digital native university students”, *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, vol. 4, núm. 2. <https://www.doi.org/10.25275/apjcectv4i2edu15>
- Bourzgui, Farid; Alami Sanaa y Diouny, Samir (2020). “A comparative study of online and face-to-face learning in dental education”, *EC Dental Science*, vol. 19, núm. 3. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/339948717_A_Comparative_Study_of_Online_and_Face-to-Face_Learning_in_Dental_Education
- Duncan, Teresa y McKeachie, Wilbert J. (2005). “The making of the motivated strategies for learning questionnaire”, *Educational Psychologist*, vol. 40, núm. 2, pp. 117-128. https://www.doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6
- Duncan, Teresa; Pintrich, Paul y McKeachie, Wilbert (2015). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Manual*. <https://www.doi.org/10.13140/RG.2.1.2547.6968>.
- Fernández, Marco; Hernández, Daniel; Nolasco, Rosario; De la Rosa, Roberto y Herrera, Noemi (2020). “Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano”, *Distancia por tiempos. Blog de educación*. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-del-covid-19-para-el-sistema-educativo-mexicano/>
- Fuertes Seder, Ariadna; Ferrís Castell, Ricardo y Grimaldo Moreno, Francisco (2018). “¿Un cambio de metodología que aumente la satisfacción y motivación del estudiante favorece su aprendizaje? Experiencias en el aula”, *Actas de las Jenui*, vol. 3, núm. 1. Disponible en: <https://www.uv.es/grimo/publications/jenui2018.pdf>
- García Sánchez, María Elena y Cruz Vargas, María Luisa (2016). “El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés”, *Revista Investigación en la Escuela*, núm 90. <https://www.doi.org/10.12795/ie.2017.i90.05>
- Héctor Ardisana, Eduardo Fidel (2012). “La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios”, *Pedagogía Universitaria*, vol. 17, núm. 4. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Hector_Ardisana/publication/280739046_LA_MOTIVACION_COMO_SUSTENTO_INDISPENSABLE_DEL_APRENDIZAJE_EN_LOS_ESTUDIANTES_UNIVERSARIOS/links/55c4b6c008aea2d9bdc38da4.pdf
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*, 6ª ed, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Gobierno de México (2020). Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, 16 de marzo de 2020. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020_

- Maggiolini, Lucas Matías (2013). “Estrategias de motivación en una era digital: Teléfonos móviles y Facebook en el aula”, *Digital Education Review*, núm. 24. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4544819>
- Maldonado Gómez, Gabriel; Miró, María de los Ángeles; Stratta, Ana Elizabeth; Barreda Mendoza, Antonio y Zingaretti, Lara (2020). “La educación superior en tiempos de COVID-19: análisis comparativo México-Argentina”, *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el trabajo*, vol. 2, núm. 2, pp. 35-60. <https://www.doi.org/10.34893/gisst.v2i2.79>
- McGee, Patricia y Reis, Abby (2012). “Blended course design: A synthesis of best practices”, *Online Learning*, vol. 16, núm. 4. <https://www.doi.org/10.24059/olj.v16i4.239>
- McKeachie, Wilbert. J; Pintrich, Paul R.; Lin, Yi-Guang y Smith, David A. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: a review of the research literature*, Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning/ The University of Michigan. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED314999>
- Mestan, Kemran (2019). “Create a fine blend: An examination of institutional transition to blended learning”, *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 35, núm. 1. Disponible en: <https://www.doi.org/10.14742/ajet.3216>
- Murphy, Michael P. A. (2020). “COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy”, *Contemporary Security Policy*, vol. 41, núm. 3. <https://www.doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Ortiz Granja, Dorys (2015). “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”, *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 19. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Pellas, Nikolaos y Kazanidis, Ioannis (2014). “Online and hybrid university-level courses with the utilization of Second Life: Investigating the factors that predict student choice in Second Life supported online and hybrid university-level courses”, *Computers in Human Behavior*, vol. 40, pp. 31-43. <https://www.doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.047>
- Riffell, Samuel y Sibley, Duncan (2005). “Using web-based instruction to improve large undergraduate biology courses: An evaluation of a hybrid course format”, *Computers & Education*, vol. 44, núm. 3. <https://www.doi.org/10.1016/j.compedu.2004.01.005>
- Rinaudo, María Cristina; Chiecher, Analía y Donolo, Danilo (2003). “Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire”, *Anales de Psicología*, vol. 19, núm.1. Disponible en: https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código Ético del Psicólogo*, Ciudad de México: Trillas.
- Suárez Riveiro, José Manuel; Fernández Suárez, Ana Patricia y Anaya Nieto, Daniel (2005). “Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado”, *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 295-308. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ea7aff5a-3559-48e3-b156-2a2ee300b763/re33818-pdf.pdf>
- Suárez, Oscar Jardey y Mora, César (2016). “Adaptación y validación del inventario MSLQ para los cursos iniciales de física en la educación superior”, *Latin American Journal*

Physics Education, vol. 10, núm. 3. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6001928>

Welch, Susan, y Comer, John (1988). *Quantitative Methods for Public Administrators*, 2ª. ed., Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Zhang, Wunong; Wang, Yuxin; Yang, Lili y Wang, Chuanyi (2020). “Suspending classes without stopping learning: China’s education emergency management policy in the COVID-19 Outbreak”, *Journal of Risk and Financial Management*, vol. 13, núm. 55. Disponible en: <https://www.doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Artículo recibido: 17 de febrero de 2021

Dictaminado: 11 de octubre de 2021

Segunda versión: 26 de octubre de 2021

Aceptado: 26 de octubre de 2021

LAS PRÁCTICAS EN LÍNEA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES(AS) DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Percepciones de los(as) maestrantes

JAUME BATLLE RODRÍGUEZ / M^a VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO

Resumen:

La excepcionalidad vivida desde marzo de 2020 derivó en una situación de confinamiento que modificó toda la docencia universitaria. En el ámbito de la formación de profesores(as) de Español como lengua extranjera, se realizaron modificaciones importantes, como el cambio de prácticas presenciales a virtuales. Esta investigación indaga las percepciones de profesores(as) en formación sobre la realización de prácticas en línea, así como su nivel de satisfacción sobre las mismas. Para ello, se elaboró un cuestionario que les fue aplicado justo al terminar su experiencia docente. El análisis de los datos muestra un alto grado de satisfacción con las prácticas en línea, a la vez que informa de algunos inconvenientes, mayoritariamente relacionados con la conectividad y la falta de preparación para un tipo de docencia de estas características.

Abstract:

The exceptional situation that arose in March of 2020, led to a lockdown that modified all university teaching. In training teachers of Spanish as a foreign language, important changes were made, including the transition from face-to-face to virtual practice teaching. The current study researched the perceptions of preservice teachers regarding their online practice teaching, as well as their level of satisfaction with that teaching. For that purpose, the preservice teachers completed a questionnaire at the end of their student teaching experience. The analysis of data shows a high degree of satisfaction with the online practice teaching, while reporting certain disadvantages, related mostly to connectivity and the lack of preparation for this type of teaching.

Palabras clave: formación de profesores; competencias docentes; práctica pedagógica; tecnologías de la información y la comunicación; educación en línea.

Keywords: teacher education; teacher competencies; practice teaching; information and communications technology; online education.

Jaume Batlle Rodríguez: profesor lector de la Universitat de Barcelona, Departamento de Educación Lingüística y Literaria. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona, España. CE: jaumbatlle@ub.edu / <https://orcid.org/0000-0002-7429-9768>).

M^a Vicenta González Argüello: profesora colaboradora de la Universitat de Barcelona, Departamento de Educación Lingüística y Literaria. Barcelona, España. CE: vicentagonzalez@ub.edu / <https://orcid.org/0000-0002-5262-9500>).

Introducción

El curso 2019-2020 se caracterizó por la aparición de la COVID-19 y las consecuencias sanitarias y sociales que eso ha comportado. El cese de cualquier tipo de actividad no esencial de carácter presencial, a partir del 16 de marzo en España, obligó a tomar decisiones con serias repercusiones en el ámbito de la enseñanza. La formación de profesores(as)¹ no fue una excepción. Las clases pasaron de ser presenciales en el espacio físico del aula a desarrollarse en línea, desplegadas desde casa, y los profesores en formación pasaron de asistir a una clase física a utilizar el ordenador para seguir las sesiones (Ferri, Grifoni y Guzzo, 2020; Tsui y Tavares, 2021).

Los programas de estudio de formación de profesores mantienen una especificidad formativa: están fuertemente marcados por los periodos de prácticas curriculares, mismas que se caracterizaban por realizarse de manera presencial. Sin embargo, la situación vivida por todos, marcada por un cambio abrupto, obligó a la realización de estas prácticas en un formato en línea.

Teniendo en cuenta la situación que se plantea, es oportuno conocer con detalle qué significa la implementación de unas prácticas docentes fundamentadas en la impartición de clases en línea. Entre otros aspectos, emergen dos preocupaciones ante el cambio de presencialidad a no presencialidad: por un lado, cómo perciben los profesores en formación el nuevo formato y, por el otro, si las prácticas virtuales propician el desarrollo de las competencias docentes. Así pues, en este estudio, nos proponemos analizar la percepción, entendida como la comprensión de una determinada realidad tras haberla vivido, de los profesores en formación con respecto a la realización de sus prácticas docentes de forma remota. Para ello, intentaremos responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo han valorado los profesores en formación la realización de las prácticas docentes en una modalidad en línea?
- ¿En qué grado perciben los profesores en formación que las prácticas en línea les ha permitido desarrollar sus competencias docentes?

Las prácticas en la formación del profesorado y el desarrollo de las competencias docentes

Nadie duda de la importancia de las prácticas en la formación del profesorado desde que durante la II República en España, estas adquirieran el

valor que ahora tienen: un espacio en el que se interrelacionan los conocimientos sobre la materia con los conocimientos pedagógicos (Anguita, 1997). Shulman (1986, 1991) apuntaba que las prácticas deben incidir en contenidos de carácter pedagógico para capacitar a los profesores como profesionales y no solo en el conocimiento de la materia que se haya de enseñar. Schön (1992) va un poco más allá, al darle relevancia al aprendizaje en la acción, es decir, a partir de la realización de acciones que desembocan en experiencias formativas. Si bien pudiera parecer que el problema de la conexión entre conocimiento teórico y práctico ya está resuelto, son muchas las investigaciones que siguen reclamando un papel mayor al desarrollo de este conocimiento práctico pedagógico en un contexto real de aula (Medina, 2006; Medina y Pérez Cabrera, 2017). Lo mismo puede afirmarse del papel de las prácticas en la formación del profesorado de lenguas extranjeras (Farrell, 2008; Cirocki, Madyarov y Baecher, 2019) y, específicamente en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE), donde estas adquieren una importancia capital (Robles y Díaz-Bravo, 2017).

En este último ámbito de enseñanza, el documento de *Competencias clave del profesorado de ELE* (Instituto Cervantes, 2012) incorpora aquellas que aluden directamente a las cuestiones relacionadas con la práctica de la docencia y no solo las competencias relativas al conocimiento, puesto que “no se puede hablar de competencia sin unos conocimientos sobre la materia, sin el desarrollo de unas habilidades, sin unas actitudes hacia la tarea que realizamos y sin una capacidad de aprender a lo largo de toda la carrera profesional” (Higueras, 2012:104).

Así, el documento mencionado propone ocho competencias que todo profesor ha de poseer: “Organizar situaciones de aprendizaje”, “Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno”, “Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”, “Facilitar la comunicación intercultural”, “Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución”, “Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo”, “Participar activamente en la institución”, y “Servirse de las TIC [tecnologías de la información y la comunicación] para el desempeño de su trabajo” (Instituto Cervantes, 2012). La Declaración de Bolonia, en la que se sientan las bases para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), posibilita la creación de un enfoque educativo centrado en el aprendizaje de competencias también para las prácticas docentes (Raposo y Zabalza, 2011).

Esta nueva perspectiva supone una comprensión más rica de las prácticas, al integrar distintos aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) en un contexto determinado, con sus propios problemas y procedimientos (Coll, 2007). En este sentido, las prácticas adquieren una dimensión especial: es un momento clave para la profesionalización del futuro docente (Correa, 2015; López, Benedito y León, 2016). La importancia de las prácticas reside en la confluencia entre los conocimientos académico y experiencial (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011) en una situación de enseñanza concreta y real. Así, las competencias entran en juego y se desarrollan a partir de la práctica docente y de la experiencia vivida, entendida como las prácticas como profesores que han podido llevar a cabo con anterioridad.

La incorporación de las competencias en las prácticas docentes ha propiciado una línea de investigación muy fructífera. Cohen, Hoz y Kaplan (2013), tras revisar más de cien investigaciones centradas en estas prácticas, llegan a la conclusión de que permiten a los futuros maestros percibirse a sí mismos como miembros de la profesión, lo que les posibilita empezar a modificar sus creencias y ampliar sus ideas mientras enseñan (Cohen, Hoz y Kaplan, 2013:371), además de permitirles la adquisición de las competencias profesionales. Por su parte, Lawson, Çakmak, Gündüz y Busher (2015), en una revisión bibliográfica de 114 investigaciones, confirman la idea de que las prácticas propician el desarrollo de las competencias y también apuntan la necesidad de investigaciones que tengan en cuenta la perspectiva del estudiante y no solo de los profesores en prácticas o sus mentores.

Por norma general, los profesores en formación tienen una muy alta estima por la asignatura de prácticas (White, Bloomfield y Le Cornu, 2010); consideran imprescindible el hecho de tener que impartir clase específicamente en un centro educativo (Filipi y Turner, 2019) y ven la necesidad de un componente importante de contenido teórico para poder ser maestro (Smith y Lev-Ari, 2005). Yavuz (2017), en esta línea, analiza las percepciones de los estudiantes en prácticas sobre la enseñanza y destaca que los problemas que ellos perciben son, mayoritariamente, la inadecuación del enfoque didáctico o la falta de motivación entre los estudiantes. Por su parte, Yin (2019) indica que los futuros docentes perciben una poca preparación recibida en la universidad para las situaciones reales de aula. En el ámbito específico de la enseñanza-aprendizaje de

ELE, Montes y González Argüello (2018) concluyen que los profesores en formación manifiestan estar más preocupados por las cuestiones afectivas y emocionales que por los conocimientos o habilidades pedagógicas. Sin embargo, en este último ámbito, son pocas todavía las investigaciones que se han centrado en las valoraciones de los estudiantes durante el periodo de prácticas, por lo que se hace necesario conocer cómo perciben esta importante etapa formativa.

Metodología

Las prácticas en línea se realizaron dentro de un programa de estudios de maestría en formación de profesores de ELE de una universidad española. Esta es una asignatura cuatrimestral, del segundo semestre del máster. Esta se inicia con una serie de seminarios formativos para, posteriormente, continuar en los centros en los que los maestrantes² realizan sus prácticas docentes, con un mínimo de 20 horas de dedicación entre observaciones de clase, impartición de algún segmento de clase o parte de la misma y sesiones de retroalimentación con los tutores de los centros. La estancia en el centro de prácticas se realizó durante un periodo de dos semanas, entre los meses de mayo y junio de 2020.

Los participantes en esta investigación son 16 maestrantes (10 mujeres y 6 hombres), con una edad media de 27 años y de diferentes países (España: 11, Colombia: 2, Estados Unidos: 1, Serbia: 1 y Rusia: 1). Doce de ellos se enfrentaban por primera vez a la realidad del aula desde la perspectiva docente, mientras que los otros cuatro contaban con algo de experiencia, al haber impartido clases particulares. Las prácticas docentes se llevaron a cabo en cuatro escuelas de ELE diferentes situadas en Barcelona: dos centros privados que ofrecen cursos de tipo generalista, un centro privado que ofrece Español para acceder a universidades españolas y uno de lenguas universitario que ofrece cursos de esta lengua tanto general como para usos profesionales. Ninguno de estos centros tenía experiencia previa en enseñanza de ELE en línea, sino que adaptaron su enseñanza a partir de marzo de 2020. Las sesiones de clase se realizaron con las plataformas Zoom (3 centros) y Google Meet (1 centro). No obstante, todos los tutores tenían experiencia previa en tutorización presencial de profesores en formación.

Las valoraciones de los maestrantes con respecto a lo que fueron las prácticas en línea se recogieron a través de un cuestionario construido a partir de nueve preguntas abiertas (anexo 1), formuladas con el objetivo de

que los profesores en formación reflexionaran sobre su actuación docente, focalizando su atención en cuestiones relacionadas con su práctica, el enfoque didáctico utilizado o la relación establecida con la tutora de prácticas.

De tal modo, el cuestionario se convierte en un instrumento de ayuda a la reflexión sobre la experiencia, dado que cuando esta se realiza de forma guiada extrae mucha más información de los participantes (Morales-López y Araya-Romás, 2020: 106). Por otro lado, en un segundo bloque de preguntas, se pretendía que los profesores en formación valoraran su experiencia, teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes que habían percibido en la modalidad en línea. Este estudio considera únicamente las cinco últimas preguntas del cuestionario, centradas en la expresión de ventajas e inconvenientes de la realización de las prácticas virtuales, así como en el grado de satisfacción por parte de los maestrantes. La información de las percepciones sobre sus prácticas formativas se recogió justo al finalizar el periodo de prácticas.

El análisis de datos se ha realizado bajo parámetros propios de una metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011). Se ha optado por un análisis de datos descriptivo-interpretativo por ser una primera aproximación a esta nueva realidad formativa. Así, el análisis se fundamentará en una descripción e interpretación de las valoraciones expresadas por los maestrantes, con la intención de indagar en sus percepciones acerca de las prácticas en línea. Ello nos podrá llevar a conclusiones que, sin ánimo de ser definitivas, nos permitirán establecer algunas directrices para valorar, desde el punto de vista formativo, los aspectos mejorables de esta modalidad de prácticas.

Resultados

Como se acaba de apuntar, para conocer cómo los profesores en formación valoraban las prácticas en línea se les hizo llegar un cuestionario que incidía en varios aspectos sobre esta modalidad; entre ellos, cuáles habían sido las ventajas y los inconvenientes de realizar unas prácticas docentes en línea y cuál era el grado de satisfacción sobre las mismas. Una primera aproximación a los datos nos permitió observar cuatro grandes categorías a partir de las cuales los maestrantes expresaron sus valoraciones:

- a) las prácticas en línea y la realidad tecnológica;
- b) el desarrollo profesional y prácticas en línea;

- c) el profesor en formación ante las prácticas en línea; y
- d) el manejo de la clase y la gestión del aula en línea.

Las prácticas en línea y la realidad tecnológica

Como era previsible, los elementos tecnológicos propios de la realización de las prácticas han tenido un papel preponderante en las respuestas de los maestrantes. Este ha sido un elemento muy valorado por ellos, tanto positiva (10 participantes) como negativamente (6). Uno de los aspectos destacados como más favorable es el descubrimiento de las posibilidades que ofrecen algunas aplicaciones para realizar teleconferencias: permiten “la reproducción de contenidos, salas de grupos pequeños para discusión, compartir pantalla” (E4³). Dicho de otro modo, los maestrantes han valorado positivamente las plataformas para realizar sesiones de clase virtuales debido a que ofrecen recursos que permiten gestionar la docencia de manera adecuada, como es la formación de salas de trabajo o el hecho de que se pueda compartir pantalla, en línea con los parámetros habituales con los que se desarrolla la docencia de lenguas extranjeras (ver, más adelante, el apartado de valoraciones sobre el manejo de la clase y la docencia en línea). Entre ellas, destaca la plataforma Zoom, que ha sido apreciada por parte de cinco de los maestrantes que la utilizaron. Por ejemplo, de esta destacan que se pueda compartir pantalla (E1) y que sea una aplicación muy completa y explotable para dar clases con total tranquilidad (E5 y E10).

En relación con las TIC implicadas en las prácticas, también se han valorado diversos recursos utilizados durante las prácticas. Algunos maestrantes indicaron que han podido “poner en práctica aprendizajes derivados de la asignatura de TIC” (E10). Los ejemplos a los que han aludido son las herramientas de Google, como Google Drive para la escritura colaborativa (E1 y E3) o como pizarra (E3), o Google Imágenes, para solventar problemas de vocabulario (E6). Estos últimos recursos se relacionan más o menos directamente con la gestión del aula o con las actividades que se proponen para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de ELE, específicamente con la competencia “Organizar situaciones de aprendizaje”. Asimismo, como se acaba de exponer, las valoraciones han estado centradas en aspectos de la tecnología pensados para la mejora y efectividad de la enseñanza, por lo que puede afirmarse que este tipo de prácticas les ayudó en el desarrollo de la competencia “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”.

Sin embargo, los profesores en formación también formularon valoraciones negativas. Mayoritariamente han destacado problemas relacionados con fallos, tanto en la conexión (E1, E3, E4, E5, E9, E10, E14) como en los micrófonos y las cámaras (E3). En este sentido, destaca que los problemas de conectividad pueden “retrasar mucho la dinámica de la clase” (E11). A estos obstáculos técnicos se le debe añadir, según algunos profesores en formación, que algunos estudiantes pueden no saber manejar la tecnología (E4), que les puede ser incómodo utilizar herramientas digitales para la escritura como Google drive cuando se conectan desde el móvil porque no tienen ordenador portátil (E3) o que, sencillamente, pueden no estar adaptados al medio digital (E9). En consecuencia, los maestrantes destacan que, para que la docencia en línea y las respectivas prácticas sean efectivas, se necesita que todos los participantes tengan tanto las condiciones de conexión óptimas como la posibilidad de utilizar los recursos tecnológicos específicos para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo profesional y prácticas en línea

Otro foco de atención que los maestrantes han abordado en sus valoraciones ha sido el de la aportación que las prácticas en línea han hecho a su desarrollo profesional como profesores de ELE. Diez de ellos han considerado positivas las prácticas con respecto a esta cuestión, mientras que solo cuatro han aportado algún comentario negativo.

En líneas generales, la mayoría ha valorado positivamente la realización de las prácticas en línea para su desarrollo profesional. Las razones se relacionan con la posibilidad de ser profesores de ELE en un futuro a corto, medio o largo plazos, dando clases de manera virtual (E2, E5, E7, E10). Así, algunos maestrantes han considerado que la experiencia les permite estar formados para este tipo de docencia (E2), teniendo en cuenta “las expectativas laborales que hemos de tener en estos momentos” (E5) y que supone un considerable potencial desde el punto de vista laboral (E10).

Algunos otros se han referido explícitamente a la situación de la pandemia vivida (E10, E12, E15), al opinar que el cambio de las prácticas presenciales a virtuales eran necesarias y las consideran una salvación (E10) si se querían realizar. Quienes han aportado tal valoración han asumido que la realidad de la docencia de ELE ha sido muy compleja a lo largo de la pandemia, además de trasladar sus dudas con respecto a cuándo se

podrá volver a impartir clases presenciales tal y como se hacía antes de la situación sanitaria vivida.

Cabe destacar que algunos profesores en formación han valorado positivamente las prácticas porque les han permitido ver clases en línea. Esta realidad docente ha sido inesperada, y eso ha gustado, dado que la formación recibida en el máster había estado pensada para la impartición de clases presenciales (E12, E13). Asimismo, esta forma de realizar las prácticas ha posibilitado que los maestrantes tomaran conciencia sobre las dificultades a las que se enfrenta un docente al gestionar grupos en línea (E14) y ver “un nuevo modo de impartir clases” (E16). Sin embargo, lo que para algunos ha sido positivo, para otros ha sido negativo. Las apreciaciones desfavorables se han fundamentado en que no habían recibido formación para este tipo de clase (E2), dado que el máster está orientado casi con total exclusividad a la docencia presencial (E4, E10); por ello, a pesar de que el procedimiento didáctico sea el mismo en las clases virtuales que en las presenciales (E13), ha habido aspectos metodológicos trabajados a lo largo del máster que no se han puesto en práctica (E2).

En suma, como se puede comprobar, a pesar de que algunos maestrantes se hayan mostrado contrariados por no haber podido poner en práctica lo aprendido a lo largo del máster o por no haber recibido formación para la enseñanza en línea –por estar pensado el máster desde la presencialidad–, también han valorado positivamente esta modalidad de prácticas por haber podido conocer una manera de dar clases que les puede dar oportunidades laborales en un futuro. Por todo ello, puede interpretarse que los maestrantes han sido conscientes de la importancia de las prácticas en línea para aunar dos competencias docentes que suelen presentarse de forma separada: “Organizar situaciones de aprendizaje” y “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”.

El profesor en formación ante las prácticas en línea

Las valoraciones de los maestrantes sobre las prácticas en línea también han estado encaminadas a apreciar, positiva o negativamente, su propia participación como profesores en formación. Sobre este aspecto, nueve de ellos han considerado favorable su participación, mientras que siete han opinado negativamente. Entre los primeros, destaca el hecho de que se hayan podido hacer las prácticas desde casa y la comodidad que supone

(E1, E13), puesto que lo único que se necesita es una buena conexión a internet (E4). Ello evita tener que desplazarse (E4) y abarata el coste de realizar las prácticas si el centro está muy lejos del domicilio habitual (E3). Además, este formato de prácticas permite que los maestrantes también puedan estar en cualquier lugar del mundo, por lo que les da versatilidad (E11). De hecho, los procedentes de Estados Unidos y Colombia regresaron a sus lugares de origen durante el confinamiento.

La posibilidad de realizar prácticas desde casa, sin embargo, también ha sido visto por algunos maestrantes como algo negativo. Para muchos de ellos, ha sido una lástima no poder visitar las escuelas colaboradoras con el programa de máster, puesto que no han podido observar realmente la metodología que siguen los centros (E2) pero, sobre todo, porque no han podido compartir espacio físico con los alumnos ni con los profesores (E4, E14, E15, E16), ni observar el ambiente del centro (E4, E13). Este es el principal aspecto negativo de las prácticas en línea en relación con una comprensión de ellos mismos como profesores en formación. Se observaron algunas sensaciones negativas con respecto a la relación que se estableció con los estudiantes, puesto que no fue posible desarrollar un vínculo entre el maestrante y los alumnos (E14). Estos últimos no conocen suficientemente a los profesores en formación y, como tal, ello dificulta que se pueda generar confianza (E12) y que se establezcan interacciones más allá de las propias de las unidades didácticas. En relación con este último aspecto, la misma alumna de prácticas ha expresado que la situación le generó bastante desmotivación, aunque debemos destacar que fue la única que aludió a una desmotivación personal por haber hecho las prácticas en línea.

El manejo de la clase y la gestión del aula en línea

Por último, queremos destacar un cuarto grupo de valoraciones que los profesores en formación han formulado con respecto a la experiencia de las prácticas en línea. Son consideraciones que remiten a la realidad del día a día, al manejo de la clase y a la gestión del aula, que implican acciones didácticas como la corrección, la disposición de actividades, el establecimiento de las dinámicas de grupo o el uso del espacio, entre otras (Herrera y Sans, 2020), en este caso, en línea. En general, estas valoraciones han sido más negativas (9) que positivas (5). Algunos comentarios que han ofrecido los profesores en formación son algo contradictorios, por lo que

aludimos a una visión personal o a su propia experiencia para comprender tales valoraciones.

Como decíamos, algunos maestrantes han valorado de manera diferente aspectos relacionados con la gestión del aula. Así es, por ejemplo, con la participación de los alumnos. Algunos han indicado que se han respetado más los turnos de habla, que tienen más protagonismo y “participan mucho más que de manera presencial” (E1), y que las dinámicas continúan siendo efectivas “como si fuera una clase presencial” (E3), puesto que las plataformas permiten formar grupos de trabajo de la misma manera que en el aula física. Además, el hecho de que la profesora pueda entrar y salir de las salas de trabajo en línea implica que ella los pueda observar mejor (E8, E12).

Sin embargo, otros maestrantes indican que su tutora de prácticas les comentó que la espontaneidad que se genera es menor (E5) y que el hecho de hablar a través de una pantalla impide establecer un contacto directo para hablar (E3), por lo que ese vínculo se pierde. El hecho de no ver a los estudiantes ha incomodado a algunos maestrantes al tener dificultades en el establecimiento de interacciones significativas con ellos durante las sesiones impartidas. Afirman que algunos alumnos apagaban la cámara y solo la encendían cuando se sentían interpelados directamente. Así, se destaca que la inseguridad aumenta cuando se da una explicación por el hecho de no ver la cara de la persona a la que se le está hablando (E6) y no poder ver si el alumno está comprendiendo lo que ella explica, puesto que no puede observar su expresión facial. El hecho de no establecer un contacto visual en un mismo espacio físico se percibe como un inconveniente a la hora de dar clase (E8). Esta sensación negativa de algunos maestrantes se relaciona con la capacidad de establecer una determinada monitorización del trabajo de los alumnos (E13) o con no poder proponer actividades de índole comunicativa “por no tener contacto directo con los alumnos” (E15). Ello implica también que no se pueda utilizar el lenguaje no verbal para dar instrucciones (E12), aspecto en lo que siempre se insiste en la formación de profesores pensada para la presencialidad, o que la gestión del tiempo sea más compleja (E7).

Por todo ello, podría afirmarse que la inesperada falta de compartir el espacio del aula y contacto visual con los alumnos ha generado sentimientos negativos en los profesores en formación y estos no han sabido cómo gestionarlos, lo que implica ciertas dificultades en el desarrollo de la competencia “Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo”.

Un último aspecto negativo formulado por los maestrantes en esta línea es la desmotivación que implica la enseñanza virtual. Algunos indican que percibieron más indiferencia por parte de los estudiantes de ELE cuando aprendían en línea (E8), que cuesta más captar la atención del alumno (E10) o que es más difícil crear un ambiente de clase sin distracciones (E13). Como comentaba una de ellas, quizás el hecho de estar muchas horas delante de la pantalla hace que la motivación de todos los participantes, tanto alumnos como profesores, disminuya (E5).

Por todo ello, podría afirmarse que la inesperada falta de compartir el espacio del aula y de contacto visual con el alumnado, además de la dificultad de estrategias para captar su atención, ha generado sentimientos negativos en los profesores en formación que no se han sabido gestionar.

Nivel de satisfacción general de los maestrantes

El cuestionario de valoración se cerraba con una pregunta centrada en sí, en general, los maestrantes consideraban satisfactorio haber realizado las prácticas del máster de manera virtual. Así respondieron, 14 de los 16 participantes: la experiencia les había resultado muy provechosa y positiva. De tal modo, a pesar de que en algunos aspectos las valoraciones negativas hayan tenido más peso que las positivas, en general expresaron su satisfacción por haber podido realizar este tipo de prácticas. Varios son los aspectos que utilizaron para argumentar tal valoración. Por un lado, consideran que han aprendido mucho (E9, E13), que han podido poner en práctica muchos de los aspectos que han visto a lo largo del máster (E10) y que, por lo tanto, han podido desarrollarse profesionalmente a pesar de haber preferido que las prácticas se hubieran realizado de manera presencial (E2, E6, E8). Algunos de ellos también destacan que, gracias a la realización de las prácticas de esta manera, se sienten preparados para impartir clase en línea (E3, E11). No obstante, el grado de satisfacción positivo también recae en el aspecto humano: muchos maestrantes (E8, E14, E15) agradecen el esfuerzo de las tutoras de prácticas que han tenido e indican que el trabajo de estas últimas les ha permitido desarrollarse profesionalmente como profesores.

Por su parte, los maestrantes que han valorado negativamente su grado de satisfacción para con las prácticas en línea lo han hecho por haber considerado que las horas de prácticas fueran pocas (E4) o porque les hubiera gustado conocer el funcionamiento de las escuelas (E7). Como se observa,

pues, el grado de satisfacción negativo no está ligado ni a cuestiones técnicas –relacionadas con el uso y manejo de la tecnología implicada– ni metodológicas, tales como la implementación de las actividades, el desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas o las estrategias de corrección llevadas a la práctica, relacionadas con la realidad en línea y perfectamente podrían haber sido iguales si se hubieran realizado de manera presencial.

Discusión

Los resultados de esta investigación han mostrado que los maestrantes han valorado positivamente la experiencia, coincidiendo con otros estudios previos (White, Bloomfield y Le Cornu, 2010; Filipi y Turner, 2019; Smith y Lev-Ari, 2005). Estas consideraciones se refieren tanto a las cuestiones técnicas como metodológicas implicadas en la docencia en línea. Por un lado, se han valorado positivamente el conocimiento y la explotación de diversas TIC para la impartición de clases, como la plataforma Zoom, puesto que ofrecen una serie de recursos muy útiles para impartir clase en línea y con las condiciones metodológicas propias de la enseñanza de ELE, como es el establecimiento de dinámicas de grupo para que los alumnos trabajen. Además, se ha referido como favorable la posibilidad de incorporar otros recursos TIC a la clase con facilidad, como pueden ser los procesadores de textos o herramientas de búsqueda de imágenes para la resolución de problemas léxicos. Así, los maestrantes han podido conectar los contenidos vistos en la asignatura relacionada con las TIC y actualizarlos en el aula, facilitando la conexión entre teoría y práctica (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011). Sin embargo, se ha considerado negativa la sobredependencia a la tecnología, sobre todo teniendo en cuenta que los alumnos pueden tener poca habilidad en el uso de las TIC para el desarrollo de actividades o conexiones a internet débiles. Este último aspecto ha sido el que se ha valorado como más necesario y el que ha implicado más comentarios negativos con respecto a las valoraciones de las prácticas en línea.

Si bien en líneas generales los maestrantes han considerado que las prácticas en línea les han permitido desarrollarse profesionalmente en un ámbito de docencia que les puede ser productivo desde el punto de vista laboral, también hay una visión un tanto pesimista que se relaciona directamente con la situación de pandemia vivida, algunos expresaban su resignación porque no había más remedio que hacerlo de esa manera; aunque otros

consideraban positiva la experiencia debido a que, tras las circunstancias que se han vivido, la docencia en línea será mucho más habitual. Es evidente que la nueva situación les ha permitido ver nuevas expectativas laborales y verse a sí mismos como profesores de una modalidad de enseñanza que nunca se habían planteado. De este modo, enfrentarse a situaciones nuevas les ayuda a plantearse estrategias y competencias distintas (López, Benedito y León, 2016; Correa, 2015). No obstante, algunos maestrantes han echado de menos una formación específica para estas clases a lo largo del programa de máster y, en la línea destacada también por Imbernón y Colén (2015), han mostrado cierta dificultad para transferir los conocimientos pedagógicos adquiridos a las nuevas situaciones.

Asimismo, los participantes han destacado positivamente la posibilidad de hacer las prácticas desde casa, aunque se ha podido apreciar la importancia que ellos dan a las cuestiones emocionales o afectivas (Montes y González Argüello, 2018). Así, han valorado negativamente el hecho de que no se pudiera estar en el mismo espacio directamente con los estudiantes, que no se hubieran podido compartir un mismo espacio físico, lo que implica la construcción de vínculos más débiles entre alumnos y maestrantes.

La realidad de las clases de ELE implica un adecuado manejo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, también en la docencia en línea. Esta cuestión ha suscitado opiniones contrarias, puesto que algunos maestrantes han valorado positivamente estas prácticas porque los alumnos participaron más adecuadamente; otros han percibido que las dinámicas de interacción generadas no han sido las esperables. La comunicación entre alumnos y profesor se dificulta por no haber contacto visual y ello puede acarrear dificultades en la monitorización de las clases. No obstante, debemos destacar que estas apreciaciones, como las anteriormente expuestas, no son expresadas por la mayoría de los maestrantes, sino que han sido propuestas por algunos al valorar las prácticas en línea.

Si nos centramos de forma específica en los resultados en relación con las competencias docentes, nos aventuramos a pensar que para los maestrantes, por el momento de desarrollo profesional en el que se encuentran, solo es posible que activen e inicien el desarrollo de algunas de las competencias clave del profesorado (Higueras, 2012). Todavía no han adquirido parte del conocimiento que se supone han de poseer para ser profesores, es por todo ello que podemos poner sus comentarios en relación solo con tres de las ocho competencias clave (Instituto Cervantes, 2012): “Organizar situaciones

de aprendizaje”, “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” y “Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo”. Así, no han podido iniciar el desarrollo del resto de competencias, como las relacionadas con la evaluación o participación en la institución entre otras.

Conclusiones

Llegados a este punto, nos vemos capaces de responder a las dos preguntas formuladas al inicio de este estudio. En relación con la primera, *¿Cómo han valorado los alumnos del máster de formación de profesores de ELE la realización de las prácticas en una modalidad en línea?*, podemos afirmar que los maestrantes, mayoritariamente, han valorado de forma positiva esta nueva modalidad de prácticas: la han visto como una oportunidad de enfrentarse a nuevos contextos a la vez que consideran que ha sido una buena solución para salvar la situación. También afirman que les ha servido para ampliar conocimientos en relación con el uso de las TIC. Sin embargo, la percepción de las prácticas en línea con respecto a lo que implica el manejo de la clase ha propiciado valoraciones negativas. Esta cuestión, ligada al hecho de haber recibido formación para la enseñanza de carácter presencial, ha implicado que algunos maestrantes hayan valorado negativamente las dinámicas establecidas para gestionar la participación de los alumnos y las interacciones que se generan en el aula virtual. En este sentido, ellos buscaban una realidad comunicativa propia de la presencialidad. Este es un aspecto que se debe tener en cuenta en la formación de profesores cuando se establezcan principios metodológicos (gestión de las dinámicas de grupo, corrección, manejo de las diferentes herramientas que ofrece internet, etc.) en el manejo de la clase en línea.

Por otro lado, en relación con la segunda pregunta, *¿En qué grado perciben los profesores en formación que las prácticas en línea les ha permitido desarrollar sus competencias docentes?*, no es osado afirmar que los maestrantes han percibido un progreso en este aspecto. Así, algunos de ellos mencionan de forma positiva cuestiones relacionadas con el manejo del aula, la gestión de la interacción, el uso de las diferentes aplicaciones, etcétera, aunque ha quedado en evidencia la imposibilidad de transferir los conocimientos adquiridos para las clases presenciales a la nueva modalidad, especialmente, en relación con la comunicación no verbal y el contacto con los alumnos. Con todo, se observa que existe una valoración positiva de la realización de las prácticas en línea, aunque esta se circunscribe a dos competencias:

“Organizar situaciones de aprendizaje” y “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” (Instituto Cervantes, 2012).

Ante estas conclusiones, se observa una valoración mayoritariamente positiva de la experiencia, pero vemos la necesidad de hacer especial *énfasis* en introducir nuevos planteamientos didácticos a partir de los comentarios ofrecidos por los maestrantes. Desde la formación de profesores, se debe ser capaz de facilitar la transferencia de conocimientos teóricos sobre aspectos pedagógicos concebidos para un contexto de enseñanza a otros posibles, dadas las características cambiantes de la sociedad en que vivimos.

ANEXO 1

Cuestionario de valoración de la experiencia de prácticas

Te hacemos llegar este cuestionario porque nos gustaría que pudieras valorar tu experiencia de prácticas, diferentes a las de años anteriores como consecuencia del confinamiento y con el traslado del aula presencial al aula digital a través de una plataforma digital. Nos gustaría saber la valoración de tu experiencia por si en el futuro se repite una situación similar a través de las siguientes cuestiones. Por ello, te pedimos que respondas a las preguntas que te formulamos a continuación. Intenta aportar la máxima información que te sea posible (no hay límite de palabras) y ser lo más explícito/a posible. Tus respuestas también te servirán para tu informe de prácticas.

1. ¿Qué te ha parecido la relación que se ha establecido con la tutora de prácticas? Justifica tu respuesta.
 2. ¿Consideras que has tenido oportunidad de poder observar a la tutora para ver el enfoque didáctico llevado a cabo?
 3. ¿Crees que has podido familiarizarte, además de con el enfoque didáctico, con las características del grupo de alumnos?
 4. ¿Consideras que has tenido oportunidad de poder implementar alguna actividad o parte de una secuencia didáctica a los alumnos?
 5. ¿Cómo consideras que ha sido tu trabajo como alumno de prácticas?
 6. ¿Crees que existen ventajas en esta nueva forma de llevar a cabo las prácticas?
 7. ¿Crees que hay inconvenientes?
 8. Como alumno, ¿te has quedado satisfecho con la experiencia?
 9. ¿Hay algo que quieras añadir?
-

Fuente: elaboración propia.

Notas

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² A lo largo del análisis, hemos utilizado los términos 'maestrante' o 'profesor en formación' para referirnos a los alumnos del máster que realizaron las prácticas formativas y que participaron en este estudio. En cambio, hemos

utilizado el término 'alumnos' o 'estudiantes' para referirnos a los alumnos de Español como Lengua Extranjera de nuestros maestrantes o a una alusión al alumnado en general.

³ Por cuestiones éticas, se ha decidido etiquetar a cada uno de los profesores en formación con la E (Estudiante) más un número para preservar su anonimato.

Referencias

- Anguita, Rocío (1997). "Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente", *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, vol. 30, pp. 97-109.
- Cirocki, Andrzej; Madyarov, Irshat y Baecher, Laura (eds.) (2019). *Current perspectives on the TESOL Practicum*, Berna: Springer.
- Cohen, Esther; Hoz, Ron y Kaplan, Haya (2013). "The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies", *Teaching Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Coll, César (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", *Aula de Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 24-39.
- Correa, Enrique (2015). "La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización", *EDUCAR*, vol. 51, núm. 2, pp. 259-275.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (eds.) (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Farrell, Thomas S. C. (2008). "'Here's the Book, Go Teach the Class': ELT Practicum support", *RELC Journal*, vol. 39, núm. 2, pp. 226-241. <https://doi.org/10.1177/0033688208092186>
- Ferri, Fernando; Grifoni, Patrizia y Guzzo, Tiziana (2020). "Online learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situations", *Societies*, vol. 10, núm. 4. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Filipi, Anna y Turner, Marianne (2019). "A TESOL Practicum in Australia", en: A. Girocki, I. Madyarov y L. Baecher (eds.). *Current Perspectives on the TESOL Practicum*, Berna: Springer, pp. 43-66. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28756-6_3
- González Sanmamed, Mercedes y Fuentes Abeledo, Eduardo José (2011). "El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente", *Revista de Educación*, vol. 354, pp. 47-70.
- Herrera, Francisco y Sans, Neus (eds.) (2020). *La gestión del aula de español. Desafíos y actuaciones*, Barcelona: Difusión.
- Higueras, Marta (2012). "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, vol. 1, pp. 101-128. <https://doi.org/10.17345/rile1>

- Imbernón, Francisco y Colén, María Teresa (2015). “Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada”, *Tendencias Pedagógicas*, vol. 25, pp. 57-76. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Lawson, Tony; Çakmak, Melek; Gündüz, Müge y Busher, Hugh (2015). “Research on teaching practicum—a systematic review”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- López, Carmen; Benedito, Vicente y León, María J. (2016). “El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía”, *Formación Universitaria*, vol. 9, núm. 4, pp. 11-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Medina, José Luis (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*, Buenos Aires: Magisterio Rio de la Plata/Lumen.
- Medina, José Luis y Pérez Cabrera, María José (2017). “La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 17-38.
- Montes, Alma Laura y González Argüello, María Vicenta (2018). “La práctica reflexiva como herramienta de formación en las prácticas del profesor de ELE”, ponencia presentada en el XXIX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 5-8 de septiembre de 2018.
- Morales-López, Yuri y Araya-Romás, Daniela (2020). “Apoyando a los futuros profesores a reflexionar”, *Acta Scientiae*, vol. 22, núm. 1, pp. 88-111. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.5641>
- Raposo, Manuela y Zabalza, Miguel Ángel (2011). “La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum”, *Revista de Educación*, vol. 354, pp. 17-20.
- Robles, Sara y Díaz-Bravo, Rocío (2017). “Prácticas virtuales en Second Life: telecolaboración entre profesores nativos en formación y estudiantes de ELE”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, vol. 6, pp. 55-78. <https://doi.org/10.17345/rile6.1824>
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- Shulman, Lee S. (1986). “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, Lee S. (1991). *Teaching excellence in the university*, Stanford: Stanford University Academic Council.
- Smith, Kari y Lev-Ari, Lilach (2005). “The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 289-302. <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>

- Tsui, Amy B.M. y Tavares, Nicole J. (2021). "The technology cart and the pedagogy horse in online teaching", *English Teaching & Learning*, vol. 45, pp. 109-118. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00073-z>
- White, Simone, Bloomfield, Di y Le Cornu, Rosie (2010). "Professional experience in new times: Issues and responses to a changing education landscape", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 181-193. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.493297>
- Yavuz, Fatih (2017). "Pre-service teachers' perceptions on foreign language teaching issues", *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, vol. 4, núm. 1, pp. 55-60. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i1.2052>
- Yin, Judy (2019). "Connecting theory and practice in teacher education: English-as-a-foreign-language pre-service teachers' perceptions of practicum experience", *Innovation and Education*, vol. 1, núm. 4. <https://doi.org/10.1186/s42862-019-0003-z>

Artículo recibido: 12 de abril de 2021

Dictaminado: 22 de septiembre de 2021

Segunda versión: 7 de octubre de 2021

Aceptado: 8 de octubre de 2021

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN EL PROCESO LABORAL

Percepción docente en el contexto de la pandemia

CLAUDIA ALICIA LÓPEZ ORTIZ / ROSELIA ARMINDA ROSALES FLORES / MA. ELENA DURÁN LIZARRAGA

Resumen:

Este estudio describe la experiencia docente durante el periodo de confinamiento por COVID-19. La investigación explora la percepción de las y los profesores de una universidad pública de México sobre los problemas y retos que enfrentaron ante la transformación de su trabajo, de la modalidad presencial a la educación remota emergente, durante el periodo de “sana distancia” del primer semestre de 2020. Se les envió, vía electrónica, un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Los resultados indican que aumentó la carga laboral académica, sobre todo en términos de revisión de tareas, trabajos y asesoría para la explicación de contenidos. Las y los docentes refirieron sentirse más cansados e inclusive frustrados ante la experiencia en el confinamiento, sin embargo, reconocieron algunas fortalezas del trabajo a distancia, en particular, les generó reflexiones en torno a la necesidad de rediseñar los contenidos dependiendo de la modalidad en que se impartan.

Abstract:

This study describes the experience of teachers during the COVID-19 lockdown. The research explores the perceptions of public university teachers in Mexico regarding the problems and challenges they faced due to the transformation of their job, from face-to-face teaching to remote education, throughout the "healthy distancing" period of the first half of 2020. The teachers were sent an online questionnaire of open-ended and closed-ended questions. Their responses indicate an increase in their academic workload, especially in terms of the review of homework and projects, and special sessions to explain content. The teachers mentioned feeling more tired and even frustrated during the lockdown, yet they recognized certain strengths of distance education; in particular, it generated their reflection on the need to redesign content, depending on the educational setting.

Palabras clave: educación superior; educación a distancia; trabajo docente; proceso de enseñanza-aprendizaje; nuevas tecnologías.

Keywords: higher education; distance education; teaching work; teaching/learning process; new technologies.

Claudia Alicia López Ortiz, Roselia Arminda Rosales Flores y Ma. Elena Durán Lizarraga: profesoras en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colegio de Ciencias Humanidades, Licenciatura en Promoción de la Salud. Prolongación San Isidro 151, col. San Lorenzo Tezonco, 09790, Ciudad de México, México. Autora para correspondencia: Claudia Alicia López Ortiz, CE: claudia.lopez@uacm.edu.mx

Introducción

Durante el primer semestre de 2020, el periodo de “sana distancia” por la pandemia de la COVID-19, la educación en línea implicó un gran impacto en términos de carga laboral y de desafíos en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para las y los docentes de todos los niveles educativos. En México, dadas las estrategias sanitarias implementadas para continuar el ciclo escolar, fue necesario impulsar un modelo no presencial incorporando los contenidos de estudio a formatos sincrónicos y/o asincrónicos con apoyo de las TIC. Sin dejar de reconocer las dificultades que aún enfrentan los estudiantes universitarios (Suárez-Riveiro y Anaya-Nieto, 2004; De Juan González, 2019; Durán-Lizarraga, Rosales-Flores y López-Ortiz, 2020), la coyuntura exige explorar la percepción de la experiencia docente ante esta transformación.

El objetivo general es indagar la percepción del profesorado de nivel superior respecto de su trabajo académico durante el cambio de modalidad de presencial a virtual (marzo-julio 2020). Para ello se explora cómo vivieron y experimentaron los docentes universitarios este tránsito. Se asume que ni las instituciones, ni los estudiantes y docentes se habían preparado para un cambio que se alargaría por el resto del ciclo escolar y que involucraría modificaciones en la planeación de las asignaturas y en los recursos con los que se contaba para enfrentar la transición, así como en la distribución de horarios y las diferentes cargas de trabajo.

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de Salud declaró la pandemia por la COVID-19 (OPS, 2020). El primer caso en México se detectó el 28 de febrero y en la segunda semana de marzo (CEPAL, 2020) se declaró en el país la emergencia sanitaria y cuarentena general obligatoria, llamada también “Jornada de sana distancia”. Dentro de las medidas tomadas se decidió suspender las clases presenciales para disminuir la movilidad de la población, por lo que la alternativa fue terminar el semestre de forma remota.

Lo abrupto de la situación obligó al profesorado de todos los niveles a solucionar la problemática con sus propios recursos. Los elementos que han sido identificados como factores estresantes del proceso de enseñanza se pudieron haber visto potencializados en este periodo. Se ha reportado que esta modalidad ha tenido impacto tanto en las condiciones laborales como en la salud física y mental, en estrecha relación con el género, edad y estado civil (Pereira-Abagaro, Rosales-Flores y Melo-Cahú, 2021).

Aspectos teóricos de las modalidades presencial y a distancia

La educación a distancia requiere contar con un modelo de gestión sobre el cual se puedan implementar los cursos y las diferentes formas de evaluación, así como realizar las modificaciones que se consideren necesarias para la mejora continua del proceso de enseñanza. Estos modelos de gestión incluyen el uso de las aulas virtuales y de los programas y aplicaciones que son compatibles con ellas, como Moodle y Google Classroom, que fueron las principales plataformas que ofrecieron las instituciones donde se realizó el presente estudio (Chaves-Torres, 2017; Alfaro Fernández, 2015; Rozzi de Bergel, 2016; Mas-Torelló, 2012).

Una de las características que distinguen la modalidad a distancia de la presencial es, en primer lugar, el diseño de la asignatura. En las clases presenciales el docente decide cómo impartir el curso al inicio y va ajustando los tiempos y actividades de acuerdo con las necesidades del grupo que está atendiendo. Estar “cara a cara” con los estudiantes le permite valorar, a través del lenguaje corporal y oral, el proceso de aprendizaje, además de estimular la colaboración entre pares en el aula.

En la educación a distancia apoyada por las TIC se requiere el desarrollo previo del estudiantado de habilidades y estrategias tanto para el aprendizaje autónomo como para la autorregulación a través de la autogestión de tiempos y horarios dedicados a realizar las tareas y actividades académicas. Considerando esto, el personal docente debe planificar y diseñar previamente los materiales de todo el curso, de ahí que aumente su carga de trabajo en el desarrollo de estas actividades y sea más complicado ajustar tiempos y tareas a las necesidades que se van presentando en cada grupo; por otra parte, las TIC elegidas deben ser amigables y de fácil acceso, de modo que no se conviertan en un obstáculo para el logro de los propósitos de aprendizaje.

Asimismo, una característica distintiva en este formato es la separación física que existe entre docente-estudiantes, por lo que se deben implementar otros espacios de enseñanza-aprendizaje como la tutoría, para orientar sobre las dificultades que se presenten; además, el profesorado debe poder reunirse para intercambiar experiencias y reflexiones en torno a la modalidad de enseñanza (Chaves-Torres, 2017).

En este sentido, la educación a distancia, aun cuando ofrece grandes posibilidades, presenta algunos inconvenientes:

- 1) En muchas ocasiones se limita la interacción a los aspectos pedagógicos para avanzar en los contenidos conceptuales, sin promover la socialización entre pares, finalidad propia del acto educativo (Chaves-Torres, 2017; Alfaro Fernández, 2015);
- 2) la asincronidad representa un obstáculo para la comunicación a través del lenguaje corporal, las emociones y sentimientos de los participantes.
- 3) en el proceso de evaluación es necesario corroborar que es el estudiante quien realiza los trabajos y exámenes (Martínez, 2017); y
- 4) el enfoque didáctico a distancia debe ser diferente al presencial, por lo tanto, las instituciones deben capacitar a su personal en el diseño y adecuación de los planes de estudio (Chaves-Torres, 2017; Alfaro Fernández, 2015).

Como beneficios con respecto a los contenidos del curso se observa que hay una disminución significativa de gastos y recursos por parte de la institución (Rozzi de Bergel, 2016; Mas-Torelló, 2012). La literatura científica indica que los profesores tienen expectativas altas en la utilización de las TIC para los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Sin embargo, existen barreras tales como el acceso y la propiedad de dispositivos para llevar a buen fin sus objetivos, además de la pericia en el uso óptimo de los mismos (Arancibia-Muñoz, Cabrera-Almenara y Valdivia-Zamorano, 2019).

En cuanto al tema del acceso y propiedad de dispositivos electrónicos, el total de los docentes cuenta con una computadora portátil y teléfonos celulares (Arancibia-Muñoz, Cabrera-Almenara y Valdivia-Zamorano, 2019; Sotelo-Castillo, Vales-García, García-López y Barrera-Hernández, 2017), la mitad de ellos tiene una computadora de escritorio, y un poco menos de la mitad dispone de tabletas (Suárez-Riveiro y Anaya-Nieto, 2004). Estos datos demuestran que los profesores conceden importancia a los recursos tecnológicos, los cuales han incorporado a su labor presencial (De Juan González, 2019). Sin embargo, en cuanto al estudio en línea, porcentajes muy bajos del profesorado universitario prefiere la modalidad virtual para dar clases. No obstante, señalan la importancia de incorporar las tecnologías en el proceso educativo, reconociendo la necesidad de desarrollar competencias digitales (Arancibia-Muñoz, Cabrera-Almenara y Valdivia-Zamorano, 2019; Sotelo-Castillo *et al.*, 2017).

Uno de los espacios estudiados en educación a distancia es el aula virtual, frecuentemente utilizada durante la contingencia sanitaria. Las aulas virtuales son espacios de formación con una estructura definida, cuya intención es estimular, guiar o supervisar el proceso de aprendizaje; antes de la pandemia funcionaban como espacios complementarios de la docencia presencial. El estudiantado valora positivamente su existencia por el acceso a los materiales de estudio y el mecanismo de entrega de tareas y trabajos, señalando una demanda mayor en el desarrollo de la dimensión comunicativa y la organización y calidad de los materiales de estudio (Area Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa, 2018).

Las percepciones del profesorado acerca de la formación, las potencialidades y limitaciones de las aulas virtuales refieren que encuentran beneficios tales como ofrecer tiempos, espacios, tranquilidad y estilos de aprendizaje que responden a las necesidades de la diversidad de estudiantes (Area Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa, 2018); pero manifiestan preocupaciones en torno a las cargas de trabajo, la posibilidad de interactuar efectivamente con el estudiantado y la capacitación en habilidades docentes acordes con la modalidad (Rodríguez-Zidan y Grilli-Silva, 2019; Salgado-García, 2015; Martínez, 2017; López De la Madrid, 2013).

Otro elemento que se debe considerar es el área de conocimiento. Por ejemplo, en el caso de las matemáticas, la oferta de los cursos resulta escasa en comparación con las materias del ámbito humanista, dado que es más difícil comunicar los símbolos matemáticos a través de la red y, por lo tanto, se complica la transmisión de los conceptos abstractos.

En síntesis, la educación a distancia mediante el uso de las TIC se considera como una alternativa viable para aumentar el acceso a la educación formal, sobre todo en los países en desarrollo (Salgado-García, 2015), y actualmente, derivada de la experiencia adquirida durante el periodo de “sana distancia” se posiciona con más fuerza su incorporación.

El contexto institucional

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en la que se realizó la investigación, conforma su estructura académica en tres campos de conocimiento: Ciencia y Tecnología (CyT), con 12 opciones terminales; Humanidades y Ciencias Sociales (HyCS), con 11; y Ciencias y Humanidades (CyH), con 6, que agrupan los distintos planes de estudio

tanto a nivel licenciatura (compuesto por dos ciclos: el básico, común para cada campo amplio de conocimientos; y el superior, correspondiente a la profesionalización sobre una determinada oferta formativa terminal), como de posgrado, programas que se ofrecen de modo heterogéneo al interior de sus cinco planteles de distinta capacidad y ubicación: “Casa Libertad” Iztapalapa (CL), Centro Histórico (CH), Del Valle (DV), San Lorenzo Tezonco (SLT) y Cuauhtémoc (Cuau).

Para todas las opciones de formación terminal, los espacios de enseñanza-aprendizaje que representan la carga laboral formal de la tarea docente están articulados en aula, asesoría y tutoría. A través de estos ámbitos y de acuerdo con el proyecto pedagógico, se busca un acompañamiento que atienda las necesidades educativas de cada estudiante, reconociendo sus deficiencias o sus ventajas formativas en los estudios previos. El aula representa el espacio colectivo en el que estudiantes y docentes trabajan sobre los contenidos y propósitos del curso.

Dentro de las especificidades de esta institución se encuentra una reducción de horas aula para aumentar el tiempo de estudio independiente guiado así como grupos de no más de 30 estudiantes para impulsar la atención personalizada, a fin de detectar fortalezas y debilidades; esto se conecta con el espacio de asesorías en el que los estudiantes, de forma individual o en pequeños grupos, pueden resolver dudas, profundizar en temas de interés propios o atender problemáticas detectadas por el profesorado. La tutoría brinda un acompañamiento reflexivo sobre la toma de decisiones en el avance en la trayectoria formativa como, por ejemplo, si los estudiantes han alcanzado los propósitos de un curso para optar por su inscripción a certificar y las estrategias de estudio independiente, considerando las condiciones con las que cuenta cada quien; es decir, la tutoría es el espacio que prioritariamente busca desarrollar la autonomía del estudiantado.

Otra característica propia de la institución tiene que ver con su política de evaluación, ya que existe una separación temporal entre el proceso de aprendizaje (durante el que se deben llevar a cabo evaluaciones formativas) y el de acreditación del curso, conocido como periodo de certificación. Así, los estudiantes realizan de forma independiente la inscripción al curso o a la certificación. Estos procesos de evaluación acreditadora se realizan de modo colegiado, conformando un comité de pares que ha impartido durante el semestre el curso correspondiente. A estas actividades de los

docentes se suman las direcciones de trabajos recepcionales, la investigación, las actividades de extensión y difusión, así como las reuniones y cargos de representación colegiada, entre las que destacan, para este estudio, los comités de certificación y ser enlace de academia, que es parte de la adscripción docente, donde un equipo se responsabiliza de la titularidad de un conjunto de programas de estudio correspondientes a ciertos ciclos formativos u opciones terminales de los planes curriculares. El cargo de enlace de academia es el vínculo de este equipo de docentes con las instancias administrativas y académico-administrativas.

Dado el contexto de la emergencia sanitaria, no hubo una planificación ni un diseño para la modalidad a distancia, sino que se adecuó el plan de presencial a virtual. De ahí que las problemáticas de uso de las TIC las tuvo que resolver cada docente con los elementos que tenía en su hogar; además de adecuarse a sus propios dispositivos y a los recursos con los que contaba el estudiantado y establecer comunicación a través de diferentes redes sociales o correo electrónico, cada docente debió ajustar tiempos, contenidos y elaborar material didáctico para la nueva modalidad. Por todo ello, resulta importante revisar desde la mirada del profesorado los retos, los problemas y los logros percibidos sobre este cambio de modalidad.

Es importante resaltar que los profesores de tiempo completo tienen que cumplir con las funciones de docencia, trabajo académico-administrativo, difusión y vinculación e investigación, con el mismo salario, pues no hay un sistema de puntos o becas al estímulo docente o por investigación. Por otra parte, están familiarizados con los espacios de tutoría y asesoría, de modo que se debieron hacer adecuaciones institucionales en estos ámbitos al transitar a la modalidad no presencial.

Metodología

El propósito de este trabajo es indagar la percepción de los docentes sobre los retos y problemas que enfrentaron ante la transformación del trabajo docente de la modalidad presencial a la virtual durante el periodo de “sana distancia” en el primer semestre de 2020.

Diseño del cuestionario

Se aplicó un cuestionario en línea de manera anónima, constituido por tres secciones dedicadas a:

- 1) datos sociodemográficos y el uso y propiedad de aparatos tecnológicos;
- 2) cambios percibidos durante el confinamiento en relación con:
 - a) satisfacción laboral,
 - b) carga laboral, de cuidado y doméstica,
 - c) actividades académicas,
 - d) experiencia académica, y
 - e) valoración del proceso educativo; y
- 3) consideraciones y preocupaciones en torno al regreso a la “nueva normalidad”.

En total fueron 52 preguntas: 35 abiertas y 17 cerradas. Las cerradas fueron tipo Likert y se trabajaron en Excel para el análisis estadístico descriptivo. Las preguntas abiertas se cuantificaron para conocer el número de participantes que respondieron; las respuestas se clasificaron por categorías y subcategorías a partir de las descripciones directas extraídas de cada temática para su interpretación.

Las preguntas abiertas se pusieron en línea como “no obligatorias”, de modo que quienes estuvieran interesados abundaran en algunas de las situaciones exploradas en las preguntas cerradas, pero quienes no quisieran hacerlo pudieran continuar con la encuesta. No todos los participantes respondieron la totalidad de estas interrogantes.

Fundamentación del cuestionario

El cuestionario se construyó a partir de la investigación documental expuesta en el apartado de Aspectos teóricos de las modalidades presencial y a distancia. Los datos sociodemográficos indagan los elementos generales de la población que son importantes dadas las diferencias, durante la pandemia, en cuanto al género, edad y estado civil en torno al trabajo doméstico, de cuidado y académico.

Se investigó el uso y propiedad de aparatos tecnológicos, pues se requirió conocer si se compartían dispositivos con otros miembros de la familia.

Las preguntas de satisfacción laboral se adecuaron a partir de un cuestionario validado externamente (Meliá y Peiró, 1989). En él se abordan las experiencias vividas e identificadas en trabajadores de aplicativos y *home office* en estudios realizados durante el primer semestre del confinamiento (Souza, 2020; CIEG, 2020), por ejemplo: cambios en la carga laboral,

doméstica y de actividades académicas. Las preguntas se diseñaron de acuerdo con el proyecto educativo de la universidad y las funciones del profesorado de tiempo completo.

Se realizaron preguntas abiertas para explorar la percepción de los docentes sobre su experiencia académica, su valoración del proceso educativo y sus consideraciones y preocupaciones en torno al regreso a la “nueva normalidad”.

Muestra

La selección de participantes se realizó a partir de un muestreo no probabilístico, de autoselección (Coolican, 2005), y se solicitó que manifestaran plena conformidad para participar en el estudio. En este sentido, la muestra fue a conveniencia y estuvo constituida por 78 docentes, quienes trabajan en los diversos planes de estudio en los planteles de una universidad pública, lo que corresponde a 9.2% del universo poblacional (852 académicos), por lo que no se tienen pretensiones de representatividad en términos de la percepción del profesorado ante el confinamiento; sin embargo, la muestra se considera representativa, ya que las condiciones laborales del personal docente son homogéneas; en razón de ello se optó por la extensión en el número de preguntas analizadas de forma general y no en la comparación particular. Solamente en algunas preguntas en que se observaron diferencias por género se analizó esta dimensión.

Resultados

Datos sociodemográficos

El 69.2% de los participantes fueron mujeres y el 30.8% hombres; el intervalo de edad más frecuente (con 46%) fue de 40 a 50 años. La mayor participación fue por parte de docentes del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, con 69%, y del plantel SLT, con un 64.4%. La distribución más frecuente de la carga académica de los participantes fue en el turno mixto, con un 47.4%. El 97.4% tiene tiempo completo y el 62.8% vive en un núcleo familiar compuesto por 1 a 3 personas (tabla 1).

El 97.4% del profesorado tiene plaza de tiempo completo, pues solamente participaron dos profesores de asignatura (2.6%). El 62.8% vive con dos o tres personas; 21.8% con cuatro o cinco; 10.3% vive solo y 5.1% vive con más de seis personas.

TABLA 1

Datos sociodemográficos

| Mujeres | | | Hombres | | |
|----------------------------------|-------|--------|----------------|--------|-------|
| 69.2% | | | 30.8% | | |
| Edad | | | | | |
| <30 | 30-40 | 41-50 | 51-60 | 61-70 | 71-80 |
| 0% | 3.8% | 46.2% | 29.5% | 17.9 | 2.6% |
| Colegio | | | | | |
| HyCS | | CyH | | CyT | |
| 68 % | | 28.2 % | | 3.8 % | |
| Plantel | | | | | |
| CL | CH | SLT | Cuau | DV | |
| 3.8 % | 7.7 % | 64.4 % | 11.3 % | 12.8 % | |
| Tipo de contrato | | | | | |
| Tiempo completo | | | Asignatura | | |
| 97.4 % | | | 2.6 % | | |
| Con cuantas personas vive | | | | | |
| Solo/a | 1-3 | 4-6 | >6 | | |
| 10.3% | 62.8% | 21.8 | 5.1 | | |

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta.

Uso y propiedad de aparatos tecnológicos

Como se observa en otras investigaciones (Arancibia-Muñoz, Cabrera-Almenara y Valdivia-Zamorano, 2019; Sotelo-Castillo *et al.*, 2017), las encuestas reportan que 100% de los docentes cuentan con internet en casa y 98.7% con al menos un dispositivo electrónico. El 32% posee tanto una computadora de escritorio como una portátil; 56.4% solo con una de ellas; 1.3% con ninguna y 10.3% comparte el dispositivo. De los que lo comparten, 1.3% son varones y 9% mujeres. El 36.6% considera que maneja las TIC, 25.8% indica que no las maneja y 39.7% no está seguro.

Satisfacción laboral

Al indagar esta dimensión, se solicitó la percepción de los docentes sobre: 1) la aportación que hacen a la universidad, 2) en qué modalidad se per-

ciben más “realizados”, 3) en cuál “sienten más energía” después de una jornada laboral, 4) “satisfacción después de dar clase”, y 5) en cuál “se esfuerzan más”.

El 57.7% refiere satisfacción en la modalidad presencial, 37.2% siente satisfacción en ambas modalidades. También hay un bajo porcentaje (1.3%) que refiere que no aporta a la universidad, ni se siente realizado ni se esfuerza más.

Además, se encontró que la mayoría nota que aportan más a la institución, experimentan mayor realización y satisfacción, además de tener más energía, en la modalidad presencial. A distancia, los docentes perciben que aportan menos, se sienten menos realizados y satisfechos y con menos energía; no obstante, refieren que se esfuerzan más en esta modalidad (tabla 2).

TABLA 2

Satisfacción laboral

| Categoría | Modalidad a distancia (%) | Modalidad presencial (%) | Ambas (%) | Ninguna (%) |
|--|----------------------------------|---------------------------------|------------------|--------------------|
| Valoración del trabajo por parte de los estudiantes | 3.8 | 21.8 | 70.6 | 3.8 |
| Satisfacción expresada en energía después de dar clase | 3.8 | 41 | 50.1 | 5.1 |
| Satisfacción laboral después de una jornada | 3.8 | 57.7 | 37.2 | 1.3 |
| Aportación a la institución | 6.4 | 46.2 | 47.4 | 0 |
| Se sienten “realizados” | 2.6 | 51.3 | 44.8 | 1.3 |
| Se esfuerzan más | 64.1 | 1.3 | 33.3 | 1.3 |

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta.

El 70.5% de los participantes percibe que su trabajo es valorado en cualquier modalidad, a diferencia de 3.8% que nota que su actividad docente no es valorada por los estudiantes.

Al preguntar las razones por las que el personal docente considera que aporta más a la institución en la modalidad a distancia, los participantes

lo atribuyen a que: ayudan a evitar deserción, responden con resiliencia a la situación de emergencia, apoyan a estudiantes con material que pueden consultar a su ritmo, pueden dar un mayor número de asesorías y no pierden tiempo desplazándose al plantel.

Quienes sienten que aportan más en la modalidad presencial mencionaron la experiencia previa, el gusto y, significativamente, la interacción que se da con los estudiantes e incluso colegas. Las razones por las cuales identifican que aportan igual en ambas modalidades de manera ascendente se agrupan en: “tengo experiencia en ambas”, “me gusta la docencia” y, significativamente, sobresale “adaptarse con responsabilidad y compromiso a las condiciones que demanda el trabajo”.

Por otra parte, 56.4% de los docentes refirieron sentirse agotados después de una sesión a distancia, 17.4% indicó que igual en ambos, 20.5% no indicó tener sensación de agotamiento y 5.1% afirmó que esto ocurre en la modalidad presencial.

Se realizó la correlación entre “cómo se sentían” con la variable de “número de horas trabajadas”, y se encontró que 61 docentes respondieron que aumentó este número en la modalidad a distancia: 22 refirieron que experimentaron el cambio de forma positiva, 26 negativa y 11 fueron indiferentes al cambio. Dos docentes contestaron estar agotados.

Quince docentes respondieron que se mantuvo igual el número de horas, de los cuales, 12 perciben sentimientos positivos, 2 negativos y 1 neutro; los mismos indicaron extrañar la convivencia y el compañerismo.

Dos participantes indicaron que disminuyó la carga laboral durante el confinamiento. Uno de ellos realiza trabajo en laboratorio y percibe mayor valoración de su labor, por lo que extraña mucho la modalidad presencial. El otro participante experimenta en ambas modalidades sentimientos positivos y valoración de su trabajo.

Cambios en la carga de las actividades

Al explorar la carga laboral académica, doméstica y de cuidado en general (tabla 3), más de la mitad de las mujeres trabajaron académicamente entre 3 y 6 horas, y mayor número de ellas indicaron más de 6 horas. Algunas de las razones al respecto son que tardaban más en terminar el trabajo académico porque se les interrumpía en más ocasiones para atender otras tareas, como las domésticas y de cuidado.

Se observa que durante el confinamiento casi la mitad de los docentes dedicaron al menos 3 horas diarias a las labores domésticas, la otra mitad, entre 3 y 6 horas. Se observa que la mitad de los hombres dedicaron menos de 3 horas. Es notable que en términos del cuidado a hijos o familiares el mayor tiempo de dedicación =más de 6 horas= lo hacen los varones con 16.7%, contra 4.2% de las mujeres.

TABLA 3

Carga de cuidado, doméstica y académica

| Actividad | Tiempo que se dedica diariamente (%) | | | | | |
|-----------|--------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Menos de 3 horas | | 3 a 6 horas | | Más de 6 horas | |
| Doméstica | 47.4 | | 46.2 | | 6.4 | |
| | <i>Mujeres</i> | <i>Varones</i> | <i>Mujeres</i> | <i>Varones</i> | <i>Mujeres</i> | <i>Varones</i> |
| | 42.6 | 59.3 | 50 | 26 | 7.4 | 14.7 |
| Cuidado | 60.3 | | 24.4 | | 15.4 | |
| | <i>Mujeres</i> | <i>Varones</i> | <i>Mujeres</i> | <i>Varones</i> | <i>Mujeres</i> | <i>Varones</i> |
| | 58.3 | 62.5 | 37.5 | 20.8 | 4.2 | 16.7 |
| Académica | 61.5 | | 25.5 | | 12.8 | |
| | <i>Mujeres</i> | <i>Varones</i> | <i>Mujeres</i> | <i>Varones</i> | <i>Mujeres</i> | <i>Varones</i> |
| | 9.3 | 20.8 | 57.4 | 70.9 | 33.3 | 8.3 |

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta.

En cuanto a las otras actividades académicas (investigación, difusión y extensión universitaria), el 46.2% le dedicó entre 3 y 6 horas; 46.2%, entre 6 y 8 horas diarias, y 25.6%, más de 8 horas. Esto es importante pues denota que se percibe la docencia como actividad central y 71.8% dedicó 8 horas o más a las actividades para las está contratado. Al indagar las razones en específico sobre si ha experimentado algún cambio en la carga laboral en la modalidad a distancia, aparecen expresiones como “es más complicado”, “se solicita más trabajo”, “se debe repetir muchas veces la información”, “angustia porque los estudiantes no deserten”.

Entre las razones sobre el aumento en las horas de trabajo se mencionan principalmente el incremento en la revisión de trabajos, indicando casi siempre que es de manera individual, más minuciosa, incluso se llega a indicar que es tedioso y que se requiere de un esfuerzo adicional para comunicar de forma escrita errores y comentarios, que antes se resolvían oralmente y en grupo.

En referencia a la revisión de trabajos aparecen, en primer lugar, las menciones a actividades solicitadas, evaluaciones, certificaciones y tesis. En segundo, la mención sobre el diseño de actividades, búsqueda de material, en ocasiones acompañado de su conversión digital mediante el escaneo, las presentaciones en *Power point* y la producción de videos. En tercer lugar, el incremento de asesorías para resolver dudas sobre las actividades y los contenidos de los cursos, dudas tecnológicas e incluso interrogantes sobre qué hacer ante la pandemia; asimismo, algunos expresan que el estudiantado solicita asesorías todo el día, ya sea por la asincronía de la modalidad, o porque los horarios se complicaron. En último lugar, se señala el tiempo dedicado a aprender sobre las plataformas y aplicaciones, en ocasiones vinculado a hacerlo de forma autodidacta.

El 19.2% de los encuestados respondió que no hubo cambio en el número de horas de trabajo; la mayoría lo atribuyó a que mantuvieron los mismos horarios de clase y del resto de sus actividades universitarias, aunque hay quien añadió que es igual de arduo y alguien afirmó que fue el mismo tiempo, pero más pesado. Un 13.3% señaló que fue igual en tiempo, pero que cambiaron los horarios; en estos casos indicaron que “es igual pero más intenso”, “las sesiones virtuales son agotadoras”, “el trabajo a distancia requiere más energía” y se atribuyó a la habilidad personal de planificar y a la posibilidad de organizarse con los estudiantes. En el caso de disminución se refiere que se debe de atender el hogar, los hijos y las nuevas condiciones de vida. Esto podría guardar relación con la percepción del manejo de plazos para entrega de revisiones, los ritmos de trabajo y la gestión del tiempo. El 62.8% refirió que lo hace con mayor certeza presencialmente, 11.5% en la modalidad a distancia, 24.4% lo regula igual en ambas y 1.3% en ninguna.

Algunas de las respuestas menos frecuentes refieren que la disminución se debió al tipo de cursos que imparten o bien que ya estaban digitalizados.

Retos en actividades académicas

Aparecieron situaciones aledañas particulares, pero importantes, como la preparación de tres cursos, el diseño de material para estudiantes con

discapacidad visual o auditiva, la preparación de un curso que se da por primera vez, el trabajo administrativo del enlace, las fallas técnicas y la desorganización institucional.

Asimismo, se exploró si los docentes habían tenido que prescindir de realizar actividades académicas durante el confinamiento que llevaban a cabo de manera presencial, 10 participantes mencionaron que ninguna.

Para quienes respondieron positivamente, se clasificaron en actividades sustantivas en la universidad, las propias de la docencia en aula y las personales de actualización docente. Sobre el primer bloque destacan las asesorías, agrupadas en colectivas, individuales y de tesis, y quienes mencionan que las llevan a cabo, afirman que han disminuido por falta de herramientas digitales de los estudiantes. En segundo término, con la misma frecuencia aparecen la tutoría, la investigación y el trabajo colegiado, y con una sola mención la difusión y la vinculación interinstitucional.

De quienes respondieron qué actividades dejaron de realizar vinculadas a la docencia en aula, destacan las dinámicas en equipo o grupales, el uso del pizarrón y las prácticas de campo y laboratorio. La mayoría de las que tuvieron pocas menciones como las visitas guiadas o el uso de biblioteca, aparecen asociadas con la falta de interacción con los estudiantes. Con respecto de las respuestas personales, como actividades de actualización y de lectura y redacción de textos, se ve reflejada la complejidad de las características propias de los cursos, las habilidades docentes y el carácter socializador de la escuela, el aprendizaje colectivo y la propia educación presencial.

Se elaboró la pregunta opuesta para saber qué actividades académicas pueden realizar ahora con la modalidad a distancia que no podían en la presencial. La mayor recurrencia fue el uso de herramientas y plataformas digitales; en algunos casos se mencionó que de no ser por la contingencia no las sabrían usar, también la elaboración de material visual y audiovisual. Llama la atención que algunas de las actividades que fueron mencionadas coinciden con la pregunta anterior como opuestas, así, mientras que para algunos académicos actividades como investigación, acompañamiento y comunicación con estudiantes y colegas, así como asesorías (sobre todo individuales) se incrementan según la modalidad presencial o a distancia, para otros disminuyen o son nulas, dado que la interacción de condiciones que favorecen a unas u otras es, como ya se mencionó, muy diversa; esto denota que depende de las habilidades y recursos con los que cuenta el profesor.

Las categorías para conocer las razones sobre si les estresa o no el diseño de los instrumentos de certificación que se proponen construir de manera colegiada en la universidad fueron: “sí”, “no” y “tal vez”, las subcategorías se establecieron por las respuestas.

En el caso del “sí”, la mayor mención fue a lo emergente del cambio, con preocupaciones en torno a que se limita lo que se puede evaluar, que se desconoce si los estudiantes aprendieron e incluso se expresaron dudas sobre su honestidad al responder instrumentos de evaluación. Hubo dos menciones sobre el desconocimiento de la plataforma y una acerca de dificultades con el trabajo colegiado.

En tanto, tal vez la respuesta de mayor mención fue desconocimiento de la TIC empleada, seguida por dos rubros con similar frecuencia: el trabajo colegiado, aludiendo al retraso de colegas para llevarlo a cabo, y las dudas que surgen, por lo emergente de la medida, para la demostración de aprendizaje.

Para la respuesta sobre a quiénes no les preocupa el diseño de instrumentos de evaluación, se tienen las subcategorías de: “es lo mismo”, “es mejor”, “ya lo habíamos aplicado” y es una “opción más”. Por orden de menciones la más señalada (16) fue “es lo mismo”, la segunda se sumó con “no me molesta o estresa”, en tercer lugar, el “trabajo colegiado”, dado que se construye en conjunto y es más eficiente a distancia, seguida por “es mejor”, posteriormente “es una opción más” y, por último, “es mejor porque que es más fácil para los estudiantes, más cómodo y la plataforma es amigable”. Llama la atención que el trabajo colegiado es el aspecto estresante en algunos casos, pero no es motivo de estrés en otros.

Uno de los compromisos de los docentes es el trabajo colegiado. Los resultados sugieren que una proporción significativa cumple con la colegialidad, en tanto que el 74.5% trabaja en equipo en los comités de certificación, 75.8% no le estresa trabajar colegiadamente, lo que es consistente con que la mayoría de los que contestaron son de tiempo completo y sugiere que los docentes pudieron trabajar con sus pares.

Experiencia académica

Sobre rasgos en la interacción del docente con los estudiantes se menciona mayor demanda de atención; en ocasiones asociada a que manifiestan más dudas y cometen más errores, así como por el desconcierto por el que pasan y la necesidad de ser escuchados, indicando incluso la solicitud al profesor de apoyo psicológico.

Se indagó en la posibilidad de dar el curso diseñado en la modalidad presencial a una virtual: 20.5% de los docentes piensa que sus cursos pueden darse solamente en forma presencial, 11.5% opina que pueden modificarse a distancia, 30.8% indica que es posible adecuarlos en una modalidad mixta y 37.3% que pueden darse en cualquier modalidad. No obstante, al preguntarse si es posible ajustar los cursos, 51.3% refirió que se pueden rediseñar para cursos mixtos, 16.7% que sus cursos solamente pueden darse de manera presencial y 32.1% señala que en la modalidad a distancia (tabla 4).

TABLA 4

Diferencias percibidas entre la modalidad a distancia y la presencial

| Categoría | Modalidad a distancia (%) | Modalidad presencial (%) | Igual en ambas (%) |
|---|---------------------------|--------------------------|--------------------|
| Mayor esfuerzo emocional | 38.5 | 15.4 | 46.2 |
| Mayor esfuerzo intelectual | 34.6 | 2.7 | 46.2 |
| Los cursos diseñados en modalidad presencial se pueden impartir en: | 11.52 | 20.5 | 69.0 |
| Se pueden ajustar los cursos | 32.1 | 16.7 | 51.3 |

Fuente: elaboración propia a partir de cuestionario.

En las preguntas abiertas sobre cómo se adecuaron los planes de estudio de una modalidad u otra, el menor número de menciones se refirió a los ajustes a los contenidos, de lo cual se infiere que, en la mayoría de los casos, lo que se hizo fue una reducción, el rediseño de las evaluaciones y el archivo a manera de control de las actividades realizadas por los estudiantes, que ahora quedan como parte de la organización del docente y no del estudiante.

En relación con las adecuaciones que los docentes tuvieron que hacer para llevar a cabo los cursos a distancia sobresalen, en primer lugar, los cambios en las estrategias planeadas al inicio del semestre de manera presencial, en ocasiones vinculados con la necesidad de “subir material” y la “definición de número de entregas” para la corrección de un mismo ejercicio, así como al cambio de las discusiones grupales que no son ágiles en la

modalidad a distancia. Esto fue seguido en frecuencia por la elaboración o ajuste de insumos de apoyo didáctico; en tercer lugar, aparecen en la misma proporción “aprender sobre herramientas digitales” y “adecuaciones a los contenidos”; y en cuarto, la búsqueda de información y materiales digitales.

Otros aspectos que aparecen, aunque en menor medida son: adecuaciones en la evaluación, transformación de algún espacio de la casa para acondicionarlo como lugar de trabajo, el equipo de cómputo (ya sea por compra, préstamo o adecuación) y ajustes a los tiempos de atención en el hogar, en ocasiones por el aumento en la carga de trabajo, así como en las posibilidades de conectividad en tiempos de los estudiantes.

Acerca de cómo se sienten por los ajustes que tuvieron que hacer, se sistematizaron las respuestas clasificándolas en positivas, negativas y ambivalentes. Aparecieron 37 negativas, las cuales se subdividieron en afectaciones físicas y anímicas –la mayoría– sobresaliendo expresiones: “frustrado/a”, “preocupado/a”, “estresada/o” y “se perdió mucho”; de las físicas sobresalió “cansado/a”. De las 33 positivas, “bien” y “satisfecho/a” fueron las recurrentes, apareció una subcategoría relacionada con vivir la modalidad como un reto y una posibilidad de aprendizaje para el docente, representado por expresiones tales como: “Excelente por los nuevos aprendizajes”, “Sorprendida por los nuevos aprendizajes”, “Mejorando la calidad y cantidad de los materiales”, entre otras. Dentro de las ambivalentes aparecen “satisfecha/o pero cansado/a” y una serie de respuestas únicas, pero la mayoría coinciden en la parte positiva asociada a sorpresa por la actitud de los estudiantes frente a la resolución de obstáculos para continuar sus estudios.

Con la pregunta qué es lo que extrañan del trabajo presencial, las respuestas estuvieron en dos extremos: cuatro menciones de “todo” y cuatro de “nada”. Como subcategoría se encontró “interacción”, que se clasificó por colectivos: comunidad, colegas, estudiantes. La comunidad tiene 35 menciones, en doce de ellas se especifica la interacción humana y aparecen otras vinculadas con el sentido de pertenencia a un colectivo. En referencia exclusiva a los estudiantes hay 30 menciones, donde sobresale “percibir sus rostros cuando entienden” y “el diálogo no verbal” que ayuda a saber dudas, problemas. Para colegas solo hay una mención. Los otros elementos referidos son el reforzamiento y resolución de dudas, las actividades grupales y en equipo, el trabajo de campo y las asesorías, como las principales; el cubículo lo refirieron cuatro docentes.

En cuanto a las razones por las cuales les agobia más alguno de los tipos de educación, quienes señalaron la modalidad a distancia, destacan la incertidumbre por la asincronía con los estudiantes, no tener certezas sobre su aprendizaje y las relacionadas con un mayor esfuerzo, el cansancio por la postura y las horas frente a la pantalla.

Existe la misma frecuencia de respuestas vinculadas con lo súbito del cambio y por el contexto sanitario. También se menciona la inexperiencia como agobiante por no poder lograr lo planeado al inicio del semestre. Las razones de “igual en ambas” se relacionan con actividades que personalmente les abruman y que se tienen que hacer independientemente de la modalidad, por ejemplo, las labores académico-administrativas y la incertidumbre institucional. El otro elemento es que en cada modalidad hay razones distintas que inquietan.

La única razón dada por los dos profesores que respondieron que la modalidad presencial es más agobiante es el traslado al plantel, uno más se refirió al temor al contagio cuando se regrese. Y quienes mencionaron “ninguna” es por el gusto por la docencia. Las explicaciones de la sensación de realización en las dos formas de impartir clase son: disfrutar la docencia y sus retos, que hay elementos satisfactorios en ambas, el compromiso con la profesión y porque se considera que es igual. También sobre el tema de la realización, en la modalidad presencial se menciona significativamente la interacción, en menor número se refiere la experiencia acumulada y la flexibilidad didáctica que ofrece este modo. Sobre la enseñanza a distancia se indica “se está haciendo lo posible por la continuidad de los procesos de enseñanza aprendizaje” y “hoy lo mejor es que permite estar más tiempo con la familia”.

Valoración del proceso educativo en la modalidad a distancia

Se indagó en la valoración del proceso educativo durante la modalidad a distancia, como una forma de reflexionar sobre el proceso vivido en la pandemia, dado que no se puede tener en lo inmediato los resultados en términos de cuántos estudiantes certificaron los cursos. El 26.9% de quienes contestaron consideran que el aprendizaje de los estudiantes fue bueno en el modo virtual, 14.1% creen que fue malo y 59%, que fue regular.

Al explorar esta categoría en pregunta abierta, los docentes que respondieron “malo” lo atribuyen a que ni ellos ni sus estudiantes han desarrollado las habilidades necesarias para esta modalidad, pues requiere

de mayor estudio autónomo. Aparecen también razones sobre carencia de insumos tecnológicos por parte de los estudiantes, así como de espacios y condiciones de concentración adecuadas o la limitada comunicación con los docentes. Una respuesta indica que no se logran los objetivos y otra que es malo porque así se observa en los trabajos.

Quienes respondieron “regular” lo atribuyen en orden decreciente a las diferentes condiciones de sus estudiantes con respecto al desarrollo de habilidades que se requieren para la modalidad, como el acceso a la tecnología. Con mismo número de afirmaciones aparece la limitada interacción y comunicación con el docente (que refiere más a una necesidad de observar el lenguaje no verbal de sus estudiantes) y las inadecuadas condiciones para el estudio (entre ellas los problemas económicos y de salud de familiares, estrés por la contingencia sanitaria, tiempo disponible para estudiar derivado de la atención a otras tareas y a compartir los recursos de estudio). Aparecen de manera única afirmaciones sobre “no estoy seguro de que ellos investiguen los temas”, “no se completó el programa”, “sobrecarga de trabajos por parte de los colegas”, “no quieren aprender sino cumplir”, “las evaluaciones son conductistas” y “depende del curso”.

Los que respondieron “bueno” lo atribuyen principalmente a la habilidad de sus estudiantes de aprendizaje autónomo; aparecen en dos ocasiones menciones a la mayor disposición de tiempo y una vez las actitudes de los estudiantes: “son adaptables”, “el que quiere estudiar no importa la modalidad”, “el compromiso” “por su esfuerzo”, además de que un docente dijo que se debía al tipo de curso y otro señaló que el estudio ayudaba a los estudiantes a distraerse de los acontecimientos en relación con la pandemia. Como se destaca en las respuestas, se ven polos en las percepciones de los docentes entre apuesta y desconfianza hacia los estudiantes: la necesidad de guiar los aprendizajes o favorecer su construcción autónoma.

La “nueva normalidad”

Se exploraron las consideraciones y preocupaciones que tienen los docentes en torno al regreso a la “nueva normalidad”. Los resultados indican que el 7.7% de los encuestados cree que el próximo semestre debe ser presencial; 52.6%, semipresencial, y 39.7%, que debe ser a distancia. Podemos observar cómo la gran mayoría observa que se pueden realizar modalidades mixtas.

Las preocupaciones con respecto al regreso al trabajo presencial son, en primer lugar: contagiarse (54 menciones); entre ellas, dos señalan que

el plantel está en una zona de alto contagio y otra suma la preocupación de un brote al interior del mismo. En segundo lugar, 26 respuestas se refieren a tener factores de riesgo propios o de algún familiar con el cual viven. Le sigue la estancia en planteles con preocupaciones tales como que no se cumplan los protocolos de salud, falta de insumos, el número de estudiantes en el aula, lo complicado de usar mascarilla para impartir las clases, la renuencia de algunos miembros de la comunidad para seguir las medidas protocolarias, el turno mixto que suma el temor por consumo de alimentos en el plantel o zona aledaña.

En tercer lugar, está la familia, puesto que al regresar a sus actividades habría posibles contagios; le sigue el transporte público, en varias ocasiones relacionado con contagios de los estudiantes y trabajadores vulnerables. Aparecen otras categorías: incremento de la inseguridad en la ciudad y cambios en la organización institucional; dos académicos no definen qué es lo que les preocupa y tres mencionan que “nada” y dos mencionan factores asociados a su autocuidado.

Conclusiones

Algunas instituciones, como la del caso de estudio, cuando implementaron la transición de la modalidad presencial a la virtual no exploraron las condiciones de los docentes en cuanto a la posesión del equipo necesario, ni a las circunstancias particulares para usarlo o de los espacios requeridos para desempeñar su labor desde su casa.

Al respecto se observa que todos los participantes cuentan con servicio de internet, pero algunos manifestaron dificultades de conexión o cobertura. Destaca que 1.3% no tenía ningún dispositivo y 9% debía compartirlo, lo cual los coloca en desventaja para cumplir con su labor, aunado a la posible inexperiencia en las TIC (70.4% de mujeres y 54% de varones refirieron dudas sobre su uso). La mayoría expresa que requirió de más inversión en tiempo para capacitarse, buscar material y subirlo a las plataformas.

Uno de los mayores retos que indican los docentes fue la comunicación escrita para dar indicaciones, retroalimentar trabajos y resolver dudas con los estudiantes. Algunos manifiestan tener experiencia en el manejo tecnológico que han llevado a sus cursos presenciales, sin embargo, los requisitos de la educación a distancia implican que la comunicación sea prioritariamente escrita y asincrónica; este mismo hecho hace que los estudiantes que se inscriben por opción a esta modalidad utilicen, y por

tanto desarrollen, mayor comprensión lectora y que los docentes deban estar más habituados a expresarse por escrito, mientras que presencialmente las dudas y la retroalimentación se resuelven en forma oral. Esto deriva en la necesidad de revisar qué contenidos y habilidades se deben incorporar para su desarrollo cuando se realiza un cambio de modalidad.

Por otra parte, se observa que los docentes han adquirido experiencia dentro de la modalidad presencial en torno a reconocer inquietudes, experiencias y dudas de sus estudiantes a partir del lenguaje no verbal, por lo tanto, la interacción cara a cara se convierte en la fuente principal de información y de reconocimiento de interrelación; en este sentido, hubo testimonios en las respuestas de que no se reconoce la virtualidad como un mecanismo de interacción.

A la luz de la información recabada, destacan actividades académicas que, de manera polarizada, se colocan para algunos como más eficientes a distancia y para otros de forma presencial. Por ejemplo, la mayoría considera que la interacción con los estudiantes es lo que se pierde; para otros, la atención personalizada derivada de continuar sus cursos a distancia resulta una posibilidad de conocer más a sus estudiantes, incluso reconocer las condiciones que tienen para estudiar. El trabajo colegiado es la otra actividad que se encuentra en los polos: hay quienes manifiestan la disminución o nulidad del este trabajo, mientras que otros consideran que se impulsa y agiliza.

Asimismo, se observa que los docentes creen que podrían diseñar cursos en modalidad mixta o a distancia, sin embargo, a través de sus respuestas se vislumbra que no queda muy claro en sus reflexiones la diferencia entre ajustar la planeación de una modalidad a otra, rediseñar el programa de estudio en función del tipo de educación a impartir y dar el curso, tal cual se tenía planeado de forma presencial, solo transformando sus materiales en formatos digitales; lo anterior implica un desconocimiento de las posibilidades formativas que se imbrican entre los propósitos posibles de aprendizaje, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los planes y programas de estudio y las implicaciones en los perfiles requeridos de ingreso de los estudiantes para cada estrategia de educación formal.

Sobre las singularidades de la institución, cabe destacar que la autonomía del estudiante es distinta a la referida en la literatura sobre la modalidad a

distancia, pues en tanto en esta última tiene que ver con una autorregulación para llevar a cabo actividades de enseñanza-aprendizaje en forma asincrónica con los docentes, ello es más cercano al desarrollo de habilidades como autodidactas. La autonomía del estudiante, pensada desde de la institución de los profesores participantes, se refiere a tomar decisiones informadas y por tanto acompañadas por la experiencia docente sobre su trayectoria académica (cuáles y cuántos cursos inscribir simultáneamente, la elección y desarrollo de estrategias de aprendizaje que más les favorecen e incluso reconocer de forma guiada qué cursos tiene que tomar y cuáles no o).

Por otra parte, los resultados apuntan a profundizar el análisis pormenorizado con perspectiva de género, en torno a cómo esta construcción devela respuestas diferentes entre los docentes en relación con qué priorizan de la interacción con sus estudiantes, las implicaciones domésticas que tiene su identidad de género y edad sobre el cuidado de la familia y el aumento de quehaceres en el contexto del confinamiento, con el fin de reconocer, dentro de este marco, si esto trastoca la experiencia vivida, la forma en que expresan sus respuestas, sus niveles de satisfacción y malestar como docentes y la propia disposición a responder el formulario.

Se puede concluir que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México logró un híbrido que dio respuesta a la emergencia y colocó a los docentes en la posibilidad de experimentar una nueva modalidad, reconocer sus bondades y reflexionar sobre su práctica. No obstante, la institución debe considerar las características propias de su proyecto educativo, los contenidos formativos, las características de cada modalidad y los requisitos mínimos para implementarlas.

Ante la “nueva normalidad”, se deberán atender las preocupaciones de los docentes para el regreso a la modalidad presencial, realizando no solamente los ajustes necesarios dispuestos por el gobierno federal y local, sino atendiendo a las políticas institucionales que dan cause a todas y cada una de las actividades que conforman el trabajo docente para aminorar el estrés en los académicos que estén en condiciones de regresar a los planteles.

Las propuestas mixtas forman parte de las soluciones a los nuevos retos a los que se enfrentan las instituciones educativas en el contexto de la pandemia y en los probables rebrotes de la epidemia. Es necesaria la implementación de políticas y reformas educativas para favorecer el desarrollo de los conocimientos, habilidades y competencias que se establecen

como objetivo, así como definir procesos educativos y de aprendizaje que podrían facilitarlos. Las crisis económicas, sanitarias y culturales que enfrentan las poblaciones a diferentes situaciones provocan incertidumbres en la población estudiada que también se deben atender.

La emergencia sanitaria devela la necesidad de repensar el sentido de la educación, las implicaciones de las diversas modalidades, las habilidades que deben desarrollarse tanto en docentes como en estudiantes para que las escuelas en todos sus niveles puedan dar respuesta a las demandas y posibilidades actuales.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Alfaro Fernández, Antonio (2015). “Estudio de la importancia de la educación superior a distancia en el marco de la educación permanente”, *Búsqueda*, vol. 2, núm. 15. <https://doi.org/10.21892/01239813.92>
- Arancibia-Muñoz, María Luisa; Cabrera-Almenara, Julio y Valdivia-Zamorano, Ismael (2019). “Estudio comparativo entre docentes y estudiantes sobre aceptación y uso de tecnologías con fines educativos en el contexto chileno”, *Apertura*, núm. 1, vol. 11, pp. 104-119. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>
- Area Moreira, Manuel; San Nicolás Santos, María Belén y Sanabria Mesa, Ana Luisa (2018). “Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 2, pp. 179-198. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666M>
- Chaves-Torres, Anivar (2017). “La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI”, *Revista Academia & Virtualidad*, núm. 1, vol. 10, pp. 23-41. <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.2241>
- CIEG (2020). *Trabajo doméstico y de cuidado. Notas. COVID-19 y género*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM. Disponible en: <https://cieg.unam.mx/covid-genero/notas-trabajo-domestico.php>
- CEPAL (2020). *Informe sobre el impacto económico de la enfermedad por Coronavirus (COVID)*, Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en cepal.org/es/publicaciones/45602-informe-impacto-economico-america-latina-caribela-enfermedad-coronavirus-covid
- Coolican, Hugh (2005). “Medición de las personas: variables, muestras y crítica cualitativa”, en *Métodos de investigación y estadística en Psicología*, Ciudad de México: El manual Moderno, pp.19-31.
- De Juan-González, Pilar (2019). “Estudio comparativo experimental entre un entorno virtual y otro presencial en una asignatura de inglés”, *Porta Linguarum*, núm. 32, pp.

- 119-134. Disponible en: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero32/8_Pilar%20De%20Juan.pdf
- Durán-Lizarraga, María Elena; Rosales-Flores, Roselia y López-Ortiz, Claudia (2020). “Cambios en los hábitos de sueño y el proceso educativo durante la Jornada de Sana Distancia en estudiantes de una universidad pública: el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”, *Salud Problema*, núm. 27, vol. 14, enero-junio, pp.36-56. Disponible en: https://publicaciones.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=12509
- López-De la Madrid María Cristina. (2013). “Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el docente universitario: el caso de la Universidad de Guadalajara”, *Perspectiva Educativa*, vol. 52, núm. 2, pp. 4-34. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4365212>
- Martínez, Vicente (2017). “Educación presencial versus educación a distancia”, *La cuestión Universitaria*, núm. 9, pp. 108-116. Disponible en: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3582>.
- Mas-Torelló, Óscar (2012). “Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista”, *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 2, vol. 10, pp. 299-318. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/141319?show=full>
- Meliá, José y Peiró, José (1989). “La medida de satisfacción laboral en contextos organizacionales: el Cuestionario S20/23”, *Psicologemas*, núm. 5, pp. 59-74. Disponible en: https://www.uv.es/melajl/Research/Art_Satisf/ArtS20_23.PDF
- OPS (2020). “La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia”, *Organización Panamericana de la Salud* (sitio web). Disponible en: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Pereira-Abagaro, Camila; Rosales-Flores, Roselia; Melo-Cahú, Mirella (2021) “El trabajo que nunca se termina: mujeres, trabajo doméstico y teletrabajo en la pandemia de COVID-19”, en C. Pereira-Abagaro, B. Martín, R. Rosales-Flores, J. Marmolejo y C. Muñoz-Muñoz (coords), *La pandemia social de Covid-19 en América Latina. Reflexiones desde la salud colectiva*, Buenos Aires: Teseo.
- Rodríguez-Zidan, Eduardo y Grilli-Silva Javier (2019). “Prácticas educativas con inclusión de aulas virtuales en la formación de profesores de Uruguay”, *Fides et Ratio*, núm. 18 vol. 18 pp. 63-90. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2019000200005&lng=pt&nrm=iso.
- Rozzi de Bergel, Ana María (2016). “Aporte de la educación a distancia a la calidad de la educación presencial universitaria”, *Signos EAD*, abril, pp. 1-7. Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead/article/view/3702>
- Salgado-García, Edgar (2015). *La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado*, tesis doctoral, San José: Universidad Católica de Costa Rica. Disponible en: <https://www.aacademica.org/edgar.salgado.garcia/2.pdf>
- Sotelo-Castillo, Mirsha Alicia; Vales-García, Javier José; García-López, Ramona Imelda y Barrera-Hernández, Laura Fernanda (2017). “Características del buen profesor de

modalidad presencial y virtual desde la perspectiva de los estudiantes”, *European Scientific Journal*, vol. 13, núm. 13, pp. 78-89. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n13p78>.

Souza, Laura F. (2020). “Trabalhadores informais de aplicativos e o impacto da doença pelo novo Coronavírus: uma reflexão teórica”, *Journal of Nursing and Health*, vol. 10, núm. 4, <https://doi.org/10.15210/JONAH.V10I4.18740>

Suárez-Riveiro, José Manuel y Anaya-Nieto, Daniel (2004). “Educación a distancia y presencial: Diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 7, núms. 1-2, pp. 65-75. Disponible en: https://www.academia.edu/1022734/Su%C3%A1rez_J.M._y_Anaya_D._2004_-_Educaci%C3%B3n_a_distancia_y_presencial_Diferencias_en_los

Artículo recibido: 5 de agosto de 2020

Dictaminado: 5 de abril de 2021

Segunda versión: 1 de junio de 2021

Aceptado: 2 de junio de 2021

PRÁCTICAS DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Percepciones del profesorado

VÍCTOR H. PERERA / NOELIA MELERO / ANABEL MORIÑA

Resumen:

El presente estudio, enmarcado en el contexto de un proyecto I+D+i, “Prácticas docentes inclusivas con tecnologías emergentes (*m-learning*): diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para profesorado universitario” (US-1381423), analiza la experiencia del profesorado universitario, al dar respuesta a las necesidades de alumnado con discapacidad, así como las dificultades que surgen cuando acometen esta práctica. Para llevar a cabo el estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupales e individuales a 20 docentes. En una fase posterior, se analizaron los datos empleando un sistema inductivo de categorías y códigos. Los resultados de este trabajo describen la forma de actuar del profesorado ante las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad. Las conclusiones indican la necesidad de formación en esta materia, al tiempo que se insta a la universidad a que ejerza un firme compromiso institucional hacia el acompañamiento y la formación del profesorado.

Abstract:

The present study, framed in the context of the I+D+i project on “Inclusive Teaching Practices with Emerging Technologies (*m-learning*): Design, Development and Evaluation of a Faculty Training Program” (US-1381423), analyzes university faculty experiences in responding to the needs of students with disabilities, as well as the difficulties that arise in this work. To carry out the study, we conducted semi-structured group and individual interviews with twenty faculty members. We then analyzed the data through an inductive system of categories and codes. The results of this work describe teachers’ actions in response to the educational needs of students with disabilities. The conclusions indicate the need for training in disability issues, while the university is urged to extend a firm institutional commitment to supporting and training faculty:

Palabras clave: discapacidad; educación inclusiva; educación superior; docencia universitaria.

Keywords: disability; inclusive education; higher education; faculty member:

Víctor H. Perera: profesor de la Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Pirotécnica, s/n, 41013, Sevilla, España. CE: vpherera@us.es / <https://orcid.org/0000-0002-3870-9475> (autor para correspondencia).

Noelia Melero: profesora de la Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Sevilla, España. CE: nmelero@us.es / <https://orcid.org/0000-0002-7033-7165>

Anabel Moriña: profesora de la Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España. CE: anabelm@us.es / <https://orcid.org/0000-0002-0852-7523>

Introducción

En los últimos años la educación superior está siendo testigo de una mayor presencia de estudiantes con discapacidad (Lipka, Forkosh-Baruch y Meer, 2018; Taneja-Johansson, 2021). En esto ha podido contribuir la aprobación de distintas normativas que instan a las universidades a la creación de servicios de apoyo a la discapacidad, a la igualdad de oportunidades y a poner en práctica los principios de la educación inclusiva, diseño universal y accesibilidad para todas y todos¹ (Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020; Moliner, Yazzo, Niclot y Philippot, 2019).

Sin embargo, a pesar de este compromiso por garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad, las investigaciones ponen de manifiesto una alta tasa de abandono de los estudios universitarios por parte de este alumnado (Hong, Haefner y Slekar, 2011). En este sentido, algunos autores como Gibson (2015) o Thomas (2016) sostienen que el acceso a la educación superior no es suficiente, y que es necesario establecer medidas que permitan su permanencia y puedan finalizar con éxito sus estudios (Alegre-Sánchez, Agudo-Arroyo y Vallès-Segalés, 2019; Moriña y Biagiotti, 2021).

Esta necesidad cobra aún más sentido si se tiene en cuenta que en la sociedad actual se valora que los jóvenes obtengan una titulación universitaria para tener más posibilidades de acceso a un empleo remunerado y con mejores condiciones laborales. Para las personas con discapacidad, hay estudios que concluyen que conseguir un grado universitario puede ser una de las pocas opciones para acceder al mercado laboral y crear las condiciones necesarias para optar a una vida más independiente y plena (Järkestig-Berggren, Rowan, Bergbäck y Blomberg, 2016; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Papay y Griffin, 2013). Estos argumentos llevan a pensar que estudiar en la universidad no se trata de una cuestión meramente legal o moral, sino que representa una oportunidad significativa de empoderamiento y de mejora de la calidad de sus vidas (Adams y Holland, 2006; Fuller, Bradley y Healey, 2004).

Los estudiantes con discapacidad reconocen el valor que tiene la universidad para su inclusión social y educativa (Pérez-Serrano y Sarrate, 2013), pero a la vez consideran que sus experiencias en esta institución no siempre son positivas (Moriña, 2017). Diferentes trabajos hacen referencia a las ayudas, pero sobre todo a las barreras que ellos identifican

durante su trayectoria universitaria (Martins, Borges y Gonçalves, 2018; Fuller, Bradley y Healey, 2004; Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Si bien entre las barreras más comunes señalan las arquitectónicas, la falta de información, las tecnologías no accesibles o normativas que no se aplican, el profesorado es identificado como el principal obstáculo para la inclusión (Hewett, Douglas, McLinden y Keil, 2017).

De hecho, los estudiantes coinciden en señalar que las actitudes negativas mostradas por el profesorado dificultan su participación y aprendizaje en las aulas universitarias. En este sentido, algunos trabajos como los de Bessant (2009), Garrison-Wade (2012); Jensen, McCrary, Krampe y Cooper (2004) o Leyser, Greenberger, Sharoni y Vogel (2011) hacen referencia al desconocimiento que tienen de las necesidades de estos estudiantes y a la importancia de una mayor sensibilidad por parte del docente. Otros trabajos como los de Mullins y Preyde (2013) evidencian cómo a veces el profesorado mantiene una actitud escéptica y de desconfianza, especialmente con aquellos alumnos con discapacidades no visibles. Esto propicia que los estudiantes se vean obligados a tener que defender e incluso documentar ante los docentes su discapacidad. Una situación que les resulta emocionalmente difícil y traumática.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje también son analizados en otros estudios. Hopkins (2011) o Sakız y Sarıcalı (2017) señalan como una de las principales barreras el desarrollo de proyectos no inclusivos por parte del profesorado. Algunos trabajos que apoyan esta tesis coinciden en señalar las limitaciones que encuentran algunos docentes que tienen en sus clases estudiantes con discapacidad y demandan la necesidad de contar con recursos y apoyos adicionales para el diseño de sus proyectos (Bessant, 2009). En este contexto, los trabajos realizados hasta el momento demuestran cómo los ajustes razonables –entendidos como acción o modificación del currículo para ayudar a los estudiantes a participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros– pueden contribuir a la permanencia y el éxito del alumnado con discapacidad (Bunbury, 2020; Moríña, Perera y Melero, 2020).

Respecto de la metodología utilizada por los docentes, autores como Fuller, Bradley y Healey (2004) exponen los problemas que se encuentran

algunos estudiantes con discapacidad durante el desarrollo de las clases. Entre los más comunes resaltan las limitaciones a las que se enfrentan para tomar apuntes debido a la rapidez con la que los profesores explican los contenidos o cuando no permiten la participación e interacción en el aula. Los docentes, por su parte, se sienten más cómodos con determinados ajustes que no impliquen un esfuerzo considerable (la presencia de intérprete de lengua de signos en el aula, la grabación de las clases, etc.), antes que otro tipo de modificaciones, por ejemplo metodológicas, para las que consideran que no se encuentran preparados (Burgstahler y Doe, 2006).

Otro elemento clave de los proyectos docentes que preocupa, tanto a alumnado como a profesorado, son las pruebas de evaluación. Las investigaciones que abordan esta cuestión señalan la dificultad que supone para los docentes realizar ajustes, especialmente en los exámenes (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Pero, sobre todo, los estudios coinciden en señalar la poca receptividad del profesorado por posibilitar diversos modos de evaluación, priorizando el sumativo frente al continuo. Sin embargo, como plantean Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela (2007), llevar a cabo prácticas de evaluación más inclusivas, beneficiaría a muchos estudiantes. A pesar de ello, en algunas investigaciones se concluye que a los profesores les preocupa realizar ajustes porque piensan que a través de estos pueden estar dando un trato de favor, y el resto del estudiantado puede sentirse discriminado (Burgstahler y Doe, 2006).

Todas estas cuestiones reflejan el gran desconocimiento por parte del profesorado hacia la discapacidad y la ausencia de preparación en el desarrollo de las metodologías pedagógicas más adecuadas para enseñar en un aula diversa. No obstante, no siempre se identifica a los docentes como una barrera, en otras ocasiones se les reconoce como una ayuda o como una pieza clave para la inclusión (Burgstahler, 2015; Mullins y Preyde, 2013; Strnadová, Hájková y Květoňová, 2015).

En estudios que han dado voz al profesorado inclusivo se ha concluido que a la hora de facilitar el aprendizaje del alumnado con discapacidad es tan importante la diversidad de estrategias metodológicas activas y participativas como las afectivas y emocionales (Aguirre, Carballo y López-Gavira, 2021; Cotán, Aguirre, Morgado y Melero, 2021). Este es un aspecto a tener en cuenta cuando se diseñan proyectos docentes, teniendo en cuenta

que los estudiantes son diversos en capacidades, estilos de aprendizajes, motivaciones, etcétera (Márquez y Melero, 2021).

En algunas investigaciones se destaca que en la mayoría de las ocasiones el profesorado que facilita procesos de inclusión se caracteriza por su buena disposición, más que por su formación en cuestiones referidas a la discapacidad. De hecho, tanto estudiantes como profesores coinciden en señalar la necesidad de formación que tienen en esta materia (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Una premisa con la que coinciden otros autores, como Lovet, Kresier, Camargo, Grubbs *et al.* (2015), es que, en ocasiones, no se comprenden las necesidades de estos estudiantes porque se desconoce su discapacidad o las necesidades vinculadas a esta. Por ello, para el profesorado es fundamental que la universidad le informe por anticipado de que va a tener en el aula estudiantes con discapacidad y de los recursos de los que puede disponer.

Es necesario, además, que el profesorado reciba una formación específica sobre cuáles son sus obligaciones legales, en qué normativa basarse o cómo aplicar el diseño universal de aprendizaje (Black, Weinberg y Brodwin, 2014; Dalmau, Sala y Llinares, 2015). De hecho, los programas de formación desarrollados coinciden en que cuando los profesores se forman en discapacidad, inclusión y diseño universal de aprendizaje, esto repercute positivamente en los estudiantes, con o sin discapacidad (Cunningham, 2013; Garrison-Wade, 2012; Getzel, 2008; Madriaga, Hanson, Heaton, Kay *et al.*, 2010; Redpath, Kearney, Nicholl, Mulvenna *et al.*, 2013). En diversos trabajos se concluye que la formación recibida impacta en la mejora de los resultados sobre conocimiento y sensibilidad hacia estudiantes con discapacidad y mejora de las actitudes del profesorado (Davies, Schelly y Spooner, 2013; Lombardi, Murray y Gerdes, 2011; Murray, Lombardi y Wren, 2011; Schelley, Davies y Spooner, 2011). La formación en discapacidad y prácticas inclusivas, por tanto, es necesaria y recomendable, más teniendo en cuenta que muchos estudiantes deciden no revelar su discapacidad.

No obstante, para que esto se lleve a cabo, Moswela y Mukhopadhyay (2011) señalan que es fundamental que las universidades ejerzan un firme compromiso institucional con el acompañamiento y la formación del profesorado. Por un lado, favoreciendo la puesta en marcha de distintos mecanismos y servicios de apoyo que faciliten a los docentes

la información y el asesoramiento necesarios en su práctica docente y, por otro, ofreciendo diferentes alternativas formativas en función de las necesidades docentes.

En este artículo se analiza, desde la perspectiva del profesorado universitario, cuáles son sus experiencias con estudiantes con discapacidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la voz del profesorado se valoran las acciones que llevan a cabo para dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad, a la vez que se plantean algunas dificultades que surgen cuando acomete esta respuesta.

Método

Este artículo está vinculado a una investigación financiada por la Junta de Andalucía (España), denominada “Prácticas docentes inclusivas con tecnologías emergentes (*m-learning*): diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para profesorado universitario” (US-1381423). Su propósito era formar al profesorado universitario, a través de un curso basado en la modalidad de *blended-learning* (12 horas presenciales y 78 horas en línea), en cómo dar una respuesta educativa inclusiva al alumnado con discapacidad.

Previamente al diseño del programa de formación se llevó a cabo un análisis de las experiencias que el profesorado había tenido con estudiantes con discapacidad. Nos interesaba dar respuesta a dos cuestiones: ¿cómo valoraban los docentes su experiencia al dar respuesta a las necesidades de estudiantes con discapacidad? y, ¿con qué dificultades se encontraba el profesorado en relación con las respuestas a las necesidades de los estudiantes?

En este estudio participaron en total 20 profesores de una universidad pública de España. A la muestra se accedió a través del centro de formación de la universidad, una vez que se dio publicidad al curso. Con el propósito de tener la mayor representatividad discursiva del profesorado, los criterios de selección muestral fueron seis: *a*) docentes con experiencia en alumnado con discapacidad en las aulas, *b*) profesorado de ambos sexos, *c*) diversidad con respecto a los años de experiencia de docencia del profesorado, *d*) compromiso para introducir cambios en las aulas, *e*) disponibilidad para participar y *f*) representación de todos los campos de conocimiento (Ciencias de la salud, Ciencias Experimenta-

les, Enseñanzas técnicas, Humanidades, y Ciencias sociales y jurídicas). Sin embargo, este último criterio no se pudo cumplir al completo, ya que no estuvo interesado en participar en la formación profesorado de dos ramas de conocimiento: Ciencias experimentales y de Enseñanzas técnicas. Se ofertaron 30 plazas y en un principio 23 docentes se inscribieron en el curso. Finalmente, fueron 20 los que participaron, ya que dos personas no comenzaron el curso y una tercera abandonó, una vez iniciada la formación.

En cuanto a las ramas de conocimiento a las que pertenecían los docentes participantes, 12 estaban vinculados al área de Ciencias sociales y jurídicas (de los cuales 8 eran docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación), 4 trabajaban en Ciencias de la salud y otros 4 en Humanidades.

La muestra estuvo compuesta por 12 mujeres y 8 hombres. Respecto de la experiencia previa con alumnado con discapacidad en el aula, todos declararon haber tenido al menos un estudiante en esta condición en su clase. Los tipos de discapacidades que atendieron fueron: física, orgánica, mental y sensorial (auditiva y visual). Por último, cabe comentar que la mitad de los participantes contaba con una experiencia aproximada de menos de cinco años de docencia con estudiantes con discapacidad y la otra mitad con más de cinco.

La metodología se caracterizó por ser cualitativa. En concreto, se hizo uso el estudio de caso único (Stake, 2005). La información se recogió a través de entrevistas semiestructuradas. Aquellos profesores que no pudieron estar presentes en las entrevistas grupales respondieron de forma individual. La duración de estas sesiones fue alrededor de una hora y treinta minutos.

Toda la información fue transcrita y analizada. Para el análisis de datos, siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994), se hizo uso de un sistema de categorías y códigos que permitió comparar toda la información (tabla 1). Con el fin de facilitar el proceso de análisis se recurrió al programa informático MxQDA12.

Por último, entre las cuestiones éticas de esta investigación se garantizó que la información fuera tratada de manera confidencial y anónima. Además, se les comunicó a los participantes que, en caso de no querer continuar en el estudio, sus datos no se considerarían para el análisis y serían borrados.

TABLA 1

Sistema de categorías y codificación del estudio

Experiencias previas con estudiantes con discapacidad. Esta categoría arroja información sobre cómo ha respondido el profesorado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad a través de su práctica docente

| Códigos | Descripción |
|-------------------|--|
| Valoración (VAL) | Reconocimiento positivo de la actuación del profesorado con relación a las necesidades de los estudiantes con discapacidad |
| Actuaciones (ACT) | Práctica docente desarrollada para responder a los estudiantes con discapacidad. |
| Formación (FOR) | Formación recibida por el profesorado para atender a la diversidad |

Dificultades del profesorado. Esta categoría presenta información sobre cuáles son los obstáculos y limitaciones que han identificado los docentes para desarrollar prácticas inclusivas

| Códigos | Descripción |
|-------------------------------|--|
| Universidad (UNI) | Problemas surgidos en el contexto más general de la institución educativa (políticas de accesibilidad, normativa, etc.) |
| Aula (AUL) | Dificultades surgidas en el contexto de aula en el que se desarrollan prácticas docentes (discapacidades invisibles). |
| Capacitación/ Formación (CAP) | Limitaciones relativas a la falta de formación y/o capacitación para atender a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (metodologías, ajustes razonables, etc.) |
| Sentimientos/ Actitudes (SEN) | Manifestaciones de los sentimientos y comportamientos asociados a la práctica docente con estudiantes con discapacidad (prejuicios, superación de barreras, etc.) |
| Discapacidad (DIS) | Reflexiones generadas como consecuencia de la concepción de la discapacidad en la práctica docente (opinión sobre los estudiantes con discapacidad, normalizar dificultades, etc.) |

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados de este trabajo describen cómo los docentes universitarios actuaban ante las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad. De sus testimonios emergió la figura de un profesional que reconocía sus carencias, al tiempo que daba valor a sus actuaciones en respuesta a las necesidades del alumnado. Desde la perspectiva de los participantes en la investigación, estas respuestas se consideraban que estaban más vinculadas a su buena predisposición y al esfuerzo del estudiantado, que a la formación con la que contaban sobre atención a la discapacidad.

Estos 20 profesores también describían una serie de dificultades con las que se encontraban en el momento de desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje inclusivas.

En líneas generales, las experiencias con estudiantes con discapacidad de los docentes que participaron en esta investigación fueron descritas satisfactoriamente. Buena parte de las respuestas dadas por el profesorado a este alumnado se debió a un considerable esfuerzo y, en ocasiones, a una gran dedicación por parte de ambos para garantizar un aprendizaje de calidad:

Yo tuve una experiencia, de una chica que no tenía brazos, y claro cuando tú la ves dices: 'bueno y qué hago yo para facilitarle la vida a ella'. Ella nunca hizo referencia a que no tenía brazos, simplemente escribía con los pies. Llegaba, se quitaba los zapatos, escribía..., todo lo hacía con los pies. De hecho, en mis clases pues yo hago muchas dinámicas de grupo, porque claro, si das clase, no tener brazos no importa, pero para algunas dinámicas sí era importante tener movilidad con los brazos. Entonces, yo en mi casa me ponía a darle vueltas, y qué hago yo con esta dinámica, qué hago, la anulo, hago otra, cómo lo hago... Y al final, mi conclusión personal fue naturalizar todo, es decir, hacer las cosas evidentemente adaptadas en la medida de lo posible a ella, pero si no era posible adaptarlo, pues ella estaba allí también, los compañeros la ayudaban o lo que fuese; y centrarme más en las fortalezas que tenía la chica que en las debilidades (docente 11).

No obstante esta buena predisposición mostrada por el profesorado, su experiencia no estuvo exenta de dificultades cuando debían dar respuestas al alumnado con discapacidad. En primer lugar, los participantes expresaban un sentimiento generalizado de desamparo. Este se hacía visible en cuestiones relacionadas con la adquisición de información referida sobre todo a la normativa o al conocimiento y disposición de los diferentes recursos de la institución en materia de discapacidad. En este sentido, el profesorado ponía de manifiesto las dificultades de la universidad para llevar a cabo políticas efectivas para la accesibilidad y difusión de aquellos documentos oficiales que permitían informar sobre discapacidad en el ámbito universitario, además de no disponer de algún documento con orientaciones pedagógicas sobre cómo actuar en determinados casos. La consecuencia la sufría de un modo directo el profesorado que manifestaba desconocer la normativa y los recursos con los que podía contar, la diversi-

dad de discapacidades que existían, cómo actuar ante determinados casos o cómo realizar una adaptación curricular.

En el inicio del curso académico, una de las necesidades que suscitaba un mayor interés para el profesorado era conocer si en sus clases había alumnos con discapacidad que requirieran de una atención concreta a ciertas necesidades educativas específicas que pudieran presentar. Si bien en las unidades administrativas de las diferentes facultades tenían conocimiento de la existencia del alumnado con discapacidad, se evidenciaba una falta de coordinación para que esta información llegase al profesorado. En este sentido, las instituciones educativas debían de asumir un papel activo no solo en la gestión y transferencia en este tipo de información, sino también en la promoción de todas las actuaciones que se estaban desarrollando como pudieran ser las ofertas de actividades de formación.

Contribuía al problema el hecho de que algunos estudiantes tampoco solían informar al profesorado de sus circunstancias especiales, manteniendo en sigilo su discapacidad, sobre todo cuando esta no era fácilmente detectable, como es el caso de las discapacidades invisibles:

Echo en falta cuando a ti te dan una lista de alumnos, no estaría de más saber si hay alguno que tiene alguna discapacidad especial, porque hay alumnos, sobre todo en primero, que yo doy clase en primero, que llegan muertos de vergüenza y a lo mejor no se atreven a ir a hablar contigo. El que viene en silla de ruedas tú lo ves, pero a otro no (docente 20).

Otra de las preocupaciones latentes de los docentes era hacer de las clases un espacio inclusivo, lo que supondría entender el aula como un espacio diverso donde se ejercían los valores del respeto y el trato igualitario. Este ideal se veía impedido ante la falta de formación que dificultaba poder atender a la diversidad con mayor seguridad en el aula. El profesorado, en este aspecto, admitía desconocer cómo actuar en sentido amplio para atender a la discapacidad, justificada en ocasiones por la poca dedicación e inseguridad que le suponía tener que adaptar su plan de trabajo y organización en el aula: “Personalmente me hubiese gustado contar con mayor formación para actuar conscientemente por el bien de ellos, para hacer más efectiva la inclusión” (docente 6).

Otra de las dificultades estaba relacionada con las condiciones y el modo en cómo los profesores podrían realizar ajustes razonables. Esto llevaba

a reflexionar sobre la importancia de disponer de suficiente tiempo para intervenir con antelación, proponiendo diferentes alternativas o soluciones al respecto:

Está la tabla periódica ordenada, pero claro la información en columnas y en filas eso no está, se necesitaría una tabla periódica del tamaño de una habitación. Entonces. ¿Cómo le explicas a esa persona el sistema periódico?, nuestra manera de estudiarlo y la información química que hay en las columnas y en las filas... (docente 17).

Algunos docentes manifestaban también ciertas limitaciones relacionadas con la metodología que normalmente empleaban en el aula. De este modo, los casos como escribir en la pizarra mientras se explica en voz alta, permanecer sentado junto a una grabadora de audio o adaptarse a la presencia de una intérprete de signos eran prácticas que impedían que el alumnado con discapacidad auditiva siguiera la explicación, que todos los asistentes a la clase pudieran escuchar al profesor con claridad o que el propio docente actuara con naturalidad:

Y tuve otra alumna que venía con intérprete que, claro, yo al principio me quedé muy impactada, al lado tuyo, en la pizarra, había una persona haciendo gestos, haciendo signos. Me pedía, además, que hablase directamente cara a cara con esta alumna y claro, escribir en la pizarra mientras estás hablando, mirando a esta persona es complicado. Yo me tenía que acordar, con diez grupos de prácticas que tenía ese año, qué grupo de prácticas era el de esta niña para, el día que ella venía, ponerme donde estaba ella en vez de en mi sitio normal (docente 9).

En cuanto al desarrollo en las pruebas de evaluación de los aprendizajes, el profesorado coincidía en la dificultad que le suponía hallar formas alternativas para examinar a los estudiantes con discapacidad. La adaptación de estas pruebas no solo afectaba al diseño del examen, sino también a las condiciones en las que habían de desarrollarse, siendo la duración de la prueba y el uso de dispositivos y medios tecnológicos los recursos más empleados.

Y bueno, entonces claro, llegó la hora del examen y mi compañera y yo dijimos: a ver cómo solucionamos el tema de esta chica porque, claro..., entre

los apuntes que no sabemos qué calidad han tenido, la bibliografía no creo ni que le haya dado tiempo a consultarla... (docente 16).

Otra cuestión en la que coincidía el profesorado era la escasa comunicación que se tenía con el alumnado con discapacidad. Los motivos eran varios y su origen atendía, en uno y otro sentido, a ambos actores. De una parte, los participantes en la investigación consideraban que los alumnos mostraban poco interés al percibir que las sesiones de clase no estaban adaptadas, lo que acababa traducándose en una mínima participación e implicación. De otra parte, los profesores expresaban la frustración que sentían ante situaciones en las que realizaban determinados ajustes en las sesiones de clase y a las que alumnado con discapacidad no asistía:

Después, bueno esta chica tampoco venía mucho a clase, era..., era difícil, porque preparabas un poco toda la clase para ella y después no venía y, en fin, que tampoco hubo una comunicación muy fluida, o sea, creo que por mi parte ¡eh!, creo que..., que no me impliqué demasiado (docente 3).

En cuanto a las relaciones personales era notable la percepción de aquellos docentes que se sentían presionados e incómodos por actuar con un trato distintivo hacia los estudiantes con discapacidad. Consideraban que los ajustes, sobre todo los referidos al momento de la evaluación, podían dar pie a que los compañeros pudiesen suponer la existencia de un trato discriminatorio, pues se les estaban beneficiando de alguna forma:

[...] que se fuese a sentir mal por ese trato especial que yo le estaba dando. A veces me iba después de clase pensando: oye a ver si voy... estoy hablando demasiado lento o lo estoy mirando demasiado y el muchacho se va a sentir mal por el trato que le estoy dando (docente 13).

Una última dificultad identificada hacía referencia a las condiciones inadecuadas de las instalaciones y mobiliario de los laboratorios (en el caso de estudios de Ciencias de la salud), lo que dificultaba que el alumnado con discapacidad pudiera participar y cursar convenientemente el desempeño de sus prácticas:

Allí en farmacia había una chica que tenía enanismo y además los brazos y piernas cortos, iba en una silla de ruedas motorizada. Podía escribir y hacer sus

exámenes, pero la mitad de la docencia en farmacia es práctica de laboratorio, y las mesas de los laboratorios no estaban adaptadas a su estatura. No pudo hacer ninguna práctica, iba y se quedaba sentada en su silla, los compañeros lo hacían y ella miraba. A la chica le falta la mitad de la formación porque ella no ha podido manejar matrices y tubos de ensayo... y la chica era perfectamente capaz porque tenía una capacidad intelectual estupenda (docente 9).

A pesar de estos obstáculos, las experiencias de los docentes habían sido valoradas de forma positiva, ya que consideraban que tuvieron una buena disposición a querer ayudar y cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Ha de entenderse que para el docente fue una gran satisfacción personal saber que había aportado lo necesario para incluir con éxito a estudiantes con discapacidad.

En otro orden de cosas, un aspecto esencial que el profesorado consideraba necesario trabajar conjuntamente entre colegas era la superación de barreras relacionadas con los prejuicios. Las opiniones preconcebidas sobre este alumnado podían tener implicaciones negativas importantes en las actitudes del profesor.

En general, los docentes consideraban que los estudiantes, aun presentando alguna discapacidad, no tenían por qué limitar sus múltiples competencias para seguir el desarrollo de una clase. La mayoría de los alumnos que no presentaron necesidades especiales en cuanto a la metodología que empleaba el docente y al material utilizado, sí requirieron de ciertos ajustes en las pruebas e instrumentos diseñados para evaluar sus aprendizajes. A excepción de este momento puntual en el proceso de aprendizaje, en la mayoría de los casos los docentes consideraban que no tuvieron que realizar un trabajo extraordinario para adaptarse a los alumnos, que se implicaron bien y obtuvieron buenos resultados, similares a los de sus compañeros. A este respecto, los estudiantes habían sido definidos con características positivas tales como que eran muy trabajadores, participativos y aplicados, así como que estaban muy motivados e interesados por su formación.

Por último, una reflexión compartida por buena parte de los profesores era la de tratar de naturalizar la discapacidad en el contexto del aula, aunque en ocasiones esta pretensión de normalizar ciertas dificultades podía derivar en la atención a nuevas necesidades. En un gran número de casos, los profesores identificaban en los compañeros de los estudiantes con discapacidad un referente, pues entendían que ellos se expresaban con mayor

sensibilidad, actuaban de manera innata, con naturalidad, acogiendo con buen trato a quien lo necesitaba y ayudando a crear un clima adecuado para que quienes tenían alguna discapacidad se implicaran e integraran más fácilmente en un grupo:

Le decía yo a los estudiantes, tenemos en clase a un compañero, un día que este no estaba, y todos tenéis que echarle una mano. El problema...: le cuesta entablar conversaciones, las relaciones sociales... Bueno, creo que entre todos le han echado una especie de capote que le está viniendo bien (docente 15).

Discusión y conclusiones

Numerosos estudios han puesto de relieve la importancia de la figura del docente y, más concretamente, su práctica pedagógica, dentro y fuera del aula, como una de las piezas clave en los procesos de inclusión educativa (Burgstahler, 2015; Gale, Mills y Cross, 2017; Mullins y Preyde, 2013; Strnadová, Hájková y Květoňová, 2015). Es significativa, por tanto, la necesidad de ahondar en las causas que están dificultando la inclusión del alumnado desde la óptica del profesorado universitario.

Aún hoy, la universidad es un espacio poliédrico, de estructuras y organización sumamente complejas e intrincadas, donde la idea de inclusión educativa sigue estando más cerca de ser un pensamiento ideal que una realidad con hechos demostrables. Este es un hito claramente constatable en la literatura especializada en la temática, y en este estudio también se da prueba de ello. Así, en el ámbito universitario, desde instancias administrativas y departamentales hasta la propia aula son diversas las áreas en las que los docentes identifican obstáculos para lograr la inclusión del alumnado.

Al igual que se ha venido confirmando en otros trabajos (Lovet *et al.*, 2015; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Rouse, 2008), también en este estudio, desde la perspectiva del profesorado, la escasa experiencia y formación en materia de discapacidad se ha entendido como una de las razones principales que da asiento a la problemática asociada con la inclusión en la universidad. A esta declaración se le unen otras causas que contribuyen a que esta realidad esté aún más enquistada frente a los cambios que se desean.

Si bien el profesorado siente la preocupación por hacer de las clases un espacio inclusivo, el primer obstáculo con el que se encuentran es la falta de información y preparación para actuar ante determinados casos de

manera consciente y con mayor seguridad (Black, Weinberg y Brodwin, 2014; Cunningham, 2013; Garrison-Wade, 2012; Getzel, 2008; Madriaga *et al.*, 2010; Redpath *et al.*, 2013). Este escenario les lleva a reivindicar un mayor compromiso institucional que trate de articular respuestas a estas y otras cuestiones.

En esta misma línea, uno de los elementos que mayor resistencia está generando para hacer efectiva la inclusión es el desconocimiento de los recursos universitarios disponibles para trabajar con las necesidades derivadas de la discapacidad. Se reconoce con frecuencia que no se encuentra fácilmente la normativa vigente y el profesorado se ve forzado a moverse intuitivamente por lo que siente y por el trato que le gusta dar a los demás. A este mismo resultado han llegado Black, Weinberg y Brodwin (2014). Ante esta situación, se considera necesaria la implementación de medidas efectivas de difusión de la información relevante que ayuden a hacerla accesible al profesorado.

Por otra parte, estudios recientes dan fe de la falta de coordinación de las unidades administrativas para informar de la presencia de alumnos con discapacidad en el aula (Martins, Borges y Gonçalves, 2018). Si a esto, además, le acompaña el hecho de que algunos no revelan su discapacidad, se está silenciando la posibilidad de que el docente pueda planificar su docencia en respuesta a las necesidades de la diversidad del estudiantado. Son estas situaciones las que finalmente socavan la actitud del profesorado afectando a su vez a la participación y el aprendizaje del alumnado (Mullins y Preyde, 2013).

En el aula, la actividad docente reúne buena parte de las carencias que siente el profesorado para responder con garantías a la diversidad de estudiantes. En este sentido, se ha insistido en que no es suficiente la buena disposición y dedicación del docente si esta no va acompañada de programas formativos para la adquisición de destrezas que orienten en el saber hacer, sobre todo en las áreas relacionadas con cómo diseñar un proyecto docente inclusivo (Sakız y Sarıcalı, 2017), cómo actuar metodológicamente ante determinadas situaciones en las que está presente un estudiante con discapacidad (Fuller, Bradley y Healey, 2004) y cómo hacer ajustes para una atención individualizada. Estas lagunas en el conocimiento y destrezas que los profesores debieran dominar tienen como consecuencia que estos manifiesten su inseguridad en el momento de dar respuesta al alumnado con discapacidad (Burgstahler y Doe, 2006).

Cuando se trata de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, también el profesorado evidencia claras dificultades para superar la dogmática conceptualista que da sentido a su práctica (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Se hace alusión a la falta de tiempo para reflexionar, crear alternativas que permitan resolver problemas con dinámicas y materiales que pudieran estar a su alcance.

Un último aspecto está referido a las relaciones personales mantenidas con el estudiante con discapacidad en el contexto de aula. Por lo general, es una reflexión compartida la idea en la que los profesores suelen sentirse incómodos al estar sometidos a juicio del alumnado en general por el trato distintivo que suelen dispensar a estos estudiantes (Burgstahler y Doe, 2006). Ante esto, el mismo profesorado entiende la importancia de naturalizar la discapacidad al punto de normalizar la respuesta a las necesidades tal como suelen hacer los compañeros de clase de estos estudiantes.

Finalmente, el perfil del docente que se erige a partir del análisis de su experiencia en la práctica es el de un profesional que, aunque en otros estudios aparece tildado de manifestar actitudes negativas y desarrollar prácticas no inclusivas (Bessant, 2009; Garrison-Wade, 2012; Hewett *et al.*, 2017; Jensen *et al.*, 2004; Leyser *et al.*, 2011; Mullins y Preyde, 2013), en nuestra investigación se muestra sensibilizado con la inclusión y con buena disposición para actuar frente a cualquier obstáculo que la dificulte. Es, en resumen, un docente que, siendo consciente de su escasa preparación y falta de recursos para realizar ajustes en sus proyectos o en su actuación profesional, tiene una concepción no limitante de la discapacidad y está abierto a nuevos planteamientos metodológicos para una pedagogía inclusiva (Florian y Beaton, 2017; Hitch, Macfarlane y Nihill, 2015).

A modo de conclusión, el docente tiene una visión positiva de sus actuaciones en respuesta a las necesidades de estos estudiantes, aunque reconoce que son muchas las limitaciones que ha de superar para lograr que el aula llegue a ser un espacio inclusivo. Por el momento, su voz, solícita y diligente, no parece que esté siendo escuchada por las instancias que pueden atender sus diversas necesidades. Este estudio sugiere que la universidad adopte un mayor compromiso institucional en materia de discapacidad (Izuzquiza-Gasset y Rodríguez-Herrera, 2016), asumiendo un papel activo en la generación de políticas y aplicación de medidas, sobre todo, relacionadas con la formación específica en discapacidad (Alegre-Sánchez, Agudo-Arroyo y Vallès-Segalés, 2019), que den mayor

amparo y confianza al docente; y que traten, en definitiva, de afianzar la mejora de la calidad de la educación a través de la inclusión educativa en la universidad.

Finalmente, cabría señalar que este estudio ha supuesto para los docentes universitarios significativos aprendizajes sobre las prácticas inclusivas. De un lado, han tomado consciencia de la diversidad presente en las aulas y de la importancia de ser sensibles y estar comprometidos con la atención y acompañamiento del alumnado, dando respuesta a sus necesidades. De otro lado, han valorado considerablemente la formación continua en la práctica docente, tanto en materia de inclusión educativa, como de atención al alumnado con discapacidad. Así, la formación recibida ha permitido aprender, desde las diferentes experiencias de los participantes, la realización de ajustes y adaptaciones metodológicas en el aula, especialmente en lo que se refiere a ajustes en materia de evaluación. Pero, sobre todo, este estudio ha despertado la necesidad de trabajar en red con otros docentes, investigadores y expertos de instituciones universitarias y externas, que sirvan de acompañantes y referentes en el desarrollo profesional y personal de los docentes universitarios.

Limitaciones e investigaciones futuras

Entre las limitaciones del estudio cabría mencionar la dificultad que supuso poder acceder a un mayor número de docentes que formara parte de nuestra muestra, debido a dos cuestiones. Por un lado, nos encontramos con un profesorado con muchos compromisos en su práctica diaria, lo que dificultó su participación. Además, la limitación de la participación se debió a que el curso contaba con un elevado número tanto de horas como de jornadas lectivas. Otra limitación fue la falta de participación de profesorado en ámbitos específicos de conocimiento, como son las Ciencias experimentales y Enseñanzas técnicas. Esto supone una falta de representatividad discursiva en dichas ramas de conocimiento, por lo que sería conveniente contar con la perspectiva de los docentes en estas áreas. Asimismo, se podría haber tenido en cuenta la discapacidad del alumnado para poder precisar algunas de las dificultades encontradas en las prácticas de los docentes en función de estas. Por lo que, como prospectivas del estudio habría que superar estas limitaciones para poder valorar con mayor amplitud y completitud, las prácticas y retos a los que han de hacer frente los docentes para atender a las necesidades de los estudiantes con

discapacidad. Asimismo, sería recomendable que investigaciones futuras abordasen el desarrollo y evaluación de programas formativos para fortalecer las competencias docentes del profesorado para una educación inclusiva.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Adams, Mike y Holland, Sarah (2006). "Conclusion: A manifesto for mainstreaming inclusive practice", en M. Adams y S. Holland (eds.), *Towards inclusive learning in higher education*, Londres: Routledge, pp. 187-189. <https://doi.org/10.4324/9780203088623>
- Aguirre, Arcia; Carballo, Rafael y Lopez-Gavira, Rosario (2021). "Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out", *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, vol. 34, núm. 3, pp. 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Alegre-Sánchez, María Ángeles; Agudo-Arroyo, Yolanda y Vallès-Segalés, Antoni (2019). "Discapacidad, becas y logro educativo en la educación superior", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 12, núm. 1, pp. 183-204. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/387> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Bessant, Judith (2009). "Measuring up? Students, disability and assessment in the university", en J. Milton, C. Hall, J. Lang, G. Allan y M. Nomikoudis (eds.), *Assessment in different dimensions. A conference on teaching and learning in Tertiary Education*, Melbourne: Learning and Teaching Unit/RMIT University, pp. 28-39. Disponible en: <https://go.gl/mKGGYt> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Black, R. David; Weinberg, Lois A. y Brodwin, Martin G. (2014). "Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education", *Exceptionality Education International*, vol. 24, núm. 1, pp. 48-64. <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7710>
- Bunbury, Stephen (2020). "Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum?", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, núm. 9, pp. 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Burgstahler, Sheryl (2015). "Opening doors or slamming them shut? Online learning practices and students with disabilities", *Social Inclusion*, vol. 3, núm. 6, pp. 69-79. <https://doi.org/10.17645/si.v3i6.420>
- Burgstahler, Sheryl y Doe, Tanis (2006). "Improving postsecondary outcomes for students with disabilities: Designing professional development for faculty", *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 18, núm. 2, pp. 135-145. <https://doi.org/10.1.1.495.5618>
- Cotán, Almudena; Aguirre, Arcia; Morgado, Beatriz y Melero, Noelia (2021). "Methodological strategies of faculty members: Moving toward inclusive pedagogy in Higher Education", *Sustainability*, vol. 13, núm. 6, 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>

- Cunningham, Sheila (2013). "Teaching a diverse student body – a proposed tool for lecturers to self-evaluate their approach to inclusive teaching", *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 3-27. Disponible en: <http://eprints.mdx.ac.uk/11029> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Dalmau, Mariona; Sala, Ingrid y Llinares, Montserrat (2015). "Análisis de la formación universitaria recibida por los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales", *Siglo Cero*, vol. 46, núm. 3, pp. 27-46. <https://doi.org/10.14201/scero20154632746>
- Davies, Patricia L; Schelly, Catherine L. y Spooner, Craig L. (2013). "Measuring the effectiveness of universal design for learning intervention in postsecondary education", *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 26, núm. 3, pp. 5-37. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1026883> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Florian, Lali y Beaton, Mhairi (2017). "Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, núm. 8, pp. 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Fuller, Mary; Bradley, Andrew y Healey, Mick (2004). "Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment", *Disability & Society*, vol. 19, núm. 5, pp. 455-468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- Gale, Trevor; Mills, Carmen y Cross, Russell (2017). "Socially inclusive teaching: belief, design, action as pedagogic work", *Journal of Teacher Education*, vol. 68, núm. 3, pp. 345-356. <https://doi.org/10.1177/0022487116685754>
- Garrison-Wade, Dorothy F. (2012). "Listening to their voices: Factors that inhibit or enhance postsecondary outcomes for students' with disabilities", *International Journal of Special Education*, vol. 27, núm. 2, pp. 113-125. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ982866> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Getzel, Elizabeth Evans (2008). "Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: incorporating key strategies and supports", *Exceptionality*, vol. 16, núm. 4. <https://doi.org/10.1080/09362830802412216>
- Gibson, Suanne (2015). "When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 19, núm. 8, pp. 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Hanafin, Joan; Shevlin, Michael; Kenny, Mairin y McNeela, Elicen (2007). "Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education", *Higher Education*, núm. 54, pp. 435-448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>
- Hewett, Rachel; Douglas, Graeme; McLinden, Michael y Keil, Sue (2017). "Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 89-109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
- Hitch, Danielle; Macfarlane, Susie y Nihill, Claire (2015). "Inclusive pedagogy in australian universities: A review of current policies and professional development activities", *The*

- International Journal of the First Year in Higher Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 135-145. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v6i1.254>
- Hong, Barbara; Haefner, Leigh y Slekar, Timothy (2011). "Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 175-185. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ946142.pdf> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Hopkins, Laurence (2011). "The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities", *International Journal of Inclusive Education*, núm. 15, pp. 711-727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- Izuzquiza-Gasset, Dolores y Rodríguez-Herrera, Pablo (2016). "Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODIS, España)", *Siglo Cero*, vol. 47, núm. 4, pp. 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Järkestig-Berggren, Ulrika; Rowan, Diana; Bergbäck, Ewa y Blomberg, Barbro (2016). "Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States: a comparative institutional analysis", *Disability & Society*, vol. 31, núm. 3, pp. 339-356. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>
- Jensen, Jane McEldowney; McCrary, Nancye; Krampe, Kristina y Cooper, Justin (2004). "Trying to do the right thing: Faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities", *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 17, núm. 2, pp. 81-90. Disponible: <https://eric.ed.gov/?id=EJ876004> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Leyser, Yona; Greenberger, Lori; Sharoni, Varda y Vogel, Gila (2011). "Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years", *International Journal of Special Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 162-174. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ921202> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Lipka, Orly; Forkosh-Baruch, Alona y Meer, Yael (2018). "Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 142-157. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>
- Llorent, Vicente; Zych, Izabela y Varo-Millán, Juan-Carlos (2020). "University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities", *Culture and Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Lombardi, Allison R; Murray, Christopher y Gerdes, Hilary (2011). "College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design", *Journal of Diversity in Higher Education*, vol. 4, núm. 4, pp. 250-261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Lover, Tyler S; Kresier, Nicole; Camargo, Elsa; Grubbs, Michael E; Kin, Eujin Julia; Burge, Penny L. y Culver, Steven M. (2015). "STEM faculty experiences with students with disabilities at a land grant institution", *Journal of Education and Training Studies*, vol. 3, núm. 1, pp. 27-38. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.573>

- Madriaga, Manuel; Hanson, Katie; Heaton, Caroline; Kay, Helen; Newitt, Sarah y Walker, Ann (2010). "Confronting similar challenges? Disabled and non disabled students' learning and assessment experiences", *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 6, pp. 647-658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- Márquez, Carmen y Melero, Noelia (2021). "What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education", *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Martins, María Helena; Borges, María Leonor y Gonçalves, Teresa (2018). "Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, núm. 5, pp. 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Miles, Matthew B. y Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2ª ed., Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moliner, Odet; Yazzo, María Angélica; Niclot, Daniel y Philippot, Thierry (2019). "Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>
- Moriña, Anabel (2017). "Different theoretical perspectives on inclusive education in higher education: challenges and opportunities", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, Anabel y Biagiotti, Gilda (2021). "Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review", *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Moriña, Anabel; Perera, Víctor H. y Melero, Noelia (2020). "Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities", *British Journal of Special Education*, vol. 47, núm. 1, pp. 6-23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>
- Moswela, Enmanuel y Mukhopadhyay, Sourav (2011). "Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana", *Disability & Society*, núm. 26, pp. 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Mullins, Laura y Preyde, Michèle (2013). "The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university", *Disability & Society*, vol. 28, núm. 2, pp. 147-160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Murray, Christopher; Lombardi, Allison y Wren, Carol T. (2011). "The effects of disability-focused training on the attitudes and perceptions of university Staff", *Remedial and Special Education*, núm. 32, pp. 290-300. <https://doi.org/10.1177/0741932510362188>
- Papay, Clare y Griffin, Megan (2013). "Developing inclusive college opportunities for students with intellectual and developmental disabilities", *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, vol. 38, núm. 2, pp. 110-116. <https://doi.org/10.2511/027494813807714546>

- Pérez-Serrano, Gloria y Sarrate, María Luisa (2013). “Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva”, *Educación XXI*, vol. 16, núm. 1, pp. 85-104. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16.1.718>
- Redpath, Jennifer; Kearney, Patricia; Nicholl, Peter; Mulvenna, Maurice; Wallace, Jonathan y Martin, Suzanne (2013). “A qualitative study of the lived experiences of disabled post transition students in higher education institutions in Northern Ireland”, *Studies in Higher Education*, vol. 38, núm. 9, pp. 1334-1350. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.622746>
- Rouse, Martyn (2008). “Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education”, *Education in the North*, vol. 16, núm. 1, pp. 6-13. Disponible en http://www.abdn.ac.uk/eitn/display.php?article_id=37 (consultado: 3 de enero de 2021).
- Sakız, Halis y Sarıcalı, Mehmet (2017). “Including students with visual difficulty within higher education: Necessary steps”, *Exceptionality. A Special Education Journal*, vol. 26, núm. 4, pp. 266-282. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1283627>
- Schelle, Catherine L; Davies, Patricia. L. y Spooner, Craig. L. (2011). “Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning”, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 24, núm. 1, pp. 17-30. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ941729> (consultado: 3 de enero de 2021).
- Stake, Robert E. (2005). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Strnadová, Iva; Hájková, Vanda y Květoňová, Lea (2015). “Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream?”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 19, núm. 10, pp. 1080-1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Taneja-Johansson, Shruti (2021). “Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: a disability lens”, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>
- Thomas, Liz (2016). “Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups”, en M. Shah, A. Bennett y E. Southgate (eds.), *Widening higher education participation. A global perspective*, Oxford: Elsevier, pp. 135-159

Artículo recibido: 11 de enero de 2021

Dictaminado: 13 de septiembre de 2021

Segunda versión: 4 de octubre de 2021

Aceptado: 5 de octubre de 2021

VARIABLES PSICOSOCIALES PREDICTORAS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS)

MARIO GERARDO SERRANO PEREIRA / MARÍA TERESITA CASTILLO LEÓN / EMELIA HERNÁNDEZ PAYÁN

Resumen:

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar variables psicosociales que predicen la responsabilidad social universitaria (RSU) en estudiantes. Se seleccionaron al azar 500 estudiantes de una universidad pública del sureste de México, quienes respondieron instrumentos para medir la RSU, autoconcepto, empatía, locus de control, enfrentamiento a los problemas y salud mental positiva. Se reportan correlaciones entre las variables y análisis de regresión múltiple para predecir tanto la RSU como cada una de sus dimensiones (participación social, gestión social del conocimiento, gestión responsable y formación profesional). Se encontró que la satisfacción con uno mismo (factor de la salud mental positiva), el malestar personal (factor de la empatía), el enfrentamiento directo-revalorativo y el autoconcepto (instrumental constructivo y social afiliativo) predicen la RSU. Los resultados generan alternativas para promover la RSU en las y los estudiantes.

Abstract:

The objective of this project is to identify psychosocial variables that predict social responsibility among university students. A random selection was made of 500 students at a public university in southeastern Mexico, to complete questionnaires measuring social responsibility, self-concept, empathy, locus of control, coping with problems, and positive mental health. Correlations are reported between the variables and multiple regression analysis to predict social responsibility as well as each one of its dimensions (social participation, social management of knowledge, responsible management, and professional training). Self-satisfaction (a factor of positive mental health), personal discomfort (a factor of empathy), revaluing/direct confrontation, and self-concept (a constructive and affiliative social instrument) were found to predict social responsibility. The results generate alternatives for promoting social responsibility among students.

Palabras clave: responsabilidad social; educación superior; factores psicosociales; educación para la ciudadanía; relación universidad-sociedad.

Keywords: social responsibility; higher education; psychosocial factors; citizenship education; relationship between university and society.

Mario Gerardo Serrano Pereira: profesor de la Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Psicología. Carretera Mérida Motul Km. 1 s/n, 97305, Mérida, Yucatán, México. CE: spereira@correo.uady.mx / <https://orcid.org/0000-0002-6605-8868> (autor de correspondencia).

María Teresita Castillo León: profesora de la Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Psicología. Mérida, Yucatán, México. <https://orcid.org/0000-0002-1809-9075>

Emelia Hernández Payán: asesora de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, Dirección de Educación Especial. Mérida, Yucatán, México. <https://orcid.org/0000-0002-5530-2378>

Introducción

Actualmente, la responsabilidad social es una temática de interés prioritaria para las organizaciones educativas, particularmente las universitarias. Tal interés es el resultado de la reflexión en torno al significado, misión y trascendencia de la universidad del siglo XXI (Dominguez y Rama, 2012; Martínez Arrona, 2015; Martí-Noguera, Licandro y Gaete-Quezada, 2018; Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019). Esta institución se concibe hoy día como el espacio formativo y de investigación con alcance social, con el potencial de generar la transformación y el desarrollo social y económico de un país (Vallaey, 2007; Martí, 2011; Rivera, 2019; Astaíza-Martínez, Castillo-Bohórquez, Rojas-León, Mazorco-Salas *et al.*, 2020). El énfasis en el tema se pone de manifiesto cuando se revisan las visiones, los planes de desarrollo institucional, las políticas para la gestión y los programas educativos que contemplan la dimensión responsable como elemento fundamental para el universitario de hoy (Unesco, 2013; ANUIES, 2018).

La importancia en torno a la responsabilidad social universitaria (RSU) es relativamente nueva, surge a principios del siglo XXI y, a la fecha, se ha convertido en un movimiento global adoptado por diferentes universidades en el mundo a partir de las circunstancias que forman parte de su contexto y de la manera particular en que interpretan, conceptualizan y operacionan el enfoque haciendo enfatizando en alguno de sus componentes (Olarte-Mejía y Ríos-Osorio, 2015; Espitia, Meneses y Huertas, 2020); precisamente este énfasis ha traído como consecuencia una polisemia en el concepto de RSU, lo cual añade, entre los retos, la necesidad de contar con una definición clara.

Asimismo, con el paso del tiempo, el estudio de la RSU se ha ido complejizando al grado de que algunos autores como Martí (2011) consideran que existen dos enfoques para su estudio. Por un lado, el centrado en el proceso de la gestión institucional de las universidades, que aborda el tema de la RSU propiamente dicho y, por otro, aquel que postula el estudio de las variables psicológicas primordiales que inciden sobre la responsabilidad social, el cual revela un segundo abordaje, el análisis de la responsabilidad social de las y los universitarios.¹ Cabe mencionar que el presente trabajo se alinea con este segundo enfoque en concordancia con la idea que afirma que ciencias como la psicología

tienen la encomienda especial de estudiar los factores relacionados con la RSU (Navarro, 2003, cit. en Martí, 2011; Corral, 2016).

Sin embargo, a pesar de la importancia y actualidad de la RSU, también se han enumerado retos para su alcance. Además de la polisemia en torno al concepto, también existen cuestionamientos, llevando a algunos autores a reflexionar en torno a las incongruencias entre el discurso de las universidades y su práctica responsable cotidiana (Rivera, Vallejo, Méndez y González, 2016), a discutir sobre el uso irreflexivo del término RSU por parte de los actores universitarios (Pavón, 2016) o acerca del hecho de que exista mayor producción de literatura conceptual y de gestión institucional sobre RSU, más que resultados de investigaciones empíricas (Baca, 2015).

RSU: avances y retos en su definición, medición e implementación en México

A pesar de que el concepto de RSU está todavía en construcción (Martí y Martí, 2010), otros autores como Vallaey y Álvarez (2019) han dado pasos para conceptualizarla, definiéndola como una “política de gestión que redefine la tradicional extensión y proyección social solidaria, introduciendo un enfoque global de cuidado de los impactos administrativos y académicos en todos los procesos de la universidad” (Vallaey y Álvarez, 2019:93). La conceptualización de RSU de Vallaey (2007) ha sido frecuentemente adoptada por las universidades de México y de Latinoamérica. Por el contrario, autores como Beltrán-Llevador, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda (2014) consideran que la construcción del concepto responsabilidad social debería ser tarea de cada universidad a partir de un proceso participativo en el interior de la institución y en conjunto con los sectores externos a ella, como las organizaciones públicas y privadas de la sociedad.

Como se observa, existen diferentes argumentos y posiciones que se han adoptado para definir la RSU, lo cual ha originado que difícilmente se cuente con un modelo que se ajuste a las características de todas las universidades del país. A pesar de lo anterior, ha habido avances en la identificación de principios rectores comunes a toda institución universitaria (Rivera *et al.*, 2016). Estos derivan del modelo de gestión de RSU que propone Vallaey (2007), conformado por cuatro componentes que se relacionan con las cuatro funciones tradicionales asociadas a la universidad: la docencia

(denominada a partir del enfoque de la RSU como formación ciudadana y profesional de estudiantes), la investigación (ahora llamada gestión social del conocimiento), la extensión (nombrada como participación social) y la gestión (ahora denominada gestión responsable de la institución) (Vallaey, 2007; Nieves, 2010; Rodríguez, 2012). Es importante mencionar que cada uno de los cuatro componentes de este modelo enfrenta sus propios desafíos en la conceptualización, operacionalización y medición de sus impactos (Vallaey, De la Cruz y Sasía, 2009; Pumacayo, Calla, Yangali, Vásquez *et al.*, 2020).

No obstante lo anterior, las cuatro dimensiones del enfoque RSU de Vallaey (2007) se han articulado para dar dirección y sentido a los programas de formación universitaria en México, de tal modo que se considera al estudiante universitario (que será el profesional del mañana) pieza clave para el enfoque de la RSU, para la visión de la universidad en que se forma y para el desarrollo sostenible de la sociedad en la que se encuentra (Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2009; Hernández, Marstucelli, Moctezuma, Muñoz *et al.*, 2015).

A partir de lo anterior, resalta el papel fundamental de las universidades, pues son las encargadas de preparar académica y humanamente a los recursos humanos y ciudadanos con las competencias adecuadas para enfrentar los desafíos por los que atraviesa la sociedad de hoy (Martí y Martí, 2010; Rodríguez, 2012; Astaíza-Martínez, *et al.* 2020), a través del ejercicio pleno de la profesión y de la ciudadanía y la capacidad tanto para generar, aplicar y difundir el conocimiento en beneficio de la sociedad, como para establecer alianzas con diferentes sectores (públicos, privados y civiles) y con ello responder en forma corresponsable a las demandas de la sociedad.

Transformarse en un ser humano de esta naturaleza es el resultado del aporte que la educación formal, en este caso la universitaria, proporciona a través de modelos educativos que se alejan de la formación tradicional de corte academicista (Jaeger, 2002, cit. en Olarte-Mejía y Ríos-Osorio, 2015; Espitia, Meneses y Huertas, 2020). Ser un universitario socialmente responsable implica haber tomado conciencia del lugar que se ocupa en la sociedad de hoy y de la contribución que se puede hacer para la sociedad del mañana (Vallaey, 2007; Domínguez, 2009). Por tanto, el rol del universitario en la sociedad es un papel activo y participativo, sensible y

consciente de la realidad, competente profesional y humanamente para dinamizar el desarrollo justo y sostenible dentro de la sociedad de la cual forma parte.

Asimismo, en México, a pesar de la importancia del tema, organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) concluyen que es poco lo que se ha avanzado en la investigación y en la implementación de la RSU (ANUIES, 2018). Las investigaciones realizadas sobre este tema se han centrado en las concepciones y significados que los estudiantes y demás actores universitarios tienen respecto de la RSU (Castillo y Echeverría, 2016; Flores, Cortés, Ortega y Manrique, 2016; Petriz, 2016) o los resultados en la evaluación de diferentes estrategias promotoras de la responsabilidad social en los estudiantes (Obregón, Rojas y Pino, 2016; González, Aguilar, Santillán, Martínez *et al.* 2016), siendo limitadas las investigaciones que hasta ahora se han generado para relacionarla con otras variables psicosociales, esta es una de las razones por las cuales se consideró importante realizar el presente trabajo.

Sin embargo, un estudio de esta naturaleza implicó decidir cuáles, de la infinidad de variables psicosociales, incluir en el estudio. Por ello, se procedió a seleccionar aquellas que, de manera conceptual, estuvieran consideradas en la RSU. En este sentido, se deduce que el estudiante con perspectiva RSU es poseedor de ciertas características psicosociales que lo definen. Es decir, una persona con estudios universitarios y con perfil socialmente responsable, por definición, tendría que estar caracterizada por la empatía con los demás, contar con habilidades para el enfrentamiento funcional a los problemas de la vida, un sentido del control personal, una visión positiva de sí mismo, así como una adecuada salud mental. Si bien existe cierta evidencia a partir de la cual se deduce la relación entre los comportamientos socialmente responsables y las variables psicosociales antes mencionadas (Aguilar, Moreno y Torquemada, 2019; Bustamante y Navarro, 2007; Cazalla-Luna y Molero, 2013; Domínguez, 2009; Martí, Licandro y Gaete-Quezada, 2018; Nieves, 2010; Olarte-Mejía y Ríos-Osorio 2015; Rodríguez, 2012), se consideró importante aportar mayor evidencia empírica en torno su relación.

Asimismo, se cuenta con cierta evidencia empírica que respalda la asociación de la RSU con la empatía y los valores (Martí, 2011), la relación

entre los comportamientos socialmente responsables y la autoatribución (Bustamante y Saldaña, 2007), así como la contribución de la conducta moral y de la inteligencia social para el desarrollo de la RSU (Navarro, 2003, cit. en Martí, 2011). Los trabajos antes mencionados evaluaron la contribución de una o dos variables psicosociales a la RSU a diferencia del presente trabajo, que tuvo como objetivo evaluar, en simultáneo, la contribución de cinco de las variables psicosociales mayormente estudiadas en la psicología y la educación (autoconcepto, empatía, locus de control, enfrentamiento a los problemas y salud mental positiva) que, de manera conceptual, están relacionadas con la RSU, pero todavía por evidenciar de manera empírica su relación con ella.

Método

El presente trabajo fue de tipo cuantitativo y no experimental, que procedió mediante un diseño transeccional explicativo, correlacional-causal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Su objetivo fue detectar, de las variables psicosociales estudiadas, las que mejor predicen la responsabilidad social universitaria.

Sujetos

Participaron 500 estudiantes de una universidad pública del sureste de México, 100 por cada uno de los cinco campus que la conforman. Fueron elegidos mediante un muestreo aleatorio simple a través de las facultades en las que se encontraban cursando sus estudios. El 50% de la muestra fueron mujeres y el 50% varones. Sus edades variaron de los 18 a los 31 años, con la siguiente frecuencia: 19 años (25.6%), 20 años (19.8%) y los 21 años (18.8%). La mayoría reportó cursar el primer (41.8%) y el segundo año (21.6%) de la carrera. La distribución de los participantes por campus (100 por cada uno) y carreras (indicadas entre paréntesis) fue la siguiente: Ciencias de la salud (Nutrición y Química); Ciencias sociales (Educación y Economía); Ciencias exactas (Ingeniería química e Ingeniería en computación), Ciencias bioagropecuarias (Veterinaria y Biología) y Arquitectura-hábitat-arte y diseño (Artes visuales y Diseño del hábitat).

Instrumentos

Se aplicaron en total seis escalas en formato Likert y una ficha de datos sociodemográficos. En el caso de las escalas, previo a los análisis psicomé-

tricos de validez y confiabilidad, se verificó la capacidad de los reactivos para generar variabilidad de respuestas en los sujetos, a través del análisis de discriminación mediante la prueba t. Se observó que todos los reactivos discriminaron con una probabilidad menor a .05. Posteriormente, se verificó la validez de constructo de cada una de las escalas a través de análisis factoriales con rotación ortogonal, así como la confiabilidad a través de alfa de Cronbach, lo cual permitió verificar la consistencia interna. Cabe mencionar que las escalas utilizadas se seleccionaron por haber sido construidas para población mexicana (autoconcepto, locus de control, enfrentamiento y RSU) o bien para población de habla hispana (empatía y salud mental positiva). A continuación, se describen las características y las propiedades psicométricas observadas en cada instrumento.

Escala de responsabilidad social universitaria

Es una escala de 30 reactivos Likert que fue elaborada para el presente estudio. Cuenta con cuatro opciones de respuesta que van de *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*. Fue desarrollada a partir de las cuatro dimensiones que propone el modelo de Vallaey (2007) y mide la percepción que el universitario tiene respecto de su capacidad para actuar como profesional y ciudadano, generando, difundiendo y aplicando su conocimiento con y para la comunidad como resultado de su formación universitaria.

El análisis factorial reveló cuatro dimensiones que explicaron el 41.09% de la varianza. Los factores resultantes fueron llamados: *Participación social* ($\alpha = .75$), referido a la capacidad y disposición del universitario para participar y desarrollar proyectos promotores del desarrollo comunitario, la calidad de vida, el cuidado del ambiente así como para participar en la formulación de políticas públicas; *Gestión social del conocimiento* ($\alpha = .76$), factor relacionado con la capacidad del universitario para generar, difundir y aplicar el conocimiento en beneficio de su comunidad, contribuyendo a la solución de problemáticas de su entorno; *Gestión responsable* ($\alpha = .72$), que se refiere a la percepción del estudiante sobre su universidad como una institución que promueve un adecuado clima organizacional, la conducta ética y el respeto por los derechos humanos; y *Formación profesional y ciudadana* ($\alpha = .62$), sobre la aportación que el estudiante nota de sus cursos universitarios para transformarlo en una persona ética, capaz de cuidar de sí mismo, de los demás y del

medio ambiente, lo cual, le posibilita contribuir al desarrollo sustentable global.

Escala mexicana de autoconcepto

Esta escala fue elaborada por Díaz-Loving, Reyes-Lagunes y Rivera (2002), mide la percepción de la persona hacia su propio yo. Está conformada por 44 reactivos en formato Likert pictórico con siete opciones de respuesta, representadas en cuadros decrecientes que abarcan un continuo de *nada* a *muy*. El análisis factorial reveló ocho dimensiones que explicaron el 57.47% de la varianza. Los factores encontrados, llamados de acuerdo con Díaz-Loving, Reyes-Lagunes y Rivera (2002), fueron los siguientes: *Social expresivo* ($\alpha = .86$), que se refiere a las características positivas del individuo que le permiten comunicarse y expresarse en su medio social; *Social afiliativo* ($\alpha = .90$), sobre sentimientos positivos interindividuales experimentados por el sujeto, donde la otra persona es el objeto de acercamiento y afecto; *Depresivo* ($\alpha = .80$), características del sujeto que demuestran nostalgia y alteración, indicando un posible deterioro en la salud emocional; *Inteligencia socioemocional* ($\alpha = .80$), forma socioemocional ecuánime y flexible para enfrentar las relaciones interpersonales y los problemas de la vida; *Emotivo negativo autoafirmativo* ($\alpha = .71$), características negativas temperamentales que implican inconformidad, impulsividad y exaltación de las emociones; *Instrumental constructivo* ($\alpha = .64$), características que reflejan funcionalidad y habilidades en diferentes ámbitos como el trabajo, la escuela o el hogar; *Ético normativo* ($\alpha = .72$), características que demuestran congruencia con los valores socio-personales que reflejan los mandatos de la cultura; y *Control externo negativo pasivo* ($\alpha = .75$), características negativas que demuestran incapacidad y desinterés para actuar constructivamente ante el medio.

Índice de reactividad interpersonal

Es una escala Likert con 28 reactivos y cinco opciones de respuesta que van de *no me describe bien* a *me describe muy bien*. Fue desarrollada por Davis (1980, cit. en Martí, 2011) y mide las dimensiones cognitivas y emocionales de la respuesta empática. El análisis factorial encontró cuatro dimensiones que explicaron el 39.47% de la varianza. Los factores resultantes fueron llamados de acuerdo con Martí (2011), en este caso: *Malestar*

personal ($\alpha = .77$), sobre la experiencia de malestar que siente una persona ante el estado emocional de otra, dirigiéndola a intentar aliviar su propio estado en lugar de ayudar a la otra persona; *Fantasia* ($\alpha = .79$), capacidad imaginativa para identificarse y ponerse en el lugar de personajes de ficción; *Preocupación empática* ($\alpha = .59$), respuesta afectiva ante las dificultades de otros, manifestándose en sentimientos de compasión y cariño hacia otros; y *Toma de perspectiva* ($\alpha = .66$), adopción del punto de vista de otra persona ante situaciones presentes o hipotéticas.

Escala multidimensional de locus de control

Desarrollada por La Rosa (1986), esta escala mide la perspectiva de la persona respecto de qué o quién controla su vida. La versión completa consta de 56 afirmaciones, sin embargo, para el presente trabajo se utilizó la versión corta de la escala que consta de 12 reactivos Likert con cuatro opciones de respuesta que van de *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*. El análisis factorial reveló tres dimensiones que explicaron el 56.35% de la varianza, de acuerdo con La Rosa (1986): *Suerte* ($\alpha = .77$), se refiere a considerar a la suerte, por sobre la inteligencia, como la determinante de los éxitos; *Internalidad* ($\alpha = .69$), pensar que los factores internos, como el esfuerzo, determinan el éxito; y *Afectividad* ($\alpha = .70$), considerar que la simpatía y las relaciones afectivas constituyen los factores que mayormente influyen en los éxitos.

Escala multidimensional y multisituacional de enfrentamiento a los problemas

Esta escala fue desarrollada por Reyes-Lagunes y Góngora (1998), la versión completa de este instrumento consta de seis subescalas y 108 reactivos. Sin embargo, para el presente estudio se aplicó únicamente la subescala *vida*, la cual mide, en 18 reactivos, todo aquello que las personas piensan, sienten o hacen frente a los problemas o estresores que su medio ambiente les presenta. Tiene un formato Likert pictórico con siete opciones de respuesta que son representadas en cuadros de tamaño decreciente que van de *siempre* a *nunca*. El análisis factorial encontró cuatro dimensiones que explicaron el 54.56% de la varianza. Los factores resultantes se nombraron de acuerdo con Reyes-Lagunes y Góngora (1998) y fueron los siguientes: *Directo-revalorativo* ($\alpha = .83$), se refiere a que la persona intente resolver los

problemas de la vida, tratando de aprender algo en el proceso; *Emocional negativo* ($\alpha = .74$), este factor se dirige a que la persona exprese solamente tener una emoción ante los problemas que no la lleva directamente a la solución; *Apoyo social* ($\alpha = .77$), compartir con alguien el problema o la búsqueda de su solución; y *Evasivo* ($\alpha = .59$) evitar, escapar o minimizar el problema y su solución.

Escala de salud mental positiva

Desarrollada por Lluch (1999), es una escala Likert con 39 reactivos y cuatro opciones de respuesta que van de *nunca o casi nunca* a *siempre o casi siempre*. Mide los aspectos positivos y saludables de la salud mental y no la ausencia de algún trastorno. El análisis factorial detectó siete dimensiones que explicaron el 51.29% de la varianza. Los factores resultantes fueron nombrados de acuerdo con Lluch (1999): *Satisfacción personal* ($\alpha = .84$), hace referencia a que la persona cuente con autoconcepto, satisfacción tanto con su vida como con las perspectivas futuras; *Resolución de problemas* ($\alpha = .78$), capacidad para analizar y tomar decisiones; *Autocontrol* ($\alpha = .80$), capacidad para el afrontamiento de situaciones conflictivas con equilibrio, control emocional, tolerancia a la ansiedad y al estrés; *Autoactualización* ($\alpha = .78$), actitud de crecimiento y desarrollo personal continuo; *Autonomía* ($\alpha = .66$), capacidad para tener criterio propio, independencia, autorregulación de la propia conducta, seguridad personal y confianza en sí mismo; *Actitud prosocial* ($\alpha = .64$), actitud de ayuda, empatía, apoyo y altruismo hacia los demás; y *Habilidades de relación interpersonal* ($\alpha = .68$), capacidad para establecer relaciones interpersonales, generar empatía, entender los sentimientos de los demás, para dar apoyo y para establecer relaciones interpersonales íntimas.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en el turno matutino, de manera colectiva en los salones de clase o en las áreas que fueron asignadas por las autoridades de las distintas facultades. Antes de la aplicación, se les explicaron a los estudiantes los objetivos de la investigación, se aclararon sus dudas y, una vez que aceptaron participar, procedieron a firmar la hoja de consentimiento informado. Durante la aplicación, se respetaron los principios éticos de dicho consentimiento, de derecho a la información,

protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación y gratitud. La duración de la aplicación fue de 30 minutos en promedio. La codificación, captura y procesamiento de los datos se realizó a través del programa SPSS Statistics versión 19.

Resultados

Inicialmente, para verificar si los factores de las escalas se relacionaban con la responsabilidad social universitaria, se realizó un análisis de correlación de Pearson, tomando en cuenta a la RSU como una variable global, es decir, agrupando los cuatro factores previamente detectados en los análisis factoriales (participación social, gestión social del conocimiento, gestión responsable y formación profesional y ciudadana). Posteriormente, se realizaron análisis de correlación adicionales para verificar la asociación entre los factores de los instrumentos y cada una de las cuatro dimensiones de la RSU. Los resultados de las pruebas mostraron correlaciones estadísticamente significativas y directamente proporcionales entre la RSU y las variables psicosociales más positivas (autoconceptos sociales, empatía, actitudes prosociales, etc.), así como correlaciones inversamente proporcionales entre la RSU y las variables psicosociales más negativas (enfrentamientos emocionales negativos, autoconceptos depresivos y de control externo negativo pasivo, etc.) (tabla 1).

Posteriormente, para conocer las variables psicosociales que predicen la RSU se realizó un análisis de regresión múltiple, en donde se consideraron como variables independientes las 26 dimensiones obtenidas en los análisis factoriales con excepción de la variable dependiente (RSU). A continuación, se presentan los resultados de este análisis, se reporta la ecuación final (regresión), así como la correlación múltiple (R), el coeficiente de determinación (R^2), el coeficiente de determinación ajustado (R^2 aj.), el error estándar de estimación obtenido (EE), se señala el análisis de varianza (F) y la significancia respectiva. Asimismo, se reportan las dimensiones que entraron al modelo de regresión en la ecuación final, sus puntajes B , los pesos Beta, el error estándar de estimación que aportó cada una a la B , la contribución de cada una de las dimensiones al modelo a través de la prueba t de Student, así como su significancia. Únicamente se indican las dimensiones del modelo que obtuvieron resultados estadísticamente significativos.

TABLA 1

Correlaciones entre la RSU (global y por cada una de sus dimensiones) y el autoconcepto, la empatía, el locus de control, el enfrentamiento a los problemas y la salud mental positiva

| | RSU | Dimensiones de la RSU | | | |
|---------------------------------------|----------|-----------------------|---------------------------------|---------------------|-----------------------------------|
| | | Participación social | Gestión social del conocimiento | Gestión responsable | Formación profesional y ciudadana |
| Autoconcepto | | | | | |
| Social expresivo | .277*** | .316*** | .141** | .179*** | .221*** |
| Social afiliativo | .267*** | .280*** | .151*** | .210*** | .195*** |
| Depresivo | -.096* | -.038 | -.073 | -.114* | -.105* |
| Inteligencia socioemocional | .160*** | .089* | .069 | .224*** | .185*** |
| Emotivo negativo | -.045 | .009 | .019 | -.134** | -.098* |
| autoafirmativo | | | | | |
| Instrumental constructivo | .237*** | .140** | .210*** | .198*** | .223*** |
| Ético normativo | .207*** | .157*** | .076 | .221*** | .257 |
| Control externo negativo pasivo | -.219*** | -.158*** | -.130** | -.233*** | -.209*** |
| Empatía | | | | | |
| Malestar personal | .004 | .001 | .041 | -.017 | -.031 |
| Fantasia | .115** | .095* | .066 | .085 | .128** |
| Preocupación empática | .252*** | .234 | .151*** | .189*** | .227*** |
| Toma de perspectiva | .206*** | .198*** | .092* | .162*** | .217*** |
| Locus de control | | | | | |
| Suerte | -.080 | -.046 | .005 | -.082 | -.179*** |
| Internalidad | .149*** | .072 | .042 | .212*** | .218*** |
| Afectividad | -.045 | .012 | -.043 | -.066 | -.073 |
| Enfrentamiento | | | | | |
| Directo revalorativo | .279*** | .295*** | .139** | .182*** | .264*** |
| Emocional negativo | -.081 | -.067 | -.020 | -.110* | -.085 |
| Apoyo social | .122** | .082 | .063 | .158*** | .114* |
| Evasivo | -.045 | .015 | -.036 | -.085 | -.072 |
| Salud mental positiva | | | | | |
| Satisfacción personal | .315*** | .285*** | .199*** | .254*** | .265*** |
| Resolución de problemas | .202*** | .188*** | .109* | .139** | .211*** |
| Autocontrol | .181*** | .165*** | .080 | .133** | .215*** |
| Autoactualización | .258*** | .239*** | .104* | .187*** | .317*** |
| Autonomía | .109* | .089* | .075 | .088* | .098* |
| Actitud prosocial | .250*** | .251*** | .093* | .212*** | .256*** |
| Habilidades de relación interpersonal | .239*** | .249*** | .161*** | .132** | .190*** |

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Fuente: elaboración propia.

Se obtuvo una $R_m = .487$, una $R^2 = .237$ y una R^2 aj. de $.195$; es así que la responsabilidad social universitaria fue explicada en un 19.5% por las dimensiones independientes incluidas. El EE fue de $.375$, de modo que, al predecir los puntajes de esta regresión, se tendrá un error de $\pm .434$ respecto del promedio. Se obtuvo una $F_{(26,473)} = 5.646$; $p = .001$. Las dimensiones con valor predictivo fueron: satisfacción personal ($t = 3.47$, $p = .001$), malestar personal (empatía) ($t = 2.75$, $p = .006$), enfrentamiento directo revalorativo ($t = 2.22$, $p = .02$), autoconcepto instrumental constructivo ($t = 2.72$, $p = .007$) y autoconcepto social afiliativo ($t = 2.06$, $p = .04$) (tabla 2).

TABLA 2

Análisis de regresión múltiple para predecir la responsabilidad social universitaria

| Predictora | B | EE | Beta | t | p |
|--|------|------|------|-------|------|
| Satisfacción personal | .140 | .040 | .201 | 3.474 | .001 |
| Malestar personal | .102 | .037 | .161 | 2.755 | .006 |
| Enfrentamiento directo revalorativo | .063 | .029 | .120 | 2.223 | .02 |
| Autoconcepto instrumental constructivo | .060 | .022 | .129 | 2.722 | .007 |
| Autoconcepto social afiliativo | .041 | .020 | .114 | 2.064 | .04 |

$R_m = .487$, $R^2 = .237$, R^2 aj. = $.195$. E.E. = $.434$. $F_{(26,473)} = 5.646$; $p = .001$

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se realizaron análisis de regresión múltiple para predecir, por separado, a cada una de las cuatro dimensiones de la RSU (participación social, gestión social del conocimiento, gestión responsable y formación profesional y ciudadana). En el caso de la *participación social*, se obtuvo una $R_m = .466$, una $R^2 = .217$ y una R^2 aj. de $.174$; es así que esta fue explicada en un 17.4% por las dimensiones independientes incluidas. El EE fue de $.531$, de modo que, al predecir los puntajes de esta regresión, se tendrá un error de $\pm .531$ respecto del promedio. Se obtuvo una $F_{(26,473)} = 5.052$; $p = .001$. Las dimensiones con valor predictivo fueron: satisfacción personal ($t = 3.42$, $p = .001$), enfrentamiento directo revalorativo ($t = 3.19$, $p = .002$), malestar personal ($t = 2.32$, $p = .02$) y autoconcepto social afiliativo ($t = 2.12$, $p = .03$).

Para el caso de la *gestión social* del conocimiento, se obtuvo una $R_m = .362$, una $R^2 = .131$ y una R^2 aj. de $.084$; es así que fue explicada en un 8.4% por las dimensiones independientes incluidas. El EE fue de $.629$, de modo que, al predecir los puntajes de esta regresión, se tendrá un error de $\pm .629$ respecto del promedio. Se obtuvo una $F_{(26,473)} = 2.749$; $p = .001$. Las dimensiones predictivas fueron: satisfacción personal ($t = 2.33$, $p = .02$), malestar personal ($t = 2.50$, $p = .01$) y autoconcepto instrumental constructivo ($t = 3.65$, $p = .001$).

En el caso de la *gestión responsable*, se obtuvo una $R_m = .443$, una $R^2 = .196$ y una R^2 aj. de $.152$; es así que fue explicada en un 15.2% por las dimensiones independientes incluidas. El EE fue de $.626$, de modo que, al predecir los puntajes de esta regresión, se tendrá un error de $\pm .626$ respecto del promedio. Se obtuvo una $F_{(26,473)} = 4.447$; $p = .001$. Las dimensiones predictoras identificadas fueron: internalidad ($t = 2.74$, $p = .006$), satisfacción personal ($t = 2.85$, $p = .005$), autoconcepto de inteligencia socioemocional ($t = 2.47$, $p = .01$) y apoyo social ($t = 2.26$, $p = .02$).

Por último, en la dimensión *formación profesional y ciudadana*, se obtuvo una $R_m = .471$, una $R^2 = .222$ y una R^2 aj. de $.179$; es así que esta fue explicada en un 17.9% por las dimensiones independientes incluidas. El EE fue de $.487$, de modo que, al predecir los puntajes de esta regresión, se tendrá un error de $\pm .487$ respecto del promedio. Se obtuvo una $F_{(26,473)} = 5.197$; $p = .001$. Las dimensiones predictoras fueron autoactualización ($t = 2.46$, $p = .01$), autoconcepto instrumental constructivo ($t = 2.24$, $p = .02$) y fantasía ($t = 2.10$, $p = .03$) (tabla 3).

TABLA 3

Análisis de regresión múltiple para predecir cada una de las cuatro dimensiones de la RSU

| Dimensión RSU | Predictora | B | EE | Beta | t | p |
|--|---------------------------|------|------|------|-------|------|
| Participación social ^a | Satisfacción personal | .169 | .049 | .200 | 3.427 | .001 |
| | Directo revalorativo | .112 | .035 | .175 | 3.191 | .002 |
| | Malestar personal | .105 | .045 | .138 | 2.322 | .02 |
| | Social afiliativo | .051 | .024 | .119 | 2.120 | .03 |
| Gestión social del conocimiento ^b | Satisfacción personal | .136 | .058 | .144 | 2.330 | .02 |
| | Malestar personal | .134 | .054 | .157 | 2.506 | .01 |
| | Instrumental constructivo | .116 | .032 | .184 | 3.651 | .001 |

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

| Dimensión RSU | Predictora | B | EE | Beta | t | p |
|--|-----------------------------|------|------|------|-------|------|
| Gestión responsable ^c | Internalidad | .199 | .073 | .126 | 2.744 | .006 |
| | Satisfacción personal | .166 | .058 | .169 | 2.850 | .005 |
| | Inteligencia socioemocional | .082 | .033 | .129 | 2.471 | .01 |
| | Apoyo social | .050 | .022 | .105 | 2.261 | .02 |
| Formación profesional y ciudadana ^d | Autoactualización | .136 | .055 | .153 | 2.461 | .01 |
| | Instrumental constructivo | .055 | .025 | .107 | 2.245 | .02 |
| | Fantasia | .051 | .024 | .098 | 2.108 | .03 |

^a Rm = .466, R² = .217, R² aj. = .174. E.E. = .531. F_(26,473) = 5.052; p = .001

^b Rm = .362, R² = .131, R² aj. = .084. E.E. = .629. F_(26,473) = 2.749; p = .001

^c Rm = .443, R² = .196, R² aj. = .152. E.E. = .626. F_(26,473) = 4.447; p = .001

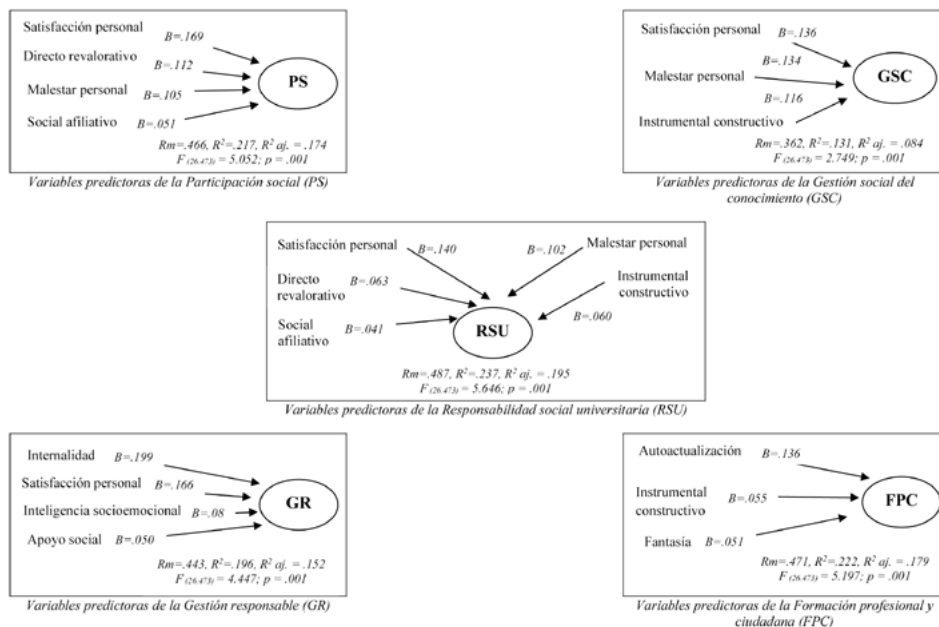
^d Rm = .471, R² = .222, R² aj. = .179. E.E. = .487. F_(26,473) = 5.197; p = .001

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de los cinco análisis de regresión múltiple se aprecian de manera gráfica en la figura 1.

FIGURA 1

Variables psicosociales predictoras de la RSU y de cada una de sus dimensiones



Fuente: elaboración propia.

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo conocer cuáles de las variables psicosociales estudiadas predicen la responsabilidad social en universitarios. Se trabajó con una muestra de 500 estudiantes a los que se les aplicaron instrumentos para medir RSU, autoconcepto, empatía, locus de control, enfrentamiento a los problemas y salud mental positiva. Los análisis psicométricos realizados en las diferentes escalas señalaron índices aceptables de consistencia interna, así como estructuras factoriales acordes con las validaciones de constructo reportadas en estudios previos (Díaz-Loving, Reyes-Lagunes y Rivera, 2002; Martí, 2011; La Rosa, 1986; Reyes-Lagunes y Góngora, 1998; Lluch, 1999).

Inicialmente, se llevaron a cabo análisis de correlación entre los factores de las variables. Los resultados mostraron una tendencia que correlaciona a los factores más positivos de las escalas con la RSU. Es así que, respecto del autoconcepto, se observó que los universitarios que se perciben socialmente responsables son aquellos que consideran poseer características positivas para comunicarse y expresarse en el medio social (autoconcepto social expresivo), experimentar sentimientos positivos y afectuosos hacia los demás (autoconcepto social afiliativo), poseer características y habilidades funcionales en diferentes ámbitos como la escuela y el hogar (autoconcepto instrumental constructivo), poseer características congruentes con los valores culturales (autoconcepto ético normativo), ser socioemocionalmente ecuanímes y flexibles para las relaciones interpersonales y para los problemas (autoconcepto inteligencia socioemocional); así como estar en desacuerdo en poseer características que demuestran incapacidad y desinterés para actuar constructivamente en el medio (autoconcepto de control externo negativo pasivo) o bien nostalgia, alteración o deterioro en la salud emocional (autoconcepto depresivo).

Con respecto a la empatía, los análisis de correlación encontraron que los universitarios que se perciben socialmente responsables son aquellos que se consideran con mayores sentimientos de compasión y cariño hacia las personas en dificultades (preocupación empática), quienes son capaces de adoptar el punto de vista de otra persona (toma de perspectiva) y poseen la capacidad imaginativa para identificarse y ponerse en el lugar de personajes de ficción (fantasía). En cuanto al locus de control, los universitarios que se perciben socialmente responsables son aquellos

que consideraron que los factores internos como el esfuerzo, son los que determinan sus éxitos (locus de control interno). En relación con el enfrentamiento, aquellos que reportaron enfrentar directamente los problemas de la vida y aprender algo en el proceso (enfrentamiento directo revalorativo) así como los que mencionaron usar como estrategia para la solución de sus problemas compartirlos con alguien (enfrentamiento a través del apoyo social) fueron los que se percibieron como socialmente responsables.

La salud mental positiva fue la variable que mostró el mayor número de correlaciones con la RSU. Se observó que los universitarios que se perciben socialmente responsables son aquellos que reportan estar satisfechos con su vida y con las perspectivas futuras (satisfacción personal), tienden al crecimiento y desarrollo personal continuo (autoactualización), refieren actitudes de ayuda, apoyo y altruismo (actitud prosocial), mencionan ser capaces de establecer relaciones interpersonales empáticas, íntimas y de apoyo a los demás (habilidades de relación interpersonal), se sienten capaces para analizar y tomar decisiones (resolución de problemas), reportan afrontar situaciones conflictivas con equilibrio y control emocional (autocontrol) y consideran poseer criterio propio, independencia, seguridad y confianza en sí mismos (autonomía).

Los resultados anteriores confirman la relación existente entre la RSU y las variables psicosociales más positivas de los universitarios (autoconcepto, empatía, locus de control, enfrentamiento a los problemas y salud mental positiva) en concordancia con los resultados de investigaciones previas (Aguilar, Moreno y Torquemada, 2019; Astaíza-Martínez *et al.*, 2020; Garaigordobil y Maganto, 2011; García-Méndez, Rivera, Reyes-Lagunes y Díaz-Loving, 2011). Destacan principalmente la salud mental positiva y el autoconcepto, las cuales fueron las variables con el mayor número de correlaciones con la RSU. Lo anterior fortalece la premisa que señala la importancia de la formación integral de los estudiantes (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019; Rivera, 2019) por cuanto que promueve las características psicosociales más positivas en los futuros profesionales las cuales, como se ha demostrado, guardan relación con los comportamientos socialmente responsables.

Por otro lado, los resultados de los análisis de correlación entre los factores de las escalas y cada una de las cuatro dimensiones de la RSU (participación social, gestión social del conocimiento, gestión responsable y formación profesional y ciudadana) permiten observar lo siguiente.

La participación social (la percepción de los universitarios en torno a su capacidad para desarrollar proyectos de desarrollo comunitario y para la formulación de políticas públicas) se encontró asociada con autoconceptos sociales expresivos, sociales afiliativos, instrumentales constructivos, éticos normativos y, de manera inversa, con el autoconcepto de control externo negativo pasivo. Asimismo, se asoció con dos factores de la empatía (fantasía y toma de perspectiva), con uno del enfrentamiento (directo revalorativo) y con los siete correspondientes a la salud mental positiva (satisfacción personal, resolución de problemas, autocontrol, autoactualización, autonomía, actitud prosocial y las habilidades de relación interpersonal). Se observa que la participación social en los universitarios está asociada a las variables psicosociales más positivas que los caracterizan, estas parecen estar desempeñando un importante papel para el fortalecimiento de la participación social, política y ciudadana de los universitarios, lo que constituye pieza clave para la transformación y desarrollo de la sociedad (Astaíza-Martínez *et al.* 2020; ANUIES, 2018).

La segunda dimensión de la RSU, la gestión social del conocimiento se encontró asociada con autoconceptos sociales expresivos, sociales afiliativos, instrumentales constructivos y, de manera inversa, con el de control externo negativo pasivo. También se encontró asociada con dos factores de la empatía (preocupación empática y toma de perspectiva), con el enfrentamiento a los problemas de manera directa revalorativa y con cinco de la salud mental positiva (satisfacción personal, resolución de problemas, autoactualización, actitud prosocial y las habilidades de relación interpersonal). Los resultados anteriores también evidencian la relación que guardan las variables psicosociales más positivas de los universitarios con sus capacidades para gestionar socialmente su conocimiento. Lo anterior confirma el potencial que tienen las características psicosociales antes mencionadas para contribuir al desarrollo justo y la transformación de las comunidades a través de la generación, aplicación y difusión del conocimiento por parte de los universitarios (Hernández *et al.*, 2015; Martínez Arrona, 2015; Rivera, 2019).

Respecto de la tercera dimensión de la RSU, la gestión responsable (percepción que el estudiante tiene de su universidad como una institución socialmente responsable), se encontró asociada con autoconceptos sociales expresivos, sociales afiliativos, de inteligencia socioemocional, instrumentales constructivos, éticos normativos y, de manera inversa, con

autoconceptos depresivos, emotivos-negativos y de control externo negativo pasivo. Asimismo, la gestión responsable se encontró asociada a dos dimensiones de la empatía (preocupación empática y toma de perspectiva), al locus de control interno, al enfrentamiento a los problemas en forma directa revalorativa, al enfrentamiento a los problemas a través del apoyo social y con todos los factores de la salud mental positiva (satisfacción personal, resolución de problemas, autocontrol, autoactualización, autonomía, actitud prosocial y las habilidades de relación interpersonal). Estudios previos han documentado la importancia que tiene la congruencia en el decir y el actuar de las instituciones de educación superior (Pumacayo *et al.*, 2020; Espitia, Meneses y Huertas, 2020; Olarte-Mejía y Ríos-Osorio, 2015). Los resultados del presente estudio sugieren que esta congruencia, cuando es percibida por los estudiantes, se relaciona con las variables psicosociales más positivas que los caracterizan.

La cuarta y última dimensión de la RSU, la formación profesional y ciudadana, se observó asociada con autoconceptos sociales expresivos, sociales afiliativos, de inteligencia socioemocional, instrumentales constructivos y de manera inversa con los autoconceptos depresivos, emotivo-negativos y de control externo negativo pasivo. Asimismo, se observó asociada con tres factores de la empatía (fantasía, preocupación empática y toma de perspectiva), con el locus de control interno, con el enfrentamiento a los problemas ya sea en forma directa revalorativa o a través del apoyo social, con todas las dimensiones de la salud mental positiva (satisfacción personal, resolución de problemas, autocontrol, autoactualización, autonomía, actitud prosocial y las habilidades de relación interpersonal) y, de manera inversa, con el locus de control externo. Nuevamente se observa el papel de las características psicosociales más positivas, en esta ocasión, relacionadas con la formación, lo cual fortalece su importante implicación para el futuro ejercicio profesional y ciudadano (Astaíza-Martínez *et al.* 2020; Aguilar, Moreno y Torquemada, 2019).

Una vez establecidas las asociaciones entre las variables, se procedió a establecer su relación en términos predictivos a través de los análisis de regresión múltiple. Los resultados de los análisis predictivos permitieron concluir que, de manera general, la RSU se explicó a partir de la salud mental positiva, la empatía, el enfrentamiento a los problemas y el autoconcepto de los universitarios. Lo anterior, expresado en términos más específicos quiere decir que los estudiantes socialmente responsables son

quienes están satisfechos con ellos mismos (satisfacción personal), empatizan con las personas al grado de desarrollar malestar cuando se topan con personas en dificultades (malestar personal), enfrentan en forma directa los problemas de la vida y aprenden algo en el proceso (enfrentamiento directo revalorativo), consideran poseer características que reflejan funcionalidad y habilidades en diferentes ámbitos (autoconcepto instrumental constructivo) y ser personas que expresan sentimientos positivos y de afecto por los demás (autoconcepto social afiliativo).

Como se puede observar, la RSU se explica a partir de una salud mental positiva particularmente caracterizada por actitudes de satisfacción personal (Lluch, 1999), a partir de una de las formas más funcionales para enfrentar los problemas de la vida (enfrentamiento directo revalorativo) (Góngora, 2000), pero también con una dimensión particularmente esperada en las personas con estudios universitarios: un yo dotado de características funcionales que los hace hábiles en diferentes ámbitos como la escuela y la familia (autoconcepto instrumental constructivo) así como de un autoconcepto social afiliativo, una de las dimensiones del autoconcepto más acordes con la cultura colectivista mexicana (Díaz-Guerrero, 2008; Díaz-Loving, Reyes-Lagunes y Rivera, 2002). Los resultados obtenidos apoyan los datos reportados en estudios previos en donde también se reporta la contribución del autoconcepto, el enfrentamiento a los problemas y la empatía en la RSU de estudiantes universitarios de diferentes áreas del conocimiento (Serrano-Pereira, Castillo-León y Hernández-Payán, 2021).

Del mismo modo, se observa que todas estas dimensiones reportadas en los resultados se encuentran conceptualmente acordes con el modelo de RSU de Vallaeys (2007), sin embargo, llama la atención que quedaran excluidas variables que, a nivel conceptual, se considerarían cercanas a la RSU (capacidad para entender la perspectiva del otro, autoconcepto ético, preocupación empática y actitudes prosociales). Tales variables, presentes en los universitarios de este estudio, pero excluidas en los resultados del análisis de regresión múltiple, generan la necesidad de fortalecer la formación integral de los estudiantes para potenciar sus comportamientos socialmente responsables.

La única dimensión predictora que no parece estar acorde con el modelo conceptual de la RSU (Vallaeys, 2007) es el malestar personal. Esta

dimensión constituye una expresión emocional negativa de la empatía caracterizada por expresión de sentimientos parecidos a la angustia frente al estado emocional de otra, dirigiéndola a aliviar su propio malestar en vez de ayudar a las personas en problemas (Martí, 2011). El hecho de que el malestar personal haya sido identificado como una de las dimensiones predictoras de la RSU genera interrogantes en torno a las razones por las cuales los universitarios son socialmente responsables. La búsqueda del bien común, como en teoría enuncia el modelo conceptual de la RSU (Vallaey, 2007; Vallaey, De la Cruz y Sasía, 2009) o, simplemente, la disminución de su malestar personal. Si un comportamiento socialmente responsable es detonado por el malestar personal, entonces se vería cuestionada la naturaleza de tal comportamiento por cuanto se alejaría de la finalidad de la RSU, el bien común. Entonces, tal comportamiento, en apariencia socialmente responsable, estaría reflejando simplemente una conducta más parecida a las conductas de tipo asistencialista, reductoras de la angustia personal, pero alejadas de la esencia de los comportamientos socialmente responsables (Castillo y Echeverría, 2016).

Asimismo, los análisis predictivos realizados en cada una de las cuatro dimensiones de la RSU permitieron observar lo siguiente. La primera, la participación social, fue explicada por la salud mental positiva (satisfacción personal), el enfrentamiento directo revalorativo, la empatía (malestar personal) y el autoconcepto social afiliativo. Es decir, la satisfacción consigo mismo, el enfrentamiento directo a los problemas aprendiendo algo en el proceso, el angustiarse frente al estado emocional de los demás y el poseer sentimientos positivos y afectuosos por el prójimo constituyen variables que predicen la participación responsable del universitario dentro de la sociedad. Como se puede observar, con excepción del autoconcepto instrumental constructivo, básicamente las mismas variables psicosociales predictoras de la RSU, también predicen la participación social del universitario. Del mismo modo, se observa que todas las variables predictoras encontradas están acordes con el modelo conceptual de la RSU (Vallaey, 2007) con excepción de la dimensión negativa de la empatía, el malestar personal.

Por otro lado, la segunda dimensión de la RSU (gestión social del conocimiento) fue explicada por la salud mental positiva (satisfacción personal), la empatía (malestar personal) y por el autoconcepto instru-

mental constructivo. De lo cual se deduce que la satisfacción consigo mismo, el angustiarse frente al estado emocional de los demás, así como el pensar que se poseen características y habilidades funcionales en diferentes ámbitos constituyen variables que predicen la percepción de los universitarios respecto de su capacidad para generar, difundir y aplicar el conocimiento en beneficio de la sociedad. En esta ocasión, se observa un menor número de predictoras y congruencia entre las variables predictoras detectadas con el modelo conceptual de la RSU (Vallaey, 2007) con excepción, nuevamente, de la dimensión negativa de la empatía (malestar emocional).

La tercera dimensión de la RSU, la gestión responsable, fue explicada por el locus de control interno, la salud mental positiva (satisfacción personal), el autoconcepto (inteligencia socioemocional) y el enfrentamiento a los problemas a través del apoyo social. Es decir, el pensar que el éxito depende del esfuerzo, estar satisfecho con uno mismo, percibirse como ecuánime y flexible ante los problemas y las personas, así como el compartir con alguien los problemas constituyen variables que predicen la percepción que el estudiante tiene de su universidad como una institución socialmente responsable. Los resultados anteriores señalan la contribución de variables que no habían aparecido como predictoras en los resultados previos (locus de control interno, inteligencia socioemocional y apoyo social) y, por primera vez, congruencia de todas las variables predictoras con el modelo conceptual de la RSU (Vallaey, 2007).

Finalmente, la cuarta dimensión de la RSU, la formación profesional y ciudadana, fue explicada por la salud mental positiva (autoactualización), el autoconcepto instrumental constructivo y la empatía (fantasía). Es decir, la tendencia al crecimiento y desarrollo personal continuo, pensar que se poseen características y habilidades funcionales en diferentes ámbitos y la capacidad imaginativa para identificarse y ponerse en el lugar de personajes de ficción constituyen variables que predicen la aportación que el estudiante nota de sus estudios universitarios para transformarlo en una persona ética, capaz de cuidar de sí mismo, de los demás y del medio ambiente. Nuevamente aparecen variables que no habían sido identificadas como predictoras en los resultados previos (autoactualización y fantasía) y congruencia de todas ellas con el modelo conceptual de la RSU (Vallaey, 2007).

Conclusiones

Los resultados anteriores fortalecen la premisa que señala la importante contribución de las variables psicosociales en la formación de estudiantes, particularmente, su contribución a la dimensión socialmente responsable de su persona. Acorde con lo anterior y a partir de los hallazgos de este estudio, se concluye que, de manera general, la salud mental positiva, la empatía, el enfrentamiento a los problemas y el autoconcepto constituyen variables que predicen la RSU. Asimismo, con excepción del malestar personal, las variables identificadas como predictoras de comportamientos socialmente responsables son congruentes con el modelo conceptual de la RSU (Vallaes, 2007; Vallaes, De la Cruz y Sasía, 2009).

Finalmente, se reitera como alternativa para la promoción de la responsabilidad social universitaria en los estudiantes, la optimización de los espacios de reflexión existentes (asignaturas de RSU, tutoría, servicio social, práctica profesional y voluntariados). También es necesario el desarrollo de nuevos espacios de reflexión con los estudiantes (talleres, cursos optativos y complementarios a la formación integral), en donde tengan la posibilidad de reflexionar tanto sobre sus comportamientos socialmente responsables en las diferentes experiencias de aprendizaje que su universidad les proporciona, como sobre las características psicosociales que promueven tales comportamientos. Asimismo, es necesario que futuras investigaciones exploren con mayor profundidad el papel del malestar personal en la RSU, así como la concepción y actitudes hacia la responsabilidad social de los docentes, dado que son una pieza clave para la formación de los estudiantes. Adicionalmente, se recomienda identificar las variables psicosociales predictoras de la RSU en universitarias y universitarios, así como generar estrategias específicas para su promoción acordes con su perfil profesional.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

Referencias

Aguilar, Karla; Moreno, Javier y Alma, Torquemada (2019). “Diagnóstico de habilidades socioemocionales en universitarios hacia la tutoría”, *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, vol. 2, núm. 2, pp. 214-221. Disponible en: <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>

- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio social*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Astaiza-Martínez, Andrés; Castillo-Bohórquez, María; Rojas-León, Gina; Mazorco-Salas, Julio y Prieto-Cruz, Oscar (2020). “Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: convivencia y transformación social”, *Revista Educación*, vol. 44, núm. 1, pp. 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36847>
- Baca, Hilda (2015). *La responsabilidad social universitaria: propuesta conceptual y medición en el ámbito de una universidad privada de Lima-Perú*, tesis de doctorado, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Beltrán-Llavedor, José; Íñigo-Bajo, Enrique y Alejandrina Mata-Segreda (2014). “La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 5, núm. 14, pp. 3-18.
- Bustamante, María y Navarro, Gracia (2007). “Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables en estudiantes de carreras del área de Ciencias Sociales”. *Revista Perspectivas*, núm. 18, pp. 45-63.
- Castillo, Teresita y Echeverría, Rebelín (2016). “La responsabilidad social universitaria desde la conceptualización de diferentes actores universitarios”, en M. Rivera, R. Vallejo, A. Méndez y F. González (coords.), *Jóvenes, psicología y responsabilidad social universitaria*, Ciudad de México: Consorcio de Universidades Mexicanas, pp. 73-94.
- Cazalla-Luna, Nerea y Molero, David (2013). “Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia”, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, vol. 10, pp. 43-64. Disponible en: <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>
- Corral, Víctor (2016). “Sustentabilidad, psicología y responsabilidad social universitaria”, en M. Rivera, R. Vallejo, A. Méndez y F. González (coords.), *Jóvenes, psicología y responsabilidad social universitaria*, Ciudad de México: Consorcio de Universidades Mexicanas, pp. 43-58.
- Díaz-Guerrero, Rogelio (2008). *La psicología del mexicano 2. Bajo las garras de la cultura*, Ciudad de México: Trillas.
- Díaz-Loving, Rolando; Reyes-Lagunes, Isabel y Rivera, Sofía (2002). “Autoconcepto: desarrollo y validación de un inventario etnopsicológico”, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, vol. 13, núm. 1, pp. 29-54.
- Domínguez, María (2009). “Responsabilidad social universitaria”, *Humanismo y Trabajo Social*, vol. 8, pp. 33-67.
- Domínguez, Julio y Claudio, Rama (coords.) (2012). *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia*, Chimbote: Universidad Católica Los Andes Chimbote.
- Espitia, Anny; Meneses, Laura y Huertas, Issac (2020). “Análisis de las expectativas de los egresados frente a un modelo de responsabilidad social universitaria”, *Equidad y Desarrollo*, vol. 1, núm. 35. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss35.3>
- Flores, Mirta; Cortés, María; Ortega, Isaac y Manrique, María (2016). “Responsabilidad social universitaria desde la visión de los estudiantes de psicología”, en M. Rivera,

- R. Vallejo, A. Méndez y F. González (coords.), *Jóvenes, psicología y responsabilidad social universitaria*, Ciudad de México: Consorcio de Universidades Mexicanas, pp. 95-110.
- Garaigordobil, Maite y Maganto, Carmen (2011). "Empatía y resolución de conflictos en la infancia y adolescencia", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 43, núm. 2, pp. 255-266.
- García-Méndez, Mirna; Rivera Aragón, Sofía; Reyes-Lagunes, Isabel y Díaz-Loving, Rolando (2011). "El enfrentamiento y el conflicto: factores que intervienen en la depresión", *Acta de Investigación Psicológica*, vol. 1, núm. 3, pp. 415-427.
- Góngora, Elías (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición*, tesis de doctorado, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, Fabiola; Aguilar, Rosenda; Santillán, Evelia; Martínez, Rodrigo; Saavedra, Ginna; García, Roberto y García, Fabiola (2016). "Acciones de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo para contribuir a la responsabilidad social universitaria", en M. Rivera, R. Vallejo, A. Méndez y F. González (coords.), *Jóvenes, psicología y responsabilidad social universitaria*, Ciudad de México: Consorcio de Universidades Mexicanas, pp. 231-251.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Pilar, Baptista (2014). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hernández, Héctor; Martuscelli, Jaime; Moctezuma, David; Muñoz, Humberto y Narro, José. (2015). "Los desafíos de las universidades de América Latina y del Caribe ¿qué somos y a dónde vamos?", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, pp. 202-218.
- La Rosa, Jorge (1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto*, tesis de doctorado, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lluch, María (1999). *Construcción de una escala para evaluar la salud mental positiva*, tesis de doctorado, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martí, Juan (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*, tesis de doctorado, Valencia: Universidad de Valencia.
- Martí, Juan y Manuel, Martí (2010). "La responsabilidad social universitaria: ¿una universidad empática?", *NouDise*, núm. 362, 20 de mayo. Disponible en: <http://www.uv.es/noudise/362.pdf>
- Martí-Noguera, Juan; Licandro, Oscar y Gaete-Quezada, Ricardo (2018). "La responsabilidad social de la educación superior como bien común. Conceptos y desafíos", *Revista de la Educación Superior*, vol. 43, núm. 4, pp. 33-55.
- Martínez Arrona, María C. (2015). "La innovación social en la educación superior de México", *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, vol. 6, núm. 11. Disponible en: <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/142/622>
- Moreno-Brid, Juan y Ruiz-Nápoles, Pablo (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*, serie Estudios y perspectivas núm. 106, Santiago, Chile: Naciones Unidas-Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

- Nieves, María (2010). “Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias”, en M. Martínez (coord.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona: Octaedro/Universidad de Barcelona-Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 27-56.
- Obregón, Nydia; Rojas, Ana y Nancy, Pino (2016). “La responsabilidad social y el estudiante universitario en el tianguis de la ciencia”, en M. Rivera, R. Vallejo, A. Méndez y F. González (coords.), *Jóvenes, psicología y responsabilidad social universitaria*, Ciudad de México: Consorcio de Universidades Mexicanas, pp. 215-230.
- Olarte-Mejía, Diana y Leonardo, Ríos-Osorio (2015). “Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en instituciones de educación superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 3, pp. 19-40.
- Pavón, David (2016). “Psicología y responsabilidad social: de la publicación empresarial a la reflexión universitaria”, en M. Rivera, R. Vallejo, A. Méndez y F. González (coords.), *Jóvenes, psicología y responsabilidad social universitaria*, Ciudad de México: Consorcio de Universidades Mexicanas, pp. 215-230, pp. 59-69.
- Petritz, Marco (2016). “Percepciones sobre la responsabilidad social universitaria de los estudiantes de contaduría pública y administración de una universidad pública estatal”. *Memorias del XXI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*, Ciudad de México Universidad Nacional Autónoma de México/ Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría Pública
- Pumacayo, Ilich; Calla, Kriss; Yangali, Judith; Vásquez, Melba; Arrátia, Gissela y Rodríguez, José (2020). “Responsabilidad social universitaria y la calidad de servicio administrativo”, *Apuntes Universitarios*, vol. 10, núm. 2, pp. 46-64. <https://doi.org/10.17162/au.v10i2.440>
- Reyes-Lagunes, Isabel y Elías, Góngora (1998). *Escala multidimensional y multisituacional de enfrentamiento a los problemas*, proyecto Conacyt 1084 P-H, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Unidad de Investigaciones Psicosociales.
- Rivera, Claudia (2019). “Sobre la función social del conocimiento humano mediante la vinculación y transferencia del conocimiento en América Latina”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 189, pp. 121-132.
- Rivera, María; Vallejo, Ruth; Méndez, Ana y González, Fabiola (2016). *Jóvenes, psicología y responsabilidad social universitaria*, Ciudad de México: Consorcio de Universidades Mexicanas.
- Rodríguez, Juan (2012). “La responsabilidad social es inherente a la naturaleza y visión de la universidad”, en J. Domínguez y C. Rama (coords.), *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia*. Perú: Universidad Católica Los Andes Chimbote, pp. 13-37.
- Ruiz-Corbella, Marta y Ernesto, López-Gómez (2019). “La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 189, pp. 1-19.
- Serrano-Pereira, Mario; Castillo-León, María y Hernández-Payán, Emelia (2021). “Modelos psicosociales de responsabilidad social en universitarios de diferentes campus”, *Revista*

- Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 12, núm. 35, pp. 49-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1082>
- Unesco (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*, Santiago: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vallaeys, François (2007). *Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria*, s.d.e. Disponible en: <https://www.econo.unlp.edu.ar/frontend/media/86/10986/10ec2d7e617a62eba0696821196efae.pdf>
- Vallaeys, François y Juliana, Álvarez (2019). “Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios”, *Educación XX1*, vol. 22, núm. 1, pp. 93-116. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19442>
- Vallaeys, François; De la Cruz, Cristina y Sasía, Pablo (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*, Ciudad de México: McGraw Hill/Banco Interamericano de Desarrollo.

Artículo recibido: 22 de marzo de 2021

Dictaminado: 29 de septiembre de 2021

Segunda versión: 12 de noviembre de 2021

Aceptado: 15 de noviembre de 2021

EVALUACIÓN FORMATIVA DE PROGRAMAS DE POSGRADO

Un caso de la Universidad Autónoma de Baja California

JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO / ANA ELIZABETH TAFOYA RODARTE /

BRENDA IMELDA BOROEL CERVANTES

Resumen:

Este artículo aborda el problema de la evaluación de programas de posgrado en México; desde la década de 1970, este tipo de ejercicios se han consolidado con fines de acreditación por instancias externas a las universidades, lo que no ha permitido valorar ni retroalimentar las particularidades formativas de los programas. Este trabajo presenta los resultados de una experiencia de la evaluación formativa de la maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, realizada con base en el modelo orientado al consumidor propuesto por Michael Scriven. Los resultados permitieron retroalimentar el programa de acuerdo con la perspectiva de los consumidores directos e indirectos. De esta forma, el estudio abona a la necesidad de reflexionar sobre el papel formativo de la evaluación del posgrado en México.

Abstract:

The article addresses the problem of evaluating graduate programs in Mexico. Since the 1970s, such evaluations have been consolidated for accreditation by outside agencies, and feedback on the programs' formative specifics has been prevented. The current study presents the results of a formative evaluation of the master's program in education at Universidad Autónoma de Baja California; the evaluation was based on the consumer-oriented model proposed by Michael Scriven. The results permitted providing feedback on the program according to the perspectives of direct and indirect consumers. In this manner, the study contributes to satisfying the need to reflect on the formative role of the evaluation of graduate programs in Mexico.

Palabras clave: evaluación de programas; evaluación formativa; educación superior; métodos de evaluación; autoevaluación institucional.

Keywords: program evaluation; formative evaluation; higher education; methods of evaluation; institutional self-evaluation.

José Alfonso Jiménez Moreno: investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Carretera Tijuana-Ensenada Km. 103, 22830, Ensenada, Baja California, México. CE: jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0003-0704-7883>

Ana Elizabeth Tafoya Rodarte: investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Baja California, México. CE: elizabeth.tafoya@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-00002-9462-4142>

Brenda Imelda Boroel Cervantes: investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Ensenada, Baja California, México. CE: brenda.boroel@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-2378-2901>

Introducción

El presente trabajo se enfoca en el problema de la evaluación de programas educativos en México de nivel posgrado. Se presenta un ejercicio de evaluación con sentido formativo del programa de Maestría en Educación (ME) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Ensenada. Este ejercicio se realizó con la finalidad de identificar los elementos que permitan enriquecer el desarrollo y la aplicación de los procedimientos operativos de dicha maestría, con una intención de retroalimentación al término de la formación de su primera generación.

En México, las evaluaciones de los programas de posgrado suelen realizarse por instancias externas a las universidades, particularmente por organismos especializados como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) o los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En el caso del Conacyt, los posgrados son evaluados para su posible incorporación al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP), que representa beneficios financieros y políticos para las universidades. Los programas que deciden buscar el ingreso al PNCP son evaluados mediante el *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado*, que tiene el propósito de verificar que estos cumplan con los estándares de pertinencia orientados a desarrollar las competencias de los recursos humanos que requiere la sociedad mexicana (Conacyt y SES, 2015). Por su parte, la función de los CIEES es la evaluación interinstitucional de programas de licenciatura y posgrado, realizada por pares académicos de las universidades mismas (Bonilla Marín, 2015).

Estas evaluaciones tienen como eje rector un sistema de criterios que, de acuerdo con Ligeró (2016) y Expósito, Olmedo y Fernández-Cano (2004), refieren al rendimiento de cuentas y distribución de recursos. El resultado de este procedimiento basado en criterios da como resultado la tipificación general de los programas evaluados, evitando así profundizar en su descripción y sus elementos de contexto; su objetivo es la búsqueda de controles que garanticen que cumplan con lo establecido por las instituciones evaluadoras, por lo que se debe considerar que los datos obtenidos no necesariamente reflejan la totalidad de los procesos de un programa y los resultados pueden quedar atrapados en lo aparente (Díaz-Barriga, 1987).

La mecánica de la evaluación por criterios unívocos está diseñada con el objetivo de colocar a los programas en esquemas o niveles. Para el PNCP, estos se clasifican en: Competencia internacional, Consolidado, En desarrollo

y de Reciente creación. Con esta categorización se legitima la pertinencia de los posgrados en todas las áreas del conocimiento (Conacyt y SES, 2015).

De acuerdo con Ligeró (2016), estas evaluaciones presentan las siguientes debilidades: son de utilidad limitada, ya que imponen una visión predeterminada del valor del programa; no se aproximan a la realidad en que este se desarrolla; se centran casi exclusivamente en la dimensión de resultados y se pierde información sobre el desarrollo del programa. Otra problemática es que las evaluaciones que llevan a cabo instituciones externas con fines de acreditación carecen de fundamentos teóricos explícitos que guíen su labor (Jiménez y Ponce, 2020). Esto es relevante, ya que solo estableciendo con claridad tanto las aproximaciones teóricas de las que se parte como la delimitación de los objetos de estudio se podrá lograr la mejor interpretación de la información recabada (Díaz Barriga, 1987).

En las dinámicas de evaluación de la educación superior actual, caracterizadas por el uso de agentes externos y orientadas hacia la rendición de cuentas (Rueda Beltrán, 2021), las instituciones de educación superior (IES) –particularmente aquellas de financiamiento público– y sus programas educativos requieren evaluaciones de forma realizadas por los organismos acreditadores. Sin embargo, también son necesarios procesos que tomen en cuenta el contexto y la perspectiva de los evaluados, que permitan identificar elementos de mejora y no únicamente los resultados sobre el cumplimiento de criterios establecidos por los organismos acreditadores.

De acuerdo con la Unesco, la multiplicación de modelos y la transformación de la educación superior han orillado a la adaptación de mecanismos de aseguramiento de la calidad, con la finalidad de solventar las necesidades de la heterogeneidad de las IES. Sin embargo, estos se acercan más a la homogeneidad, es decir, presentan modelos preestablecidos con los que se pretende que las IES se aproximen, se ajusten y adapten (Unesco, 2014).

Bajo estas consideraciones, a continuación se presentan los resultados de la experiencia de la evaluación formativa de la ME de la UABC. El objetivo fue evaluar el programa concluida su primera generación (2017-2019). Se realizó con base en el modelo orientado al consumidor (Scriven, 2015), de acuerdo con el cual la evaluación se centra en el proceso tomando en cuenta la perspectiva de quien está recibiendo los efectos del programa, tanto de forma directa como indirecta.

Esta investigación se justifica en la necesidad de llevar a cabo un trabajo que se aleje de ejercicios cuyo propósito sea la búsqueda de visibilidad y pertenencia

a bases de datos (Jiménez, 2019). Se realizó una evaluación formativa con el objetivo de identificar los elementos que favorecen la mejora de la maestría analizada. De acuerdo con Buendía (2013), hacer este tipo de evaluaciones es importante, ya que recupera de la experiencia del estudiantado.

Antecedentes y contexto de evaluación de programas de posgrado en México

En 1970 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) realizaron los primeros ejercicios de evaluación de programas, que consistieron en la elaboración de diagnósticos y pronósticos de crecimiento de las instituciones (Rubio, 2007). En este mismo año se creó el Conacyt y quedó facultado para “Asesorar a la Secretaría de Educación Pública para el establecimiento de nuevos centros de enseñanza científica o tecnológica [...] formulación de los planes de estudio de los mismos y revisión de los planes de estudio de los centros existentes” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1970:40). Desde entonces, el Conacyt ha sido un elemento importante en el establecimiento de criterios para la acreditación del posgrado en México (Mireles, 2008).

En la década de 1980 se puso en marcha el Programa Nacional de Educación Superior, que dio paso al Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, orientado al desarrollo de mecanismos de evaluación con el objetivo de establecer pautas de mejora (Buendía y Acosta, 2017). En 1985, el Conacyt creó el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) con el objetivo de fortalecer la calidad de los posgrados, ofrecer becas y orientar sobre las mejores opciones para realizar este tipo de estudios (Mireles, 2008).

En 1989 la ANUIES aprobó el documento *La evaluación de la educación en México*, en el que se definían los indicadores y criterios, así como los fundamentos para la evaluación de la educación superior, acción que generó la institucionalización de esta práctica. A partir de ello, se creó oficialmente el Consejo Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) (Pallán, 1994). Una de sus funciones fue establecer organismos dedicados a la evaluación diagnóstica de la planeación de programas educativos (Rubio, 2007).

El Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME), cuya vigencia fue de 1990 a 1994, propuso evaluar la eficiencia de los servicios que

ofrecían las IES (Rubio, 2007). En 2001 se puso en marcha el Programa Nacional de Educación y, para asegurar la calidad del posgrado, en 2002 el PFPN se transformó en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP), el cual “parte de una visión integral del posgrado y se estructura con base a criterios y estándares genéricos” (Conacyt y SES, 2015:4). Para que un programa educativo pueda integrarse al PNCP se requiere que la institución a la que pertenece presente evidencia de compromiso institucional en cuanto a acciones dirigidas a garantizar la calidad del programa; presentar tanto evidencias que relacionen la productividad con las categorías y criterios del modelo del PNCP como un plan de mejora en el que se identifiquen las fortalezas y debilidades, así como las acciones prioritarias (Conacyt y SES, 2020).

Otro de los ejercicios de evaluación de posgrados en México es aquel realizado por los CIEES. Estos comités se crearon en 1991 por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y la ANUIES. En 2009 se constituyeron como una asociación civil sin fines de lucro, y su función principal es la evaluación diagnóstica de programas educativos con el objetivo de reconocer su calidad (CIEES, 2018). Derivado de la labor de los CIEES, los programas educativos se incorporan al Padrón de Programas de Buena Calidad (PNPEC) de la SEP (CIEES, 2018), el cual contiene información relacionada con los programas de todo el país que han solicitado la evaluación de los CIEES, acreditación por parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) o que pertenecen al padrón del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).

Además de los CIEES, en México opera el COPAES. Este organismo se constituyó como una asociación civil en el año 2000 y tiene por objetivo fungir como instancia para conferir reconocimiento formal a organizaciones acreditadoras de programas académicos de educación superior (COPAES, 2017). Actualmente son aproximadamente 30 organismos que realizan el proceso de acreditación de los programas de licenciatura y posgrado.

Los diferentes mecanismos de evaluación o acreditación de programas educativos de posgrado son ejercicios consolidados –particularmente el PNCP, debido al prestigio y beneficios que representa para los posgrados a nivel nacional–, sin embargo, los marcos de referencia que los guían no guardan una relación estrecha con perspectivas teóricas para la evaluación de estos programas (Jiménez y Ponce, 2020). Pero, más aún, son ejercicios de evaluación sistemática, cuya metodología no se orienta hacia la retroa-

limentación de las particularidades de los programas, sino que se enfocan en procesos de legitimación que no necesariamente reflejan la realidad particular del evaluado (Ligero, 2016).

El contexto de la UABC

En México, la evaluación de los programas que se realizan en las IES está encaminada a dar cumplimiento a los procesos de las agencias, con la finalidad de alcanzar los estándares que estipula cada una de ellas. En lo particular, la UABC tiene un proyecto de visión a mediano plazo con objetivos y estrategias orientados a fortalecer a la institución para cumplir con las funciones que la sociedad le ha encomendado (UABC, 2015). Para asegurar la mejora educativa, la institución ha propiciado que sus programas educativos estén reconocidos por organismos nacionales e internacionales y, para lograrlo, entre sus estrategias y acciones se encuentran la evaluación de dichos programas –de forma interna y externa– así como la atención a las recomendaciones que se deriven de estos procesos (Moctezuma Hernández, Huber Bernal y Valdés Pasarón, 2015).

Esta política ha mantenido su continuidad en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023, al enfocarse en “Garantizar que la oferta educativa sea de calidad en congruencia y coherencia con el proyecto universitario” (UABC, 2019:98) y enfatizando el papel de autoevaluaciones y evaluaciones externas como medio de mejora. Actualmente, en la UABC se ofertan programas de posgrado que no son acreditados por el PNCP del Conacyt y queda abierta a otro tipo de organismos evaluadores reconocidos nacional o internacionalmente. En la UABC, la oferta de posgrados está constituida por 10 especialidades, 31 maestrías y 19 doctorados de diferentes campos del conocimiento. Entre estos o se encuentra la ME, que se oferta en el área de educación y humanidades; es de carácter multisede y opera bajo la modalidad de orientación profesional.

Metodología

La evaluación formativa de la ME se realizó mediante un estudio de caso, la selección de este tipo de diseño se basó en la búsqueda de una perspectiva que permitiera realizar el análisis de los datos en su contexto y explorar la interacción entre los individuos (Simons, 2014). Se recuperó la experiencia de las egresadas que participaron en la primera generación de la maestría, con la finalidad de obtener información que representara tal experiencia.

En lo particular, el modelo de evaluación de este trabajo fue el orientado al consumidor (Scriven, 2015) que, en este caso, permitió representar las opiniones de las egresadas. La evaluación con orientación formativa “se realiza durante el desarrollo o la mejora de un programa o producto (o persona, etc.). Es una evaluación que se realiza para el personal interno del programa y normalmente permanece internamente” (Scriven, 1991:63).

En este estudio las participantes fueron las egresadas de la primera generación del programa (2017-2019), los representantes de las unidades receptoras (UR) –instancias dentro de las cuales se llevaron a cabo proyectos de trabajo terminal¹ de las estudiantes–, así como parte del personal que dio inicio al desarrollo del programa.

El primer grupo lo conformaron las 11 egresadas de la ME, todas provenientes de diferentes licenciaturas y estudiantes de tiempo completo. Al momento de la investigación, su rango de edad se encontraba entre los 24 y los 47 años. Para mantener la confidencialidad y el uso de información se les asignaron claves para identificar a cada participante (tabla 1).

TABLA 1

Características generales del grupo de egresadas y códigos de confidencialidad asignados

| Núm. participante | Formación de origen | Código |
|-------------------|-----------------------------|--------------|
| 1 | Ciencias de la educación | ME08CES160 |
| 2 | Ciencias de la educación | ME09CEC060 |
| 3 | Ciencias de la comunicación | ME10CCC160 |
| 4 | Ciencias de la educación | ME11CEC160 |
| 5 | Ciencias de la educación | ME1CEC1350 |
| 6 | Administración de empresas | ME2AES04L50 |
| 7 | Ciencias de la educación | ME3CEC13L50 |
| 8 | Actividad física y deporte | ME4AFDC15L50 |
| 9 | Docencia en idiomas | ME5DIS16L50 |
| 10 | Ciencias de la comunicación | ME6CCC13L50 |
| 11 | Ciencias de la educación | ME7CES13L50 |

Fuente: elaboración propia.

El segundo grupo lo conformaron los representantes de las UR. Un tercer elemento que formó parte de los participantes de este estudio fue el académico que estuvo al frente del diseño del programa de la ME, quien también aportó información.² Las claves de estos participantes se pueden consultar en la tabla 2.

TABLA 2

Asignación de claves de confidencialidad de los representantes de las UR y director del proyecto en su momento de creación

| Participante | Clave |
|--|--------|
| Director del proyecto ME en el momento de su creación | DPDSPC |
| Representante de la UR Facultad de Deportes | SFDCE |
| Representante de la UR Ciencias de la Salud | SDCCD |
| Representante de la UR Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) | MEMGS |

Fuente: elaboración propia.

Se utilizaron diversas técnicas para la recolección de información, las cuales se describen a continuación.

- *Entrevista semi-estructurada.* Permitió obtener descripciones sobre la experiencia del entrevistado (Brinkman, 2014); las preguntas se dividieron en temas delimitados por los objetivos de esta investigación y se elaboraron preguntas que permitieran al entrevistado describir la experiencia relacionada con el programa de ME. Se realizaron dos instrumentos, el primero dirigido a quien estuvo al frente de la puesta en marcha del programa y el segundo se elaboró para obtener información de las UR.
- *Grupos focales.* Esta técnica permitió recuperar información de la experiencia de los participantes en el programa (Kerlinger y Lee, 2001; Krueger y Casey, 2015); en este caso, las egresadas del programa.

- *Análisis de documentos.* Tuvo como objetivo determinar si el evaluado coincide con la descripción oficial del documento revisado (Scriven, 1991), la tabla 3 muestra los utilizados en este trabajo.

TABLA 3

Documentos utilizados en la evaluación formativa del programa de ME de la UABC

| Documento | Tipo | Procedencia |
|--|-----------------------------|--------------------|
| Plan de Desarrollo Institucional | Institucional | UABC |
| Análisis de factibilidad | Institucional | UABC |
| Documento de operación | Institucional | UABC |
| Otras evaluaciones | Institucional | INEE |
| Evaluación plenaria | Institucional | Conacyt |
| Transcripción de entrevistas semiestructuradas | Recuperación de información | Elaboración propia |
| Transcripción de grupos focales | Recuperación de información | Elaboración propia |

Fuente: elaboración propia.

El modelo orientado al consumidor plantea un procedimiento sistemático basado en una guía, la cual comprende la lógica que permite clasificar y organizar la información recuperada (Scriven, 2015). Esta comprende las partes medulares que conforman la evaluación de un programa, las cuales se identificaron como categorías de evaluación. La tabla 4 detalla las categorías y su asociación con los elementos del programa.

Con la información recuperada se hizo un análisis de contenido cualitativo; asimismo, se procesó mediante análisis deductivo-inductivo (Saldaña, 2014). Las categorías empleadas en el análisis deductivo se obtuvieron del modelo de evaluación orientado al consumidor (Scriven, 2015). Para el procesamiento de los datos se utilizó ATLAS.ti, versión 8.4.4, que facilitó el manejo y visualización del extenso cuerpo de datos recuperados. Bajo este esquema se organizó la información y se realizó la reducción de los datos.

TABLA 4

Categorías de evaluación de acuerdo con el modelo utilizado

| Categoría | Descripción | Fuente |
|------------------|--|---|
| Contexto | <ul style="list-style-type: none"> • Personas o grupos u organizaciones que ayudaron en la creación o implementación del programa • Coyuntura política nacional • Descripción del programa con base en el PDI-UABC • Descripción de evaluaciones previas • Marcos de referencia para la creación del posgrado | <ul style="list-style-type: none"> * Documentos institucionales * Entrevista al director del proyecto |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Descripción y suficiencia de los recursos con los que cuenta el programa • Uso de recursos en la primera generación del programa | <ul style="list-style-type: none"> * Documentos institucionales |
| Función | <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de los consumidores • Congruencia de operación del programa respecto de sus intenciones formativas | <ul style="list-style-type: none"> * Documentos institucionales * Grupos focales |
| Consumidores | <ul style="list-style-type: none"> • Destinatarios de los servicios • A quienes impacta el programa de forma indirecta. <ol style="list-style-type: none"> a) expectativas b) perspectiva del programa | <ul style="list-style-type: none"> * Grupos focales * Entrevistas a las UR |
| Necesidades | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de desarrollo de competencias educativas. • Formas de implementación de prácticas • Formas de implementación de movilidad • Necesidades de las UR | <ul style="list-style-type: none"> • Grupos focales • Entrevistas a las UR |
| Proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la planeación de la ME • Descripción del plan de estudios • Formas de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Documentos institucionales • Grupos focales |
| Resultados | <ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso • Experiencia de las participantes del programa relacionada con el perfil de egreso • Perspectiva de las UR sobre el desempeño de las estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Documentos institucionales • Grupos focales • Entrevistas unidades receptoras |
| Comparaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de programas similares • Oportunidades con respecto a otros programas • Amenazas con respecto a otros programas | <ul style="list-style-type: none"> • Información en internet |
| Recomendaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento interno de la gestión del programa • Opciones de uso del equipo o personal | <ul style="list-style-type: none"> • Documentos institucionales • Grupos focales • Entrevistas a las UR, director |

Fuente: elaboración propia, a partir del modelo orientado al consumidor (Scriven, 2015).

Resultados

Descripción del programa de Maestría en Educación

La ME es un programa de posgrado de la UABC, su orientación es de tipo profesional, multisede y escolarizado (UABC, 2016); se creó para atender las necesidades de formación derivadas de las reformas: Integral de Educación Básica (RIEB), de 2011; Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), de 2008, y Educativa Nacional de 2013, vigentes durante el periodo de aprobación de la ME en 2016 (UABC, 2016).

El programa tiene por objetivo formar profesionales proactivos, capaces de intervenir, bajo principios de innovación, responsabilidad social y ética, en las áreas de gestión educativa y procesos formativos, que contribuyan a la profesionalización de las tareas del sector para incidir en la transformación pertinente del entorno (UABC, 2016:28). Se imparte en las facultades: de Pedagogía e Innovación Educativa, y de Ciencias Humanas, ambas en Mexicali; en la de Humanidades y Ciencias Sociales, en Tijuana, y en la de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYs), en Ensenada (UABC, 2016).

El programa es flexible y permite cursar el plan de estudios en cuatro semestres, con una carga académica de tres a cuatro asignaturas en cada uno. La maestría, al estar alineada con las necesidades del sector educativo, pretende aportar con un producto que impacte en la práctica educativa, por lo que cada estudiante elaborará un trabajo terminal, el cual contempla el desarrollo de un proyecto de intervención educativa.

Los proyectos de intervención educativa que se generan se aplican en las UR. Para la elección de estas unidades, el programa cuenta con convenios de colaboración; por un lado, la UABC tiene un catálogo extenso de convenios con instancias nacionales e internacionales; por otro, la ME puede realizar convenios en lo particular (UABC, 2016). Para efectos de esta evaluación, se consideró la información que corresponde al campus Ensenada, donde opera la FCAYs.

Factores contextuales, de gestión y uso de recursos que influyen en el desarrollo del programa

De acuerdo con el modelo de evaluación orientado al consumidor (Scriven, 2015), la identificación de estos factores permite comprender la razón de ser del programa y la forma en la que este se ha configurado para dar respuesta a las necesidades de los consumidores.

Factores contextuales en el desarrollo del programa

La ME fue aprobada por el Consejo Universitario el 4 de mayo de 2016. De acuerdo con el PDI-UABC (2015-2019) (UABC, 2015), algunos de los compromisos que se asumen y que tienen relación directa con la creación de este programa fueron los siguientes:

- Formar ciudadanos socialmente responsables.
- Promover el aprendizaje basado en el desarrollo de proyectos con impacto social.
- Procurar un equilibrio entre la generación de conocimiento relevante y socialmente útil.
- Poner énfasis en la investigación dirigida a la solución de problemas sociales.
- Anticipar las necesidades del entorno y dar respuesta a ellas de manera oportuna.
- Formular iniciativas adecuadas y con altos niveles de pertinencia para el diseño y aplicación de políticas que contribuyan a incrementar el nivel de desarrollo social (UABC, 2016:49).

Relacionado con estos compromisos planteados por la UABC, la ME destaca lo siguiente:

Pensar en un egresado de un programa de Maestría en Educación, formado en un ambiente como el de Baja California, necesariamente implica la inclusión de problemáticas a nivel mundial; esto le brinda una competencia para diagnosticar adecuadamente que las situaciones concretas surgidas en el ámbito de lo local se interrelacionan con condiciones a otro nivel y que las respuestas de intervención deben atender esta diversidad (UABC, 2016:7).

El programa se sometió a la evaluación de Conacyt y fue aprobado con una vigencia de tres años, en el nivel de Reciente creación. Esta no fue la única acción por parte de un organismo externo a la UABC que apoyara la operación de este nuevo programa; también contó con la opinión positiva de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía (ANEFEP), cuyo documento, con fecha de 15 de abril de 2016, expresa: “cumple en su totalidad con todos los requisitos y lineamientos necesarios para su aprobación, conforme a las políticas actuales de diseño

curricular en la educación superior y específicamente los estudios de posgrado” (UABC, 2016:382).

Por su parte, la Dirección del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en Baja California Sur, que mantenía funciones en el mes de abril de 2016, emitió un oficio firmado por su titular, en el que se expresa: “...es pertinente, relevante y congruente con las necesidades del ámbito educativo actual en esta especialidad, por lo que mi postura es a favor, recomendando ampliamente este programa educativo” (UABC, 2016:381).

A partir de estas consideraciones se advierte que el programa ME surge con la finalidad de cubrir necesidades derivadas de las políticas educativas nacionales, da respuesta a los compromisos que asume la Universidad, cumple con los procedimientos establecidos en los estatutos y formaliza su instauración, con el dictamen de aprobación emitido por el Conacyt.

Gestión y uso de recursos

De acuerdo con Scriven (2015), para optimizar el uso de recursos es necesaria la identificación de lo necesario y lo disponible para el desarrollo del programa, es decir, la estructura material, económica e intelectual. El plan de estudio expone lo siguiente:

El programa deberá ser autofinanciable, los recursos generados a partir de las cuotas de inscripción deben alcanzar a cubrir el pago a docentes por asignatura, así como el pago al personal administrativo de apoyo que ha sido contratado para apoyar a las coordinaciones de posgrado de las facultades (UABC, 2016:93).

Además, el programa puede obtener recursos por parte de la UABC, a través de convocatorias internas y externas de apoyo a proyectos, cursos o movilidad, así como los que derivan de recursos federales.

El programa de la ME cuenta con un amplio listado de recursos humanos, económicos y de infraestructura que permiten su operación. Para su desarrollo, la FCAYS dispone de un edificio para los posgrados, suficiente equipo de cómputo y conexión alámbrica e inalámbrica, así como personal al servicio de los laboratorios. Asimismo, cuenta con recursos de información físicos y electrónicos que se pueden consultar tanto en la biblioteca del campus como en las del resto de la universidad.

En este campus, el programa cuenta con seis académicos que integran el Núcleo Académico Básico, quienes trabajan la línea de procesos formativos. La planta docente por asignatura la integran 12 profesores; asimismo, para dar cumplimiento a los objetivos de las materias también hay profesores invitados.

Recursos de apoyo

Los estudiantes tienen acceso a diversos recursos: servicios administrativos, de infraestructura propia de las actividades académicas; impulso de actividades por medio de tutorías; acceso a un sistema de becas que proporciona la UABC, así como a convocatorias de movilidad estudiantil ya sea en estancias cortas o semestrales. De acuerdo con la opinión de las egresadas, se puede identificar la percepción del uso de recursos sobre movilidad y convocatorias para participar en estancias.

Yo también tuve la oportunidad de la movilidad, en cuanto a lo de la movilidad y los apoyos por parte de la facultad estoy súper agradecida con el programa, con Conacyt con el apoyo de la Universidad yo me fui a España, y recibí pues la beca por parte de Conacyt, el apoyo por parte de la institución para lo que hiciera falta, como los traslados, el avión, la información por parte de mi tutora y mi directora [...] considero que si me fui, fue por ella, o sea porque ella tenía el contacto (ME11CE-C160).

Es importante mencionar que los factores contextuales en los que se desarrolla este programa son compatibles con las condiciones de las estudiantes. De acuerdo con Scriven (2015), el contexto está estrechamente relacionado con las necesidades de quienes recibirán servicios.

Necesidades de los consumidores que el programa permitió atender

Los preceptos del modelo de evaluación orientado al consumidor (Scriven, 2007 en Stufflebeam y Coryn, 2014) señalan que realizar una valoración de las necesidades es una de las partes más importantes de un proceso evaluativo.

Necesidades de desarrollo de competencias educativas

Se identificó que las necesidades formativas de las egresadas se relacionaban con el ingreso y permanencia; entre estas, se destacaron las facilidades de

acceso, es decir, que el programa se llevara a cabo en su lugar de residencia. Además, ellas consideraron ingresar a este programa, ya que ofrecía becas Conacyt:

[...] una de las maestras estaba en el cuerpo académico, está en el cuerpo académico de aquí, fue que me dijo que iba a salir lo de la maestría, entonces me dijo que me esperara y las viabilidades por lo mismo, porque pues una fuera de una beca, por así decirlo, pues no estaba muy a mi alcance ¿no?, entonces, y moverme de ciudad pues tampoco era una opción, me esperé y así que, aquí estamos (ME06CC-C13L).

Las actividades profesionales de las egresadas se orientan a atender las exigencias correspondientes a los diferentes niveles educativos en los que se desempeñan, tal y como se expone en el plan de estudios (UABC, 2016), las cuales son derivadas de su formación inicial. Se identifican necesidades de incremento de conocimientos y habilidades que deben ser percibidos por el consumidor de modo satisfactorio (Scriven y Roth, 1990), en este caso se observa una necesidad en el fortalecimiento de habilidades docentes: “...mi interés también ya fue otro, fue formación profesional y adquirir mayor conocimiento para desenvolverme en el campo del nivel que estoy, me gusta mucho, estoy también como docente” (ME07CE-S13L).

Estas características que las egresadas expresan permiten delimitar e identificar qué tanto contribuye el programa a satisfacer cada una de las necesidades manifestadas (Scriven y Roth, 1990).

Formas de implementación de los proyectos

El plan de estudios promueve que cada estudiante pueda aplicar un proyecto de intervención enfocado a resolver necesidades de las instituciones educativas. De acuerdo con el modelo orientado al consumidor, las necesidades que son atendidas por un programa pueden ser de orden distinto, por ejemplo, de la comunidad local, regionales o nacionales (Scriven, 2015). En este caso, los requerimientos de las instituciones educativas del municipio de Ensenada, que tienen vínculos institucionales con la UABC –bajo la perspectiva de Scriven y Roth (1990)– son mediados por el contexto.

En cuanto a la implementación de los proyectos de intervención, se identifican como necesidades: el apoyo para realizar los procedimientos que

se requieran para su desarrollo, tales como la adquisición de competencias para la aplicación, vinculación con las UR, apoyo en la promoción a la participación en los proyectos, así como organización de los tiempos dedicados a estos últimos. Estos elementos permitieron a las egresadas realizar los proyectos de intervención (Scriven y Roth, 1990); sin embargo, ellas perciben que tales trabajos son vistos por las UR como responsabilidades que restan tiempo a las actividades propias de los docentes participantes o que no hay interés por parte de ellos:

[...] esperas tener todo el apoyo no sé, yo me imaginaba entrar y que estuviera un salón lleno de docentes, todos esperando mi capacitación, pero pues la verdad es que no, [...] no sé cuál sea la perspectiva de los docentes al momento de yo invitarlos a participar en un proyecto, bueno, en sobre todo en la capacitación, pero sí se me hizo muy triste que no fuera tanta la participación, no hay interés (ME03CE-C13L).

Al respecto, las UR comentan que, efectivamente, los proyectos de intervención de las estudiantes de la ME son actividades que no están planeadas en la agenda de los docentes y en muchas ocasiones tienen que dejar a un lado sus actividades para atenderlos.

Intención y formas de implementación de movilidad

Los estudiantes pueden participar en convocatorias para estancias cortas o semestrales. Al respecto, las egresadas comentaron que se identificaron necesidades durante el proceso de formación que fueron cubiertas gracias a la participación en procesos de movilidad y estancias.

[...] creo que es muy importante irte a otro contexto [...], irte con una persona que realmente te vaya a apoyar [...], en lo personal así fue: yo me fui con una persona experta en mi tema entonces creo que eso me ayudó muchísimo y mi estancia pues realmente fue muy gratificante y me ayudó muchísimo (ME08CE-S160).

Los procesos de movilidad generados por la ME fueron percibidos de forma positiva por las estudiantes; permitieron satisfacer necesidades básicas, tales como las económicas, así como un incremento de habilidades y conocimientos.

Necesidades de las UR relacionadas con los proyectos de intervención en los que participan los integrantes del programa

De la información obtenida de las UR, se pudieron identificar necesidades que el programa logró atender por medio de la intervención de las egresadas:

[...] se realizó un diagnóstico a través de los jóvenes, se detectó que no hay apoyo directo en la situación académica ya sea apoyo para las situaciones académicas o de índole personal (MEMGS).

La facultad de deportes no contaba con una metodología para el seguimiento de egresados, sus encuestas de seguimiento, el objetivo era tener dentro de la facultad un protocolo de seguimiento de egresados (SFDCE).

Los comentarios anteriores permiten dar cuenta de algunas de las necesidades que fueron identificadas por medio de los diagnósticos que realizaron las estudiantes, estos deben conducir a la gestión y mejora de los proyectos. Los responsables de las UR generan información que puede utilizarse para lograr los cambios necesarios en este tipo de trabajos (Madaus, Scriven y Stufflebeam, 1993).

Necesidades que no fueron atendidas

En el análisis de la información, se encontraron necesidades que, de acuerdo con la opinión de las egresadas, no fueron atendidas:

[...] lo que me di cuenta es que los docentes al inicio, como que la base, el cuerpo académico, yo creo que no tenía muy claro que es la intervención, entonces no pudieron, yo creo, que desde su materia, que sí me pareció pertinente, no pudieron como que enlazarla a lo que es un proyecto de intervención, entonces fue como muy genérico [...] no midieron como que la necesidad de que cada docente, independientemente de la materia, si fue calidad o política, que fuera con esta mira de llevarnos a lo que fuera insumo también a la intervención (ME10CC-S960).

En cuanto a los directores de tesis se encontraron opiniones encontradas. Por un lado, consideraron como una necesidad no cubierta –sobre todo tomando en cuenta su importancia– el incremento de habilidades para cumplir con las actividades requeridas en las unidades de aprendizaje

(Scriven y Roth, 1990), tal es el caso de los conocimientos en investigación acción, que, al tratarse de un programa de orientación profesional, es un aspecto fundamental. Por el otro, las necesidades de los consumidores que el programa permitió atender se centraron en el desarrollo de competencias educativas, forma e implementación de los proyectos y procesos de movilidad; también, se identificaron necesidades de las UR relacionadas con los proyectos de intervención en los que participaron las egresadas del programa.

Efectos explícitos e implícitos derivados del programa en su primera generación de estudiantes

Los efectos pueden ser percibidos por los consumidores de distintas formas, hay que tener en cuenta que hay que darle la misma importancia tanto a los efectos no declarados como a los previstos (Scriven, 2015).

Efectos explícitos: conocimientos

Las egresadas perciben que los efectos explícitos del programa impactan, principalmente, en la adquisición de conocimientos sobre la metodología básica para desarrollar proyectos de intervención en contextos educativos: “[...] lo más interesante también fue el momento de la intervención, del trabajo ya en el campo, el darme cuenta de cómo hacemos las cosas, las formas, es cómo podemos tener resultados” (ME09CE-C030). Es importante mencionar que, precisamente sobre dichos conocimientos, se encontró reiteradamente una opinión relacionada con la metodología investigación-acción. Las estudiantes expresan que hizo falta claridad sobre este tema y que esto afectó en la aplicación del proyecto.

Efectos explícitos: habilidades

Entre las habilidades que se identifican como efectos que el programa produce durante su desarrollo, se encuentran las relacionadas con el reconocimiento de problemas significativos asociados al campo educativo por medio del diagnóstico y el desarrollo de proyectos de intervención:

[...] al momento de nosotros realizar lo que era el diagnóstico, porque si el proceso de nuestra maestría ¿no?, era detectar la problemática, realizar lo que el diagnóstico, luego implementar lo que era la propuesta y luego evaluar los resultados, pero por ejemplo, si nos ponen que en cuarto..., nos ponen a hacer

la evaluación y hacer el análisis pues, de los datos de, de nuestra propuesta, pero también esta nos hubiera apoyado si hubiéramos desde un principio, haberla llevado para que también nos hubiera podido ayudar en el análisis de los resultados del diagnóstico, por decirlo (ME03CE-C13L).

En cuanto a los temas relacionados con la adquisición de habilidades plasmadas en el perfil de egreso, el análisis de la información refiere que las egresadas estuvieron alejadas de los temas sobre el diseño, organización y evaluación de métodos innovadores en procesos educativos, todos ellos manifiestos en el perfil de egreso.

Efectos explícitos: valores

En cuanto a los valores plasmados en el perfil de egreso, se encontraron opiniones relacionadas con la responsabilidad, la autonomía, la colaboración, innovación, la solidaridad y el respeto:

Pero sobre todo el impacto que tuvo, que yo lo puedo ver así, el impacto que tuvo en el nivel en donde se llevó a cabo mi proyecto, que fue algo innovador porque, pues fue la primera vez que se llevaba cabo un proyecto, entonces eso para mí, es muy satisfactorio igual que para la escuela (ME07CE-S13L).

De acuerdo con Scriven (2015), también hay que identificar de los efectos esperados aquellos que los consumidores no identifican, en este caso, temas como ética, integridad y proactividad.

Efectos a largo plazo

Los efectos a largo plazo pueden recuperarse mediante ejercicios de seguimiento de egresados (Stufflebeam y Coryn, 2014); en este caso, por tratarse de la primera generación, no fue posible identificarlos al momento de la evaluación; sin embargo, se recuperaron opiniones relativas a las expectativas sobre la aplicación de lo aprendido en la ME y el desarrollo de su vida profesional.

Efectos implícitos

Se identificó que las egresadas perciben efectos negativos que inciden en el bienestar del estudiante, tales como percepción de altos niveles de

estrés: “...esa creo que fue la peor desventaja ¿no?, el sentir este nivel de estrés a veces que físicamente te empiezan a temblar que si el ojo, que si te duele la nuca, que si el insomnio por la ansiedad y que no descansas” (ME10CC-S960).

Por su parte, las UR valoran como útiles los proyectos llevados a cabo. Los representantes tienen una opinión positiva sobre el desempeño de las estudiantes en las actividades propuestas, en la mayoría de los casos se mencionó que el programa se cumplió totalmente, solo en un caso se informó que no se llevaron a cabo todas las actividades por causas ajenas a la estudiante.

Perspectiva de los diversos actores educativos que participaron en la evaluación, sobre la operación del programa

Perspectiva de los consumidores directos con respecto al programa

De acuerdo con las opiniones de las egresadas, los elementos a los que se les dio más énfasis fueron la dirección de tesis y el plan de estudios. Existió un acentuado desacuerdo, ya que se comentó que algunas estudiantes tuvieron la oportunidad de continuar con el anteproyecto con el que ingresaron al programa, mientras que otras tuvieron que cambiarlo:

[...] tuve la ventaja de que mi director, de que cuando recién se inició el proceso [...], él respetó mi proyecto, este y eso se lo agradezco mucho, porque por lo que escucho en el caso de ME09CE-C030 a ella le cambiaron y ya no hay manera de retomar lo que ella realmente quería hacer. Entonces yo, esa parte si se lo agradezco mucho a mi director, de respetar y de acompañar (ME10CC-S960).

Continuar con el anteproyecto con el que fueron aceptadas al momento de ingreso a la maestría produce efectos positivos no solo en la percepción de beneficios por parte del programa, sino que las estudiantes que se encontraron en esa situación reflejaron en sus comentarios estar motivadas en el tema trabajado.

Plan de estudios

Una de las dificultades que presentaron las egresadas en el desarrollo de sus proyectos fue en relación con la metodología empleada; en algunos casos, se encontraron incongruencias sobre la que se estaba usando para

abordar las problemáticas en los proyectos de investigación. Otros comentarios sobre el plan de estudios versaron sobre las materias optativas; las egresadas perciben que no cubren sus necesidades de formación, además de que no existe la posibilidad de elegir: "...en realidad no hay optativas, eran un paquete y esto es lo que hay, eres grupo único entonces no tienes optativas" (ME09CE-C030).

Es importante mencionar que cuando las opiniones del consumidor indican que el proceso de aprendizaje se ve afectado por estas diferencias, se sugiere una revisión de expertos en planes de estudios profesionales (Scriven, 1991).

Docentes

En el tema de trabajo docente y su participación en la operación del programa se encontraron valoraciones positivas y negativas. Algunas de estas opiniones se pueden identificar en la siguiente cita: "[...] hubo maestros muy buenos, muy preparados, que me apoyaron en todo momento, que me ayudaron a ver las cosas [...], a tomar diferentes caminos, diferentes formas de solucionar y que eso mismo me encaminó a llevar una intervención" (ME09CE-C030).

Evaluaciones Conacyt

Las egresadas expresan que una de las mayores ventajas es el recurso que se otorga como estudiante a través de la beca de manutención, también perciben como beneficio el respaldo de pertenecer a un programa que da reconocimiento a nivel nacional: "Pues para mí una de las ventajas bien importante es que contamos con una beca, otorgada por ellos con la intención de –pues no era el dineral, ¿no?– [suplir] las necesidades básicas [...] para dedicarte a el estudio" (ME11CEC160).

Por otro lado, comentaron que las exigencias provocaron en algunas estudiantes sensaciones de estrés, así como sentirse poco valoradas por parte del programa, ya que percibieron que había una fuerte preocupación únicamente por alcanzar los indicadores de Conacyt.

Coincidencia de la forma de operación del programa respecto de sus intenciones formativas

La ME se diseñó con orientación profesional; de esta manera es congruente con la descripción de la línea de trabajo que se oferta. Con esta primera

generación del programa se desarrollaron un total de trece proyectos de intervención orientados al acompañamiento escolar y formación profesional docente.

Áreas de mejora que se identificaron mediante la evaluación formativa del programa

Plan de estudios

Las egresadas consideran que existen algunas incongruencias entre los objetivos del trabajo terminal y la oferta de materias. A partir de estas problemáticas se sugieren aspectos de mejora relacionados con la secuencia de unidades de aprendizaje:

[...] sería muy padre que nos pudieran observar, desde la visión de la propuesta curricular, esas diferencias que pudiera haber entre un programa de intervención profesionalizante como el que estamos planteando nosotros, porque a lo mejor ahí está el meollo del asunto, de que las cartas están diseñadas más como una orientación de investigación más que de intervención y esto nos está generando estas posibles discrepancias ahorita la práctica (DSPC).

Docentes

Desde la perspectiva de las egresadas sería necesario tener claro hacia dónde se dirigen los proyectos de intervención y que los docentes se encuentren preparados en la metodología de la investigación-acción.

Implementación de proyectos en las unidades receptoras

Algunos aspectos de mejora sobre la implementación de los proyectos de intervención están relacionados con las UR; las egresadas proponen que se afinen los procesos de vinculación relacionados con formalidades en los trámites y apoyo durante la realización de los proyectos.

[...] para las siguientes generaciones, una sugerencia buena sería [...]: uno, tener ya bien ubicada [...] tu unidad receptora, desde que planteas o inicias el desarrollo de tu proyecto y asegurarnos que esa coordinación, esa dirección, esa persona, nos va dar un apoyo cien por ciento, no más de lo que debieran apoyarnos, o sea, no hablo de que nos paguen el proyecto, ni que nos den café y galletas [...]. Pero sí, que no interfiera la misma unidad

receptora en el desarrollo del proyecto, que creo que eso es importante (ME01CE-C13L).

Vínculo con egresadas

Considerando que es la primera generación, más allá de configurarse como una propuesta de mejora, estas opiniones se pueden reconocer como sugerencias o expectativas de lo que se espera en cuanto a seguimiento de egresados: “Pues ah, yo esperaría como actualizaciones ¿no?, capacitación, que nos mantengan con temas que, que va a haber, congresos, seminarios, ¿cuál es la oferta educativa?, ¿qué hay para actualizarnos?, y ¿por qué no?, bolsa de trabajo” (ME10CC-S960).

Conclusiones

En el marco de los objetivos nacionales para el desarrollo de los posgrados en México, se rescatan como indicadores primordiales la equidad y la pertinencia. Sin embargo, aún hay líneas de investigación pendientes como el impacto de la tecnología, la vinculación y el buen uso de los insumos materiales y físicos en la formación de los estudiantes, de acuerdo con los parámetros del Conacyt.

El análisis de las experiencias de los diversos actores educativos que participaron en la evaluación formativa del programa de ME ha permitido dar a conocer elementos internos que no tienen alcance en ninguna de las evaluaciones realizadas por los organismos acreditadores. Los objetivos de esta evaluación se encuentran alejados de la toma de decisiones sumativas y publicación en listas de *rankings*; más bien, se orientan a la mejora del programa (Scriven, 1991).

Esta evaluación cumple con el propósito de hacer un estudio con base en las experiencias de los consumidores directos e indirectos. Su relevancia radica en que al ser los estudiantes la razón de ser de un programa, los resultados son de suma importancia para la administración, para los diseñadores del programa, para la universidad y para la sociedad misma. El trabajo se centró en la primera generación del programa de ME; sin embargo, su alcance se extiende hacia las futuras generaciones, ya que se identifican los aspectos a mejorar.

De acuerdo con el modelo seleccionado, se identificaron las áreas de mejora que pueden convertirse en recomendaciones para enriquecer el diseño del programa (Scriven, 2015). Los resultados del estudio visibili-

zan la necesidad de abordar la evaluación formativa del posgrado, lo cual implica pensar la realidad y las situaciones problemáticas que enfrenta. Escuchar las voces de los involucrados es aceptar que manifiestan retos y habilidades que no se resuelven durante su formación, plantean la necesidad de responder desde lógicas diferentes para indagar la naturaleza de las necesidades pedagógicas y sociales, que van más allá de los indicadores educativos considerados en los marcos de referencia nacionales.

Este trabajo abona al campo de la investigación en evaluación de programas educativos al realizarse bajo un acercamiento al modelo metodológico de Scriven (Stufflebeam y Shinkfield, 1993). La evaluación que regularmente se lleva a cabo en este tipo de programas, igual que otros en que pertenecen al sistema educativo mexicano en el nivel superior, se encuentran enfocados al cumplimiento de ejercicios de acreditación y se alejan de acciones orientadas hacia la retroalimentación. En ese sentido, el presente trabajo representa la posibilidad de abonar a la discusión académica sobre el desarrollo de evaluaciones educativas bajo diversos modelos que ofrece la literatura internacional.

Con el trabajo reportado, se aporta a la ME con los elementos de mejora recuperados de las opiniones de las egresadas de la generación 2017-2019. Asimismo, esta evaluación formativa contiene elementos que complementan los ejercicios de acreditación que realizan agencias externas, implementando elementos metodológicos y de discusión para reflexionar sobre la función formativa que le compete.

Notas

¹ Proyecto de intervención elaborado como producto del posgrado. Esta forma de trabajo permitirá el desarrollo gradual de los conocimientos, habilidades y valores que debe de poseer como actor educativo (docente, tutor, administrador, etcétera) (UABC, 2016).

² Los participantes firmaron el documento de consentimiento en el que se les hacía saber que la información recuperada sería parte de una investigación en el campo educativo, y que su participación era libre y voluntaria. Además, tenían la libertad de abandonar el estudio.

Referencias

- Bonilla Marín, Marcial (coord.) (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: nacional*, Torreón: Consejo Nacional de Estudios de Posgrado/Instituto Postosino de Investigación Científica y Tecnológica. Disponible en: <http://www.comepo.org.mx> (consultado: agosto de 2018).
- Buendía, Angélica (2013). "Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. esp., noviembre-diciembre, pp. 17-32.

- Buendía, Angélica y Acosta, Abril (2017). “Veinticuatro años de políticas gubernamentales en educación superior. Recuento de un diseño institucional inacabado”, en A. Buendía (ed.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas Desafíos a la homogeneidad*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-División de Ciencias Sociales y Humanidades, pp. 57-84.
- Brinkman, Svend (2014). “Unstructured and semi-structured interviewing”, en P. Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 277-299.
- CIEES (2018). “Histórico de programas evaluados”, en *Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior* (sitio web), Ciudad de México. Disponible en <http://www.ciees.edu.mx/index.php/publicaciones/historico> (consultado: agosto de 2018).
- Conacyt y SES (2015). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: <https://www.uv.mx/posgrado/files/2012/11/MARCO-DE-REFERENCIA-PNPC-V6.pdf> (consultado: agosto de 2018).
- Conacyt y SES (2020). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de programas de nuevo ingreso modalidad escolarizada*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: <https://www.Conacyt.gob.mx/index.php/el-Conacyt/convocatorias-y-resultados-Conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/19842-marco-referencia-evaluacion-programas-nuevo-ingre/file> (consultado: noviembre de 2020).
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1979). “Ley que crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de diciembre. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4739376&fecha=29/12/1970&cod_diario=204209 (consultado: agosto de 2018).
- COPAES (2017). “Organismos acreditadores reconocidos por COPAES. México”, *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior* (sitio web), Ciudad de México: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Disponible en: http://www.copaes.org.mx/organismos_acreditadores.php (consultado: agosto de 2018).
- Díaz Barriga, Ángel (1987). “Problemas y retos del campo de la evaluación educativa”, *Perfiles Educativos*, núm. 37, julio-agosto-septiembre, pp. 3-15.
- Expósito, Jorge; Olmedo, Eva y Fernández-Cano, Antonio (2004). “Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 10, núm. 2, julio, pp. 185-209.
- Jiménez, Alfonso (2019). “La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad?”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 189, pp. 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.614>
- Jiménez, Alfonso y Ponce, Salvador (2020). “Recomendaciones derivadas de la acreditación de programas educativos: Análisis en una universidad pública estatal de México”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 131. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5172>

- Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*, Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Krueger, Richard y Casey, Mary (2015). *Focus groups: A practical guide for applied rResearch*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ligero, Juan (2016). “Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa”, en Corporación Andina de Fomento (ed.), *La evaluación de políticas públicas. Fundamentos conceptuales y analíticos*, Caracas: Banco de Desarrollo de América Latina-Corporación Andina de Fomento, pp. 2-67.
- Madaus, Goeorge; Scriven, Michael y Stufflebeam, Daniel (1993). *Evaluation models: Evaluation in educational and human services*, Amsterdam: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Mireles, Olivia (2008). “Políticas de evaluación de la calidad del posgrado en México: breve recuento de las últimas dos décadas”, *Calidad en la Educación*, núm. 2, diciembre, pp. 242-257. <https://doi.org/10.31619/caledu.n29.196>
- Moctezuma Hernández, Patricia; Huber Bernal, Gerardo y Valdés Pasarón, Sergio (2015). *100% de Posgrados de Calidad en la UABC. Políticas, logros y retos para la competitividad institucional*, Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: http://cimarron.uabc.mx/pdf/documentosCGPI/100_Posgrados_Calidad_UABC.pdf (consultado: agosto de 2018).
- Pallán, Carlos (1994). “Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 91, septiembre, pp. 1-20.
- Rubio, Julio (2007). “La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer”, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 50, pp. 35-44.
- Rueda Beltrán, Mario (2021), “Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 88, enero-marzo, pp. 311-330.
- Saldaña, Johnny (2014). “Coding and analysis strategies”, en P. Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 581-605.
- Scriven, Michael (1991). *Evaluation thesaurus*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Scriven, Michael (2015). “Key evaluation checklist”, *Evaluation Checklist Project* (sitio web), Michigan: The Evaluation Center Western Michigan University. Disponible en: <https://wmich.edu/evalcr/checklists> (consultado: agosto de 2018).
- Scriven, Michael y Roth Jane (1990). “Special feature: needs assessment”, *Evaluation Practice*, vol. 11, núm. 2, pp. 135-140. <https://doi.org/10.1177/109821409001100207>
- Simons, Helen (2014). “Case Study Research: In Depth Understanding in Context”, en P. Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 455-470.
- Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, Daniel y Coryn, Chris (2014). *Evaluation theory, models, & applications*, San Francisco: Jossey-Bass.

- UABC (2015). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*, Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: <http://www.uabc.mx/pdi2015-2019/> (consultado: agosto de 2018).
- UABC (2016). *Documento de referencia y operación de programas de posgrado: Maestría en Educación*, Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/201605/12.pdf (consultado: agosto 2018).
- UABC (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI_2019-2023.pdf (consultado: mayo 2020).
- Unesco (2014). *Unesco y la educación superior, 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras Unesco sobre la Educación Superior, las TIC en la Educación y los Profesores*, París: Unesco-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=1325&lang=es (consultado: agosto de 2018).

Artículo recibido: 14 de abril de 2021

Dictaminado: 20 de septiembre de 2021

Segunda versión: 22 de septiembre de 2021

Aceptado: 23 de septiembre de 2021

PERSPECTIVAS DE DIRECTIVOS EDUCACIONALES SOBRE EL USO DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS

El caso de una evaluación de bajas consecuencias

JOHANA CONTRERAS / ÁLEX TORRES

Resumen:

Las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje se han extendido en el ámbito escolar, sin embargo, no existe suficiente claridad sobre cómo y bajo qué condiciones son utilizadas. Este artículo presenta una investigación que aborda los usos de un programa de evaluación de bajas consecuencias implementado en alrededor de 200 escuelas de Chile. Empleando un enfoque cualitativo, se realizaron 33 entrevistas a personal directivo de escuelas, de redes escolares y de programas educacionales, contratantes de estas evaluaciones. Los resultados permiten describir la utilización de este tipo de evaluación según los perfiles de las y los usuarios y las condiciones que la favorecen u obstaculizan, revelándose la existencia de usos pedagógicos y de mejora escolar, así como situaciones de subutilización. Finalmente, se discuten las implicaciones para las prácticas y política escolar.

Abstract:

The use of standardized achievement tests has expanded throughout the school setting, yet clarity is lacking on the form of usage and the conditions under which they are administered. This article presents a study of a low-stakes assessment program implemented in approximately 200 schools in Chile. Based on a qualitative focus, thirty-three interviews were conducted with the directors of schools, school networks, and educational programs that contract such assessments. The results permit a description of the use of standardized tests according to user profiles and the conditions that favor or hinder their usage, revealing the existence of pedagogical and school improvement uses, as well as situations of underutilization. Lastly, the implications for school policy and practices are discussed.

Palabras clave: evaluación de estudiantes; uso de la información; validez de las pruebas; investigación cualitativa.

Keywords: student assessment; use of information; test validity; qualitative research.

Johana Contreras: investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Medición MIDE UC. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile. CE: jtcontre@uc.cl / <https://orcid.org/0000-0001-6081-0476>

Álex Torres investigador de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Medición MIDE UC. Macul, Santiago, Chile. CE: atorresp@uc.cl / <https://orcid.org/0000-0003-4501-9453>

Introducción

Las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje han experimentado una expansión importante durante las últimas décadas, transitando desde la certificación individual hacia un rol de rendición de cuentas y regulación de los sistemas escolares (Braun y Singer, 2019; Chalhoub-Deville, 2016; Maroy y Dutercq, 2017; Martínez-Rizo, 2016; Mons, 2009; Smith, 2014).

En Chile, debido a la implementación de políticas de rendición de cuentas, los estudios de los usos de las evaluaciones se han centrado en dispositivos de altas consecuencias, demostrando la existencia de impactos negativos en las prácticas de enseñanza y culturas escolares (Manzi, Bogolasky, Gutiérrez, Grau *et al.*, 2014; Elacqua, Martínez, Santos y Urbina, 2016; Falabella, 2016, 2020; Parra y Matus, 2016; Taut, Cortés, Sebastian y Preiss, 2009). Por ejemplo, se ha constatado la reducción del currículum de las disciplinas evaluadas, el entrenamiento para las evaluaciones y la preeminencia de una cultura de competición. Estos hallazgos coinciden con los trabajos desarrollados en otros contextos, en particular, en Estados Unidos (Koretz, 2017; Loeb y Byun, 2019).

Junto a ello, también se ha comenzado a promover el uso de las evaluaciones para la mejora escolar. Desde esta perspectiva, las evaluaciones estandarizadas no solo debiesen ser utilizadas por quienes diseñan y evalúan las políticas públicas, sino también, por los niveles intermedios y locales de toma de decisión, incluidos los equipos de gestión así como las y los docentes¹ (Datnow y Park, 2018; Ebbeler, Poortman, Schildkamp y Pieters, 2017; Mandinach y Gummer, 2016; Schildkamp, Poortman, Luyten y Ebbeler, 2016).

Este artículo aborda la validez de los usos y las consecuencias de evaluaciones estandarizadas *de bajas consecuencias*, es decir, diseñadas para entregar información que oriente la mejora escolar sin que sus resultados conlleven incentivos o sanciones para docentes y escuelas (AERA, APA y NCME, 2018; Tannenbaum y Kane, 2019). Este aspecto de la validez ha recibido menor atención en Chile y en el contexto internacional.

Esta investigación se desarrolló en el marco del Sistema de Evaluación del Progreso del Aprendizaje (SEPA), un conjunto de pruebas estandarizadas de lenguaje y matemáticas alineadas con el currículum nacional, que son contratadas voluntariamente por escuelas, administraciones locales y programas de intervención educacional en alrededor de 200 establecimientos educacionales a lo largo del país. El objetivo de este trabajo fue describir

y comprender los usos que dan a las evaluaciones SEPA los directivos y líderes de instituciones educacionales que las implementan.

Antecedentes

Usos de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje

Las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje, cuyo diseño, aplicación y corrección son uniformes, se dirigen a medir los logros cognitivos de los alumnos y constituyen evidencia sobre la cual se toman decisiones (Mons, 2009). Sin embargo, se ha constatado una subutilización de esa información o una discrepancia entre los propósitos para las cuales fueron diseñadas y cómo son usadas (Alkin y King, 2016; Alkin y Taut, 2002).

Por esta razón, los reales usos y consecuencias de las evaluaciones constituyen una fuente de evidencia de validación de programas evaluativos, promovida ampliamente por los estándares internacionales de la medición educacional y la investigación asociada al tema (AERA, APA y NCME, 2018; Brewer, Knoepfel y Lindle, 2015; Hitchcock, Onwuegbuzie y Khoshaim, 2015; Kane, 2016; Lane, 2014; Loeb y Byun, 2019; Messick, 1980).

En la literatura se encuentran descripciones que pueden agruparse en tipologías según sus características y sus propósitos. Respecto de sus características, se identifican seis usos (Alkin y King, 2016, 2017; Alkin y Taut, 2002).

En primer lugar, el *uso instrumental* es aquel donde los resultados de las evaluaciones desembocan en acciones o decisiones dirigidas a resolver un problema. El *uso conceptual* influye o cambia el pensamiento y conocimiento del usuario sobre el objeto de la evaluación, sin conllevar una acción específica. El tipo *simbólico* ocurre cuando la evaluación solo se emplea como un acto político o una forma de obtener estatus. El tipo *legitimante* corresponde a su utilización para justificar decisiones o acciones emprendidas (Alkin y King, 2016; Alkin y Taut, 2002; Hein y Taut, 2010). El *uso de descubrimiento* refiere al empleo de hallazgos para ampliar el conocimiento en un campo disciplinar, más allá del programa evaluado. Finalmente, el *uso de proceso* (Patton, 1997) se refiere a los efectos que tiene la implementación misma de la evaluación en los usuarios y no sus hallazgos. Trabajos recientes integran este tipo como un eje transversal a los ya mencionados, de modo que lo conceptual e instrumental pueden describir tanto al proceso evaluativo como a sus hallazgos (Alkin y King, 2016; Alkin y Taut, 2002). De acuerdo con esta distinción, este trabajo

se concentra en los usos de los resultados de las evaluaciones y no de su proceso.

Por otro lado, Alkin y King (2017) proponen situar los usos de las evaluaciones en dos continuos: uno que va del “uso” al “no uso” y otro desde el “mal uso” hasta el “no mal uso”, incluyendo además un eje que distingue entre su carácter pasivo y activo. El uso y mal uso se sitúan en el polo activo y el no uso en el pasivo. Esta contribución es importante para esta investigación, por cuanto permite describir situaciones intermedias y la subutilización de las evaluaciones que, como se verá más adelante, representan la experiencia de diversos entrevistados.

Otra clasificación pertinente para este estudio es la que identifica los usos para fines de rendición de cuentas, para la mejora escolar y los usos pedagógicos (Bolhuis, 2019; Ebbeler, Poortman, Schildkamp y Pieters, 2016; Jimerson, Garry, Poortman y Schildkamp, 2020; Schildkamp, 2019; Schildkamp *et al.*, 2016). El primero se produce cuando los resultados de la evaluación sirven para demostrar a una audiencia externa la efectividad de acciones emprendidas por la escuela o los docentes. La utilización de datos para la mejora escolar, en cambio, analiza las acciones emprendidas con el fin de determinar las brechas respecto de las metas del establecimiento y determinar estrategias para reducirlas. Este aspecto corresponde más típicamente al ámbito de la gestión escolar e incluye las decisiones de desarrollo profesional docente, asignación de recursos, creación de planes de mejoramiento escolar, etc. El uso pedagógico se sitúa a nivel de aula y se refiere a la toma de decisiones orientada a modificar la planeación y las estrategias pedagógicas. Algunas acciones pedagógicas basadas en datos pueden ser, entre otras: definir metas de aprendizaje, determinar el dominio de conocimientos y habilidades o definir estrategias según grupos de estudiantes (Beaver y Weinbaum, 2015; Datnow, Lockton y Weddle, 2020; Ebbeler *et al.*, 2016; Farley-Ripple, Jennings y Buttram, 2019; Gelderblom, Schildkamp, Pieters y Ehren, 2016; Prenger y Schildkamp, 2018).

Facilitadores y obstaculizadores en el uso de las evaluaciones

El estudio de los usos de las evaluaciones educacionales es prácticamente inseparable de los factores que inciden en ellos, lo que se manifiesta en numerosos trabajos publicados, sin embargo, este aspecto ha recibido poca atención en Chile y América Latina (Datnow y Park, 2018; Dunn, Airola, Lo y Garrison, 2013; Prenger y Schildkamp, 2018; Schildkamp, 2019;

Schildkamp *et al.*, 2016; Schildkamp, Smit y Blossing, 2017; Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof y Van Petegem, 2017).

Además, la evidencia muestra que, pese al creciente volumen de datos disponibles, los equipos pedagógicos siguen tomando decisiones basadas en la intuición más que en los hallazgos de investigaciones y evaluaciones (Ebbeler *et al.*, 2017; Gelderblom *et al.*, 2016; Prenger y Schildkamp, 2018; Van Gasse *et al.*, 2017).

Según Schildkamp *et al.* (2016), los factores que favorecen la utilización de datos se pueden clasificar en tres tipos: características del dato, cualidades del usuario y condiciones organizacionales. Las primeras incluyen aspectos como qué tan oportuna es la entrega de resultados, su accesibilidad, usabilidad, confiabilidad o precisión.

Respecto de las cualidades del usuario, se han estudiado las competencias y habilidades para la comprensión e interpretación de datos, destacando la alfabetización estadística como un factor clave y un aspecto a fomentar en la formación inicial y el desarrollo profesional docente (Beaver y Weinbaum, 2015; Datnow, Lockton y Weddle, 2020; Mandinach y Gummer, 2016; Mandinach y Jimerson, 2016). Otros estudios abordan la autoeficacia respecto del uso de datos, es decir, las creencias relacionadas con las propias habilidades para interpretar y desprender acciones a partir de los datos o elementos, como las actitudes y la ansiedad frente a su utilización (Bolhuis, 2019; Dunn *et al.*, 2013; Gelderblom *et al.*, 2016; Jimerson, 2016; Kippers, Poortman, Schildkamp y Visscher, 2018; Prenger y Schildkamp, 2018).

Finalmente, dentro de las condiciones organizacionales destacan el liderazgo de los directivos y el soporte para el uso de datos, la visión compartida y normas institucionales, el tiempo y los espacios disponibles para el trabajo en torno a los datos (Coburn y Turner, 2011; Schildkamp *et al.*, 2016; Van Gasse *et al.*, 2017). Adicionalmente, la colaboración en los equipos es una de las condiciones organizacionales que ha demostrado unánimemente ser un facilitador en la utilización de datos (Abrams, Varier y Mehdi, 2020; Datnow, Lockton y Weddle, 2020; Jimerson *et al.*, 2020; Mandinach y Jimerson, 2016; Schildkamp *et al.*, 2016).

Un obstaculizador que mencionan algunos trabajos es el contexto de evaluaciones con fines de rendición de cuentas. Por ejemplo, Schildkamp (2019) afirma que existen tensiones entre los propósitos de mejora escolar y de rendición de cuentas; este último uso muchas veces genera un énfasis en el rendimiento, en detrimento de un enfoque formativo. Centrarse en

la rendición de cuentas también puede reforzar el pensamiento de déficit, es decir, los equipos pedagógicos atribuyen los resultados insatisfactorios de los estudiantes a sus características personales o sociodemográficas (Lasater, Bengtson y Albiladi, 2020).

Los hallazgos sobre los usos para rendición de cuentas son relevantes para esta investigación. Aunque el programa evaluativo estudiado sea de bajas consecuencias, se desarrolla en un sistema educativo donde predominan las políticas de rendición de cuentas y, por ende, se inserta en culturas escolares orientadas a los resultados y a la competición (Elacqua, Martínez, Santos y Urbina, 2016; Falabella, 2016, 2020; Parra y Matus, 2016).

En función de estos antecedentes, el presente estudio se dirigió a describir los usos que declaran líderes escolares y coordinadores de programas educacionales que deciden implementar un sistema estandarizado de evaluación de los estudiantes. Este objetivo se desglosó en tres preguntas: ¿Cómo se utilizan los resultados de las evaluaciones SEPA?, ¿difieren estos usos de acuerdo con los niveles de toma de decisión de sus usuarios? y, ¿qué condiciones favorecen u obstaculizan el uso efectivo de las evaluaciones SEPA?

El contexto del estudio es el Sistema de Evaluación del Progreso del Aprendizaje, desarrollado desde 2007 por un centro perteneciente a una universidad de gran prestigio en el país. Las evaluaciones son contratadas por instituciones educacionales públicas y privadas, incluyendo redes o administraciones escolares, establecimientos educacionales independientes, organizaciones públicas y no gubernamentales. Anualmente, se evalúan alrededor de 50,000 estudiantes pertenecientes a más de 200 establecimientos del país. Los servicios incluyen el diseño, administración de las pruebas y entrega de resultados, estos últimos accesibles de forma confidencial desde una plataforma en línea, distinguiendo cuatro perfiles de resultados: administrador de red de establecimientos, equipo directivo, profesor y estudiante.

El programa SEPA entrega resultados del estado del aprendizaje al finalizar un año escolar, del progreso entre años consecutivos y, a los establecimientos que disponen de dos o más mediciones, se les entrega un índice de valor agregado (aporte neto que realiza el establecimiento al aprendizaje de sus estudiantes, por sobre otros factores). Por último, el programa ofrece un acompañamiento en el uso y la gestión de los resulta-

dos de las evaluaciones, que incluye reuniones y talleres con los usuarios del programa, con el fin de transmitir los usos promovidos y no deseados, desde un enfoque formativo y de la toma de decisiones basada en datos (Abarzúa y Contreras, 2019).

Metodología

Para abordar la pregunta de investigación desde los significados y valoraciones que expresan los actores escolares (Newby, 2014), se concibió un estudio cualitativo, de alcance descriptivo, centrado en la utilización que distintas instituciones dan a la evaluación estandarizada SEPA, así como en las situaciones que favorecen o dificultan esos usos.

Instrumento y participantes

La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas individuales orientadas a indagar sobre las valoraciones de las evaluaciones, la comprensión de los datos, así como su utilización y consecuencias en distintos contextos de aplicación. Las entrevistas se realizaron a autoridades municipales, coordinadores de programas educativos, directores y responsables pedagógicos de escuelas, dado que estos actores generalmente toman la decisión de contratar e implementar el programa y, por lo tanto, inciden en el tipo de uso que se dará a la evaluación.

Al interior de esta definición inicial de casos se realizó un muestreo determinado *a priori* (Flick, 2004), con base en características identificadas como relevantes de acuerdo con la configuración del programa SEPA y con el sistema educacional chileno, distribuyendo los casos dentro de la matriz que conforman dichas características:

Contratantes: Difieren en su complejidad y en los usos posibles que dan a las evaluaciones. Los perfiles presentes son una autoridad central que administra una red de centros, establecimientos individuales o programas de investigación/intervención en el sistema educativo.

Dependencia del establecimiento: Refiere a la administración y financiamiento de la escuela. En el sistema chileno existen escuelas públicas, privadas y subvencionadas (administración privada con financiamiento público). Al realizar este estudio, de los 234 establecimientos que utilizaron el programa SEPA, 51% eran públicos, 28% particulares subvencionados y 21% privados.

Ubicación geográfica: Chile se encuentra altamente centralizado en su capital, generando distinciones entre esta región y las restantes del país. Por esta razón, se incluyeron casos de ambas situaciones geográficas.

La tabla 1 muestra las anteriores características de acuerdo con los entrevistados.

TABLA 1

Usuarios del programa SEPA

| Tipo contratante | Dependencia | Ubicación | Entrevistados |
|---------------------------------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Administrador red de establecimientos | Pública | Capital | 5 |
| | | Regiones | 5 |
| | Privada | Capital | 1 |
| | | Regiones | 4 |
| Establecimiento individual | Pública | Capital | 2 |
| | | Regiones | 4 |
| | Privada | Capital | 2 |
| | | Regiones | 2 |
| | Subvencionada | Capital | 4 |
| | | Regiones | 2 |
| Investigación/intervención | — | Capital | 2 |
| Total | | | 33 |

Fuente: elaboración propia.

Dado que esta investigación fue desarrollada por la misma institución que implementa el programa, con el fin de favorecer la honestidad de los participantes y la apertura a las experiencias por parte de los entrevistadores, el trabajo de campo fue realizado por un equipo externo a la institución, el cual también participó del proceso de construcción de los guiones de entrevistas, así como en los análisis inductivos del material.

Adicionalmente, el estudio se sometió a la revisión del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, obteniendo su aprobación, lo que supuso contar con los elementos que garantizan la voluntariedad

en la participación y el respeto de los derechos de los participantes, tales como los consentimientos informados de los entrevistados y las autorizaciones de las instituciones.

Análisis de datos

Los datos, constituidos por transcripciones íntegras de cada entrevista, fueron sometidos a análisis cualitativos de contenido. En un primer momento el material fue abordado descriptivamente, generando conceptos y categorías (Dey, 1993) según los procedimientos de la *codificación abierta* propuesta por Strauss y Corbin (2002) y utilizando el programa Max.QDA versión 2018.2. En este proceso se identificaron elementos relevantes en la experiencia con el SEPA: definiciones del programa, componentes y finalidades, resultados esperados a corto y mediano plazos, comprensión de los datos y reportes, valoración del programa y usos de las pruebas, entre otros. Este artículo se focaliza específicamente en aquellos contenidos referidos al uso de esta evaluación.

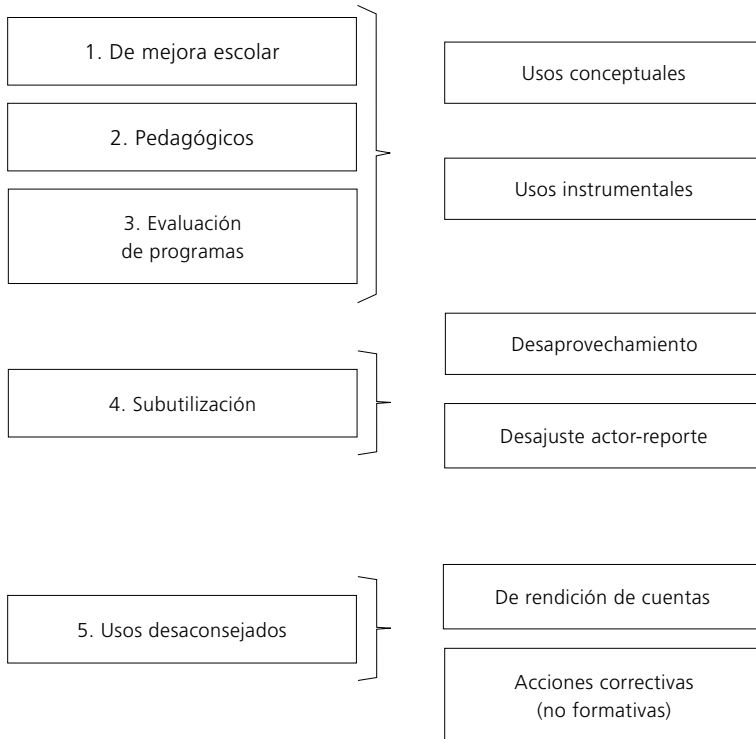
Posteriormente, se realizó una fase interpretativa que permitió establecer relaciones entre los datos y los antecedentes conceptuales mediante un proceso iterativo entre inducción y deducción, denominado *abducción* (Kennedy y Thornberg, 2018). Sin tener una hipótesis basada en una teoría, se disponía de literatura sobre clasificaciones de usos y definiciones de sus variantes. El proceso interpretativo consistió en revisar el listado de usos emergentes a partir de esas categorizaciones preexistentes. Como resultado, surgió una clasificación nueva basada en los datos obtenidos en este estudio que, cuando coincidieron con usos reportados en trabajos precedentes, mantuvieron las denominaciones más comúnmente utilizadas en la literatura. Una vez construida esta clasificación se procedió a hacer un análisis comparativo de las similitudes y diferencias de los usos entre los tres perfiles de actores y a identificar, descriptivamente, los obstáculos y facilitadores mencionados globalmente por los actores.

Resultados

Los resultados están organizados según las tres preguntas que guiaron la investigación: ¿cómo se utilizan los resultados de las evaluaciones SEPA? (figura 1), ¿difieren estos usos de acuerdo con los niveles de toma de decisión de sus usuarios? y, ¿qué condiciones favorecen u obstaculizan el uso efectivo de las evaluaciones SEPA?

FIGURA 1

Usos del programa SEPA declarados por equipos directivos de instituciones educativas



Fuente: elaboración propia.

Usos de las evaluaciones SEPA

Usos orientados a la mejora escolar

Debido a que los participantes ejercen roles de dirección de instituciones educativas, se esperaba que mencionaran usar las evaluaciones para la gestión escolar. Efectivamente, se relevan procesos reflexivos y acciones orientadas a la mejora de las escuelas. Por ejemplo, un uso de mejora escolar conceptual declarado fue la triangulación de información con el fin de monitorear la cobertura curricular. Adicionalmente, esta triangulación se realiza para aumentar el conocimiento sobre los estudiantes e identificar los factores que explican sus resultados de aprendizaje. Asimismo, se señala la importancia de basar las decisiones en más de una

fuente de información, siendo los resultados del programa SEPA, uno entre varios datos posibles.

Como usos conceptuales de mejora escolar también se pueden mencionar las situaciones en las cuales se realizan análisis de los datos a nivel de la escuela o de equipos de docentes según las asignaturas o etapas escolares. Estas sesiones incluyen desde simples comparaciones entre cursos y niveles, hasta instancias más reflexivas.

Los usos de mejora escolar instrumental basados en el sistema de evaluación hacen referencia a la definición de metas y contenidos en las planificaciones, programas de reforzamiento de contenidos o habilidades, asignación de recursos, definición de prioridades de apoyo externo o material didáctico, cambios en la estructura organizacional, entre otros:

Si necesito material tecnológico, si necesitamos docentes de apoyo, si necesitamos asistente de aula, tendría que ser tendiente a ir mirando cuáles son las debilidades que tenemos nosotros, entonces las acciones que debieran planificarse, debieran estar en absoluta correlación con los resultados que estamos teniendo, y que nos están diciendo con nombre y apellido “aquí está la falla” (Caso 34, directivo de escuela pública).

Usos pedagógicos

En las entrevistas también se hizo referencia a usos pedagógicos conceptuales e instrumentales. Con respecto al primero, destacaron los procesos de análisis de datos a nivel de aula, ya sea para identificar las fortalezas y debilidades del alumnado o para generar subgrupos en función de los resultados. También, se menciona la utilización de la evaluación como diagnóstico, con el fin de conocer el dominio de contenidos y habilidades del estudiantado al inicio del año escolar. Adicionalmente, los entrevistados señalan que se genera reflexión pedagógica a partir de los resultados, es decir, los docentes analizan y cuestionan sus prácticas, orientados a mejorar lo que no esté funcionando:

Lo usamos básicamente para analizarlo nosotros mismos, o sea jamás cuestionamos a un chiquillo, por ejemplo, no. Es para analizar nuestras prácticas pedagógicas, para ver cómo mejoramos, esas son como las ideas, o sea, analizamos estos resultados, [...], que nos sirve para tomar decisiones, entonces ¿cómo están nuestras prácticas pedagógicas? (Caso 22, directivo de escuela pública).

Los usos pedagógicos instrumentales se relacionan generalmente con la planificación de las clases. Los resultados se utilizan para establecer metas de aprendizaje, seleccionar contenidos y habilidades a desarrollar o seleccionar estrategias pedagógicas. En algunos casos, estas acciones se realizan basándose en agrupamientos de alumnos en función de sus resultados en SEPA y otras evaluaciones internas o externas.

Usos de evaluación de programas

En menor medida, los entrevistados mencionaron utilizar el programa SEPA para la evaluación de programas educativos. En general se refirieron a usos conceptuales, distinguiéndose los de tipo formativo, como aumentar el conocimiento de la población objetivo para retroalimentar y mejorar la intervención. Además, se mencionaron usos sumativos, referidos a la evaluación de la efectividad de programas a través de los resultados de aprendizaje de los estudiantes:

[...] Lo que permite [SEPA] es medir como no solo el estado sino como el progreso de los estudiantes..., este mismo grupo de escuelas lo vamos a volver a tomar en noviembre de este año, para ver... y a los mismos estudiantes que la aplicamos antes, o a los mismos cursos, para ver si es que se movilizaron o no los aprendizajes y cuánto se movilizaron (Caso 12, directivo de programa de intervención educativa).

Subutilización de los resultados de las evaluaciones

Esta categoría comprende las situaciones en las que, si bien existe la intención de usar las evaluaciones, diversas condiciones contextuales lo obstaculizan, tales como la falta de tiempo, materiales o competencias en los equipos pedagógicos. Los usuarios declaran no obtener el “máximo provecho” de una herramienta que les parece útil. Por ejemplo, no se logra generar un ciclo completo de uso de datos que vaya desde la interpretación a la planificación de acciones y a su evaluación. A veces se reciben los resultados y luego no se sabe bien qué hacer con esa información.

Cuando a uno le entregan un auto, por ejemplo, un último modelo ¿ya? qué lindo el auto, precioso, mire y le dicen: “esto te lleva para allá, te lleva para acá, tiene... todo este gasto en combustible”, qué se yo “ya, toma, aquí tienes las llaves”, y uno después no sabe cómo... cómo manejarse, cómo subirse al

auto, cómo encenderlo, un poco eso entiendo yo que es lo que pasa con la SEPA (Caso 32, sostenedor de escuelas públicas).

Otra situación que refleja una subutilización de la información es el *desajuste actor-reporte*, es decir, el informe disponible para un tipo de actor no es utilizado por este. Por ejemplo, cuando los directivos entregan los resultados a los docentes sin trabajarlos a nivel de escuela, o cuando los administradores de educación pública no utilizan los reportes de sus escuelas a nivel central y traspasan los datos directamente a los establecimientos escolares.

Usos desaconsejados

Esta última categoría reúne a las prácticas que no van en el sentido pedagógico ni de mejora escolar, pudiendo conllevar riesgos o consecuencias indeseadas, pero que no son alteraciones deliberadas de los procesos o resultados evaluativos —lo que sería un mal uso—. Este tipo de usos desaconsejados fueron minoritarios en el discurso de los participantes.

En primer lugar, se identifican usos de la evaluación que se asocian a culturas escolares de rendición de cuentas. Algunos de estos no necesariamente constituyen una práctica indeseada, sino que simplemente se plantean como una forma de transparencia y de responsabilidad frente a las decisiones y acciones emprendidas. Por ejemplo, se rinde cuentas de los resultados a instancias centrales y a financiadores. Sin embargo, también se mencionan aquellos menos alineados con lo pedagógico, como el entrenamiento para pruebas de altas consecuencias o la responsabilización de los docentes:

La usamos como insumo también para ver la dotación docente al año siguiente, porque si nos arroja que este curso en todos sus periodos que se le aplicó [...] vemos que no hay avance, mire, esta colega, que la teníamos por ejemplo en primero, le teníamos hartas expectativas, pero el instrumento externo no nos arroja buenos resultados, entonces quiere decir que ahí hay algo de formación, algo de la docente que no está dando los resultados, no ha sacado a los niños adelante como debe ser, ese es un tema, y el otro es que nos va diciendo cómo está usando... si está usando o no los planes y programas y qué estrategias está usando en clases. (Caso 33, directivo de escuela pública).

Por último, se mencionan prácticas que, si bien tienen la intención de orientarse a la mejora escolar, son correctivas más que formativas y podrían tener efectos negativos en los actores. Por ejemplo, pedir a los docentes que analicen los resultados de SEPA durante sus vacaciones u obligar a los estudiantes a asistir a talleres de las asignaturas evaluadas en su tiempo libre. Un taller de reforzamiento puede ofrecer oportunidades adicionales de aprendizaje a los estudiantes que más lo requieren y, en ese sentido, ser una estrategia orientada a la mejora, sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes, la obligación a asistir a clases después de una extensa jornada escolar puede ser percibida como punitiva. Debido a que este estudio no recoge la opinión de los estudiantes no es factible afirmar cuál es su postura, aunque es posible señalar que representa riesgos y que la distinción entre un uso formativo o correctivo estará dada por la manera en que sea implementado y presentado a los estudiantes.

Usos según el nivel de toma de decisión de los contratantes

Entendiendo que existe diversidad de usuarios del programa SEPA, tanto en su complejidad como en el nivel de toma de decisiones en que se sitúan, se indagó si existían usos diferenciados entre los tres perfiles de contratantes: administradores de servicios educativos, equipos directivos y programas educativos de intervención.

La utilización orientada a la gestión y mejora escolar es mencionada por los tres tipos de actores, aunque con características propias. Por ejemplo, solo los sostenedores y los programas señalan usos, generalmente conceptuales, que comparan de forma simultánea varios establecimientos para identificar sus avances, mientras que los directivos buscan comparar subgrupos (cursos, alumnos rezagados, etc.) dentro de sus establecimientos.

A su vez, los tres perfiles señalan explícitamente usos de carácter pedagógico, tanto instrumentales como conceptuales, sin embargo, difiere la profundidad e involucramiento en ellos. En concreto, los equipos directivos describen detalladamente este tipo de usos, mientras que los representantes de programas educativos, si bien los mencionan, no los ubican dentro de sus intereses principales. Por su parte, los administradores refieren este tipo de usos con mayor lejanía a las acciones específicas de cada escuela y, en varios casos, bajo una delegación en sus equipos directivos.

Un uso efectivamente diferenciador es el de rendición de cuentas. Mientras que es una práctica implementada por los programas educativos

con el fin de acreditar sus logros, es mencionada excepcionalmente por los equipos directivos de las escuelas que se definen a sí mismas como de alto desempeño. Respecto de los administradores, contrario a lo que se podría esperar, no se utiliza el programa SEPA para pedir rendición de cuentas a las escuelas. Esta situación solo se planteó en un caso como algo deseable y no factual.

Finalmente, los administradores de escuelas públicas son los actores que más abiertamente reconocen que subutilizan el programa SEPA en su rol de agencias centrales, al no establecer estrategias o usos propios a sus funciones. En efecto, señalan que no es una herramienta aprovechable en su nivel organizacional y que prefieren delegar a las escuelas la responsabilidad de dar buen uso a las evaluaciones.

[...] como unidad técnico pedagógica, dirección del DAEM [Departamento de Administración de Educación Municipal], hemos sido débiles en ese aspecto o no hemos tenido la asertividad como para hacerlo, como para generar o definir, diseñar un mecanismo que nos permita retroalimentarnos y poder evaluar nosotros a los colegios, en ese aspecto. (Caso 32, Sostenedor Público, 36).

Condiciones que favorecen u obstaculizan el uso efectivo de las evaluaciones SEPA

A pesar de que el objetivo inicial del estudio no consistió en identificar las condiciones que facilitan u obstaculizan el uso de las evaluaciones, este fue un aspecto que emergió espontáneamente en las entrevistas, especialmente cuando los participantes explicaban la subutilización del programa SEPA. Las respuestas se agruparon en tres condiciones: organizacionales, individuales y de los datos.

A nivel organizacional, una barrera importante para el uso efectivo de los datos es la falta de tiempo de los equipos y la alta carga administrativa. En estos casos se reconoce la importancia y el deseo de realizar análisis de la información, sin embargo, los espacios para reunirse son limitados y la posibilidad de los líderes escolares de dar un apoyo pedagógico se ve relegada frente a las tareas administrativas:

Tenemos que decir la verdad, no la explotamos todo lo que la deberíamos debido a la falta de tiempo ¿ya? en cuanto al profesorado. Nosotros tratamos de aprovechar al máximo el tiempo, pero el ministerio de educación [...] nos bombardea con tanto trabajo administrativo, que en este momento la parte

técnica muchas veces queda relegada a segunda instancia, entonces no es que los profesores no tengan los medios, falta muchas veces el tiempo (Caso 23, sostenedor de escuelas privadas).

Como aspectos organizacionales que facilitan el uso de las evaluaciones se mencionan la existencia de una cultura de uso de datos, la instalación de esta práctica en la rutina de la organización, la existencia de espacios y el trabajo colaborativo en torno a los datos:

[...] yo te diría que esos son como los tres mínimos que se use la información..., o sea que se entienda que la información es para ocuparla, que [...] haya una lectura un poco más compleja de los resultados, en términos de que uno puede analizar no solamente qué áreas... qué está bien, qué está mal, dónde estamos fuerte, dónde..., sino que se pueda vincular con las prácticas y con las prácticas institucionales, y que existan espacios donde esa toma de decisiones se haga a nivel institucional (Caso 9, sostenedor de escuelas públicas).

Las características individuales de los usuarios son evocadas en menor medida. Solo se mencionan como obstaculizadores la falta de competencias para la interpretación y el análisis de los datos en algunos docentes, así como una cultura del profesorado poco habituado a concebir acciones concretas a partir de los resultados de las evaluaciones:

Nos ha costado más hacer lo que viene después, como que efectivamente usen los resultados para tomar decisiones pedagógicas y tengan un plan de acción, como lo que viene después de levantar evidencias (ajá), pero eso nos ha costado con todos los instrumentos, no, es como más cultural de los profesores mismos, creemos nosotros (Caso 10, directivo de programa de intervención educativa).

Finalmente, algunas características del diseño, reportes de resultados y acompañamiento de los usuarios del programa SEPA actuarían como obstaculizadores o facilitadores de su uso efectivo. Las condiciones desfavorables son, por ejemplo, que los resultados no se entregan de forma oportuna y a veces están retrasados respecto de los procesos de planificación escolar. También se menciona la dificultad de analizar los resultados porque es demasiada información para procesar o porque algunos reportes son de más

difícil comprensión (por ejemplo, el progreso o el valor agregado). Ahora bien, estas opiniones son minoritarias y lo que predomina es una valoración generalizada del tipo de información que entregan las evaluaciones, de su confiabilidad, validez, nivel de detalle y accesibilidad.

Por último, algunos participantes consideran que el acompañamiento que realiza el programa mediante reuniones y charlas les ha facilitado la comprensión y el uso de datos. No obstante, algunos entrevistados no lo han utilizado por falta de tiempo o planificación y, en otros casos, el uso de videoconferencias de acompañamiento, dada la lejanía territorial, no les fue del todo satisfactorio.

Discusión y conclusiones

Este trabajo permitió describir cómo utilizan una evaluación estandarizada de aprendizaje, de bajas consecuencias, los líderes escolares y directivos de servicios y programas educacionales chilenos. Además, se presentaron algunas diferencias en los usos declarados según el nivel de toma de decisión (escuela, administración de escuelas y programas de intervención) y, por último, se identificaron las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras de la utilización efectiva de las evaluaciones.

La metodología cualitativa escogida, si bien se adaptó al objetivo de comprender los usos de las evaluaciones y sus contextos, presenta algunas limitaciones. Por un lado, la posibilidad de generalización de los hallazgos a otros grupos y poblaciones es limitada. Por otro lado, para estudiar los usos de las evaluaciones al interior del aula es esencial acceder a la visión de los docentes, sin embargo, en este estudio solo fue posible incluir a los directivos de instituciones educativas, quienes nos ofrecen un acercamiento inicial a estos usos pedagógicos. Por esta razón, actualmente se está desarrollando una segunda investigación que aborda específicamente los usos en el aula desde la perspectiva docente.

Más allá de esas limitaciones, este estudio ofrece importantes hallazgos sobre los usos de las evaluaciones estandarizadas. Primero, fue posible evidenciar que los actores entrevistados utilizan las evaluaciones de formas variadas, predominando usos pedagógicos y de mejora escolar que son altamente promovidos en la literatura especializada y por el programa SEPA. Ahora bien, pese a que se evocaron procesos reflexivos y de toma de decisiones a partir de los datos, también se expresó la dificultad para comprometerse en un ciclo completo de uso de datos.

La información disponible plantea que el uso de datos y evaluaciones que efectivamente propicia la mejora escolar no se reduce a la acción aislada de aplicar un instrumento de evaluación y analizar sus resultados, sino que debe formar parte de un proceso con diversos pasos, incluyendo la selección de un propósito, recolección de datos, interpretación, acción y evaluación de las iniciativas implementadas (Coburn y Turner, 2011; Kippers *et al.*, 2018; Schildkamp, 2019; Schildkamp, Smit y Blossing, 2017). Al respecto, los entrevistados describen que, por distintas razones, las evaluaciones se limitan a una recolección de información desconectada de un propósito de mejora y que, en muchos casos, finaliza con el análisis de resultados sin conducir a acciones concretas. Por lo tanto, se observa la dificultad para hacer análisis profundos de la información, realizar procesos reflexivos sistemáticos, seguimiento de las acciones o involucrar a toda la comunidad escolar.

Dentro de este escenario, se destaca el caso de los administradores de educación pública como los actores que menos utilizaban las evaluaciones, siendo común traspasar esta responsabilidad a las escuelas sin mediar análisis ni seguimiento desde el nivel central. Además, es relevante señalar que, si bien predomina una cultura de rendición de cuentas en el sistema escolar chileno, no se menciona este tipo de uso del programa SEPA entre las escuelas y las administraciones públicas de educación.

Esto se podría explicar porque el SEPA es un programa de bajas consecuencias y sus usuarios han integrado su discurso sobre el uso formativo de las evaluaciones. Sin embargo, también puede deberse a cambios que trascienden al programa y que están mostrando una tendencia, al menos discursivamente, hacia una mayor valoración de las evaluaciones para la mejora en detrimento de la lógica de rendición de cuentas. En Chile esta tendencia podría derivar del descontento frente al uso excesivo de evaluaciones de altas consecuencias, que llegó hasta la constitución de un movimiento de intelectuales y de la sociedad civil que exigía el “alto al Simce”,² debido a los efectos nocivos que estaría provocando esta lógica evaluativa en las comunidades escolares (Pino-Yancovic, Oyarzún y Salinas, 2016). Adicionalmente, desde la Agencia de Calidad, responsable de las evaluaciones nacionales, se ha promovido paulatinamente un uso más pedagógico de las evaluaciones y se han ampliado los indicadores de calidad con el fin de mitigar algunos efectos no deseados (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

No obstante lo anterior, se identifican prácticas y usos del programa SEPA que se asocian a esta cultura de rendición de cuentas, como la responsabilización de docentes o la preparación de evaluaciones con altas consecuencias. Si bien parecen ser usos minoritarios, representan un desafío que no se debe desestimar debido a que una evaluación de bajas consecuencias puede transformarse en una de altas consecuencias si los usuarios le atribuyen incentivos o sanciones. En efecto, el carácter de “bajas” y “altas” consecuencias no debiese entenderse como una propiedad intrínseca de la evaluación, sino como un aspecto a indagar en el uso que le dan los actores del mundo escolar (Tannenbaum y Kane, 2019).

La subutilización también representa un desafío importante para la política y práctica educativas. Dado que el uso de datos para fines pedagógicos y de mejora escolar tiene efectos positivos en las instituciones y los aprendizajes de los estudiantes (Carlson, Borman y Robinson, 2011; Ebbeler *et al.*, 2016, 2017; Van Geel, Keuning, Visscher y Fox, 2016) es importante comprender bajo qué condiciones esos usos son posibles y qué factores los obstaculizan, con el fin de maximizar los recursos y los efectos deseados.

Si bien este estudio no tuvo como objetivo inicial identificar las condiciones que facilitan y obstaculizan el uso de las evaluaciones, algunas fueron mencionadas espontáneamente en las entrevistas. Así, coincidiendo con lo observado en otros contextos, condiciones organizacionales como una cultura de uso de datos, la instalación de esta práctica en la rutina de la organización, la existencia de espacios y el trabajo colaborativo fueron aspectos considerados cruciales para el uso efectivo de las evaluaciones. En menor medida se mencionaron características del usuario, como las competencias en estadística y la capacidad para pasar de los datos a la toma de decisiones pedagógicas. Respecto de las características del dato, se mencionaron términos como la confiabilidad, validez, objetividad, pero por, sobre todo, lo que parece facilitar el uso pedagógico es el detalle de la información, que sea oportuna y entregue resultados a nivel individual.

Los entrevistados que señalaron una subutilización de las evaluaciones SEPA y el deseo de lograr un mejor aprovechamiento de este instrumento consideraron que se debía principalmente a la falta de una o algunas de las condiciones organizacionales mencionadas. Por ejemplo, los equipos directivos explicaron que la sobrecarga de trabajo administrativo les impedía liderar un proceso reflexivo más profundo en torno a los resultados

de las evaluaciones; del mismo modo, en las administraciones municipales de educación se hizo referencia a la falta de un acompañamiento a las escuelas en el uso de datos. Como se explicó en los antecedentes de este trabajo, la evidencia muestra que la subutilización de las evaluaciones no es una excepción y que, incluso en países donde el uso de datos está más instalado en los equipos pedagógicos, persisten las dificultades para tomar decisiones basadas en hallazgos de investigaciones y evaluaciones (Ebbeler *et al.*, 2017; Gelderblom *et al.*, 2016; Prenger y Schildkamp, 2018; Van Gasse *et al.*, 2017).

Por otro lado, los trabajos que recomiendan un ciclo completo de uso de datos (Coburn y Turner, 2011; Kippers *et al.*, 2018; Schildkamp, 2019; Schildkamp, Smit y Blossing, 2017) habitualmente se han realizado en sistemas escolares o programas donde existe una estructura organizacional que lo permite, ya sea un profesional especializado o un equipo de uso de datos. En Chile, pese a la relevancia que han adquirido las evaluaciones estandarizadas, no existen instancias como estas ni la capacitación adecuada de los docentes.

Estos hallazgos tienen implicancias importantes para la política y práctica educativas. Por un lado, relevan la necesidad de instalar competencias en el uso de datos en los equipos pedagógicos generando instancias de formación inicial y continua. Si no es posible disponer de profesionales especializados en el uso de datos en el corto plazo, es esencial que los equipos pedagógicos, que ya son usuarios de las evaluaciones, accedan a una formación de calidad sobre este tema. De hecho, el programa SEPA ofrece un acompañamiento a sus usuarios en el que promueve el uso formativo de la evaluación en el marco de un ciclo completo de uso de datos. Sin embargo, no es usual que los programas evaluativos brinden instancias formativas a los usuarios, a pesar de que los estándares internacionales sugieran que los programas se responsabilicen por los usos y consecuencias de las evaluaciones que diseñan (AERA, APA y NCME, 2018).

En Chile no se dispone de evidencia respecto de la formación inicial y continua en el uso de evaluaciones. No obstante, el Sistema Nacional de Evaluación Docente, basado en los estándares oficiales de desempeño docente a los cuales debiesen alinearse los programas de formación inicial, demuestra que el indicador *reflexión a partir de las evaluaciones* es un aspecto de la práctica que sistemáticamente aparece menos desarrollado en los docentes evaluados (Centro de Perfeccio-

namiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2016; Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011).

Por otro lado, sería relevante intervenir para generar las condiciones organizacionales necesarias para el uso de datos. Además de los tiempos, se requiere instalar procesos reflexivos colectivos que se orienten a analizar los datos desde una mirada pedagógica y no desde el pensamiento del déficit, que se focaliza en las falencias y las explica invocando factores extraescolares (Lasater, Bengtson y Albiladi, 2020). Adicionalmente, sería beneficioso que los equipos pedagógicos dispongan de instancias formativas sobre el ciclo completo en el uso de datos, lo que no solo aportaría al uso de las evaluaciones, sino a los procesos de gestión curricular en general.

Algunas políticas educativas recientes podrían tener efectos positivos en este sentido. Por ejemplo, la Ley de Desarrollo Profesional Docente (de 2016) reduce las horas lectivas de los docentes y promueve ampliamente el trabajo colaborativo, lo que constituye una oportunidad para instalar formalmente el uso formativo de las evaluaciones y disminuir el énfasis en la rendición de cuentas. Por otro lado, la creación de centros de liderazgo escolar se vislumbra como una posibilidad de influir en la política pública y en las escuelas y que podría reforzar las competencias de liderazgo necesarias para una orientación hacia la mejora escolar (Pino-Yancovic y Ahumada, 2020).

Notas

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Simce: Sistema de la Medición de la Calidad de la Educación, prueba estandarizada de altas consecuencias del Estado Chileno.

Referencias

- Abarzúa, Andrea y Contreras, Johana (2019). "Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje, SEPA: Evidencia de su confiabilidad y validez", en J. Manzi, M. García y S. Taut (eds.), *Validez de evaluaciones educacionales en Chile y Latinoamérica*, Santiago, Chile: Ediciones UC, pp. 127-156.
- Abrams, Lisa; Varier, Divya y Mehdi, Tareque (2020). "The intersection of school context and teachers' data use practice: Implications for an integrated approach to capacity building", *Studies in Educational Evaluation*. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100868>
- AERA, APA y NCME (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*, Washington, D.C.: American Educational Research Association/American Psychological Association/National Council for Measurement in Education.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Nuevo sistema nacional de evaluación de aprendizajes. La evaluación al servicio de los aprendizajes*, Santiago, Chile: Agencia

- de Calidad de la Educación. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf
- Alkin, Marvin y Taut, Sandy (2002). "Unbundling evaluation use", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 29, núm. 1, pp. 1-12. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(03\)90001-0](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(03)90001-0)
- Alkin, Marvin y King, Jean (2016). "The historical development of evaluation use", *The American Journal of Evaluation*, vol. 37, núm. 4, pp. 568-579. <https://doi.org/10.1177/1098214016665164>
- Alkin, Marvin y King, Jean (2017). "Definitions of evaluation use and misuse, evaluation influence, and factors affecting use", *American Journal of Evaluation*, vol. 38, núm. 3, pp. 434-450. <https://doi.org/10.1177/1098214017717015>
- Beaver, Jessica y Weinbaum, Elliot (2015). "State test data and school improvement efforts", *Educational Policy*, vol. 29, núm. 3, pp. 478-503. <https://doi.org/10.1177/0895904813510774>
- Bolhuis, Erik (2019). "The development of data use, data skills, and positive attitude towards data use in a data team intervention for teacher educators", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 60, pp. 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.002>
- Braun, Henry y Singer, Judith (2019). "Assessment for monitoring of education systems: International comparisons", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 683, núm. 1, pp. 75-92. <https://doi.org/10.1177/0002716219843804>
- Brewer, Curtis; Knoepfel, Robert y Lindle, Jane (2015). "Consequential validity of accountability policy: public understanding of assessments", *Educational Policy*, vol. 29, núm. 5, pp. 711-745. <https://doi.org/10.1177/0895904813518099>
- Carlson, Deven; Borman, Geoffrey y Robinson, Michelle (2011). "A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 33, núm. 3, pp. 378-398. <https://doi.org/10.3102/0162373711412765>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2016). *Resultados de evaluación docente 2015*, Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2015.pdf
- Chalhoub-Deville, Micheline (2016). "Validity theory: Reform policies, accountability testing, and consequences", *Language Testing*, vol. 33, núm. 4, pp. 453-472. <https://doi.org/10.1177/0265532215593312>
- Coburn, Cynthia y Turner, Erica (2011). "Research on data use: A framework and analysis", *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, vol. 9, núm. 4, pp. 173-206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
- Datnow, Amanda y Park, Vicki (2018). "Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools", *Journal of Educational Change*, vol. 19, núm. 2, pp. 131-152. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9323-6>
- Datnow, Amanda; Lockton, Marie y Weddle, Hayley (2020). "Capacity building to bridge data use and instructional improvement through evidence on student thinking", *Studies in Educational Evaluation*. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100869>

- Dey, Ian (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*, Londres: Routledge.
- Dunn, Karee; Airola, Denise; Lo, Wen-Juo y Garrison, Mickey (2013). "What teachers think about what they can do with data: Development and validation of the data driven decision-making efficacy and anxiety inventory", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, núm. 1, pp. 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.11.002>
- Ebbeler, Johanna; Poortman, Cindy; Schildkamp, Kim y Pieters, Jules (2016). "Effects of a data use intervention on educators' use of knowledge and skills", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 48, pp. 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.11.002>
- Ebbeler, Johanna; Poortman, Cindy; Schildkamp, Kim y Pieters, Jules (2017). "The effects of a data use intervention on educators' satisfaction and data literacy", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 29, núm. 1, pp. 83-105. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9251-z>
- Elacqua, Gregory; Martínez, Matías; Santos, Humberto y Urbina, Daniela (2016). "Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, núm. 3, pp. 385-405. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1086383>
- Falabella, Alejandra (2016). "¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 1, pp. 107-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Falabella, Alejandra (2020). "The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life", *Journal of Education Policy*, vol. 35, núm. 1, pp. 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Farley-Ripple, Elizabeth; Jennings, Austin y Buttram, Joan (2019). "Toward a framework for classifying teachers' use of assessment data", *AERA Open*, vol. 5, núm. 4. <https://doi.org/10.1177/2332858419883571>
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata.
- Gelderblom, Gert; Schildkamp, Kim; Pieters, Jules y Ehren, Melanie (2016). "Data-based decision making for instructional improvement in primary education", *International Journal of Educational Research*, vol. 80, pp. 1-14.
- Hein, Andreas y Taut, Sandy (2010). "El uso de información evaluativa externa con fines formativos: el caso de establecimientos educacionales chilenos participantes de Sepa", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 2, pp. 160-181.
- Hitchcock, John; Onwuegbuzie, Anthony y Khoshaim, Heba (2015). "Examining the consequential validity of standardized examinations via public perceptions: a review of mixed methods survey design considerations", *International Journal of Multiple Research Approaches*, vol. 9, núm. 1, pp. 24-39. <https://doi.org/10.1080/18340806.2015.1076757>
- Jimerson, Jo (2016). "How are we approaching data-informed practice? Development of the Survey of Data Use and Professional Learning", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 28, núm. 1, pp. 61-87. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9222-9>

- Jimerson, Jo; Garry, Vanessa; Poortman, Cindy y Schildkamp, Kim (2020). "Implementation of a collaborative data use model in a United States context", *Studies in Educational Evaluation*. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100866>
- Kane, Michaelk (2016). "Explicating validity", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 23, núm. 2, pp. 198-211. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1060192>
- Kennedy, Brianna y Thornberg, Robert (2018). "Deduction, induction, and abduction", en U. Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*, Londres: SAGE Publications.
- Kippers, Wilma; Poortman, Cindy; Schildkamp, Kim y Visscher, Adrie (2018). "Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention?", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 56, pp. 21-31. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001>
- Koretz, Daniel (2017). *The testing charade. Pretending to make schools better*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lane, Suzanne (2014). "Evidencia de validez basada en las consecuencias del uso del test", *Psicothema*, vol. 26, núm. 1, pp. 127-135. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.258>
- Lasater, Kara; Bengtson, Ed y Albiladi, Waheeb (2020). "Data use for equity?: How data practices incite deficit thinking in schools", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 69 <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100845>
- Loeb, Susanna y Byun, Erika (2019). "Testing, accountability, and school improvement", *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 683, núm. 1, pp. 94-109. <https://doi.org/10.1177/0002716219839929>
- Mandinach, Ellen y Gummer, Edith (2016). "What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions", *Teaching and Teacher Education*, vol. 60, pp. 366-376. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011>
- Mandinach, Ellen y Jimerson, Jo (2016). "Teachers learning how to use data: A synthesis of the issues and what is known", *Teaching and Teacher Education*, vol. 60, pp. 452-457. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.009>
- Manzi, Jorge; Bogolasky, Francisca; Gutiérrez, Gabriel; Grau, Valeska y Volante, Paulo (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*, Santiago, Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Maroy, Christian y Dutercq, Yves (2017). "Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation", en C. Maroy y Y. Dutercq (eds.) *Professionnalisme Enseignant et Politiques de Responsabilisation*, París: Deboek Supérieur.
- Martínez-Rizo, Felipe (2016). "Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA", *RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-12. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8244>
- Messick, Samuel (1980). "Test Validity and the Ethics of Assessment", *American Psychologist*, vol. 35, núm. 11, pp. 1012-10127.
- Mons, Nathalie (2009). "Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée", *Revue Française de Pédagogie*, vol. 169. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>

- Newby, Peter (2014). *Research methods for education, second edition*, Londres: Taylor and Francis Group.
- Parra, Victoria y Matus, Gladys (2016). “Usos de datos y mejora escolar: una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones”, *Calidad en la Educación*, vol. 45, pp. 207-250. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652016000200007>
- Patton, Michael (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*, 3ª ed., Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pino-Yancovic, Mauricio; Oyarzún, Gonzalo y Salinas, Iván (2016). “Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile”, *Cadernos CEDES*, vol. 36, núm. 100, pp. 337-354. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171362>
- Pino-Yancovic, Mauricio y Ahumada, Luis (2020). “Collaborative inquiry networks: The challenge to promote network leadership capacities in Chile”, *School Leadership and Management*, vol. 40, núms. 2-3, pp. 221-242.
- Prenger, Rilana y Schildkamp, Kim (2018). “Data-based decision making for teacher and student learning: a psychological perspective on the role of the teacher”, *Educational Psychology*, vol. 38, núm. 6, pp. 734-752. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426834>
- Schildkamp, Kim (2019). “Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps”, *Educational Research*, vol. 61, núm. 3, pp. 257-273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schildkamp, Kim; Poortman, Cindy; Luyten, Hans y Ebbeler, Johanna (2016). “Factors promoting and hindering data-based decision making in schools”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 289, núm. 2, pp. 242-258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>
- Schildkamp, Kim; Smit, Maaikje y Blossing, Ulf (2017). “Professional development in the use of data: From data to knowledge in data teams”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 63, núm. 3, pp. 393-411. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1376350>
- Smith, William (2014). “The global transformation toward testing accountability”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22, núm. 116, pp. 1-34. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1571>
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sun, Yulan; Correa, Mónica; Zapata, Álvaro y Carrasco, Diego (2011). “Resultados: qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en Chile”, en J. Manzi, R. González y Y. Sun (eds.), *La evaluación docente en Chile*, Santiago: Centro de Medición MIDE UC. Disponible en: https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf
- Tannenbaum, Richard y Kane, Michael (2019). “Stakes in testing: Not a simple dichotomy but a profile of consequences that guides needed evidence of measurement quality”, *ETS Research Report Series*, vol. 2019, núm. 1, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1002/ets2.12255>

- Taut, Sandy; Cortés, Flavio; Sebastian, Christian y Preiss, David (2009). "Evaluating school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile: Access, comprehension, and use", *Evaluation and Program Planning*, vol. 32, núm. 2, pp. 129-137. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.10.004>
- Van Gasse, Roos; Vanlommel, Kristin; Vanhoof Jan y Van Petegem, Peter (2017). "The impact of collaboration on teachers' individual data use", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 28, núm. 3, pp. 489-504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1321555>
- Van Geel, Marieke; Keuning, Trynke; Visscher, Adrie y Fox, Jean-Paul (2016). "Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools", *American Educational Research Journal*, vol. 53, núm. 2, pp. 360-394. <https://doi.org/10.3102/0002831216637346>

Artículo recibido: 7 de diciembre de 2020

Dictaminado: 26 de mayo de 2021

Segunda versión: 21 de junio de 2021

Tercera versión: 25 de junio de 2021

Aceptado: 1 de julio de 2021

FUNCIONES, ROLES Y COMPETENCIAS DE LOS(AS) TUTORES(AS) EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

JOSÉ DE JESÚS PEINADO CAMACHO

Resumen:

El objetivo de esta investigación fue indagar sobre las funciones, roles y competencias de las y los tutores en la educación a distancia. Para ello se utilizó una metodología cualitativa; la investigación fue no experimental con diseño transversal y enfoque descriptivo y la muestra fue no probabilística y heterogénea. Los resultados indicaron que las actividades de las y los tutores están relacionadas con sus funciones y con otros participantes de la labor tutorial. Se identificaron cinco tipos de roles: administrativo, orientador, académico, tecnológico y social. Para cada uno se encontró un grupo de competencias: de gestión, de seguimiento, de formación, tecnológicas y sociales. Las conclusiones indican que los hallazgos son consistentes para diseñar políticas institucionales referentes a las tutorías. Los datos obtenidos enriquecen los conocimientos sobre las competencias de las y los tutores.

Abstract:

The objective of this research was to study the functions, roles, and competencies of tutors in distance education. Qualitative methodology was employed for a non-experimental study with a cross-sectional design and a descriptive approach, and a non-probabilistic and heterogeneous sample. The results indicate that tutors' activities are related to their functions and to other participants in tutoring. Five types of roles were identified: administrative, guidance, academic, technological, and social. For each role, a group of competencies was defined: management, feedback, training, technological, and social. The conclusions indicate that the findings are consistent for designing institutional policies for tutoring. The obtained data enrich the knowledge of tutors' competencies.

Palabras clave: tutores; papel del tutor; competencias; educación a distancia.

Keywords: tutor; role of tutor; competencies; distance education.

José de Jesús Peinado Camacho: profesor del Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación e Innovación Tecnológica. Av. Luis Enrique Erro s/n, Unidad Profesional Adolfo López Mateos, Zacatenco, 07738, Ciudad de México, México. CE: jpeinadoc@ipn.mx / <https://orcid.org/0000-0002-2262-4565>

Introducción

La labor tutorial crea espacios de colaboración, comunicación e interacción de calidad (De Metz y Bezuidenhout, 2018), donde las y los tutores¹ ocupan sus competencias para optimizar el proceso de aprendizaje. La tutoría es una experiencia positiva que proporciona enormes beneficios al proceso de enseñanza y aprendizaje (Skaniakos, Penttinen y Lairio, 2014; Abbot, Graf y Chatfield, 2018), se fundamenta en la interacción efectiva con los tutorados (Dutton, Bullen y Deane, 2018), se incrementa cuando se desarrolla en espacios sociales simbióticos (González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà, 2014) e induce a la práctica con actividades de aprendizaje en línea (Bunting y Williams, 2017).

Las competencias de los tutores son una variable en la tutoría y son susceptibles de ser estudiadas (Maina, Santos-Hermosa, Mancini y Guàrdia *et al.*, 2020); la reciprocidad, la mutualidad y la empatía son muy importantes en la relación tutor y tutorado (Cruz, Goff y Marsh, 2020); la motivación desempeña un papel sustancial en esta labor (Kaše, Saksida y Mihelič, 2019), se origina en relaciones de confianza que se traducen en entendimiento, autorreflexión, crítica, autoeficacia y visión de los tutores (Dutton, Bullen y Deane, 2018); el afecto y la autoeficacia sirven como recursos personales y como competencia de seguimiento (Kaše, Saksida y Mihelič, 2019); las competencias favorecen el pensamiento crítico y reflexivo, permiten la autodirección y la autorregulación, aumentan el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades metacognitivas (Peinado, 2020), por este motivo, las funciones, los roles y las competencias de los tutores son importantes para generar resultados en el aprendizaje de sus tutorados (Gjedra y Gardinier, 2018).

La tutoría implica centrar la atención en los cambios del aprendizaje en línea, en el diseño estructural y en la orientación de la propia tutoría (Feng, Xie y Liu, 2017); en consecuencia, la prioridad de los roles y las competencias han cambiado, de la pedagogía cognitiva conductista a la social-constructivista y conectivista (Li, Zhang, Yu y Chen, 2017). Este cambio influye en las competencias tutoriales y también impacta, positiva o negativamente, en los tutores de la educación a distancia (Bezuidenhout, 2018).

El problema que resuelve esta investigación es dimensionar y caracterizar los roles desde las actividades y las funciones de los tutores; se ana-

lizó profundamente la *praxis*, después se identificaron las competencias y se categorizaron por grupos, finalmente se diferenciaron, organizaron y particularizaron. La importancia de la investigación radica en recolectar información de la tutoría desde la experiencia de los tutores.

Fundamentación teórica

La mayoría de los estudios sobre los roles y las competencias de los tutores son estudios cuantitativos (Muñoz, González y Hernández, 2013; González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà, 2014; Setlhako, 2014; Li *et al.*, 2017; Bezuidenhout, 2018), existen menos trabajos con enfoque cualitativo con fundamento en la experiencia de los tutores (Arinto, 2013; Feng, Xie y Liu, 2017; Peinado, 2020), por eso es importante estimular el crecimiento y el fortalecimiento de esta línea de investigación.

En este contexto, Li *et al.* (2017) determinaron los roles de los tutores, sus deberes, tareas y competencias; y encontraron tres roles: el diseñador instruccional, el gerente o administrador y los roles sociales y, con ello, nuevas competencias. Es necesario decir que este estudio abarca la instrucción además de la tutoría.

Barberà, Layne y Gunawardena (2014:164) mencionan que “los tutores deben desarrollar competencias complejas como la resolución de problemas y el pensamiento crítico”. En este mismo sentido, Muñoz, González y Hernández (2013) reconocen que los roles y las competencias del profesorado que se desempeña en entornos virtuales es crucial para las universidades a fin de construir un marco común para las iniciativas de enseñanza y formación. Por su parte, González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà (2014) identifican y analizan las percepciones sobre el nivel de competencias de los tutores con respecto a los roles periféricos de enseñanza y sus necesidades de desarrollo para mejorar sus competencias en línea.

Por otra parte, Arinto (2013) especifica tres niveles de experiencia: básico, intermedio y avanzado; indica los grados de complejidad del conocimiento y las habilidades requeridas para cada nivel. Feng, Xie y Liu (2017) señalan como competencias tutoriales la presencia social, la presencia docente de alta intensidad, la facilitación del discurso y tres tipos de andamiaje: social, cognitivo y de instrucción directa; conceptualizan el andamiaje como el diseño estructural y de orientación de la tutoría.

La competencia que se observa con mayor frecuencia en los tutores es la capacidad de fomentar la interacción con los estudiantes en la enseñanza síncrona en línea (Campbell, Gallen, Jones y Walshe, 2019); la diversidad de herramientas síncronas entre los tutores sirve para superar normas pedagógicas tradicionales, con estrategias de participación y resultados de aprendizaje emergentes (Holt y Lopez, 2014), esto implica que los tutorados participen en rutinas significativas y prácticas cotidianas (Bunting y Williams, 2017); a este respecto, las actividades creativas son prácticas de alto impacto que aportan a los tutorados conocimientos avanzados de sus disciplinas académicas y la capacidad de aplicar ese conocimiento (Davis y Jones, 2017). En este contexto, Keiler, Diotti, Hudon y Ransom (2020) mencionan que en la práctica “los tutores deben tener actitudes positivas”, porque también se benefician de ellas y son muy valiosas para los tutorados.

Los tutorados utilizan las comunidades de aprendizaje en línea para satisfacer diferentes necesidades durante sus estudios (Fayram, Boswood, Kan, Motzo *et al.*, 2018), por este motivo, el desarrollo de competencias digitales en los tutores es prioritario (Kaše, Saksida y Mihelič, 2019), las tecnologías de la información y de la comunicación favorecen la interacción en la tutoría (González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà, 2014) y su implementación mejora la satisfacción general en los estudiantes y su efectividad (Argente-Linares, Pérez-López y Ordóñez-Solana, 2016).

Las competencias administrativas o de gestión en las universidades no siempre son percibidas o valoradas, pero forman parte importante en la labor del tutor, cuyo apoyo en este ámbito es un elemento clave (Davis y Jones, 2017; De Metz y Bezuidenhout, 2018); por este motivo es necesario monitorear y actuar sobre estas actividades que absorben el tiempo de los tutores (Li *et al.*, 2017). A este respecto las políticas institucionales son un mecanismo que facilita el trabajo y puede reducir el impacto negativo en la tutoría (Peinado, Mayagoitia y Cruz, 2019). También pueden incidir la comunicación entre las partes interesadas, la planificación general, así como la coordinación de los servicios en la tutoría (Gjedra y Gardinier, 2018) y, de igual modo, un ambiente amigable que fomente la cohesión de los tutores y las autoridades escolares (Haresnape, Aiken y Wynn, 2020).

Contextualización

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), a través de la Dirección de Educación Virtual (DEV), ofrece estudios de bachillerato, licenciatura y posgrado en las modalidades a distancia y mixta, son impartidas por medio del Sistema Polivirtual. En este ámbito, el profesor tutor es quien realiza acciones de acompañamiento y seguimiento para los alumnos durante su trayectoria escolar, con el propósito de potenciar su desarrollo académico y personal. En cambio, un profesor asesor es quien facilita el proceso de aprendizaje, explica, realimenta y ofrece respuesta continua de los temas (IPN, 2021).

Entre la normatividad aplicable a la labor tutorial en el IPN se encuentran los reglamentos Orgánico, Interno, y General de Estudios; el Acuerdo de Creación de la Coordinación Institucional de Tutorías; los programas Institucional de Tutorías y los de la Dirección de Servicios Estudiantiles; los Lineamientos para la Operación del Ingreso, Trayectoria Escolar, Permanencia y Egreso en los Niveles Medio Superior y Superior en las Modalidades no Escolarizada y Mixta del IPN. Esta normatividad influye en las actividades y funciones que realizan los tutores a nivel institucional (IPN, 2021).

Método

El objetivo de esta investigación fue indagar sobre las funciones, roles y competencias de los tutores en la educación a distancia. La pregunta que guio el estudio fue ¿Cuáles son las funciones, roles y competencias de los tutores en la educación a distancia? La metodología que se utilizó fue cualitativa. La investigación fue no experimental con diseño transversal y enfoque descriptivo. La muestra fue no probabilística y heterogénea.

Participantes

Se seleccionaron como participantes a 30 tutores que laboran en diferentes escuelas del Instituto Politécnico Nacional, fueron categorizados como expertos e informantes clave en la labor tutorial. La muestra incluyó tutores de diferentes sitios geográficos de la Ciudad de México y de otros estados de la república mexicana. El promedio general de la muestra fue de 15 años de experiencia laboral en el campo de la educación a distancia. La tabla 1 describe las características de los participantes.

TABLA 1

Características de los participantes

| Núm. | Participantes | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K |
|------|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Experto | • | | | • | • | • | | • | • | • | • |
| 2 | Experto | • | | | • | • | • | | • | • | • | • |
| 3 | Experto | • | | • | • | • | • | | • | • | • | |
| 4 | Experto | • | | | | • | • | | • | • | • | |
| 5 | Experto | • | | • | • | • | • | | • | • | • | • |
| 6 | Experto | • | | | | • | • | | • | • | • | • |
| 7 | Experto | • | | | | • | • | | • | • | • | • |
| 8 | Experto | | • | | | • | • | • | | • | • | |
| 9 | Experto | | • | | | • | • | • | | • | • | |
| 10 | Experto | | • | | • | • | • | | • | • | • | • |
| 11 | Experto | | • | | • | • | • | | • | • | • | • |
| 12 | Experto | | • | | • | • | • | | • | • | • | • |
| 13 | Experto | | • | | • | • | • | | • | • | • | • |
| 14 | Experto | • | | | | • | • | | • | | • | |
| 15 | Experto | • | | • | • | • | • | | • | | • | |
| 16 | Informante clave | • | | • | • | • | • | | | • | • | |
| 17 | Informante clave | • | | | | • | • | • | | • | • | |
| 18 | Informante clave | | • | | • | • | • | • | | • | • | |
| 19 | Informante clave | | • | • | • | • | • | • | | • | • | |
| 20 | Informante clave | | • | • | • | • | • | • | | • | • | • |
| 21 | Informante clave | | • | | | • | • | • | | • | • | • |
| 22 | Informante clave | | • | • | • | • | • | • | | • | • | |
| 23 | Informante clave | | • | | | • | • | • | | • | • | |
| 24 | Informante clave | | • | | | • | • | • | | • | • | |
| 25 | Informante clave | | • | | • | • | • | • | | • | • | |
| 26 | Informante clave | | • | • | • | • | • | • | | • | • | • |
| 27 | Informante clave | | • | | • | • | • | • | | • | • | • |
| 28 | Informante clave | • | | | | • | • | • | | | • | |
| 29 | Informante clave | • | | | | • | • | • | | | • | |
| 30 | Informante clave | • | | | | • | • | • | | | • | |

A. Pertenece a una escuela de nivel medio superior

B. Pertenece a una escuela de nivel superior.

C. Tiene formación en el área de educación.

D. Tiene formación en posgrado.

E. Ha laborado como profesor-tutor en sistema de educación a distancia.

F. Ha laborado como profesor-asesor en sistema de educación a distancia.

G. Ha laborado en el sistema de educación a distancia menos de cinco años.

H. Ha laborado en el sistema de educación a distancia más de cinco años.

I. Ha participado en la gestión de la educación a distancia.

J. Tiene conocimientos sobre las problemáticas de la educación a distancia.

K. Tiene conocimiento acerca de la educación a distancia en otras instituciones educativas.

Fuente: elaboración propia.

Instrumento para la obtención de información

Para obtener la información se construyó una guía de entrevista. Para constituir la se realizó una prueba piloto que consistió en realizar entrevistas individuales a profundidad a tres profesores tutores, ellos no pertenecieron a la muestra seleccionada, pero sí a la población con características similares a la del estudio. Esto permitió establecer la confiabilidad en las preguntas de la guía. Para garantizar la validez de su contenido, se utilizó el juicio de expertos (Galicia, Balderrama y Navarro, 2017), esto disminuyó la probabilidad de error en su configuración y se obtuvo relevancia, congruencia y claridad en la redacción de las preguntas.

Recolección de la información

Una vez construida la guía de la entrevista, fundamentada en la prueba piloto y en el juicio de expertos, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a los 30 participantes. Las preguntas de la guía fueron: ¿Qué rol, funciones y actividades desempeña en la labor tutorial? ¿Qué herramientas de comunicación utiliza y como las emplea en la labor tutorial? ¿Cuáles son las competencias de gestión que utiliza para realizar su labor tutorial? ¿Cuáles son las competencias de seguimiento que emplea como tutor? ¿Qué competencias de su formación requiere un tutor para desarrollar su labor tutorial? Para concluir con la recolección de la información, se aplicó el criterio de suficiencia o saturación teórica de los datos cualitativos (Álvarez-Gayou, 2003), existió un momento en que los entrevistados no aportaban datos nuevos y estaban siendo muy repetitivos en sus comentarios.

Sistematización de la información

Para sistematizar la información se utilizó la herramienta informática ATLAS.ti. Sus principios se basan en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (2017), cuyo enfoque orienta la relación entre el campo de estudio y los datos empíricos. ATLAS.ti facilitó el análisis cualitativo, el volumen de los datos textuales y las decisiones analíticas de forma reflexiva, rigurosa y sistemática (Paulus y Lester, 2016). También se utilizó su potencial para mostrar hallazgos sustanciales (Woods, Paulus, Atkins y Macklin, 2016).

Análisis de la información

Después de trabajar con ATLAS.ti se obtuvo la unidad hermenéutica; esta fue el contenedor que agrupó los documentos primarios, las citas, los códigos, las

familias y las redes, en ella se guardó toda la información relacionada con el análisis. Los documentos primarios fueron la base del análisis representado por los datos de campo, es decir, las transcripciones de las entrevistas que se realizaron. Las citas fueron segmentos significativos de los documentos primarios, y constituyeron la primera selección del material y la base de la primera reducción de los datos de campo. Los códigos fueron la unidad básica del análisis: conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las citas. Las familias fueron agrupaciones de citas, proceso que representó el primer paso en el análisis conceptual. Las redes fueron los elementos del trabajo conceptual, que establecieron información compleja de forma intuitiva entre diferentes componentes y las relaciones entre ellos. Así se determinaron las categorías de análisis. Con el proceso de estructuración se formaron megafamilias, superfamilias y familias (Peinado, Cerecedo y Jaramillo, 2015). Esta información se observa en la tabla 2.

TABLA 2

Estructuración de megafamilias, superfamilias y familias

| Megafamilias | Superfamilias | Familias |
|-----------------------------|-----------------|--|
| Competencias de gestión | Administrativas | Normatividad vigente Articulación del trabajo administrativo Entorno del trabajo del tutor Funciones Actividades Estructuración del semestre escolar El plan de acción tutorial El plan de trabajo tutorial |
| Competencias de seguimiento | Orientación | Perfil de los tutorados Problemáticas de los tutorados Seguimiento de trayectoria Ofrecer información Conocer instancias internas o externas Personalizar el trabajo con los tutorados Habilidades ya aprendidas |

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

| Megafamilias | Superfamilias | Familias |
|---------------------------|---------------|---|
| Competencias de formación | Académicas | Diagnóstico del tutorado Estrategias y estilos de aprendizaje Autodirección en el tutorado Pensamiento crítico y reflexivo Aprendizaje autónomo |
| | Tecnológicas | Tecnologías de la Información y la Comunicación Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento Herramientas de comunicación síncronas y asíncronas Hardware |
| | Sociales | Trabajo colaborativo Comunicación permanente con los tutorados Motivación de los tutorados Confiabilidad |

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los hallazgos evidenciaron que las actividades específicas de los tutores están directamente relacionadas con sus funciones y con otros participantes en la labor tutorial, estos elementos convergen en dos instrumentos primordiales, el Plan de Acción Tutorial (PAT), que es el conjunto de estrategias e indicadores que tiene como objetivo apoyar la trayectoria escolar del tutorado, y el Plan de Trabajo Tutorial (PTT), que es el documento donde el tutor establece las metas de su labor a partir de los indicadores definidos en el PAT, es el referente esencial para elaborar informes, reportar logros, áreas de oportunidad, generar información para otros tutores y continuar con el proceso de acompañamiento. Estos mecanismos ayudaron a descubrir los roles administrativo y académico de los tutores. La tabla 3 establece los participantes, describe las funciones y explica actividades específicas de la labor tutorial.

TABLA 3

Participantes, funciones y actividades en la labor tutorial

| Participantes | Funciones | Actividades específicas |
|---|---|--|
| Director de la escuela | Propicia y mantiene las condiciones operativas y de organización | Avala la implementación de las acciones tutoriales en la escuela |
| Subdirector académico | Promueve estrategias y actividades programadas | Supervisa las estrategias y actividades programadas |
| Coordinador institucional de la tutoría | Elabora la propuesta del PAT para ser validado por la Coordinación Institucional de Tutorías. Da seguimiento al PAT y al PTT. Es el enlace con los tutores | <ol style="list-style-type: none"> 1. Recibe el PAT considera las necesidades, recursos y condiciones del programa académico 2. Propone junto con el subdirector académico al personal que participará en el PAT 3. Da seguimiento en plataforma al PAT 4. Recaba y procesa la información derivada del PAT para elaborar informes 5. Presenta los resultados de las acciones tutoriales y propone mejoras |
| Tutor | Ofrece acompañamiento y orientación a los tutorados para fortalecer la permanencia y colaborar en el egreso. Previene dificultades que afecten el desempeño individual y grupal | <ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora PTT con base en el PAT validado por el coordinador 2. Registra el PTT en la plataforma 3. Asiste a las reuniones de trabajo convocadas por el coordinador 4. Implementa el PTT 5. Reportar al coordinador cualquier anomalía en la operación del PAT 6. Informa al coordinador y al subdirector las causas de rezago o abandono de los tutorados 7. Entrega un informe semestral al coordinador |

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas y con información de la Dirección de Educación Virtual del IPN.

Los resultados también indicaron que las tecnologías facilitan los ambientes de aprendizaje y la labor tutorial. El tutor debe desarrollar competencias y aplicar destrezas en el ámbito de las herramientas de comunicación para cumplir con sus funciones; tiene que ser un facilitador del aprendizaje, dispuesto a formarse permanentemente, comprometido con la integración curricular y capaz de trabajar con recursos tecnológicos creativos e innovadores. También indican que la tutoría constituye un apoyo en la educación

virtual, es una actividad en la cual el tutor facilita, ayuda y contribuye a que el tutorado construya su propio aprendizaje, realizando seguimiento a las actividades que realizan, con el propósito de alcanzar indicadores de desempeño. En este contexto, los resultados establecieron que el tutor debe actualizarse constantemente e incrementar sus competencias tecnológicas. Además de la plataforma Moodle, debe conocer y usar otras herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, pues son su principal medio de comunicación con los tutorados. Estos resultados permitieron encontrar los roles tecnológico, orientador y social que los tutores deben cumplir en su labor. Las herramientas de comunicación más comunes relacionadas con estos roles se explican en la tabla 4.

TABLA 4

Herramientas de comunicación en la labor tutorial

| Herramientas de comunicación | Uso en la labor tutorial |
|---|---|
| Google Hangouts: aplicación de mensajería síncrona para realizar sesiones de preguntas y respuestas o videoconferencias | El tutor informa a sus tutorados sobre becas, atención médica, bibliotecas, acerca de actividades deportivas y culturales, para motivarlos a una formación integral |
| Zoom: aplicación de reuniones virtuales de forma síncrona con soporte de audio y video | El tutor presenta el plan de trabajo tutorial a todos sus tutorados, establece disponibilidad de tiempos, actividades, sesiones de trabajo e intercambia información para contactarse |
| Google Classroom: plataforma para crear aulas virtuales, se ocupa para dar clases de manera síncrona | El tutor establece sesiones colectivas para brindar acompañamiento académico, orientación de tramites escolares, estrategias de estudio, administración de tiempo, etc. |
| Skype: Herramienta para comunicaciones de texto, voz y video de forma síncrona | Por medio de entrevistas individuales, el tutor identifica problemáticas y analiza áreas de orientación para atender. También se contacta a profesores o padres de familia para dar solución a estas dificultades |
| Moodle: Plataforma asíncrona donde se administran datos de los estudiantes, exámenes, historial académico e interacciones en foros | El tutor analiza la situación académica de los tutorados: adeudo de asignaturas, materias desfasadas, dictámenes escolares, calificaciones, estilos de aprendizaje, etc. |
| Correo electrónico: Sistema de envío y recepción de mensajes de forma asíncrona | El tutor lo usa como medio confidencial para atender situaciones personales y específicas con cada tutorado |

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas y con información de la Dirección de Educación Virtual del IPN.

Con base en estos hallazgos se identificaron cinco tipos de roles, la descripción de cada uno permitió asociarlos a cinco grupos diferentes de competencias, las cuales se especifican en la tabla 5.

TABLA 5

Descripción de roles y grupos de competencias de los tutores

| Roles | Descripción | Grupo de competencias |
|----------------|--|------------------------------|
| Administrativo | El tutor organiza su agenda de trabajo como base para sus funciones y actividades, así como fechas de entrega de reportes e informes. La organización de su tiempo permitirá fluidez en la comunicación con sus tutorados, así como con los profesores y otros participantes en la tutoría | De gestión |
| Orientador | El tutor apoya en la solución de las problemáticas que viven los tutorados, hace seguimiento oportuno a sus trayectorias, a sus estilos de aprendizaje y sus perfiles; identifica situaciones de riesgo al rendimiento académico y las canaliza a las instancias correspondientes | De seguimiento |
| Académico | Identifica quiénes son los tutorados que acompañará, se apoya en información escolar para valorar la situación académica y psicopedagógica de cada uno con la finalidad de seleccionar, aplicar y reorientar estrategias de estudio o de apoyo al tutorado en sus estudios, para evitar retrasos, deserción o abandono | De formación |
| Tecnológico | El tutor emplea tecnologías tanto de la información y la comunicación como del aprendizaje y conocimiento para indagar información, instruir sobre dudas, así como orientar, informar y comunicar información a los tutorados | Tecnológicas |
| Social | Es la competencia sustantiva del tutor, conlleva promover estrategias que fomenten la integración grupal y el trabajo colaborativo, así como las interacciones entre tutorados y tutorados-profesores, en un ambiente de respeto a la diversidad y con base en el diálogo, la confianza y empatía | Sociales |

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas y con información de la Dirección de Educación Virtual del IPN.

Como se observa en la tabla 5, existen cinco grupos de competencias: de gestión, de seguimiento, de formación, tecnológicas y sociales.

Los resultados revelaron que las competencias de gestión se utilizan para realizar actividades de organización y administración, su propósito fundamental es establecer la agenda de trabajo y se presentan en tres momentos distintos: al inicio, durante y al final de la trayectoria escolar del tutorado. Al inicio, la orientación se centra en la adaptación de la modalidad y al sistema. Durante la trayectoria escolar del tutorado se hace el acompañamiento, se le ayuda a optimizar su desempeño y se evita su deserción; y al final se le brinda apoyo para que tome decisiones acerca del camino que habrá de seguir de acuerdo con sus intereses y habilidades.

Las competencias de seguimiento en la labor tutorial son de orientación, su función principal es apoyar al tutorado en la solución de situaciones que pongan en riesgo su rendimiento académico o abandonar sus estudios, hacer uso de los servicios que le ofrece la institución y guiarlo en los trámites que le sean necesarios.

Las competencias académicas se utilizan para adaptar al tutorado a la modalidad a distancia, esto incluye, pero no se limita a ello, establecer rutinas y organizar el tiempo de estudio, identificar estilos de aprendizaje y diseñar estrategias apropiadas a cada uno, proponer técnicas de estudio, así como fomentar la disciplina, la perseverancia y el orden; elementos que impactan directamente en disminuir los índices de reprobación y reducir los índices de deserción escolar.

Las competencias tecnológicas se aprovechan para orientar al tutorado en el uso de las tecnologías tanto de la información y la comunicación (TIC) como las de aprendizaje y conocimiento (TAC) como apoyo en su formación. Los resultados determinaron que se debe poner especial atención a las preguntas que hacen los tutorados, responder en tiempo y forma para retroalimentar su interés, y ayudarlos a construir y reconstruir de su propio aprendizaje.

Las competencias sociales son sustantivas en la labor tutorial, se ocupan para fomentar el trabajo colaborativo y la interacción del tutorado con compañeros, profesores, tutores y autoridades escolares de la institución. A continuación, la tabla 6 describe las competencias específicas de los tutores.

TABLA 6

Competencias de los tutores

| Competencias de gestión | Competencias de seguimiento | Competencias académicas | Competencias tecnológicas | Competencias sociales |
|--------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---|---|
| Administración del tiempo | Receptivo Discreto | Investigación Analítico | Domina el manejo básico del hardware | Asertivo Empático |
| Estrategias de organización | Comprensivo Ponderado | Metódico Creativo | Conoce y utiliza las TIC y LAS TAC | Honesto Accesible |
| Técnicas de planeación | Análítico | Innovador | Maneja TIC y TAC síncronas | Colaborativo |
| Tácticas de integración | Exhaustivo | Abstracto | Opera TIC y TAC asíncronas | Comunicativo |
| Planificación de la evaluación | Objetivo | Lógico | Orienta acerca de las TIC y las TAC a los tutorados | Confiable |
| Toma de decisiones | Directo Eficaz | Cognitivo Perspicaz Reflexivo | | Sociable Conciliador Motivador Liderazgo |

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas y con información de la Dirección de Educación Virtual del IPN.

Discusión de resultados

Los resultados de la investigación evidencian la incorporación de roles que trascienden y profundizan en la estructura orgánica de las instituciones, es cierto que se instituyen jerárquicamente desde la verticalidad, pero se reconocen como actividades y funciones del tutor y se conceptualizan como competencias de gestión; con ello se involucra activamente en el diseño, planeación, organización y evaluación de labor tutorial y, desde esta perspectiva, se identifican las competencias específicas del tutor. En este sentido hay coincidencia con Arinto (2013); González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà (2014); Setlhako (2014), Feng, Xie y Liu (2017) y Bezuidenhout (2018), en que los tutores ayudan a desarrollar recursos de aprendizaje útiles y facilitan las interacciones de aprendizaje productivas, con ello juegan un papel en las actividades de la educación a distancia. De igual manera, los hallazgos concuerdan con los requisitos de los roles y competencias de los tutores encontrados en el estudio de Li *et al.* (2017).

Los resultados también revelaron que el aprendizaje guiado y supervisado es una pieza fundamental de la educación a distancia, por este motivo

las tutorías son una influencia positiva para que los tutores desarrollen competencias, mecanismos de aprendizaje y reforzamiento para articular fortalezas desde la práctica, tomando la experiencia como referente teórico para obtener mejores resultados en su labor. Estos aspectos concuerdan con los estudios de Maina *et al.* (2020) y Arinto (2013), en cuanto a que los tutores digitales exitosos necesitan ser estimuladores, entrenadores y guías, y que los programas de tutoría deben desarrollar una amplia gama de competencias de forma sistemática y coherente.

Los hallazgos de la investigación revelaron que los roles y las competencias tutoriales están personalizadas y particularizadas de acuerdo con los elementos y factores de cada plan de acción tutorial y programa de trabajo del tutor. Al respecto, hay coincidencia con el trabajo de Barberà, Layne y Gunawardena (2014), quienes establecen la correspondencia entre las competencias y el tipo de interacción que se ha diseñado en los programas de tutoría. También se confirmó lo establecido por Muñoz, González y Hernández (2013) al determinar las diferencias en las competencias académicas y el plan tutorial.

Asimismo, los resultados indican la relevancia de que el tutor acompañe y guíe, individual y grupalmente, desde diferentes roles; por ello, necesita de competencias administrativas, orientadoras, académicas, tecnológicas y sociales, que son necesarias y urgentes para apoyar a sus tutorados a mantenerse y egresar del programa académico en el que están inscritos. En este orden de ideas, también hay coincidencia con los trabajos de Lyons, McQuillin y Henderson (2019); Fayram *et al.* (2018); Davis y Jones (2017); Skaniakos, Penttinen y Lairio (2014) y Feng, Xie y Liu (2017) en que existen complicaciones, pero al identificarlas se convierten en la clave de relaciones exitosas, la calidad de estas relaciones está asociada con los resultados, por esta razón los tutores enfocan su labor en generar confianza y motivación.

Asimismo, los resultados de esta investigación demuestran la importancia de impulsar las competencias del tutor como la columna vertebral de su labor, porque con ellas puede observar y comprender mejor desde su experiencia, al mismo tiempo clarifica la percepción del acompañamiento y la orientación. Desde esta óptica, se verifica lo establecido por Argente-Linares, Pérez-López y Ordóñez-Solana (2016), cuando indican que la experiencia del tutor plantea el camino a seguir y que, de acuerdo con Campbell *et al.* (2019), es importante reconocer la existencia de las per-

cepciones de los tutores sobre sus propios enfoques. Davis y Jones (2017) y Holt y Lopez (2014) mencionan que estas prácticas son una influencia significativa en los tutorados.

Otro aspecto fundamental mostrado en los resultados es la capacitación de los tutores para desarrollar su labor, es un componente que debe construirse constantemente. En este mismo sentido, se coincide con Setlhako (2014), cuando señala que la capacitación tiene un papel esencial para desarrollar estrategias de comunicación efectivas y para diferenciar el rol que se desempeña en esta actividad; asimismo, hay concordancia con Matheson, Rempe, Saltis y Nowag (2020), al considerarla como un factor valioso para el desarrollo profesional, y con Gjedia y Gardinier (2018) y Fayram *et al.* (2018), al entenderla como un elemento que impacta directamente en el tutor, en el tutorado y en el programa de tutoría de la institución.

La evidencia empírica obtenida en esta investigación es de gran relevancia tanto a nivel local como global. En el contexto intrínseco de la institución, los resultados son concluyentes para diseñar políticas institucionales referentes a las tutorías en la educación a distancia. En el ámbito global, la información obtenida ayuda a enriquecer los conocimientos disponibles sobre las competencias de los tutores y con ello mejorar el desempeño de sus actividades, también proporciona información útil sobre las competencias del tutor, ofreciendo opciones y nuevas tendencias en este tópico.

Conclusiones

Las competencias están relacionadas al acompañamiento del tutorado y se encuentran enfocadas a la construcción de la trayectoria escolar para potenciar el desarrollo académico y personal, lo que contribuye a lograr el proyecto académico del estudiante. El tutor tiene que ser constante, perseverante y tenaz para actualizarse en los distintos tópicos, así como renovarse con herramientas tecnológicas para desempeñar su función.

En la labor tutorial existen roles específicos de actuación por parte de los tutores, por esta razón sus competencias coinciden en un mismo significado que ayuda a comprender su importancia en el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación a distancia.

La investigación es valiosa y productiva en dos sentidos; el primero, al desarrollar conocimientos teóricos desde la experiencia de los tutores en las entrevistas y, el segundo, al mostrar información práctica sobre los roles en esta labor. Otra aportación importante es que, al converger distintas

disciplinas universitarias, se logró unificar competencias y obtener un bosquejo general que se ajusta a la dimensión actual de la labor tutorial.

La investigación generó información valiosa para estudios más introspectivos. Para futuros trabajos es recomendable incluir experiencias de estudiantes tutorados, indagar sobre el uso de nuevas tecnologías y su aceptación, conocer el impacto de la evaluación por competencias y su importancia en el ámbito educativo de la educación a distancia; todo desde una mirada multimodal, que se aprovechen las TIC, los recursos de aula presencial e híbrida para la reconstrucción del modelo de tutorías.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Abbot, Sophia; Graf, Anne Jumonville y Chatfield, Beverly (2018). "Listening to undergraduate peer tutors: roles, relationships, and challenges", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 245-261. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185097> (consultado: 23 de septiembre de 2021).
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003). *Como hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*, Ciudad de México: Paidós.
- Argente-Linares, Eva; Pérez-López, María Carmen y Ordóñez-Solana, Celia (2016). "Practical experience of blended mentoring in higher education", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 24, núm. 5, pp. 399-414. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1273449>
- Arinto, Patricia (2013). "A framework for developing competencies in open and distance learning", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 14, núm. 1, pp. 167-185. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1393>
- Barberà, Elena; Layne, Ludmila y Gunawardena, Charlotte (2014). "Designing online interaction to address disciplinary competencies: A cross-country comparison of faculty perspectives", *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 15, núm. 2, pp. 142-169. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1418>
- Bezuidenhout, Adèle (2018). "Analysing the importance-competence gap of distance educators with the increased utilisation of online learning strategies in a developing world context", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 19, núm. 3, pp. 263-281. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3585>
- Bunting, Bryce y Williams, David (2017). "Stories of transformation: Using personal narrative to explore transformative experience among undergraduate peer mentors", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 25, núm. 2, pp. 166-184. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1327691>

- Campbell, Anne; Gallen, Anne-Marie; Jones, Mark y Walshe, Ann (2019). "The perceptions of STEM tutors on the role of tutorials in distance learning", *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, vol. 34, núm. 1, pp. 89-102. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1544488>
- Cruz, Joshua; Goff, Maria y Marsh, Josephine (2020). "Building the mentoring relationship: humanism and the importance of storytelling between mentor and mentee", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 28, núm. 2, pp. 104-125. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1749344>
- Davis, Shannon y Jones, Rebeca (2017). "Understanding the role of the mentor in developing research competency among undergraduate researchers", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 25, núm. 4, pp. 455-465. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1403534>
- De Metz, Nadine y Bezuidenhout, Adele (2018). "An importance-competence analysis of the roles and competencies of e-tutors at an open distance learning institution", *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 34, núm. 5, pp. 1-17. <https://doi.org/10.14742/ajet.3364>
- Dutton, Hilary; Bullen, Pat y Deane, Kelsey (2018). "Getting to the heart of it: understanding mentoring relationship quality from the perspective of program supervisors", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 26, núm. 4, pp. 400-419. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1530132>
- Fayram, Jo; Boswood, Nel; Kan, Qian; Motzo, Anna y Proudfoot, Anna (2018). "Investigating the benefits of online peer mentoring for student confidence and motivation", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 7, núm. 4, pp. 312-328. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2017-0065>
- Feng, Xiaoying; Xie, Jingjing y Liu, Yue (2017). "Using the community of inquiry framework to scaffold online tutoring", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 18, núm. 2, pp. 162-188. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.2362>
- Galicia, Liliana; Balderrama, Jorge y Navarro, Rubén (2017). "Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual", *Apertura*, vol. 9, núm. 2, pp. 42-53. <https://doi.org/10.18381/Ap.v9n2.993>
- Gjedia, Robert y Gardinier, Meg (2018). "Mentoring and teachers' professional development in Albania", *European Journal of Education*, vol. 53, núm. 1, pp. 102-117. <https://doi.org/10.1111/ejed.12258>
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Nueva York: Routledge.
- González-Sanmamed, Mercedes; Muñoz-Carril, Pablo-Cesar y Sangrà, Albert (2014). "Level of proficiency and professional development needs in peripheral online teaching roles", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 15, núm. 6, pp. 162-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1771>
- Haresnape, Janet; Aiken, Fiona y Wynn, Nirvana (2020). "Sharing good practice and encouraging community cohesion online: a programme of tutor-led online events for Open University tutors", *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, vol. 35, núm. 1, pp. 1-23. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1752165>

- Holt, Laura y Lopez, Melva (2014). "Characteristics and correlates of supportive peer mentoring: A mixed methods study", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 22, núm. 5, pp. 415-432. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.983326>
- IPN (2021). *Dirección de Educación Virtual (DEV)* (sitio web), Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional. Disponible en: <https://www.ipn.mx/dev/> (consultado: 23 de septiembre de 2021).
- Kaše, Robert; Saksida, Tina y Mihelič, Katarina (2019). "Skill development in reverse mentoring: Motivational processes of mentors and learners", *Human Resource Management*, vol. 58, núm. 1, pp. 57-69. <https://doi.org/10.1002/hrm.21932>
- Keiler, Leslie; Diotti, Raffaella; Hudon, Kara y Ransom, Julia (2020). "The role of feedback in teacher mentoring: how coaches, peers, and students affect teacher change", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 28, núm. 2, pp. 126-155. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1749345>
- Li, Shuang; Zhang, Jingjing; Yu, Chen y Chen, Li (2017). "Rethinking distance tutoring in e-learning environments: A study of the priority of roles and competencies of Open University Tutors in China", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 18, núm. 2, pp. 189-212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.2752>
- Lyons, Michael; McQuillin, Samuel y Henderson, Lora (2019). "Finding the sweet spot: Investigating the effects of relationship closeness and instrumental activities in school-based mentoring", *American Journal of Community Psychology*, vol. 63, núm. 2, pp. 88-98. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12283>
- Maina, Marcelo Fabián; Santos-Hermosa, Gema; Mancini, Federica y Guàrdia, Lourdes (2020). "Open educational practices (OEP) in the design of digital competence assessment", *Distance Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 261-278. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757407>
- Matheson, David; Rempe, Gary; Saltis, Michelle y Nowag, Amanda (2020). "Community engagement: mentor beliefs across training and experience", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 28, núm. 1, pp. 26-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1736774>
- Muñoz, Pablo Cesar; González, Mercedes y Hernández, Nuria (2013). "Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 14, núm. 3, pp. 462-487. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477>
- Paulus, Trena y Lester, Jessica Nina (2016). "ATLAS.ti for conversation and discourse analysis studies", *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 19, núm. 4, pp. 405-428. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1021949>
- Peinado, José de Jesús (2020). "Experiencias del profesorado acerca del aprendizaje autónomo en estudiantes de modalidad a distancia y el uso de recursos digitales", *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 10, núm. 20, pp. 1-17. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.645>
- Peinado, José de Jesús; Cerecedo, María Trinidad y Jaramillo, David (2015). "Propuesta de un modelo de gestión del capital intelectual para los centros de investigación del IPN", *Punto de vista*, vol. 6, núm. 10, pp. 135-157. <https://doi.org/10.15765/pdv.v6i10.768>

- Peinado, José de Jesús; Mayagoitia, Vicente y Cruz, Constantina (2019). “Los grupos de investigación y su impacto en los factores que determinan la eficiencia terminal”, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-26. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1712>
- Setlhako, Motladi Angeline (2014). “Competencies required for the facilitation of online learning courses: an online teaching assistants competency based approach”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 5, núm. 23, pp. 1405-1405. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p1405>
- Skaniakos, Terhi; Penttinen, Leena y Lairio, Marjatta (2014). “Peer group mentoring programmes in finnish higher education mentors’ perspectives”, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 22, núm. 1, pp. 74-86. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.882609>
- Woods, Megan; Paulus, Trena; Atkins, David y Macklin, Rob (2016). “Advancing qualitative research using Qualitative Data Analysis Software (QDAS)? Reviewing potential versus practice in published studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994-2013”, *Social Science Computer Review*, vol. 34, núm. 5, pp. 597-617. <https://doi.org/10.1177/0894439315596311>

Artículo recibido: 11 de enero de 2021
Dictaminado: 20 de septiembre de 2021
Segunda versión: 24 de septiembre de 2021
Aceptado: 28 de septiembre de 2021

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS ENTRE MAESTROS(AS) Y ALUMNOS(AS)

ANA MARÍA MÁRQUEZ ROSANO / JOSÉ HERNÁNDEZ QUINTERO / SYLVIA ROJAS-DRUMMOND

Resumen:

Este trabajo analiza los efectos de un programa de acompañamiento docente en las interacciones comunicativas maestro(a)-alumnos(as) en términos de su secuencialidad temática y calidad dialógica. Participaron cuatro profesores(as) con sus grupos de dos escuelas primarias públicas de la misma zona escolar y nivel socioeconómico, asignadas al azar a dos tratamientos. Durante 15 sesiones, el grupo experimental participó en un programa de acompañamiento docente, mientras que el grupo control siguió con sus clases regulares. Se analizaron dos lecciones por maestro(a), videograbadas al inicio y final del ciclo escolar. Los resultados mostraron que en el grupo experimental las interacciones maestro(a)-alumnos(as) tuvieron mayor secuencialidad temática y cantidad y variedad de actos comunicativos dialógicos en comparación con el de control. Asimismo, las secuencias de diálogo del grupo experimental cambiaron su orientación al pasar de la gestión de las actividades hacia la construcción y profundización del aprendizaje.

Abstract:

This study analyzes the effects of a professional development program on communication between teachers and students, in terms of topical sequencing and quality of dialogue. Four teachers participated with their groups in two public elementary schools from the same school district and socioeconomic level. The two schools were randomly assigned as an experimental group and a control group. During fifteen sessions, the experimental group participated in a teacher development program, while the control group continued with its regular classes. For each teacher, two videotaped classes were analyzed: one at the beginning and another at the end of school year. The results showed that the experimental group had more topical sequencing in teacher-student interactions, and more actions of dialogue, both in number and variety, than the control group. In addition, the sequencing of the experimental group changed its orientation by moving from activity management to the construction and expansion of learning.

Palabras clave: proceso enseñanza-aprendizaje; comunicación educativa; formación de profesores; educación básica.

Keywords: educational process; educational communication; teacher training, elementary education.

Ana María Márquez Rosano: estudiante del Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Av. Universidad núm. 3004, Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México, México. CE: marar54@yahoo.com / <https://orcid.org/0000-0003-0946-6555> (autora de correspondencia).

José Hernández Quintero: técnico académico asociado "A" de tiempo completo de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Ciudad de México, México. CE: joseh.quintero.mx@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2212-1829>

Sylvia Rojas-Drummond: profesora titular "C" de tiempo completo de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Ciudad de México, México. CE: silviar@unam.mx / <https://orcid.org/0000-0002-8856-2053>

Introducción

El propósito de este trabajo fue analizar los efectos de un Programa de Acompañamiento Docente (PAD) en las características de las interacciones comunicativas entre maestros(as) y alumnos(as)¹ de primaria, particularmente su secuencialidad temática y sus cualidades dialógicas. Para ello se realizó un estudio cuasi-experimental de campo con grupo control en el que participaron seis maestros y sus alumnos pertenecientes a dos escuelas públicas de la misma zona y situación socioeconómica. Los docentes del grupo experimental participaron en el PAD y los maestros y alumnos del grupo control continuaron con sus clases regulares. El propósito de este programa fue promover en los profesores estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en estilos dialógicos de interacción entre todos los participantes para fortalecer el aprendizaje de los alumnos. Se videograbaron nueve lecciones de clase, distribuidas antes, durante y después del PAD. Para el presente estudio se analizaron y compararon las interacciones comunicativas de la primera y la última lección de cuatro maestros y sus alumnos, dos del grupo control y dos del experimental (un hombre y una mujer en cada grupo), que se seleccionaron al azar.

La investigación conjuga una perspectiva sociocultural y un enfoque dialógico en los que se reconoce la naturaleza social y comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se hace posible principalmente por las interacciones comunicativas maestro-alumnos. De aquí la necesidad de comprender las características de estas interacciones y la manera en que un programa de acompañamiento docente puede apoyar a los maestros a enriquecer sus recursos comunicativos a fin de hacerlos más productivos cuando apoyan el aprendizaje de sus alumnos.

Antecedentes

El estudio de las interacciones comunicativas en el aula no es reciente, el trabajo pionero de Barnes (1975) hizo resaltar el papel del lenguaje para entender y dar significado a los conocimientos nuevos. Asimismo, Edwards y Mercer (1987) enfatizaron el carácter social y comunicativo de los procesos educativos. A través del análisis de múltiples videograbaciones de clases, encontraron que hay ciertos supuestos que subyacen al discurso educativo y que lo distinguen de una conversación cotidiana. Estos supuestos, que funcionan como reglas implícitas que organizan la comunicación en el aula incluyen: el maestro es el que hace las preguntas y conoce las respuestas; y

la repetición de las preguntas supone que se han dado respuestas erróneas. Los autores subrayan que la historia de conocimientos compartidos facilita el entendimiento de futuras comunicaciones y permite dar continuidad a los aprendizajes.

En otros estudios contemporáneos (Michaels y O'Connor, 2015; Resnick, Asterhan y Clarke, 2015; Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki *et al.*, 2019) también se ha señalado la estrecha relación que existe entre la calidad del habla, el razonamiento, el aprendizaje y el rendimiento escolar. Por su parte, Alexander (2001) analizó las interacciones comunicativas en más de 100 escuelas de cinco países. Encontró que la mayoría de los intercambios entre maestros y alumnos estaban centrados en la acumulación y repetición de conocimientos y que solo el 10% de las preguntas que se hicieron a los estudiantes fueron abiertas, mientras que su participación fue muy breve. Sólo en el 11% de las aulas, los profesores estimularon el diálogo y la discusión con los alumnos. Posteriormente, Alexander (2008) resaltó la importancia de la calidad del habla en el proceso educativo, proponiendo la “enseñanza dialógica” como vía para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de enseñanza se caracteriza por aprovechar el poder del lenguaje para promover la participación de los alumnos, incrementar su motivación, estimular y extender su pensamiento, así como promover su comprensión y aprendizaje.

En una revisión de cuatro décadas de investigación en el campo, Howe y Abedin (2013) mostraron el creciente interés por el estudio del habla en escenarios educativos. Sin embargo, señalan que solo el 17% de dichos trabajos han analizado la estructura conversacional de las interacciones entre maestros y alumnos. Al respecto, estudios clásicos de Sinclair y Coulthard (1975) encontraron que los intercambios entre maestros y alumnos generalmente presentan una estructura Inicio-Respuesta-Feedback (IRF). Esto significa que el maestro inicia con una pregunta (primer movimiento), un alumno responde (segundo movimiento) y de acuerdo con la respuesta el profesor da una retroalimentación (*feedback* o *follow-up*, tercer movimiento). Cullen (2002) hizo un análisis del papel del tercer movimiento de la estructura IRF en el que se da seguimiento (*follow-up*) a la respuesta de los alumnos. El autor distingue dos maneras en que este tercer movimiento apoya el aprendizaje: *a*) en el seguimiento “evaluativo”, donde se proporciona información a los alumnos sobre su desempeño y *b*) en el seguimiento “discursivo”, en el que se parte de las respuestas de

los estudiantes para alentarlos a que elaboren o amplíen sus ideas y con ello hagan nuevas contribuciones. De esta manera, se da continuidad al intercambio y se apoya el aprendizaje.

En una línea de investigación semejante, Rojas-Drummond, Torreblanca, Pedraza, Vélez *et al.* (2013) encontraron patrones de interacción poco frecuentes en el aula a los que llamaron “IRF en espiral”, contrastándolos con patrones de “IRF cerrados”. A diferencia de estos últimos, en los IRF en espiral los intercambios maestro-alumnos se encadenan para dar seguimiento a las respuestas de los estudiantes, profundizando en la comprensión de sus ideas y en la construcción de sus conocimientos. Dichas cadenas de intercambios IRF muestran mayor secuencialidad temática que los intercambios cerrados y son más comunes en aulas en donde prevalecen los estilos dialógicos de comunicación (Rojas-Drummond, Barrera, Hernández, Alarcón *et al.*, 2020).

Recientemente, Alexander (2020) enfatiza el papel central que desempeña el tercer movimiento de seguimiento (*follow-up*) que hacen los maestros a las respuestas de los alumnos. Al respecto, el autor señala que: “...es el momento crítico de elección: el momento cuando un intercambio puede parar o continuar, cuando puede abrir el pensamiento del estudiante o cerrarlo...” (Alexander, 2020:115); propone que el movimiento de seguimiento debe ir más allá de la evaluación para expandir la secuencias IRF y dar continuidad al diálogo en beneficio de los alumnos. Wells (1999) propuso la creación de comunidades de aprendizaje en las que se compartiera el interés, la colaboración y un modo dialógico de interacción para la construcción del conocimiento. Resaltó el papel del contexto en el que se realizan las actividades educativas para entender las características del discurso, usando el término “discurso progresivo” para referirse al proceso a través del cual se comparten, cuestionan y revisan las ideas a fin de lograr un entendimiento común extendido.

Por su parte, Lefstein, Snell e Israeli (2015) señalan la importancia de abordar el estudio de las interacciones en el aula utilizando unidades de análisis que vayan más allá de los movimientos discursivos individuales y consideren las secuencia de la que forman parte. Con base en los antecedentes revisados en el presente estudio se analizaron los cambios en las interacciones comunicativas maestro-alumnos en términos de su secuencialidad temática y cualidades dialógicas después de la participación de los maestros en un programa de acompañamiento docente.

Método

Participantes y escenario

El estudio se llevó a cabo en dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Puebla de la misma zona escolar y nivel socioeconómico, durante el ciclo escolar 2015-2016. Participaron seis docentes de 5° y 6° grado con un promedio de 28 alumnos en cada grupo. El estudio se realizó en los salones de clase, en donde se videograbaron nueve lecciones de Español por cada maestro durante el horario escolar. Las escuelas fueron asignadas al azar; la 1 fue asignada al grupo experimental y sus tres maestros participaron en el PAD; la escuela 2 participó como grupo control, continuando con sus clases regulares. Se contó con el consentimiento informado de los participantes en ambas escuelas para realizar el estudio.

Instrumentos y materiales

Sistema de Análisis para el Diálogo Educativo (versión compacta)

Para analizar las interacciones comunicativas maestro-alumnos se utilizó una versión compacta del Sistema para el Análisis del Diálogo Educativo (SEDA). Tiene como propósito valorar la calidad del diálogo a través de un conjunto de categorías que permiten identificar los actos comunicativos dialógicos. La versión compacta del SEDA cuenta con 20 categorías organizadas en cinco clústers: Expresar, elaborar y razonar; Posicionarse; Coordinar y vincular; Reflexionar; y Guiar y monitorear (ver anexo 1 para la versión compacta del SEDA, así como Hennessy, Rojas-Drummond, Higham, Márquez *et al.*, 2016 y la descripción del proyecto en la página de la Facultad de Educación de la University of Cambridge en: <http://tinyurl.com/BADialogue> para la versión extensa de este instrumento). Cada uno de los clústers resalta aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje tales como la elaboración y construcción del conocimiento, la discusión de diferentes puntos de vista, la vinculación con la experiencia y conocimientos previos, la promoción de procesos reflexivos y el andamiaje del aprendizaje.

Programa de Acompañamiento Docente (PAD)

El PAD es un programa que tiene como propósito promover en los maestros la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan estilos dialógicos de interacción entre todos los participantes, así como el desarrollo de habilidades para la solución colaborativa de problemas,

el trabajo por proyectos y la alfabetización como práctica social. A través de este programa se busca enriquecer los recursos y estrategias de los docentes para la enseñanza del Español y otras asignaturas. Si bien sus contenidos son congruentes con los planteamientos curriculares y pedagógicos de la educación básica, se introduce como elemento innovador el uso del lenguaje como recurso central para promover el aprendizaje, no solo en términos de una visión conceptual sino de brindar estrategias específicas que les permitan enriquecer sus interacciones comunicativas.

El PAD consta de siete módulos distribuidos en quince sesiones semanales. En estas se abordan de manera teórico-práctica temáticas que incluyen: la figura del docente y los modelos educativos, el ambiente físico y el clima de confianza, el trabajo por proyectos, estrategias de guía y apoyo a los alumnos, estilos dialógicos de comunicación en el aula, solución colaborativa de problemas y la alfabetización como práctica social. A continuación, se incluye una breve descripción de cada uno de los módulos.

Módulo I. La figura del docente y los modelos educativos. En este módulo se busca que los docentes reflexionen sobre el rol que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis de los distintos modelos educativos. El conocimiento de estos modelos enriquece su perspectiva sobre lo que pueden hacer para favorecer el aprendizaje. Como parte de la práctica, los maestros analizan la videograbación de una de sus clases y describen sus características a la luz de los modelos educativos que revisaron.

Módulo II. Ambiente físico atractivo y clima de confianza. A través de este módulo los docentes analizan el papel que desempeñan el espacio físico y el clima de trabajo en la organización del aprendizaje de los alumnos y reflexionan sobre sus prácticas. A partir de estos conocimientos y de la realidad de su institución elaboran propuestas concretas para mejorar las condiciones físicas y de convivencia que favorezcan el trabajo y la participación de sus alumnos.

Módulo III. Trabajo por proyectos y aprendizaje situado. En las sesiones de este módulo los docentes revisan las características del trabajo por proyectos y comentan la manera en que ellos lo aplican en clase. Posteriormente, se reflexiona en cómo esta propuesta puede usarse como estrategia para promover el aprendizaje activo, situado y significativo. Como parte de la práctica y con apoyo de una guía, los docentes elaboran un plan de trabajo para llevar a cabo uno de los proyectos de alfabetización que se establecen

en el programa de Español. Después lo llevan a cabo con sus alumnos y comparten sus experiencias.

Módulo IV. Estrategias de andamiaje. En este módulo los docentes reflexionan sobre las estrategias que utilizan para apoyar y guiar el aprendizaje de sus alumnos. Se revisa el concepto de “andamiaje”, sus características y cómo favorecerlo. Entre las estrategias que se revisan se encuentran la recuperación de conocimientos previos, la reflexión sobre los propósitos de las actividades y el uso de esquemas gráficos, cuestionarios y formatos que permiten la organización de la información. Como parte de la práctica, los maestros seleccionan algunas estrategias para aplicarlas en el aula y luego comentan sus experiencias con compañeros y facilitadores.

Módulo V. Estilos dialógicos de comunicación. Los temas vistos previamente se enriquecen al reflexionar sobre la importancia del diálogo en las interacciones maestro-alumnos y al analizar las características y estrategias de la “enseñanza dialógica”. En este módulo se revisan los recursos comunicativos que pueden utilizar los docentes para favorecer el diálogo y la construcción de conocimientos. En particular, se analiza la importancia de las preguntas como detonadores de la participación y reflexión de los alumnos, así como la manera en que los maestros pueden dar seguimiento a sus respuestas a fin de ampliar y profundizar en su aprendizaje. En la parte aplicada, revisan videos en los que se ejemplifican las interacciones dialógicas y después diseñan y realizan actividades con sus alumnos en las que se promueven este tipo de interacciones. Posteriormente, comparten sus experiencias y videos con el propósito de clarificar los conceptos y enriquecer sus estrategias.

Módulo VI. Trabajo colaborativo. Durante las sesiones de este módulo los docentes discuten sobre el concepto de trabajo colaborativo y sobre las ventajas y desventajas de utilizarlo en el aula. Además, reflexionan sobre la calidad del diálogo y las estrategias que favorecen que este tipo de trabajo sea productivo. En la parte práctica, los docentes organizan actividades de trabajo colaborativo con sus alumnos y comparten sus experiencias y videos a fin de superar las dificultades y mejorar los recursos que apoyen el aprendizaje de sus estudiantes.

Módulo VII. Procesos de comprensión y producción de textos. Al inicio, los docentes reflexionan sobre sus prácticas de alfabetización en el aula. Posteriormente se revisan los procesos de lectura y escritura desde una perspectiva funcional y considerando las prácticas sociales

en las que estas habilidades se ponen en juego. Se retoma el concepto de aprendizaje situado y se analiza la importancia de que los alumnos conozcan la función, características y estructura de los textos. Asimismo, se pone énfasis en el conocimiento de las estrategias de lectura y escritura, así como en la utilización de guías o formatos que apoyen a los alumnos durante el proceso de escribir, y no solo al final, cuando han concluido su texto. Como parte de la práctica, los maestros hacen la lectura de un texto y elaboran un resumen sobre su contenido. Los resúmenes se utilizan como ejemplos para que los docentes analicen las estrategias involucradas en los procesos de comprensión y escritura. Al concluir el módulo, seleccionan algunas de las estrategias que quieren aplicar con los alumnos en clase y después comparten sus experiencias y resultados.

Sesión de cierre. Reflexión sobre lo aprendido y sus aplicaciones en el aula. El PAD concluye con una sesión de reflexión sobre lo que los maestros aprendieron a lo largo de las sesiones, sobre las experiencias que tuvieron en el aula y los retos que enfrentaron para realizar las actividades de práctica. También se les piden sugerencias para mejorar el programa de acompañamiento considerando su contenido, las actividades de práctica en el aula y la conducción de las sesiones.

En cada módulo se definen estrategias de enseñanza-aprendizaje específicas que se promueven a través de cuatro actividades permanentes: *a)* la reflexión de los docentes sobre su práctica y el conocimiento de nuevas estrategias; *b)* la generación de propuestas para su aplicación en el aula; *c)* el compartir y recibir retroalimentación de los pares y facilitadores a las prácticas realizadas en el aula y la observación de sus videograbaciones; y *d)* la reflexión de los docentes sobre lo que aprendieron y la construcción colectiva de nuevas propuestas para trabajar en el aula. Con estas actividades se busca generar ciclos iterativos de acción-acompañamiento-reflexión que promuevan la transformación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y de manera central, cambios en los patrones de interacción y comunicación hacia formas más dialógicas (Schön, 1983; Rojas-Drummond, Márquez, Pedraza, Ríos *et al.*, 2016).

Diseño

Se utilizó un diseño cuasi-experimental de campo con grupo control (Kerlinger y Lee, 2002). La variable independiente fue “tratamiento”, con

dos niveles: grupo experimental (con participación en el PAD) y grupo control (sin participación). La asignación de las escuelas a cada condición experimental fue al azar. La variable dependiente estuvo definida por las interacciones comunicativas de maestros y alumnos, analizadas al inicio y al final del ciclo escolar considerando varios indicadores, los cuales se describen en el apartado de análisis de datos.

Procedimiento

Recolección de datos

Durante 15 semanas, los docentes del grupo experimental participaron en el PAD, mientras que los del control solo siguieron con sus actividades regulares. Los datos se recolectaron en las dos escuelas tomando en cuenta tres etapas: antes, durante y después de la aplicación del PAD. Para cada una se videograbaron tres lecciones de una hora aproximadamente (9 lecciones en total para cada maestro). La conducción de todas las lecciones en el aula estuvo a cargo de los profesores. De manera complementaria se tomaron notas de campo para contextualizar las actividades realizadas.

Análisis de datos

Para analizar los efectos del PAD en las interacciones comunicativas entre docentes y alumnos, del total de las videograbaciones, en el presente estudio se seleccionaron la primera y la última lección de cada maestro (total = 8 lecciones).

Se transcribieron las videograbaciones siguiendo las convenciones de Edwards y Mercer (1987). Se analizaron los intercambios entre maestros y alumnos definiendo su estructura conversacional a partir de los movimientos de IRF. Siguiendo a Cullen (2002), se identificaron dos tipos de secuencias: evaluativas y discursivas, de acuerdo con la función del movimiento de seguimiento. En las evaluativas o “cerradas” el intercambio IRF se cierra con una evaluación de la respuesta. En contraste, en las discursivas, cada movimiento de seguimiento enlaza a dos o más intercambios IRF para formar una *secuencia encadenada*. Al analizar la estructura conversacional de cada lección fue posible cuantificar: *a)* el número total de turnos de habla y su distribución entre maestro y alumnos; *b)* el número total de intercambios IRF; *c)* el número y porcentaje de secuencias cerradas y encadenadas; y *d)* la longitud de las secuencias encadenadas.

Por último, se identificaron las características dialógicas de los turnos de habla utilizando la versión compacta del SEDA. Dos investigadores codificaron las lecciones de manera independiente y se calculó el porcentaje de acuerdos entre jueces, obteniéndose un valor de 0.863%. A partir de esta codificación se determinó el tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos en cada una de las lecciones. Asimismo, se analizaron las secuencias encadenadas con respecto a sus cualidades dialógicas. Esto permitió identificar tres subtipos de secuencias encadenadas de acuerdo con los propósitos del docente: *a) secuencias operativas*, orientadas a la gestión de la actividad; *b) reiterativas*, en donde una misma pregunta se contesta por diferentes alumnos, y *c) constructivas*, encauzadas a promover la ampliación y profundización del conocimiento. Estas últimas se analizaron más a fondo dada su relevancia educativa. A la luz de estos análisis se determinó el tipo y frecuencia de: *a) las secuencias encadenadas: operativas, reiterativas y constructivas* y *b) de los actos comunicativos dialógicos asociados a los movimientos de seguimiento, particularmente en las secuencias constructivas.*

Resultados

Los resultados se presentan en tres apartados. En el primero se reporta el tipo de intercambios IRF que presentaron las interacciones comunicativas en los grupos control y experimental antes y después de la aplicación del PAD. En el segundo se describe la manera en que se encadenaron los intercambios IRF para formar secuencias operativas, reiterativas o constructivas. Finalmente, en el tercero se detalla el tipo de actos comunicativos dialógicos que se observaron en los docentes de ambos grupos al dar seguimiento a las respuestas de sus alumnos en las secuencias *constructivas*.

Tipo de intercambios en las interacciones maestro-alumnos

Número de turnos de habla y su distribución

El grupo control tuvo en promedio 218.5 turnos de habla en la lección videograbada al inicio del ciclo escolar que se elevó a 418 en la lección final; el experimental inició con 256 turnos y concluyó con 535, en promedio. Estos datos muestran que ambos incrementaron en casi el doble el promedio de turnos de habla entre el inicio y el final del ciclo escolar.

Respecto de la distribución de turnos entre maestros y alumnos, el porcentaje se mantuvo constante en ambos al inicio y final del año escolar (alrededor de 50-50%). Si bien a nivel cuantitativo la cantidad de turnos y su distribución fueron equivalentes tanto en el grupo experimental como en el control, se encontraron diferencias importantes en la calidad de las interacciones comunicativas entre ambos.

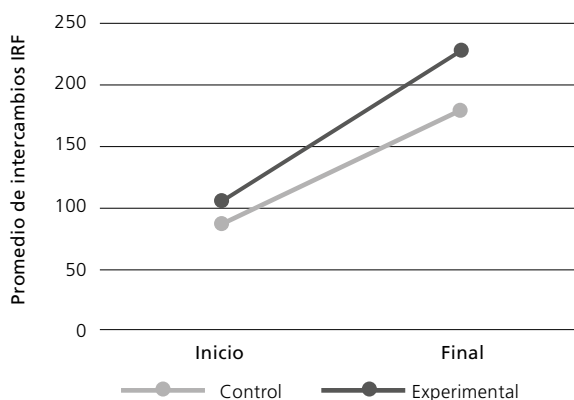
Número de intercambios IRF

y su distribución en secuencias cerradas y encadenadas

Como se observa en la figura 1 el promedio de intercambios IRF entre maestros-alumnos se duplicó en ambos grupos al finalizar el ciclo escolar en comparación con el principio. Sin embargo, se encontraron diferencias en la distribución de estos intercambios.

FIGURA 1

Promedio de intercambios al inicio y final del ciclo escolar



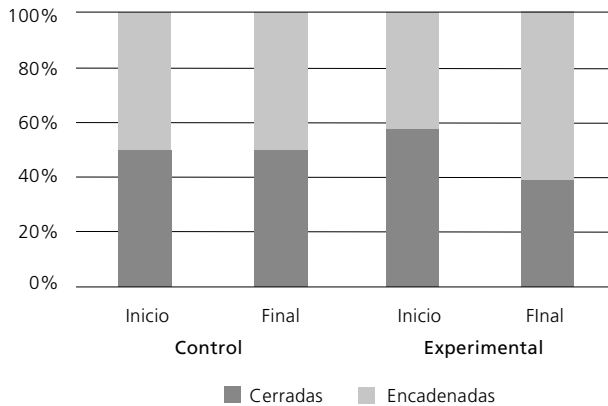
Fuente: elaboración propia.

La figura 2 muestra el porcentaje de secuencias cerradas *versus* encadenadas que se observaron en las interacciones maestro-alumnos en los grupos control y experimental al principio y final del ciclo escolar. En el grupo control este porcentaje se mantuvo en una proporción de 50-50 tanto al inicio como al final del ciclo escolar. En contraste, en el experimental

este patrón se revirtió en este mismo periodo después de su participación en el PAD. Los porcentajes de secuencias cerradas disminuyeron de 57.7 a 38.8%, mientras que las encadenadas aumentaron de 43.3 a 61.2 por ciento.

FIGURA 2

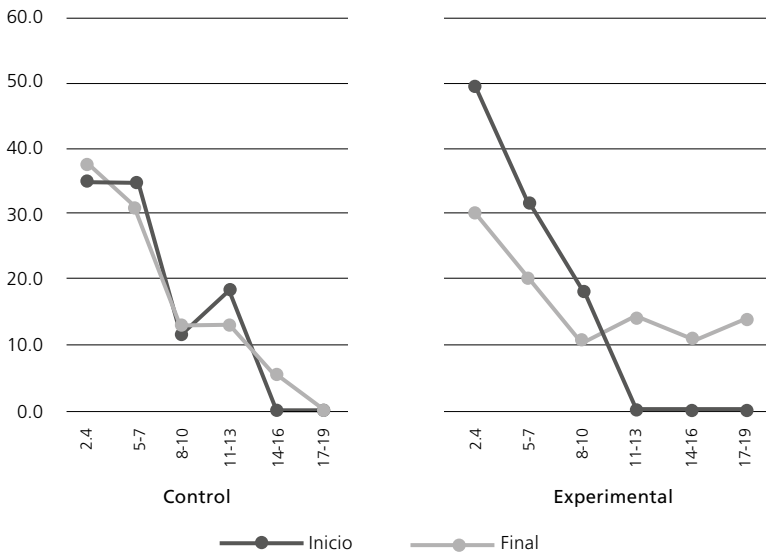
Porcentaje de secuencias cerradas y encadenadas al inicio y final del ciclo escolar



Fuente: elaboración propia.

La figura 3 muestra los rangos en que se agruparon las secuencias encadenadas según su longitud y los porcentajes que tuvieron los grupos en cada uno de estos rangos al principio y al final del ciclo escolar. Comparando las tendencias entre ambos grupos se observan diferencias en la longitud de las secuencias en particular después de la aplicación del PAD. En el grupo control el patrón se mantuvo constante durante el año, con los porcentajes más altos en las secuencias más cortas (2-4 y 5-7) y la longitud máxima de sus secuencias encadenadas entre 13 y 16 intercambios. En contraste, aunque el grupo experimental mostró un patrón muy semejante al del control al inicio del año (con porcentajes más altos en las secuencias más cortas y la longitud máxima de sus secuencias llegando a 10 intercambios), este patrón se revirtió después de su participación en el PAD, disminuyendo los porcentajes de las secuencias más cortas e incrementando de manera importante los de las más largas (entre 11 y 19 intercambios).

FIGURA 3
Distribución de los porcentajes según la longitud de las secuencias encadenadas al inicio y final del ciclo escolar



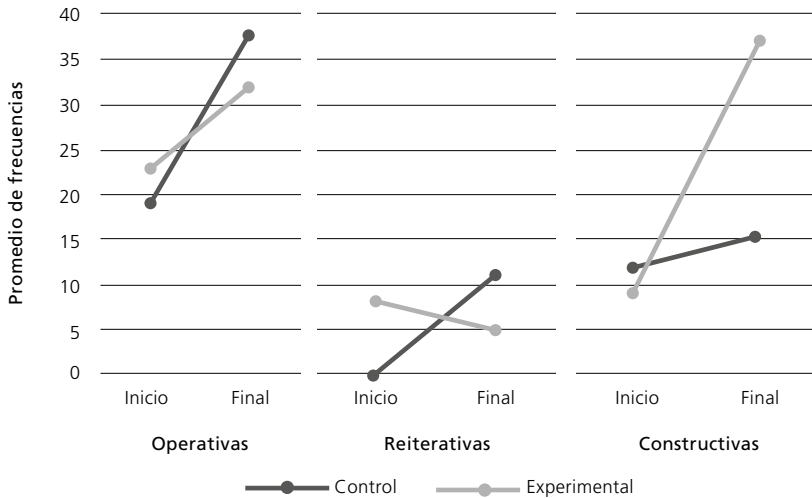
Fuente: elaboración propia.

Tipo y distribución de las secuencias encadenadas

La figura 4 muestra el promedio de frecuencias observadas en el grupo experimental y control para cada tipo de secuencia encadenada (operativas, reiterativas y constructivas) al inicio y al final del ciclo escolar. El de control duplicó el número de secuencias operativas al final y fue el tipo de secuencia que presentó la frecuencia más alta. En contraste, en el grupo experimental, aunque también incrementó las secuencias operativas, esta tendencia fue menor. Las secuencias reiterativas en el grupo control aumentaron de cero a 11, mientras que en el experimental disminuyeron de 8 a 5 al final del año. Por último, para las secuencias constructivas, el grupo control casi no mostró cambios entre el inicio y final del año (de 12 a 15) mientras que el experimental incrementó cuatro veces su frecuencia después de su participación en el PAD (de 9 a 37). La diferencia en las secuencias constructivas fue el cambio más notable entre ambos grupos.

FIGURA 4

Tipo y distribución de las secuencias encadenadas al inicio y final del ciclo escolar



Fuente: elaboración propia.

Características dialógicas de las secuencias constructivas

La tabla 1 presenta el tipo y la frecuencia de los actos comunicativos dialógicos que se identificaron en los turnos de habla en las lecciones al principio y final del año para cada grupo; mientras que la tabla 2 reporta aquellos que se asociaron a los movimientos de seguimiento (F) que los docentes dieron a las respuestas de sus alumnos en las secuencias encadenadas constructivas, de especial interés para este estudio.

Como se observa en la tabla 1, tanto en el grupo control como en el experimental se incrementó de manera importante el número total de actos comunicativos dialógicos al final del ciclo escolar en comparación con su nivel inicial, sobre todo para los clústers “Expresar, elaborar y razonar” y “Guiar y monitorear”, que presentaron las frecuencias más altas. Sin embargo, en el grupo experimental este aumento fue mayor para los actos del clúster de “Guiar y monitorear”. Adicionalmente, para este grupo los tipos de actos comunicativos dialógicos al final del ciclo escolar presentaron una mayor variedad.

TABLA 1

Tipo y frecuencia de los actos comunicativos dialógicos al inicio y final del ciclo escolar

| Clúster | Código | Control | | Experimental | |
|------------------------------|---------|------------|------------|--------------|------------|
| | | Inicio | Final | Inicio | Final |
| Expresar, elaborar y razonar | I-REO-O | 49 | 132 | 101 | 188 |
| | I-REO-E | 10 | 6 | 9 | 53 |
| | I-REO-R | 5 | 9 | 2 | 24 |
| | R | 6 | 7 | 4 | 14 |
| | E | 5 | 18 | 14 | 30 |
| | O | 82 | 257 | 105 | 249 |
| Subtotal | | 157 | 429 | 235 | 558 |
| Posicionarse | I-P | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | PA | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | PD | 0 | 0 | 0 | 6 |
| Subtotal | | 0 | 0 | 0 | 9 |
| Coordinar y vincular | I-CL | 3 | 0 | 2 | 0 |
| | C | 0 | 0 | 2 | 2 |
| | L | 1 | 4 | 2 | 10 |
| Subtotal | | 4 | 4 | 6 | 12 |
| Reflexionar | I-REF | 0 | 2 | 7 | 6 |
| | RA | 1 | 0 | 7 | 15 |
| | RD | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Subtotal | | 1 | 3 | 14 | 22 |
| Guiar y monitorear | G-SD | 2 | 1 | 0 | 12 |
| | G-AC | 12 | 12 | 19 | 16 |
| | G-AP | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | G-IF | 21 | 39 | 37 | 76 |
| | G-FM | 1 | 9 | 2 | 31 |
| Subtotal | | 36 | 61 | 58 | 135 |
| Total | | 198 | 497 | 313 | 736 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

Tipo y frecuencia de actos comunicativos dialógicos asociados a las secuencias constructivas para cada grupo al inicio y final del ciclo escolar

| Clúster | Código | Control | | Experimental | |
|------------------------------|----------|-----------|-----------|--------------|------------|
| | | Inicio | Final | Inicio | Final |
| Expresar, elaborar y razonar | I-REO -O | 15 | 27 | 23 | 120 |
| | I-REO-E | 10 | 1 | 4 | 38 |
| | I-REO-R | 0 | 4 | 2 | 20 |
| | R | 0 | 0 | 1 | 2 |
| | E | 0 | 1 | 0 | 8 |
| | O | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Subtotal | | 25 | 33 | 30 | 188 |
| Posicionarse | I-P | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | PA | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | PD | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Subtotal | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Coordinando y vinculando | I-CL | 1 | 0 | 1 | 0 |
| | C | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | L | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Subtotal | | 1 | 0 | 3 | 4 |
| Reflexionar | I-R | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | RA | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | RD | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Subtotal | | 0 | 0 | 1 | 8 |
| Guiando y Monitoreando | G-SD | 2 | 0 | 0 | 5 |
| | G-AC | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | G-AP | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | G-IF | 6 | 5 | 7 | 40 |
| | G-FM | 0 | 1 | 0 | 12 |
| Subtotal | | 8 | 6 | 7 | 58 |
| Total | | 34 | 39 | 41 | 258 |

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, al analizar específicamente los movimientos de seguimiento de los docentes en las secuencias constructivas se encontró que, mientras que el grupo control tuvo solo un ligero incremento de actos comunicativos dialógicos entre el principio y final del año (de 34 a 39), en el experimental este incremento fue mucho mayor, sextuplicándose dicho número en el mismo periodo (de 41 a 248).

Al identificar el tipo de actos de cada clúster se observó que en el grupo experimental las frecuencias de los correspondientes a “Expresar, elaborar y razonar” y “Guiar y monitorear” aumentaron de manera significativa después de su participación en el PAD, mientras que en el grupo control dichas frecuencias tuvieron un incremento mucho menor o se mantuvieron casi iguales. En particular, para el clúster “Expresar, elaborar y razonar”, este último grupo solo incrementó (de 15 a 27) la frecuencia del acto comunicativo en el que se solicita una opinión o información relevante (I-REO-O), que es el más común y menos sofisticado, mientras que el resto de los actos comunicativos de este clúster tuvieron frecuencias muy bajas. En contraste, el grupo experimental tuvo un incremento importante (de 23 a 120) no solo en las invitaciones a opinar (I-REO-O), sino también en las peticiones de elaboración (I-REO-E) y de razonamiento (I-REO-R), así como en las elaboraciones (E). Esto mostró un uso más variado y sofisticado de los recursos comunicativos dialógicos a fin de dar seguimiento a las respuestas de los alumnos en los docentes que participaron en el PAD.

En cuanto al clúster “Guiar y monitorear”, la tabla 2 muestra que también hubo diferencias muy importantes entre ambos grupos. En el control los actos de este clúster casi no se observaron ni al inicio ni al final del ciclo escolar, a excepción del acto en que se da información relevante para guiar el desempeño del alumno (G-IF) que, si bien se observó de manera incipiente, no mostró cambios entre estos dos momentos del año (de 6 a 5). Estas tendencias contrastan con los cambios que se observaron en el grupo experimental. Por un lado, en los docentes que participaron en el PAD se incrementaron la mayoría de los actos comunicativos de este clúster, en particular en los que se da información relevante para guiar el desempeño del alumno (G-IF) y en los que se resalta algún aspecto importante del tema o actividad (G-FM). Asimismo, al final del año se observaron nuevos actos no presentes al inicio como aquellos que favorecen el intercambio y apoyo entre los estudiantes

(G-SD). Finalmente, al concluir el año escolar en las secuencias constructivas del grupo experimental emergieron nuevos actos comunicativos que no se habían observado al inicio, aunque todavía con frecuencias bajas, incluyendo hacer vínculos con conocimientos previos (L), invitar a reflexionar (I-REF), y reflexionar sobre la actividad que se realiza (RA).

En resumen, los resultados expuestos mostraron diferencias importantes en distintos indicadores entre el grupo de docentes y alumnos que participaron en el PAD en comparación con aquellos que no lo hicieron. Por un lado, el grupo experimental al finalizar el ciclo escolar incrementó el porcentaje de secuencias encadenadas y disminuyó la proporción de cerradas, a diferencia del control en donde esta se mantuvo constante. Al mismo tiempo, a diferencia del grupo control, en el experimental aumentó el porcentaje de secuencias encadenadas con mayor longitud después de su participación en el PAD. También se encontró que este grupo tuvo las frecuencias más altas en las secuencias encadenadas constructivas, orientadas a dar secuencialidad temática y profundizar en los conocimientos, mientras que en el control predominaron las secuencias operativas, enfocadas a la gestión de la actividad.

Por otro lado, se observó que en las lecciones al final del año el grupo experimental tuvo un número mayor de actos comunicativos dialógicos, en particular en el clúster de “Guiar y monitorear”. Adicionalmente, se encontró que, a diferencia del grupo control, en los docentes del experimental después de su participación en el PAD se incrementó no solo la frecuencia sino también la variedad de actos comunicativos dialógicos asociados a los movimientos de seguimiento en las secuencias encadenadas constructivas, centrales para brindar secuencialidad temática y continuidad a los aprendizajes. Por último, se encontró que en las secuencias constructivas los docentes del grupo experimental, a diferencia de los del control, incrementaron tanto la frecuencia como la variedad de las peticiones que hicieron al dar seguimiento de las respuestas de sus alumnos, solicitando no solo contribuciones u opiniones, sino también elaboraciones de ideas y razonamientos, esenciales para ampliar y profundizar en los conocimientos.

Discusión

El presente estudio tuvo la finalidad de analizar los efectos de un programa de acompañamiento docente sobre las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos en términos de la secuencialidad temática y la calidad

dialógica. Con este fin se compararon cuatro grupos, dos que participaron en el programa contra dos que no lo hicieron. Los datos reportados mostraron que los intercambios IRF entre maestros y alumnos se duplicaron tanto en el grupo que participó en el PAD como en el que no lo hizo. Sin embargo, la proporción entre las secuencias cerradas *versus* encadenadas tuvo diferencias importantes entre los grupos. Mientras en el de control esta proporción no tuvo cambios, en el experimental se incrementaron las secuencias encadenadas en casi un 20%, al mismo tiempo que disminuyó la de las cerradas. Asimismo, al final del ciclo escolar el porcentaje de secuencias encadenadas largas fue mayor en el grupo experimental que en el control. Esto representa un cambio importante en la dinámica conversacional en los docentes después de su participación en el PAD, en el que dejaron de lado el énfasis inicial en las preguntas, las respuestas y su evaluación local para dar prioridad a la continuidad en el diálogo a través de intercambios que se extienden para formar cadenas con mayor secuencialidad temática, de acuerdo con distintos propósitos pedagógicos. Este cambio sugiere que a través del PAD los docentes tuvieron la posibilidad de ampliar sus recursos comunicativos para favorecer el diálogo con sus alumnos y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Edwards y Mercer, 1987; Michaels y O'Connor, 2015; Resnick, Asterhan y Clarke, 2015; Howe *et al.*, 2019).

El análisis más detallado de las secuencias encadenadas permitió identificar tres subtipos de secuencias: operativas, reiterativas y constructivas, que responden a propósitos distintos. Los resultados mostraron un papel predominante de las secuencias operativas en el grupo control tanto al inicio como al final del ciclo escolar; este predominio sugiere que la orientación de los docentes se enfocó sobre todo en la gestión de las actividades. En contraste, después de su participación en el PAD, la orientación de los maestros del grupo experimental cambió radicalmente para enfocarse mucho más en las secuencias constructivas. Este ajuste apunta a que el propósito de los docentes cambió de la gestión de la actividad a dar mayor importancia a la ampliación y profundización del conocimiento en los alumnos (Cullen, 2002; Alexander, 2020). Las secuencias encadenadas constructivas guardan una relación estrecha con las secuencias IRF en espiral identificadas por Rojas-Drummond *et al.* (2020) y con el *discurso progresivo* investigado por Wells (1999). En este sentido, los datos aquí presentados confirman los resultados reportados por estos autores y muestran la importancia de incorporar este tipo de interacciones en las prácticas educativas.

Por otra parte, el empleo de la versión compacta del SEDA permitió analizar con detalle la calidad dialógica de las secuencias constructivas a fin de determinar las estrategias comunicativas que utilizaron los docentes para promover un diálogo orientado a la ampliación y profundización del aprendizaje. El clúster de “Expresar, elaborar y razonar” resalta las características dialógicas para un manejo de la información que favorezca la construcción de conocimientos; en este se encontraron diferencias importantes entre ambos grupos en la cantidad y variedad de actos comunicativos que emplearon los docentes en sus movimientos de seguimiento. Mientras que los maestros del grupo control se centraron en la solicitud de contribuciones y opiniones, los del experimental utilizaron estas aportaciones como punto de partida para solicitar ampliaciones, elaboraciones o explicaciones, fomentando en los alumnos una mayor comprensión y aprendizaje (Wells, 1999; Alexander, 2020).

Por su parte, el clúster de “Guiar y monitorear” enfatiza las cualidades dialógicas del apoyo y andamiaje a los alumnos. Los docentes del grupo control utilizaron pocos actos de este clúster, enfocándose casi exclusivamente en dar información relevante para retroalimentar el desempeño de sus alumnos. En contraste, los del grupo experimental, además de dar información relevante para retroalimentar el desempeño, también utilizaron otros actos clave como el resaltar un aspecto importante del tema para orientar la atención de los alumnos y actos para favorecer el intercambio y apoyo entre los estudiantes. Esto supone mayor riqueza en las estrategias de andamiaje y el reconocimiento de que los alumnos también son capaces de contribuir al aprendizaje de otros (Rojas-Drummond *et al.*, 2013; Howe *et al.*, 2019).

Con respecto a los actos de los clústers de “Coordinar y vincular” y de “Reflexionar”, que se orientan hacia la vinculación de conocimientos previos y los procesos de reflexión metacognitiva, en el grupo control estuvieron ausentes durante el ciclo escolar, mientras que en el experimental empezaron a emerger algunos de estos actos, después de que los docentes participaron en el PAD. En particular, se observó un leve incremento en aquellos que establecen vínculos entre el conocimiento actual y experiencias o conocimientos previos, y los que invitan a reflexionar a los alumnos sobre lo aprendido y sobre los propósitos y características de la actividad. Esto sugiere un intento por parte de los maestros por incluir estrategias que promuevan procesos sofisticados que den sentido al aprendizaje y a las

actividades que se realizan en clase (Hennessy *et al.*, 2016). Sin embargo, los datos indican que se requeriría de mayor tiempo para que dichas estrategias se incorporen de manera sistemática en las prácticas cotidianas.

Los resultados presentados mostraron patrones de interacción comunicativa distintos entre los docentes y alumnos que no participaron en el PAD *versus* los que sí lo hicieron, que ponen de manifiesto orientaciones diferentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, las interacciones comunicativas del grupo control se caracterizaron por un gran número de secuencias cerradas cuyo propósito fue la evaluación local a las respuestas de los alumnos y secuencias encadenadas cortas orientadas a la gestión de las actividades. En cuanto al propósito del aprendizaje, en sus secuencias constructivas predominaron los actos dialógicos en los que se solicita información relevante. Todo esto supone una visión del proceso educativo en donde el rol del maestro es preguntar, evaluar y gestionar, a fin de concluir las actividades de acuerdo con los tiempos determinados por el programa de estudios.

En contraste, después de participar en el PAD las interacciones comunicativas del grupo experimental cambiaron de manera importante. En primer lugar, predominaron las secuencias encadenadas constructivas, cuya longitud tuvo un incremento notorio y su propósito se enfocó principalmente en proveer continuidad y secuencialidad temática a las discusiones para la construcción conjunta del conocimiento. Esto se expresó en las características dialógicas de los movimientos de seguimiento en los que se enfatizó la elaboración, ampliación y razonamiento de la información, así como en la variedad de recursos para dar andamiaje a los alumnos. Asimismo, se observó un intento por incluir procesos de reflexión y vinculación de conocimientos previos. Lo anterior sugiere un cambio de perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el rol del maestro es preguntar y aprovechar la respuesta del alumno no solo para evaluar sino para ampliar y profundizar en la construcción de sus conocimientos, así como de ser un gestor no únicamente en términos del cumplimiento de las actividades sino de proveer de información y apoyos para guiar, monitorear y fortalecer la comprensión y el aprendizaje. Este cambio de enfoque en las interacciones comunicativas del grupo experimental sugiere que es posible transformar las prácticas discursivas en el aula, particularmente las formas en que los maestros dan seguimiento a las respuestas de los alumnos y proveen continuidad a los aprendizajes (Rojas-Drummond *et al.*, 2013).

Los cambios en la secuencialidad y calidad dialógica de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos que presentó el grupo experimental tienen correspondencia con los propósitos y contenidos del PAD, en particular con los aspectos relacionados con las estrategias de andamiaje, los estilos dialógicos de comunicación y el papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el PAD resultó ser una herramienta efectiva para favorecer formas más productivas de comunicación que abonen a la construcción de los aprendizajes (Alexander, 2020; Rojas-Drummond *et al.*, 2016).

Consideraciones finales

En congruencia con la literatura contemporánea, el presente estudio resalta el papel central que tienen las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Edwards y Mercer, 1987; Alexander, 2001; Michaels y O'Connor, 2015; Howe *et al.*, 2019). Además, pone de manifiesto la importancia del movimiento de seguimiento para dar continuidad y secuencialidad temática al diálogo a fin de lograr los propósitos educativos.

Por otra parte, los procedimientos e instrumentos utilizados para el análisis de las interacciones comunicativas representan herramientas valiosas para el estudio minucioso del diálogo educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En particular, la metodología utilizada permitió trascender los análisis centrados en cada turno o movimiento específico de los participantes, para enfocarse en secuencias de diálogo que ofrecen una interpretación más comprehensiva de la comunicación en el aula (Lefstein, Snell e Israeli, 2015).

Por último, los resultados del estudio mostraron que la participación de los maestros del grupo experimental en el PAD contribuyó a enriquecer el repertorio de estrategias dialógicas y a modificar los patrones de interacción comunicativa maestro-alumnos. Sin embargo, se encontró que hay estrategias dialógicas sofisticadas que aparecen solo de manera incipiente, por lo que se requeriría de programas más amplios, comprehensivos y continuos para fomentar su consolidación a más largo plazo (Alexander, 2020; Rojas-Drummond *et al.*, 2016).

Agradecimientos y financiamiento

Este trabajo ha recibido financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) a través del proyecto A1-S-28106 “El papel de

las interacciones dialógicas entre pares en el desarrollo de la educación multimodal a lo largo de la educación primaria” y de la beca de doctorado número 297971 para la primera autora. Asimismo, agradecemos el apoyo financiero recibido por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Asuntos del Personal Académico, por medio del proyecto PAPIIT-IT300319 “Innovando en la educación básica a través de un programa digital de acompañamiento docente”. Ambos proyectos fueron un apoyo invaluable para el desarrollo de la presente investigación.

ANEXO 1

Versión compacta del Sistema de Análisis para el Diálogo Educativo

| Categoría | Acto comunicativo | | | |
|------------------------------|----------------------------------|---|----|---|
| | | Invitación | | Contribución |
| Expresar, elaborar y razonar | I-REO-O | Invitar a opinar | O | Dar una opinión o hacer una contribución relevante |
| | I-REO-E | Invitar a elaborar | E | Elaborar o clarificar |
| | I-REO-R | Invitar a razonar | R | Hacer explícito el razonamiento |
| Posicionarse | I-P | Invitar a tomar un posicionamiento | PA | Acuerdo |
| | | | PD | Desacuerdo / cuestionamiento |
| Coordinar y vincular | I-CL | Invitar a coordinación y vinculación de ideas | C | Coordinar |
| | | | L | Vincular |
| Reflexionar | I-REF | Invitar a reflexión | RA | Reflexionar sobre la actividad / contenido |
| | | | RD | Reflexionar sobre el diálogo / lenguaje / actividad / artefacto |
| Guiar y monitorear | G-SD | Promover diálogo entre estudiantes | | |
| | G-AC | Proponer curso de acción | | |
| | G-AP | Introducir perspectiva autoritativa | | |
| | G-IF | Proveer retroalimentación informativa | | |
| | G-FM | Enfocar, monitorear y revisar | | |
| Total de categorías: 5 | Total de actos comunicativos: 20 | | | |

Fuente: elaboración propia.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Alexander, Robin (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*, Oxford/Malden: Blackwell.
- Alexander, Robin (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*, York: Dialogos.
- Alexander, Robin (2020). *A dialogic teaching companion*, Londres/Nueva York: Routledge.
- Barnes, Douglas (1975). *From communication to curriculum*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Cullen, Richard (2002). "Supportive teacher talk: the importance of the F-move", *ELT Journal*, vol. 56, núm. 2, pp. 117-127.
- Edwards, Derek y Mercer, Neil (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*, Nueva York: Methuen.
- Hennessy, Sara; Rojas-Drummond, Sylvia; Higham, Rupert; Márquez, Ana María; Maine, Fiona; Ríos, Rosa María; García-Carrión, Rocío; Torreblanca, Omar y Barrera, María José (2016). "Developing an analytic coding scheme for classroom dialogue across educational contexts", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 9, pp. 16-44.
- Howe, Christine y Abedin, Manzoorul (2013). "Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research", *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm. 3, pp. 325-356.
- Howe, Christine; Hennessy, Sara; Mercer, Neil; Vrikki, Maria y Wheatley, Lisa (2019). "Teacher-student dialogue during classroom teaching: does it really impact on student outcomes?", *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 28, núms. 4-5, pp. 462-512.
- Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2002). *Investigación del comportamiento*, 4ª ed., Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lefstein, A.; Snell, J. y Israeli, M. (2015). "From moves to sequences: Expanding the unit of analysis in the study of classroom discourse", *British Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 5, pp. 866-885.
- Michaels, Sarah y O'Connor, Catherine (2015). "Conceptualizing talk moves as tools: professional development approaches for academically productive discussions", en L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan y S. N. Clarke (eds.). *Socializing Intelligence through academic talk and dialogue*, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 347-362.
- Kernick, Lauren B.; Asterhan, Christa S. C. y Clarke, Sherice N. (2015). "Introduction: talk, learning, and teaching", en L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan y S. N. Clarke (eds.). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 1-12.

- Rojas-Drummond, Sylvia; Torreblanca, Omar; Pedraza, Haydée; Vélez, Maricela y Guzmán, Kissy (2013). "Dialogical scaffolding: Enhancing learning and understanding in collaborative contexts", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 2, núm. 1, pp. 11-21.
- Rojas-Drummond, Sylvia; Márquez, Ana María; Pedraza, Haydée; Ríos, Rosa María; Vélez Maricela y Hernández, José (2016). "Innovando en el aula a través de un programa de formación docente en la práctica", en J. Manzi y R. García (eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*, Santiago, Chile: Ediciones UC, pp. 615-646.
- Rojas-Drummond, Sylvia; Barrera, María José; Hernández, Ivonne; Alarcón, Mariana; Hernández, José y Márquez, Ana María (2020). "Exploring the 'black box': what happens in a dialogic classroom?", *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 43, núm. 1, pp. 47-67.
- Schön, Donald (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- Sinclair, John y Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an analysis of discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- Wells, Gordon (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Artículo recibido: 9 de febrero de 2021

Dictaminado: 23 de agosto de 2021

Segunda versión: 23 de septiembre de 2021

Aceptado: 13 de octubre de 2021

ADOLESCENCIA Y PRIVACIDAD DIGITAL

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED / ISABEL DANS ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR /

PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL / IRIS ESTÉVEZ BLANCO

Resumen:

En esta investigación se analizan los hábitos y las opiniones de estudiantes del último curso de educación secundaria acerca de la privacidad en las redes sociales. Para ello se elaboró un cuestionario que respondieron 1,144 adolescentes, en el que se les preguntó sobre los datos que difunden en las redes sociales, su comportamiento en relación con los términos de uso de estas herramientas y el grado de preocupación por la información personal compartida. Los resultados muestran que las mujeres difunden más información que los hombres. Asimismo, se ha desvelado que al disminuir el rendimiento académico desciende el grado de preocupación y que es mayor entre el alumnado femenino. Se evidencia la necesidad de formación en privacidad y la educación de la intimidad como un componente de la alfabetización digital.

Abstract:

This study analyzes the habits and opinions of students in the last year of secondary school, regarding privacy on social networks. For this purpose, 1,144 adolescents answered a questionnaire about the data they spread on social networks, their behavior related to the terms of use of these tools, and their degree of concern about shared personal information. The results show that the female students spread more information than the male students. Also revealed was that the lower the academic performance, the lower the degree of concern, and that this phenomenon is more common among the female students. The need for privacy training and intimacy education as a component of digital literacy is evident.

Palabras clave: redes sociales; educación media; adolescencia; alfabetización digital; privacidad.

Keywords: social networks; secondary education; adolescence; digital literacy; privacy.

Mercedes González Sanmamed: profesora de la Universidad de A Coruña, Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña, España. CE: mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es / <https://orcid.org/0000-0002-3410-6810>

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor: profesora de la Universidad de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Pedagogía e Didáctica. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. Campus Vida, 15782, Santiago de Compostela, España. CE: isabel.dans@usc.es / <https://orcid.org/0000-0003-0676-4127> (autora de correspondencia).

Pablo César Muñoz Carril: profesor de la Universidad de Santiago de Compostela, Facultade de Formación do Profesorado, Departamento de Pedagogía e Didáctica. Lugo, España. CE: pablocesar.munoz@usc.es / <https://orcid.org/0000-0001-5417-8136>

Iris Estévez Blanco: profesora de la Universidad de A Coruña, Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña, España. CE: iris.estevezb@udc.es / <https://orcid.org/0000-0003-2821-5663>

Introducción

Referirse a la privacidad requiere prestar atención, en primer lugar, al concepto de lo privado en relación con lo íntimo y lo público. Si bien estos conceptos se pueden tratar desde distintos campos de estudio, resulta de interés su abordaje desde una aproximación filosófico-antropológica y jurídica para enmarcar su interpretación en el marco de la utilización de las redes sociales por las y los jóvenes.¹ El binomio público-privado parece apuntar a dos términos antónimos, pero también hay que tomar en cuenta el significado de lo íntimo para comprender mejor sus implicaciones. La etimología de *público* remite a lo oficial, y lo *privado* a lo despojado o apartado (Corominas, 1996). El *Diccionario del Español Actual* (Seco, 2016), arroja dos acepciones de íntimo: “1. a) Que pertenece a lo más profundo e individual de la persona, b) Que evoca o refleja los sentimientos de la persona; y 2. (Cosa) totalmente privada y oculta a los demás”. Parece pues como si existiera una cierta gradación entre los tres conceptos. Si se recurre a lo público como propio de la colectividad (Souriau, 1998) se reincide en la finalidad común que un objeto comunicado posee.

Así, en el caso del mundo digital existe también una audiencia de lo público, entendido como publicado. Al contrario que en las interacciones presenciales, este peculiar y amplísimo público, cuando reacciona, es capaz de influir en todo el proceso comunicativo. En palabras de Boyd (2008:26), serían las “audiencias invisibles”. Mientras que visualmente se podría detectar a la mayoría de las personas que están escuchando nuestros discursos en espacios sin mediación, es prácticamente imposible determinar todo aquello que pudiera ocurrir a través de las expresiones que se emiten hacia el público en red. “En la actualidad, las relaciones sociales son tanto presenciales como mediadas, nos relacionamos tanto dentro como fuera de los medios, y las conversaciones que realizamos a través de una pantalla son tan reales como aquellas que mantenemos cara a cara” (Doval, Domínguez y Dans, 2018:482).

El ámbito de la comunicación es precisamente el que abarca las cuestiones anteriores referidas a los límites de la publicación, las audiencias y la posibilidad de difundir contenidos de diversa índole a través de las redes sociales con fines informativos, de entretenimiento o de carácter formativo o persuasivo. La inmediatez de los medios de comunicación sociales y la presencia en entornos amigables (como las redes sociales) es una oportunidad para conectar contenidos y personas a una gran

velocidad, aunque no esté exenta de problemas para proteger la privacidad personal.

La rápida dispersión de lo privado pone en tela de juicio el límite de la intimidad. Precisamente la red social es una herramienta de internet para crear y reforzar las relaciones personales, utilizando para ello el exhibicionismo de la intimidad propia y ajena. Tello (2013:208) menciona el concepto lacaniano de *extimidad*, referido a las redes sociales y señala con preocupación la erosión de la intimidad por tres causas: la tecnología permisiva en el seguimiento de la vida de las personas, la búsqueda de beneficios y la falta de control.

Desde la antropología se alude a la intimidad como rasgo característico de la persona, cambiante e irreplicable (Yepes y Aranguren, 2003:62-64), que se verá protegido –tanto desde el ámbito del Derecho como desde la psicología– bajo la defensa del pudor. La intimidad es, pues, algo a custodiar y genera un factor de protección que, a su vez, se pettecha tras los muros de lo privado en elecciones voluntarias sobre las parcelas de la realidad personal. Paradójicamente, la conciencia y sensación de privacidad que generan las redes sociales refuerza la desinhibición ante la pantalla, con especial incidencia y gravedad en el caso de los menores (Rial, Gómez, Braña y Varela, 2014). Las funciones de visibilidad de perfiles e intercambio de contenidos multimedia impactan de forma directa en estas cuestiones que marcan el desarrollo de las interacciones en las redes sociales. La comunicación de lo íntimo se hace público en la red y esto apela a una educación de la intimidad (Romero-Iribas y Martínez-Priego, 2017).

El aspecto jurídico de la cuestión presenta una serie de características particulares debido a que estamos ante un fenómeno que nace y crece desmesuradamente sin ser regulado de forma adecuada por su desarrollo vertiginoso y descontrolado, sobre todo, en sus fases iniciales. Todavía hoy requiere de atención por parte del legislador y, en el caso de los niños y adolescentes, suscita grandes zozobras a los padres y educadores. En este ámbito, son tres las cuestiones que reclaman una atención especial: la protección de datos de carácter personal, el derecho a la intimidad y la propiedad intelectual. La normativa sobre protección de datos es vital para la salvaguarda del menor en cuestiones tales como evitar la difusión de imágenes ilegales (por ejemplo, contenidos que fomenten la violencia contra las mujeres, la pornografía infantil, etc.) o de datos distribuidos sin consentimiento, información sensible de tipo personal, etc. Los usua-

rios utilizan la red social como lugar de intercambio y, en ocasiones, se transgrede la normativa sobre propiedad. Un ejemplo es el *sharenting*, que pone en riesgo a los menores (Brosch, 2018) e incluso puede producir lucro (Blum y Livingstone, 2017). En el caso de los adolescentes es un factor bastante eludido y desconocido, que prácticamente no se trata en las escuelas (Alemany, Del Val, Alberola y García-Fornes 2019; Colás-Bravo, Conde-Jiménez y Reyes-de Cózar, 2017).

Con la entrada en vigor, en mayo de 2018, del Reglamento General de Protección de Datos Personales (UE 2016/679) de la Unión Europea, se reconocen los aspectos relevantes de la protección de los menores. En la actualidad se dispone de un marco jurídico en cinco sectores: Servicios de la sociedad de la información; Protección de datos personales; Protección de la privacidad, honor, intimidad y propia imagen; Protección de la propiedad intelectual; Protección de consumidores y usuarios; y Protección de menores. Además, el Parlamento Europeo mejora y actualiza paulatinamente sus políticas para garantizar el derecho al olvido, la eliminación de datos personales y la exigencia de consentimiento parental para usar redes sociales.

El grupo y la persona

Las redes sociales han contribuido de forma importante a propiciar y expandir los canales de comunicación para los adolescentes. Precisamente la conexión personal es uno de los factores que determinan su uso (Belous, 2014; González, Muñoz y Dans, 2017; Zulkanain, Miskon, Abdullah, Ali *et al.*, 2019). La juventud digital no es ajena a los comportamientos propios de la adolescencia y, en consecuencia, hay que tener muy presente la influencia determinante del grupo. Los iguales influyen de manera decisiva en su desarrollo, ya que seleccionan amigos con comportamientos semejantes y se dejan llevar por ellos (Gremmen, Berger, Ryan, Steglich *et al.*, 2019). En diversas investigaciones (Taneja, Vitrano y Gengo, 2014; Feng y Xie, 2014; Hofstra, Corten y Tubergen, 2016) se recalca la influencia de los pares y se pone de manifiesto que quienes se relacionan con amigos cuyos perfiles son privados mantienen su espacio más cerrado. En cualquier caso, son tres los factores que inciden en el grado en el que se divulga la información entre la gente joven: la presión del grupo (“otros lo hacen”), el diseño de la interfaz que funciona como herramienta facilitadora y el afán de reconocimiento que comporta. “Los usuarios quieren hacer lo que

otros están haciendo. Por lo tanto, es importante hacer hincapié en que la privacidad anula su popularidad” (Taneja, Vitrano, Gengo, 2014:172). La responsabilidad individual guarda relación con lo que Taddicken (2014) ha denominado *la paradoja de internet*: mientras los usuarios de la red están preocupados por la privacidad, sus comportamientos no lo reflejan. Investigaciones recientes sobre la conducta en línea de los adolescentes (Hofstra, Corten y Tubergen, 2016) evidencian un aumento de los estudios sobre la intimidad, que reflejan lo siguiente:

- La confianza está condicionada por la vulnerabilidad social: las mujeres, las minorías étnicas y los más jóvenes cuidan más su privacidad.
- Existe una correlación directa entre popularidad y privacidad: cuanto más popular sea un individuo, más público será su perfil.
- La seguridad que produce el estatus social es determinante para tomar decisiones prácticas sobre la configuración de la privacidad en las redes sociales.

Regular el acceso a los contenidos constituye un factor clave en la alfabetización de la privacidad y actúa como condición para reducir las amenazas potenciales (Bartsch y Dienlin, 2016). En esta misma línea discurren los estudios nacionales (Crescenzi, Araña y Tortajada, 2013; Alemany *et al.*, 2019), cuyos resultados ponen de manifiesto que los adolescentes españoles manejan estratégicamente la información personal. Pero la privacidad queda relegada a un segundo término en favor de la popularidad y el prestigio en sus representaciones ideales en las redes sociales.

Los jóvenes no suelen leer ni fijarse en las implicaciones legales de los espacios digitales (Rodríguez y Magdalena, 2016), aunque sí manifiestan cierta preocupación por salvaguardar su seguridad. Eligen como material sensible las imágenes que, por otro lado, identifican a la generación digital, cuya expresión frecuente en las redes es icónica, sobre todo en adolescentes. Una mayor frecuencia de acceso y un nivel de usuario experto conlleva una mejor valoración sobre el control de su privacidad (Park, 2013; Park y Jang, 2014).

En cuanto al género, los estudios señalan diferencias en el ocio digital: en mujeres es solitario, frente al de los varones, que es más social (Melendro Estefanía, García Castilla y Goig Martínez, 2016). Por su parte, determinados atributos del perfil digital afectan a la divulgación de

información y, entre estos, destaca el género (Mvungi e Iwaihara, 2015). El comportamiento de la intimidad personal y la confianza se diferencian: “el género puede afectar al bienestar subjetivo de la privacidad en línea y, potencialmente, agravar la disparidad arraigada en la socialización del género” (Park, 2015:252). Entre mujeres es más frecuente que se faciliten datos personales en perfiles caracterizados como solitarios y que las usuarias que más se conectan incluyan también opiniones. Alonso y Romero (2017) han identificado una prevalencia de las conductas de riesgo en varones en el uso de las tecnologías. En síntesis, se ha apuntado que el género sí guarda relación con la protección de la privacidad (Park, 2015; Muñoz, Dans y González, 2019).

Responsables de la privacidad: el sistema y el individuo

La complejidad del consumo digital evidencia diversas cuestiones éticas. Taneja, Vitrano y Gengo (2014) invitan a profundizar sobre el papel de la moral, los valores y la preocupación por la privacidad de los demás en el uso de las redes sociales. No solo depende de la juventud, sino también de la industria y de quienes tratan la información de menores de edad y de terceros (Feng y Xie, 2014). La incorporación masiva de imágenes personales en espacios públicos ha ido por delante de una educación ética y aún está lejos de una regulación legal adecuada.

Se ha demostrado que las personas que poseen un concepto más profundo sobre la privacidad desarrollan con más frecuencia una estrategia prudente en sus publicaciones en internet. En este sentido, las reclamaciones que tanto usuarios como instituciones plantean a los proveedores de sitios de redes sociales para mejorar las condiciones técnicas de privacidad contrastan con los comportamientos de los responsables y/o autores de estas publicaciones. La gestión de la intimidad delimita qué debe ser publicado y a quién. Estas decisiones han de combinarse con la responsabilidad personal de los propios usuarios que se exponen (Díaz-Vicario, Mercader y Gairín, 2019). Por ello es acuciante la necesidad de formación en los asuntos relativos a la privacidad digital (Colás-Bravo, Conde-Jiménez y Reyes-de Cózar, 2017).

En este sentido, la mediación parental instructiva se revela más eficaz que la restrictiva, ya que aquella propicia que en el seno de las familias se puedan compartir las experiencias en internet (Shin y Kang, 2016). La respuesta de los adolescentes a la presencia de sus padres en la red es

variable. Por un lado, algunos se muestran indiferentes al control parental y, por otro, en varios estudios se desvela que esas actuaciones resultan contraproducentes (Min, 2016). Los padres generan indirectamente ocultamiento de los comportamientos calificados como negativos. Lo que sí parece constatarse es que en los últimos años ha aumentado la conciencia entre los padres sobre la necesidad de regular el uso excesivo, especialmente mientras se realizan actividades escolares o familiares (Díaz-Vicario, Mercader y Gairín, 2019).

La preocupación personal por la información se centra en el tiempo (Pew Research, 2018) y los accesos no deseados (Michavila, Abad y García, 2019); es decir, cuando se trata de un uso indebido o bien de malentendidos que afecten a la autoimagen (Min, 2016). No es tan relevante la forma en que se comunica ni la finalidad, sino la falta de control sobre lo que se determina como privado. En este sentido, Malo-Cerrato, Martín-Perpiñá y Viñas-Poch (2018) destacan el efecto del contagio familiar en el uso de la tecnología, y el móvil sería un factor potenciador de la utilización inapropiada de las redes sociales (Santana, Gómez y Feliciano, 2019). En esta línea, algunos expertos han propuesto sistemas para medir la privacidad (Pensa, Di Blasi y Bioglio, 2019) y ejercer mecanismos de formación en línea (Alemany *et al.*, 2019).

Educación de la intimidad y la privacidad

La educación y el conocimiento, según la Unesco (2015), son patrimonio de la humanidad para propiciar el desarrollo sostenible en un mundo en permanente cambio. Los límites de esta educación “bajo presión” y cuestionada desde el punto de vista de la eficacia laboral se desdibujan entre lo público y lo privado. Por todo ello se requiere una nueva visión superadora de los programas formativos tradicionales a los que se demanda una preparación más acorde con las exigencias y necesidades que reclama la sociedad en red en la que estamos inmersos. Así, el estudio de Patchin e Hinduja (2010) muestra que la evolución educativa ha marcado un camino positivo: a mayor formación, se produce un aumento de la inhibición en los jóvenes, quienes evitarán sus conductas de riesgo. Mas formación es igual a menos riesgo para muchos autores (Boyd, 2008; Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011; Litt y Hargittai, 2014; Bartsch y Dienlin, 2016; Jiménez, Garmendia y Casado, 2018). Se recomienda que los adultos ayuden a los jóvenes a revisar las nociones de privacidad y hacerles reflexionar sobre sus

contactos, para ser selectivos con sus amistades y evitar la falsa sensación de seguridad que sugieren los amigos en línea. En cualquier caso, debemos tener en cuenta, como señalan Bernal y Konig (2017), que una identidad más lograda está correlacionada con la limitación de las relaciones en las redes sociales. Junto a ello, Mace (2020) recuerda cómo las tendencias actuales en la investigación sobre la identidad juvenil también cuestionan la supuesta idealización del yo en las redes sociales y propone acercarse a la expresión de lo cotidiano como reflejo del autoconocimiento para poder educar en el medio.

El empoderamiento de la juventud pasa por la recuperación de las identidades juveniles de forma ascendente: que sean ellos mismos quienes participen con sus decisiones activas en la sociedad y, al fin, en la auto-construcción de su propia formación. Mientras sean ignorantes de los procesos que se derivan de su participación digital (Mitjans, 2009; Reig y Vilches, 2013), no serán plenamente libres para decidir sobre su intimidad (Del Rey, Casas y Ortega, 2012). Con la madurez que otorga el crecimiento serán más proclives a desarrollar nuevas formas de controlar su privacidad (Feng y Xie, 2014). En este sentido, el valor que se le concede a la red social representa una posibilidad educativa en sí misma (De la Fuente Prieto; Lacasa Díaz y Martínez-Borda, 2019), ya que se trata de educar en el medio (Zotova, Mantulenko, Timoshchuk y Stašová, 2020) siguiendo el hilo de McLuhan.

Método

El estudio realizado responde a un diseño cuantitativo *ex post facto*, y se desarrolló bajo una modalidad no experimental en la que se ha utilizado el método de encuesta (Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005). Atendiendo a su finalidad, la investigación ha sido de corte descriptivo y correlacional.

Objetivos del estudio

El propósito de la investigación ha sido analizar cómo están utilizando las redes sociales los estudiantes de cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y, en particular, su visión y su comportamiento en varios aspectos relacionados con la privacidad digital. Concretamente, se han definido los siguientes objetivos:

- Identificar qué tipo de información difunden los adolescentes a través de las redes sociales y si existen diferencias significativas en función del sexo.
- Analizar si el sexo o el tipo de formación recibida en el uso de internet, influyen en la toma de decisiones sobre los términos y acuerdos de empleo de las redes sociales.
- Averiguar qué factores influyen en el nivel de preocupación del alumnado sobre la difusión de la información personal.

Población y muestra

La población de estudio la conformaron 1,792 estudiantes de 4º curso de enseñanza secundaria de la ciudad de A Coruña, distribuidos en 31 centros educativos (públicos, privados y concertados). Se recogieron, a través de un muestreo por conveniencia, un total de 1,144 encuestas de 29 instituciones. El nivel de confianza fue del 95%, y en el supuesto de máxima indeterminación ($p=q=.50$ y $k=2$), el margen de error fue de ± 1.74 .

En la tabla 1 se detallan las principales características sociodemográficas de la muestra.

TABLA 1

Perfil sociodemográfico de los participantes en la investigación

| Variables | Categoría | n | Porcentaje |
|----------------|------------|-----|------------|
| Género | Hombre | 540 | 47.2 |
| | Mujer | 604 | 52.8 |
| Edad | 15 años | 478 | 41.8 |
| | 16 años | 517 | 45.2 |
| | 17 años | 121 | 10.6 |
| | 18 años | 28 | 2.4 |
| Tipo de centro | Público | 416 | 36.4 |
| | Concertado | 689 | 60.2 |
| | Privado | 39 | 3.4 |

Fuente: elaboración propia.

Instrumento de recogida de información

Se empleó un cuestionario de elaboración propia compuesto por un total de 251 ítems, estructurados en cinco bloques temáticos: (I) datos de identificación de los participantes; (II) usos de internet y otras tecnologías; (III) utilización de redes sociales; (IV) posibilidades de uso de las redes sociales para el aprendizaje escolar; y (V) peligros y ventajas de las redes sociales.

Con el fin de asegurar las condiciones psicométricas adecuadas, en la elaboración del instrumento se atendieron cuestiones como la validez de contenido, de constructo y consistencia interna. Fue validado por un panel de cinco expertos en metodología de investigación y aplicación de la tecnología a la educación, que valoraron la univocidad, pertinencia e importancia de cada ítem. También se aplicó a un grupo piloto. Igualmente, se efectuaron los correspondientes análisis de correlación ítem-total que nos indican si los ítems se relacionan de forma homogénea con la escala a la que pertenecen. Para medir la fiabilidad se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, cuyo resultado global fue de .937, lo que supone un elevado grado de consistencia interna del instrumento.

Es preciso señalar que para la presente investigación se utilizaron ítems tomados del bloque I de datos iniciales, como el sexo y el rendimiento académico. Se seleccionaron otros tres ítems de carácter dicotómico del bloque II, referentes a la persona o personas que les han formado en el manejo de internet. Del bloque III se utilizó una batería de 16 ítems relativos a la tipología de datos difundidos en redes sociales, y el ítem 39: “Al registrarme en una red social, leo detenidamente los términos y acuerdos de uso”. Finalmente, se empleó el ítem 44_22 (del bloque V) “No veo problema en que personas desconocidas sepan cosas de mi vida personal”. Los ítems de los apartados III y V se midieron con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos.

Trabajo de campo y análisis de datos

Tras el diseño y validación del cuestionario, se procedió a su impresión. Previamente a su proceso de aplicación –por parte de los investigadores en horario escolar–, se contactó con los directores de los centros y también con el profesorado para explicar la finalidad del estudio y contar con su beneplácito, acordando de esta forma fechas y horas específicas para visitar las aulas.

Una vez recogidos los datos, se inició su codificación en el programa SPSS, lo que incluía la categorización de algunas variables y la recodificación de los ítems negativos. Seguidamente, se realizó un análisis exploratorio con el objeto de determinar la calidad de los datos y la forma de distribución (asimetría y curtosis); conocer las medidas de resumen (media); calcular las medidas de dispersión (desviación típica) así como los índices de correlación entre las variables del estudio. Esto permitió comprobar que los valores se encontraran dentro de los parámetros de normalidad.

Asimismo, teniendo en cuenta los objetivos del estudio, los datos se han analizado mediante varias pruebas de diferencias de medias (ANOVA). Para interpretar y entender los resultados, se tuvo en cuenta el principio de homocedasticidad. Cuando se asumían varianzas iguales, se procedió con las pruebas de contrastes *post-hoc* de Scheffé. En los casos en los que no se cumplía el criterio de homogeneidad de varianzas, se recurrió a las pruebas robustas Brown-Forsythe (F^*) y, posteriormente a las pruebas *post-hoc* Games-Howell. En todos los casos, como medida del tamaño del efecto se ha utilizado el coeficiente de eta-cuadrado parcial (η^2), cuya interpretación se basa en el criterio establecido por Cohen (1988), el cual indica que un efecto es pequeño cuando $\eta^2 = .01$ ($d = .20$), es medio cuando $\eta^2 = .059$ ($d = .50$) y es grande si $\eta^2 = .138$ ($d = .80$).

Resultados

Respecto del primer objetivo, en la tabla 2 se puede apreciar el tipo de información que cuenta con mayor y menor grado de difusión entre los adolescentes.

Entre los datos mostrados en la tabla, podríamos destacar aquellas variables que cuentan con unos resultados promedio más elevados y, por tanto, que representan la información que se publica con mayor frecuencia. Estas son: el sexo, el nombre, la edad, fotografías de amistades, fotografías personales y los gustos y aficiones. Por el contrario, los datos que el alumnado de 4º de ESO comparte en menor medida son (en orden creciente): información sobre su familia, el número de teléfono de casa, la dirección postal, el número de móvil, su biografía, información sobre sus amistades y fotografías de su familia.

TABLA 2

Estadísticos descriptivos según la tipología de información difundida por el alumnado en redes sociales

| | Nada | | Poco | | Medio | | Bastante | | Mucho | | M | DT |
|-------------------------------------|------|------|------|------|-------|------|----------|------|-------|------|------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | | |
| 1. Sexo | 36 | 3.1 | 14 | 1.2 | 33 | 2.9 | 72 | 6.3 | 962 | 84.1 | 4.70 | 0.85 |
| 2. Nombre | 34 | 3.0 | 33 | 2.9 | 116 | 10.1 | 164 | 14.3 | 773 | 67.6 | 4.43 | 0.99 |
| 3. Edad | 60 | 5.2 | 75 | 6.6 | 189 | 16.5 | 194 | 17.0 | 597 | 52.2 | 4.07 | 1.20 |
| 4. Lugar de residencia | 366 | 32 | 185 | 16.2 | 188 | 16.4 | 92 | 8.0 | 283 | 24.7 | 2.76 | 1.58 |
| 5. Correo electrónico | 310 | 27.1 | 211 | 18.4 | 248 | 21.7 | 98 | 8.6 | 245 | 21.4 | 2.78 | 1.49 |
| 6. Dirección postal | 787 | 68.8 | 140 | 12.2 | 86 | 7.5 | 28 | 2.4 | 72 | 6.3 | 1.61 | 1.14 |
| 7. Lugar donde estudio | 226 | 19.8 | 149 | 13.0 | 246 | 21.5 | 154 | 13.5 | 343 | 30.0 | 3.21 | 1.50 |
| 8. Teléfono de casa | 947 | 82.2 | 97 | 8.5 | 36 | 3.1 | 13 | 1.1 | 24 | 2.1 | 1.27 | 0.76 |
| 9. Número del móvil | 737 | 64.4 | 147 | 12.8 | 123 | 10.8 | 44 | 3.8 | 68 | 5.9 | 1.71 | 1.17 |
| 10. Gustos y aficiones | 163 | 14.2 | 109 | 9.5 | 283 | 24.7 | 248 | 21.7 | 313 | 27.4 | 3.39 | 1.36 |
| 11. Información sobre mi familia | 982 | 85.8 | 59 | 5.2 | 38 | 3.3 | 11 | 1.0 | 24 | 2.1 | 1.23 | 0.75 |
| 12. Información sobre mis amistades | 586 | 51.2 | 237 | 20.7 | 169 | 14.8 | 70 | 6.1 | 55 | 4.8 | 1.89 | 1.16 |
| 13. Fotografías personales | 187 | 16.3 | 102 | 8.9 | 229 | 20. | 260 | 22.7 | 341 | 29.8 | 3.41 | 1.42 |
| 14. Fotografías de mi familia | 600 | 52.4 | 220 | 19.2 | 164 | 14.3 | 61 | 5.3 | 71 | 6.2 | 1.9 | 1.21 |
| 15. Fotografías de mis amistades | 146 | 12.8 | 77 | 6.7 | 215 | 18.8 | 300 | 26.2 | 374 | 32.7 | 3.61 | 1.35 |

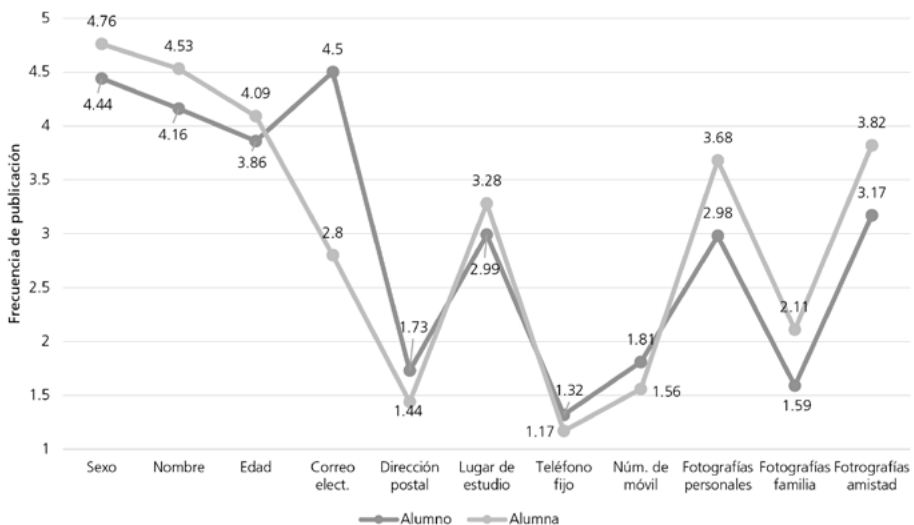
Fuente: elaboración propia.

También se realizaron varios análisis de varianza a fin de determinar si el sexo del alumnado influye en el grado de difusión de los diferentes tipos de información publicada en redes sociales. Como no se cumple el principio

de homocedasticidad, se recurrió a las pruebas robustas Brown-Forsythe (F^*). Así pues, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en la frecuencia de publicación de las siguientes tipologías de información, siendo el tamaño del efecto pequeño en todos los casos: (1) *sexo* [$F^*_{(1,840)} = 23.50, p < .001; \eta^2 = .009$]; (2) *nombre* [$F^*_{(1,960)} = 28.04, p < .001; \eta^2 = .015$]; (3) *edad* [$F^*_{(1,1039)} = 7.93, p = .005; \eta^2 = .002$]; (5) *correo electrónico* [$F^*_{(1,1098)} = 4.25, p < .05; \eta^2 = .009$]; (6) *dirección postal* [$F^*_{(1,1011)} = 17.60, p < .001; \eta^2 = .023$]; (7) *lugar donde estudio* [$F^*_{(1,1095)} = 9.62, p < .005; \eta^2 = .003$]; (8) *número de teléfono de casa* [$F^*_{(1,942)} = 10.43, p < .001; \eta^2 = .015$]; (9) *número de móvil* [$F^*_{(1,1040)} = 13.32, p < .001; \eta^2 = .018$]; (13) *fotografías personales* [$F^*_{(1,1076)} = 64.81, p < .001; \eta^2 = .044$]; (14) *fotografías de mi familia* [$F^*_{(1,1137)} = 52.90, p < .001; \eta^2 = .037$]; y (15) *fotografías de mis amistades* [$F^*_{(1,1059)} = 56.86, p < .001; \eta^2 = .044$].

La figura 1 muestra cómo las alumnas difunden en mayor medida casi todas las modalidades de información, a excepción del correo electrónico, la dirección postal y el número de teléfono móvil, que son difundidos en mayor medida por los alumnos.

FIGURA 1
Resultados promedios en la difusión de las diferentes tipologías de información según el sexo del alumnado



Fuente: elaboración propia.

A fin de dar respuesta al segundo de los objetivos planteados en esta investigación, se realizaron varios ANOVA, tomando como variables independientes el sexo y el tipo de formación recibida para el uso de las redes sociales, y como variable dependiente el tratamiento de los términos de uso de las mismas.

En primer lugar, los resultados del análisis sugieren que no existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de los términos y acuerdos de uso de las redes sociales en función del sexo, pero sí en función de las variables independientes vinculadas al tipo de formación que ha recibido el alumnado: *a) autodidacta, b) por parte de los padres, c) por parte del profesorado*. Los resultados evidencian, en todos los casos, la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el tratamiento de las políticas de uso de las redes sociales, aunque con un tamaño del efecto pequeño. Concretamente, el alumnado que se ha formado en el manejo de las redes sociales de forma autónoma manifiesta un peor y más pobre tratamiento de los términos de uso de las mismas [$F_{(1,1108)} = 15.73, p < .001; \eta^2 = .014$]. De forma contraria, aquellos que indican haber recibido formación por parte de familiares [$F_{(1, 1108)} = 13.63, p < .001; \eta^2 = .012$] o profesores [$F_{(1, 1109)} = 6.96, p < .001; \eta^2 = .006$] muestran un mayor grado de interés en el conocimiento de los acuerdos y condiciones de utilización cuando acceden a una red social (tabla 3).

TABLA 3

Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) correspondientes a las variables vinculadas con el tipo de formación, en el tratamiento de los términos de privacidad de las redes sociales

| | | | Tratamiento de los términos y acuerdos de uso de las redes sociales | | |
|---------------------------------------|-------------|----|---|------|------|
| | | | N | M | DT |
| Fuente de formación en redes sociales | Autodidacta | Sí | 811 | 1.71 | 1.16 |
| | | No | 323 | 1.98 | 1.27 |
| | Familia | Sí | 323 | 1.98 | 1.30 |
| | | No | 811 | 1.71 | 1.15 |
| | Profesorado | Sí | 81 | 2.14 | 1.31 |
| | | No | 1054 | 1.76 | 1.19 |

Prueba de Games-Howell: Rendimiento académico 1-3.

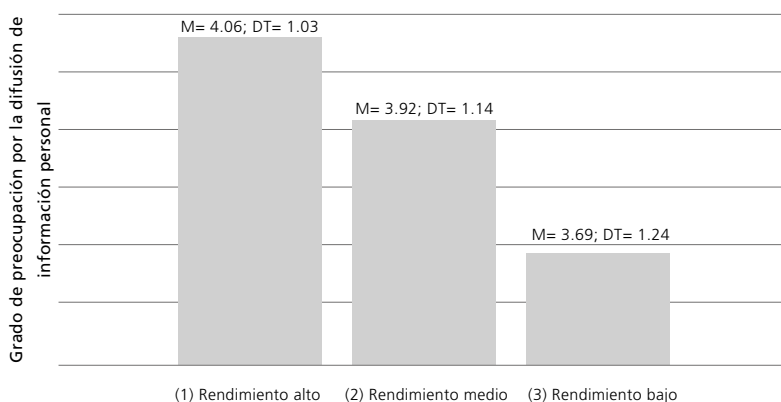
Fuente: elaboración propia.

Atendiendo al último objetivo de la investigación referente al análisis de los factores que influyen en el nivel de preocupación del alumnado sobre la difusión de la información personal, se realizaron nuevamente varios análisis de varianza. En esta ocasión se tomaron como variables independientes el sexo y el rendimiento académico, y como factor, el grado de preocupación del alumnado. En primer término, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en función del sexo [$F^*_{(1,1118)} = 30.74, p < .001; \eta^2 = .028$; tamaño del efecto pequeño], siendo las alumnas ($M = 4.01; DT = 1.10$) quienes informan de cuotas más elevadas de preocupación con respecto a los alumnos ($M = 3.61; DT = 1.25$).

En lo referido a la variable rendimiento académico, los datos obtenidos indican que existen diferencias estadísticamente significativas (con un tamaño del efecto pequeño) en el grado de preocupación por la difusión de información personal [$F^*_{(2,811)} = 10.73, p < .001; \eta^2 = .018$] entre el grupo de alumnos con un rendimiento alto y los que poseen uno bajo; y también entre los estudiantes con uno medio y aquellos que obtienen calificaciones más bajas. Así pues, se observa una tendencia decreciente: a medida que disminuye el rendimiento académico, se reduce el nivel de preocupación por la revelación de información personal en redes sociales (figura 2).

FIGURA 2

Representación gráfica de los valores medios de la variable dependiente según los niveles de rendimiento académico



Prueba de Scheffé: Rendimiento académico 1-3, 2-3

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Tomando como base los objetivos formulados en el estudio se pueden extraer algunas conclusiones significativas, tanto por el alcance de los resultados obtenidos como por la respuesta educativa que reclaman de las instituciones y, muy especialmente, de los docentes y las familias.

La información que se publica con mayor frecuencia en las redes sociales se refiere a los siguientes datos: sexo, nombre, edad, fotografías de amistades, fotografías personales y gustos y aficiones. En línea con otros estudios (Park, 2015; Muñoz, Dans y González, 2019), se constata que el género guarda relación con la forma en la que los individuos comparten información e interactúan en sus espacios virtuales, siendo las alumnas quienes aportan más datos que sus compañeros varones.

Se observa que el grado de interés global en las implicaciones que pueda generar el uso de las redes sociales es muy bajo o bajo. Sin embargo, los datos indican que el tipo de formación recibida en el uso de internet influye en la toma de decisiones sobre los términos y acuerdos de empleo de las redes sociales. De este modo, aquellos que son autodidactas conceden menos importancia a la lectura de las condiciones de servicio frente a los que han recibido formación. Estos resultados avalan lo aportado por Colás-Bravo, Conde-Jiménez y Reyes-de Cózar (2017) y Díaz, Mercader y Gairín (2019), quienes reivindican la exigencia de una educación digital responsable para la autoprotección. A mayor formación es menor el riesgo (Boyd, 2008; Livingstone *et al.*, 2011; Litt y Hargittai, 2014; Bartsch y Dienlin, 2016; Jiménez, Garmendia y Casado, 2018).

Finalmente, los resultados también revelan como el género y el rendimiento académico son factores que influyen en el nivel de preocupación del alumnado sobre la difusión de información personal. Por un lado, las mujeres indican de un grado más elevado de preocupación que sus compañeros, lo que podría obedecer a un mayor conocimiento del riesgo (Alonso y Romero, 2017). Por otra parte, el alumnado menos aventajado muestra cuotas diferencialmente más bajas de preocupación que aquel con un rendimiento académico medio o elevado.

Se confirma así la paradoja, señalada por Taddicken (2014), entre lo que los adolescentes temen y su propia conducta. En cualquier caso, la exposición conlleva factores de desprotección de la privacidad y es ahí donde la formación puede actuar como escudo. Es la familia quien encabeza esta defensa natural del menor. Los padres son mediadores de la tecnología con

sus hijos y necesitan formarse para educar en un uso saludable, seguro y responsable de las pantallas (Michavila, Abad y García, 2019; Hu y Wu, 2019; Pensa, Di Blasi y Bioglio, 2019). La formación en el ámbito escolar también resulta fundamental. Puede decirse que las acciones educativas positivas sobre la intimidad influyen en la vida tanto digital como presencial (Bartsch y Dienlin, 2016; Romero-Iribas, y Martínez-Priego, 2017). Las instituciones educativas deben desarrollar programas de formación y sensibilización adecuados para mejorar la privacidad y combatir posibles amenazas (Taneja, Vitrano, Gengo, 2014).

Ante la pantalla, cada adolescente se encuentra en la encrucijada de decisiones que se regulan y se incentivan no solo desde la *razón* sino también desde las *emociones*. Es el momento de acudir con prontitud a la educación moral y propiciar las llamadas nuevas alfabetizaciones. La revolución de los datos y la inteligencia artificial demandan personas preparadas para conocer los límites éticos. La educación digital requiere un acompañamiento educativo que ayude a discernir lo público, lo privado y lo íntimo. Las bases de este enfoque educativo se asientan sobre la consideración de la persona como centro, con un valor que debe ser custodiado por sí mismo. Así pues, es preciso contar con los educadores para que actúen desde una mediación no invasiva (Shin y Kang, 2016), pero firme en la orientación ética.²

Notas

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Este trabajo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación “Ecologías de aprendi-

zaje en la era digital: nuevas oportunidades para la formación del profesorado de educación secundaria” (ECO-4LEARN-SE), parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Referencia RTI2018-095690-B-I00).

Referencias

- Alemaný, José; Del Val, Elena; Alberola, Juan y García-Fornes, Ana (2019). “Enhancing the privacy risk awareness of teenagers in online social networks through soft-paternalism mechanisms”, *International Journal of Human Computer Studies*, vol. 129, pp. 27-40. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.03.008>
- Alonso, Cristina y Romero, Estrella (2017). “Problematic technology use in a clinical sample of children and adolescents. Personality and behavioral problems associated”, *Actas Españolas de Psiquiatría*, vol. 45, núm. 2, pp. 62-70.
- Bartsch, Miriam y Dienlin, Tobias (2016). “Control your Facebook: an analysis of online privacy literacy”, *Computers in Human Behavior*, vol. 56, pp. 147-154. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.022>

- Belous, Yifat (2014). "Why do we share information online? A study of motivations". *International Journal of Arts & Sciences*, vol. 7, núm. 4, pp. 383-400.
- Bernal, Antonio y König, Katterina Luz (2017). "Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal", *Revista Española de Pedagogía*, vol. LXXV, núm. 267, pp. 181-198.
- Blum, Alicia y Livingstone, Sonia (2017). "Sharenting: parent blogging and the boundaries of the digital self, Popular Communication", *The International Journal of Media and Culture*, vol. 15, núm. 2. <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- Boyd, Danah (2008). *Why youth social network sites: The role of networked publics in teenage social life*, University of California, Berkeley: School of Information.
- Brosch, Anna (2018). "Sharenting – why do parents violate their children's privacy?", *The New Educational Review*, vol. 54, pp. 75-85. <https://doi.org/10.15804/tner.2018.54.4.06>
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Hillsdale: LEA.
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence (2002). *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Colás-Bravo, María Pilar; Conde-Jiménez, Jesús y Reyes-de Cózar, Salvador (2017). "Competencias digitales del alumnado no universitario", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 7-20. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.1.7>
- Corominas, Joan (1996). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid: Gredos.
- Crescenzi, Lucrezia; Araüna, Núria y Tortajada, Iolanda (2013). "Privacy, self-disclosure and self-image of Spanish teenagers on social networking sites. The case of Fotolog", *Comunicación y Sociedad*, vol. 26, núm. 2, pp. 65-78.
- De la Fuente Prieto, Julián; Lacasa Díaz, Pilar y Martínez-Borda, Rut (2019). "Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos", *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, pp. 172-196. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>
- Del Rey, Rosario; Casas, José A. y Ortega, Rosario (2012). "The ConRed program, an evidence based practice", *Comunicar*, vol. 20, núm. 39, pp. 129-137. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Díaz-Vicario, Anna; Mercader, Cristina y Gairín, Joaquín (2019). "Uso problemático de las TIC en adolescentes", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, pp. 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Doval, Montserrat; Domínguez, Susana y Dans, Isabel (2018). "El uso ritual de las pantallas entre jóvenes universitarios/as. Una experiencia de dieta digital", *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, núm. 21, pp. 480-499. Disponible en: <https://revistaprismasocial.es/article/view/2323>
- Feng, Yang y Xie, Wenjing (2014). "Teens' concern for privacy when using social networking sites: An analysis of socialization agents and relationships with privacy-protecting behaviors", *Computers in Human Behavior*, vol. 33, pp. 153-162. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.009>
- González, Mercedes; Muñoz, Pablo César y Dans, Isabel (2017). "Factors which motivate the use of social networks by students", *Psicothema*, vol. 29, núm. 2, pp. 204-210. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.127>

- Gremmen, Mariola; Berger, Christian; Ryan, Allison; Steglich, Christian; Veenstra, René y Dijkstra, Jan K. (2019). "Adolescents' friendships, academic achievement, and risk behaviors: Same-behavior and cross-behavior selection and influence processes", *Child Development*, vol. 90, núm. 2, e192-e211. <https://doi.org/10.1111/cdev.13045>
- Hofstra, Bas; Corten, Rense y Van Tubergen, Frank (2016). "Understanding the privacy behavior of adolescents on Facebook: The role of peers, popularity and trust", *Computers in Human Behavior*, vol. 60, pp. 611-621. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.091>
- Hu, Mengjia y Wu, Xumin (2019). "Research on children's network privacy protection in mobile social media", *2018 IEEE 20th International Conference on High Performance Computing and Communications; IEEE 16th International Conference on Smart City; IEEE 4th International Conference on Data Science and Systems (HPCC/SmartCity/DSS)*, Devon: Institute of Electrical and Electronics Engineers, pp. 1135-1138. <https://doi.org/10.1109/HPCC/SmartCity/DSS.2018.00190>
- Jiménez, Estefanía; Garmendia, Maialen y Casado, Miguel Ángel (2018). *Entre selfies y whatsapps: Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada*, Barcelona: Gedisa.
- Litt, Eden y Hargittai, Eszter (2014). "Smile, snap, and share? A nuanced approach to privacy and online photo-sharing", *Poetics*, vol. 42, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2013.10.002>
- Livingstone, Sonia; Haddon, Leslie; Görzig, Anke y Ólafsson, Kjartan (2011). *EU Kids Online: Final Report*, Londres: LSE-EU Kids Online.
- Mace, Rebecca (2020). "Reformulando lo ordinario: ciberespacio y educación", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 32, núm. 2, pp. 109-129. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.2020322>
- Malo-Cerrato, Sara; Martín-Perpiñá, Mercedes y Viñas-Poch, Ferrán (2018). "Uso excesivo de redes sociales: perfil psicosocial de adolescentes españoles", *Comunicar*, vol. 26, núm. 56, pp. 101-110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-10>
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa*, Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Melendro Estefanía, Miguel; García Castilla, Francisco Javier y Goig Martínez, Rosa (2016). "El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 74, núm. 263, pp. 71-89.
- Michavila, Narciso; Abad, María José y García, Pía (2019). *Impacto de las pantallas en la vida familiar*, Madrid: Empantallados.
- Min, Jinyoung (2016). "Personal information concerns and provision in social network sites: Interplay between secure preservation and true presentation", *Journal of the Association for Information Science and Technology*, vol. 67, núm. 1, pp. 26-42. <https://doi.org/10.1002/asi.24113>
- Mitjans, Esther (2009). Impacto de las redes sociales en el derecho a la protección de datos personales, *Anuario de la Facultad de Derecho*, núm. 2, pp. 107-129. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/6439>
- Muñoz, Pablo-César; Dans, Isabel y González, Mercedes (2019). "Social networks and their uses in the field of secondary education", en N. Dey, S. Borah, R. Babo y A.

- Ashour (eds.). *Social Network Analytics. Computational Research Methods and Techniques*, Londres: Academic Press-Elsevier, pp. 203-226. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815458-8.00011-6>
- Mvungi, Basilisa e Iwaihara, Mizuho (2015). “Associations between privacy, risk awareness, and interactive motivations of social networking service users, and motivation prediction from observable features”, *Computers in Human Behavior*, vol. 44, pp. 20-34. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.023>
- Park, Yong Jin (2013). “Digital literacy and privacy behavior online”, *Communication Research*, vol. 40, núm. 2, pp. 215-236. <https://doi.org/10.1177/0093650211418338>
- Park, Yong Jin (2015). “Do men and women differ in privacy? Gendered privacy and (in) equality in the Internet”, *Computers in Human Behavior*, vol. 50, pp. 252-258. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.011>
- Park, Yong Jin y Jang, Seung Mo (2014). “Understanding privacy knowledge and skill in mobile communication”, *Computers in Human Behavior*, vol. 38, pp. 296-303. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.041>
- Patchin, Justin W. y Hinduja, Sameer (2010). “Changes in adolescent online social networking behaviors from 2006 to 2009”, *Computers in Human Behavior*, vol. 26, núm. 6, pp. 1818-1821. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.009>
- Pensa, Rugero; Di Blasi, Gianpero y Bioglio, Livio (2019). “Network-aware privacy risk estimation in online social networks”, *Social Network Analysis and Mining*, vol. 9, núm. 1, pp. <https://doi.org/10.1007/s13278-019-0558-x>
- Pew Research Center (2018). “How teens and parents navigate screen time and device distractions”, *Pew Research Center. Research Topics*, 22 de agosto. Disponible en: <http://www.pewinternet.org/2018/08/22/how-teens-and-parents-navigate-screen-time-and-device-distractions/>
- Reig, Dolors y Vilches, Luís F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*, Madrid: Fundación Telefónica.
- Rial, Antonio; Gómez, Patricia; Braña, Teresa y Varela, Jesús (2014). “Actitudes, percepciones y uso de las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España)”, *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 2, pp. 642-655. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111>
- Rodríguez, Lorena y Magdalena, José Rafael (2016). “Perspectiva de los jóvenes sobre seguridad y privacidad en las redes sociales”, *Icono*, vol. 14, núm. 1, pp. 24-49. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.885>
- Romero-Iribas, Ana y Martínez-Priego, Consuelo (2017). “Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 75, núm. 267, pp. 309-322. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-08>
- Santana, Lidia-E.; Gómez, Ana María y Feliciano, Luis (2019). “Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes”, *Comunicar*, vol. 27, núm. 59, pp. 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Seco, Manuel (2016). *Diccionario del Español actual*, Madrid: Santillana.
- Shin, Wonsun y Kang, Hyunjin (2016). “Adolescents’ privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet”, *Computers in Human Behavior*, vol. 54, pp. 114-123.

- Souriau, Etienne (1998). *Diccionario Akal de Estética*, Barcelona: Akal.
- Taddicken, Monika (2014). “The ‘privacy paradox’ in the social web: The impact of privacy concerns, individual characteristics, and the perceived social relevance on different forms of self-disclosure”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 19, núm. 2, pp. 248-273. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12052>
- Taneja, Aakash; Vitrano, Jenifer y Gengo, Nicolas (2014). “Rationality-based beliefs affecting individual’s attitude and intention to use privacy controls on Facebook: an empirical investigation”, *Computers in Human Behavior*, vol. 38, pp. 159-173. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.027>
- Tello, Lucía (2013). “Intimidación y ‘extimidad’ en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook”, *Comunicar*, vol. 41, núm. 21, pp. 205-213. <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-20>
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, París: Unesco.
- Yepes, Ricardo y Aranguren, Javier (2003). *Fundamentos de antropología*, Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- Zotova Anna; Mantulenko, Valentina; Timoshchuk, N. y Stašová, Leona (2020). “Information and education means of social educational networks”, en S. Ashmarina, A. Mesquita y M. Vochozka (eds.), *Digital transformation of the economy: Challenges, trends and new opportunities. advances in intelligent systems and computing*, vol. 908, Nueva York: Springer.
- Zulkanain, Nani A.; Miskon, Suraya; Abdullah, Norris S.; Ali, Nazmona; Bahari, Mahadi y Ahmad, Norasnita (2019). “Social Network Sites (SNS) utilization in learning landscape – systematic literature review”, en F. Saeed, N. Gazem, F. Mohammed, y A. Busalim (eds.), *Recent Trends in Data Science and Soft Computing*, Nueva York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99007-1>

Artículo recibido: 14 de octubre de 2020

Dictaminado: 29 de abril de 2021

Segunda versión: 3 de mayo de 2021

Aceptado: 7 de mayo de 2021

LA AUTONOMÍA DE LAS AULAS MULTIGRADO Y LA ASPIRACIÓN AL MODELO GRADUADO

Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz

CARLOS ROSSAINZZ MÉNDEZ / FELIPE J. HEVIA

Resumen:

Este artículo describe, desde un enfoque etnográfico, dos ideas de la cultura escolar en una escuela multigrado de la sierra de Chiconquiaco, Veracruz, México, observada durante el ciclo escolar 2018-2019. Primero se explicita el concepto de cultura escolar, enfatizando en sus cualidades histórica, dinámica y representativa. Luego se avanza en una categorización del conocimiento sobre las escuelas multigrado. En la parte más extensa, el trabajo presenta el conocimiento empírico sobre dos ideas que inciden en los discursos y prácticas escolares: 1) la autonomía de cada aula y 2) la baja valoración de la modalidad multigrado en relación con la escuela graduada. En la escuela, ambas ideas trazan particularidades de los espacios multigrado, las cuales resultan en una imbricación de intereses docentes, sentidos locales y condiciones territoriales.

Abstract:

Based on an ethnographic focus, this article describes two ideas of school culture in a multigraded school in the mountainous region of Chiconquiaco, Veracruz, observed during the 2018-2019 school year. First, the concept of school culture is explained, with emphasis on its historic, dynamic, and representative qualities. Then, knowledge about multigraded schools is categorized. In the most extensive section, the article presents empirical knowledge on two ideas that influence school discourses and practices: 1) the autonomy of each classroom; and 2) the low evaluation of multigraded environments in contrast with graded schools. In this school in Veracruz, both ideas reveal the uniqueness of multigraded spaces, which result in an interweaving of teachers' interests, local meanings, and geographical conditions.

Palabras clave: cultura escolar; etnografía; escuela multigrado; educación rural; México.

Keywords: school culture; ethnography; multigraded school; rural education, Mexico.

Carlos Rossainzz Méndez: Maestría en Antropología Social del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Golfo, Calle Encanto s/n, El Mirador, 91170, Xalapa-Enríquez, Veracruz, México. CE: hitrossainzz@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7719-5147>

Felipe J. Hevia: profesor-investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Golfo, Xalapa, Veracruz, México. CE: fhevia@ciesas.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-4424-5320>

Introducción

Este artículo pretende aportar conocimiento, atendiendo a la falta de estudios etnográficos, sobre la cultura escolar de escuelas multigrado, en Veracruz, México. Específicamente, su propósito es describir empíricamente dos ideas de la cultura escolar y sus manifestaciones cotidianas en una escuela multigrado de la sierra de Chiconquiaco, Veracruz, durante el ciclo escolar 2018-2019.

Como veremos a continuación, desde la antropología y la investigación educativa se ha desarrollado el concepto de “cultura escolar” para definir procesos de mediación entre los sujetos conocedores y los que desean aprender (Rockwell, 2000:13). La cultura escolar y sus múltiples dimensiones permiten comprender mejor las diferencias culturales según los contextos regionales, así como discutir en torno a la necesidad de contar con políticas educativas que garanticen el derecho a una educación pertinente y de calidad para todas las personas a lo largo la vida.

El contexto específico que se analiza aquí es la escuela multigrado, por su importancia en el estado de Veracruz (60.45% de las escuelas son de este tipo) y por las particularidades culturales que esta modalidad educativa encierra. Por lo tanto, en las líneas próximas y desde una mirada etnográfica se trazan sentidos y prácticas cotidianas en torno a una primaria multigrado, buscando evidenciar la relevancia de la cultura escolar en zonas rurales en México.

Cabe aclarar que el artículo se basa en la tesis, inédita, *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la sierra de Chiconquiaco, Veracruz, 2018-2019*, presentada en 2020 por Carlos Rossainzz Méndez, para obtener el título de maestría en Antropología social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Específicamente, para este artículo se adaptan las descripciones, testimonios y viñetas etnográficas correspondientes al tercer capítulo, titulado “Cada aula es una escuela” y las aspiraciones al modelo graduado (Rossainzz, 2020:82-124).

Cultura escolar

La cultura escolar es una categoría analítica central para la antropología educativa dentro y fuera de México (Eisenhart, 2018; Rockwell y González Apodaca, 2016:9). Al respecto, sobresalen los aportes de María Bertely y de Elsie Rockwell. Bertely define a la cultura escolar usando el concepto más antropológico de cultura, a la que define como:

[...] el cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores, expresados en los símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano, y que suelen transmitirse -no mecánicamente- en el tiempo y en el espacio de una generación a otra [...] La cultura escolar, como unidad social específica, posee algunas de estas características (Bertely, 2000:45).

Las características particulares de la cultura escolar toman forma en tres dimensiones analíticas: institucional-política, curricular, y social. La primera remite a los procesos no pedagógicos, como las políticas educativas, la gestión escolar, la normatividad, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad, entre otros aspectos. Esta dimensión permite describir etnográficamente las condiciones de trabajo de las y los docentes,¹ el verticalismo, centralización estatal de la gestión y toma de decisiones educativas. La dimensión curricular, por su parte, se centra en el modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases, enfocando su mirada en los aspectos implícitos y explícitos del currículo escolar, las formas de administración de estrategias y recursos didácticos al interior del aula, las perspectivas pedagógicas de los maestros, así como las expectativas de aprendizaje de los alumnos. La dimensión social, por último, resalta los nexos entre la escuela y “los grupos económica, cultural o históricamente diferenciados”. Los estudios respecto de esta dimensión critican la homogeneidad de las políticas y programas educativos y “reconocen los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas” (Bertely, 2000:46-47).

Rockwell, por otro lado, presenta una definición relacional de cultura escolar, poniendo el acento en los procesos de mediaciones y buscando expandir la idea de “cultura escolar” a una forma de transmisión de la cultura en un tipo de mediación específico, la escuela:

Podemos pensar en la escuela, de manera genérica, como un espacio en el cual el encuentro con una particular selección de los signos y herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos, particularmente entre un sujeto “conocedor” y otros sujetos que desean aprender [...] Este proceso de mediación ocurre de manera más o menos formal y deliberada en toda sociedad, aunque en cada una las maneras de propiciar y potenciar este encuentro intergeneracional con los objetos culturales es diferente [...] Ampliar nuestra

concepción de lo que puede ser considerado como transmisión “escolar” de la cultura tiene varios sentidos. Por una parte, permite recuperar la riqueza y la diversidad de las experiencias educativas del pasado, en todos los pueblos. Por otra parte, permite apreciar la diversidad que existe incluso dentro de las escuelas formales que conocemos, y también imaginar, a partir de ello, posibles caminos para las escuelas en el futuro (Rockwell, 2000:14-15).

Así, la transmisión cultural que se genera en un espacio específico de intermediación permite pensar los estudios sobre cultura escolar en tres dimensiones, según la autora: procesos de larga duración, continuidad relativa y co-construcción cotidiana. La primera incluye algunas herramientas y prácticas milenarias que son patrimonio de la humanidad, entrelazando procesos biológicos y culturales, como el cuidado social del desarrollo de los humanos menores. La dimensión de continuidad relativa se centra en la vida cotidiana de las escuelas, buscando tanto prácticas comunes como rasgos que las hacen únicas y diferentes. “El plano de la continuidad relativa nos obliga a ver la heterogeneidad real de las culturas escolares. No se trata de diferencias simplemente metodológicas o pedagógicas, sino de profundas diferencias histórico-culturales” (Rockwell, 2000:19). Por último, la co-construcción cotidiana se enfoca en la producción cultural que realizan los sujetos que se encuentran en el espacio escolar. En esta dimensión es clave situar la actividad como procesos y como unidad básica de análisis, que implica tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto (Rockwell, 2000:20).

El concepto de cultura escolar se emplea regularmente en investigación educativa. Como plantea Elías (2015:286), esta noción ha estado muy relacionada con la descripción de los rasgos que permitan comprender el funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, Deal y Peterson definen a las culturas escolares como “redes complejas de tradiciones y rituales construidas a lo largo del tiempo a medida que los profesores, estudiantes, padres y administradores trabajan juntos y se enfrentan a las crisis y los logros” (Deal y Peterson, 2009:7) (traducción libre de los autores). La idea de definir una “cultura escolar” desde una visión más cercana a la idea de “clima escolar”, describiendo el funcionamiento y gestión de las escuelas, ha permitido su incorporación a las discusiones sobre “efectividad escolar” (*school effectiveness*) buscando, por ejemplo, asociar estas formas culturales

con los resultados de logro educativo (Hargreaves, 1995; MacNeil, Prater, y Busch, 2009).

Con base en las ideas señaladas es posible sintetizar a la cultura escolar como un conjunto de conocimientos, significados y prácticas que se manifiestan en diferentes dimensiones, según la naturaleza de la situación escolar. Al mismo tiempo se reconoce su cualidad dinámica y si bien está históricamente configurada, es co-construida cotidianamente.

Analíticamente la cultura escolar evidencia los rasgos distintivos de una escuela, reflejados en fenómenos diversos como los procesos de apropiación de la política educativa, la organización escolar o el sentido local de la escuela, por mencionar algunos. El estudio de la cultura escolar resulta uno de los campos más fructíferos de investigación etnográfica y donde este artículo pretende aportar conocimiento, especialmente sobre su configuración en las escuelas multigrado.

Escuelas multigrado

En México, las escuelas multigrado se definen de manera oficial como una categoría administrativa dentro del sistema educativo, más que como un sistema pedagógico propio. Estas escuelas se asumen como espacios donde el profesor atiende de manera simultánea a más de un grado escolar y combina tareas pedagógicas con actividades directivas y administrativas. Este modelo de trabajo ha permanecido en México por décadas (Rockwell y Garay, 2014:6). A pesar de eso, durante mucho tiempo el conocimiento sobre estas formas de organización escolar había sido soslayado (Galván y Espinosa, 2017:2).

Las escuelas multigrado se caracterizan por su presencia en zonas rurales y están caracterizadas por concentrar problemas de equidad y calidad educativa. En México, cerca de 1.7 millones de alumnos en el ciclo escolar 2018-2019 estaban inscritos en una de las 41,416 primarias multigrado, representando un total de 43% del país, y en 6,720 telesecundarias, secundarias comunitarias y para migrantes con uno o dos docentes; de igual manera, 65.9% de las primarias indígenas eran multigrado. El 82.2% de las escuelas comunitarias, 96.2% de escuelas indígenas multigrado y 75.8% de las escuelas generales multigrado se encuentran en localidades de muy alta y alta marginación (INEE, 2019; Mejoredu, 2020). Las limitaciones de estos espacios también son evidentes en términos de infraestructura, solo 35.6% de escuelas indígenas multigrado tienen agua todos los días, y

24.7% de las comunitarias no disponen de agua. Asimismo, 41.8% de las escuelas comunitarias no poseen energía eléctrica –lo mismo que 12.4% de los centros multigrado indígenas–. En términos de bibliotecas, 22.1% de las escuelas indígenas multigrado cuentan con biblioteca escolar y únicamente 2.9% posee sala de medios (Medrano, García, Ramos, Pérez *et al.*, 2019).

Hasta finalizar la investigación, se había realizado una revisión parcial del conocimiento sobre lo multigrado. La respectiva literatura puede agruparse en cuatro grandes rubros: la trayectoria histórica de la educación rural; el sistema multigrado en México; estudios centrados en la acción y formación del docente en este tipo de aulas; y las condiciones de la experiencia escolar en tales escenarios. Respecto del primer rubro, los estudios incluyen los ricos análisis sobre historia de la educación rural (Mejía, 2011; Rockwell y Garay, 2014), que enfatizan las continuidades y relaciones estrechas entre el modelo mencionado y la historia del acceso a la educación, sobre todo desde la época revolucionaria.

En relación con el segundo rubro, existen múltiples estudios sobre el sistema multigrado. Estos se centran en el bajo logro de aprendizajes curriculares, su precariedad como escenarios escolares, la ausencia de una política educativa focalizada (Weiss, 2000), la falta de materiales (Castro, Perales y Priego, 2019), la condición secundaria de estas aulas ante el papel protagónico del modelo graduado (Santos del Real, 2019), así como la (cuasi inseparable) relación entre educación rural y escolaridad multinivel (Rockwell y Garay, 2014). Aquí también se encuentran análisis respecto de planes y programas educativos (Estrada, 2015), incluyendo los del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (ILCE, 2016:2-7; Juárez Bolaños y Lara Corro, 2018).

En el marco sobre el sistema multigrado se consideran los programas, proyectos y documentos que han sido diseñados para la atención educativa en dichos escenarios. Un cúmulo variopinto que contempla la Propuesta Educativa Multigrado (SEP, 2005) así como diferentes planes didácticos, formativos y curriculares, desarrollados en entidades federativas como Yucatán, Puebla, Durango, Tabasco, Guanajuato, Tlaxcala y Veracruz.

El tercer rubro se centra en los análisis sobre acción y formación docente en el aula multigrado. Estos trabajos enfatizan cómo los profesores organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje (Galván y Espinosa, 2017; Galván, Espinosa y Solares, 2018). Los textos enfocados en las dificultades de la práctica docente evidencian las condiciones de los centros

de trabajo, la sobrecarga administrativa, la carencia de recursos didácticos y los factores que inciden en la falta de planeación escolar (Juárez Bolaños, Vargas Vencis y Vera Noriega, 2015; Vera Noriega y Peña Meléndez, 2016).

También se encuentran aquellos estudios enfocados en la ausencia de asignaturas vinculadas con la modalidad multigrado en los niveles superiores donde se forman docentes (Bonilla, 2017; Bustos, 2007); los profesores, de acuerdo con estos trabajos, se ven obligados a solucionar las carencias formativas mediante intuiciones y sentido común. Si bien la literatura arroja tales aseveraciones, es importante reconocer que, en los últimos treinta años, los organismos educativos oficiales y sus centros formativos en el nivel superior han incorporado iniciativas para capacitar a los futuros docentes en la didáctica multigrado.

Por último, se encuentran los estudios sobre las condiciones de experiencia escolar multigrado donde se integran estudios sobre la pedagogía en las aulas (Bustos, 2010; Rockwell y Rebolledo, 2018), y se enfatiza en la posibilidad de construir nuevas alternativas al formato hegemónico: el graduado (Estrada, 2015; Peña-Infante, Proenza-Garrido y Leyva-Leyva, 2013; Santos, 2010).

Objetivo y preguntas de investigación

En la dimensión analítica sobre la experiencia escolar es donde consideramos que este artículo aporta conocimiento relevante a los estudios sobre las escuelas multigrado. Se considera que el análisis de la cultura escolar permite comprender la diversidad de la institución escolar y, al mismo tiempo, evidencia al carácter distintivo de cada escuela, promoviendo un acercamiento a las escuelas desde la comunidad, más que una mirada desde el sistema. El análisis desde la diversidad permite ahondar sobre los sentidos y prácticas en disputa en torno a lo multigrado, buscando aportar a la construcción de una didáctica y un vocabulario multigrado propio (Bustos, 2013). De esta forma, se contribuye a la discusión enfocada en la construcción de la modalidad multigrado desde la descripción y análisis de las dimensiones social y de co-construcción cotidiana de la cultura escolar en escuelas multigrado en la zona central de Veracruz.

Con base en lo anterior, las preguntas son las siguientes: ¿Cómo significan y accionan los docentes su experiencia en la dimensión curricular de la cultura escolar multigrado? y, ¿cuáles son los significados otorgados a las escuelas multigrado en la comunidad y cómo se manifiestan cotidianamente?

Con esto pretendemos aportar a la comprensión de los sentidos, prácticas y particularidades de la dimensión curricular que conforman la cultura escolar multigrado.

Metodología

Para responder a las preguntas planteadas y poder describir la cultura escolar multigrado en una localidad de la sierra de Chiconquiaco, se optó por un enfoque etnográfico. Según Rockwell (2009:194), la etnografía “está impregnada de concepciones implícitas acerca de cómo construyen representaciones de la vida social y cómo se les da sentido a partir del diálogo con quienes habitan una localidad”. Es decir, este tipo de enfoque coadyuva a describir cómo se articulan sentidos y acciones de la cultura escolar multigrado. En este caso, se desarrolló un estudio en el segundo semestre de 2018.

La comunidad analizada fue La Niebla (nombre ficticio), una localidad en el municipio de Chiconquiaco, ubicado en la sierra del mismo nombre, en la zona central del estado de Veracruz, México. Es una región cafetalera que ha comenzado a tener un interés analítico, aunque aún insuficiente (Hernández-Romero, Zaragoza Martínez, Estrada-Quiterio, Álvarez-González *et al.*, 2017; Méndez, 2017).

El municipio de Chiconquiaco se considera con grados altos de rezago y marginación social. Hasta 2015, contaba con 9,728 personas en situación de pobreza, ya sea moderada o extrema, lo que representaba un 90.4 % de la población total del municipio (SIEGVER, 2020).

En La Niebla viven cerca de 350 personas, su origen data de la primera mitad del siglo XX. Recientemente ha sido clasificada como una localidad con grados alto de marginación y medio de rezago. Los pobladores se autoproclaman campesinos cafetaleros, pero las adversidades económicas contemporáneas les han inclinado hacia la pluriactividad. Al interior de los hogares, la división del trabajo se integra bajo esquemas tradicionales: los hombres, dedicados a la agricultura, la ganadería, la albañilería u otro oficio fuera del pueblo; las mujeres, al trabajo doméstico, a cuidar a ancianos y niños y a atender la escolaridad de sus hijos.

Este fue el escenario donde se realizaron los procedimientos de recolección de la información. Específicamente para el conocimiento empírico de este artículo, se llevó a cabo observación directa de dinámicas escolares en un aula de 3° y 4° grados de primaria multigrado, entre los meses de

septiembre y diciembre de 2018. Además, se organizó un grupo de enfoque con niñas de esta aula. De igual manera, se realizaron entrevistas al supervisor escolar, a seis docentes, a diversos padres y madres de familia y niños de la localidad seleccionada. La mayoría de las entrevistas fueron grabadas y posteriormente se transcribieron de forma completa, tratando de hacer un registro fiel del lenguaje. Para sistematizar el contenido de las entrevistas, se utilizaron los índices analíticos propuestos por Restrepo (2016:69-72).

La información empírica se sistematizó usando dos categorías centrales: la experiencia y la cotidianidad escolares. La primera está enfocada en las trayectorias individuales de los actores. Se centra en “las representaciones y el sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones” (Kessler, 2002:2).

Por su parte, la cotidianidad escolar, está relacionada con una diversidad de elementos culturales, como situaciones compartidas, construcciones colectivas y lógicas de acción dentro de la escuela. De tal manera, es posible ubicar distintas prácticas que conforman esa cotidianidad, nos referimos a: *a)* los mitos, una serie de relatos que se articulan con el pasado de la institución y expresan una selección de eventos que han sido importantes para los miembros de la escuela; *b)* los símbolos, que indican el significado asignado a las diversas funciones, aspectos o procesos de la escuela; *c)* costumbres, es decir, el modo en que se hacen las cosas en los escenarios escolares cotidianos, muchas de ellas están muy asentadas y naturalizadas, siempre vinculadas con las características del entorno; *d)* los procedimientos, acciones demandadas por instituciones externas a la escuela y *e)* los rituales, que “describen las costumbres vinculadas a un cierto evento que tiene significado para los miembros de un grupo” (Elías, 2015:290; Stoll y Fink, 1996).

Resultados

Los resultados se ordenan en torno a tres dimensiones que permiten ejemplificar la particularidad de las aulas multigrado: la primera se refiere al panorama educativo en La Niebla, enfatizando los rezagos y limitaciones de las escuelas multigrado, lo que refuerza las caracterizaciones realizadas desde tiempo atrás. La segunda dimensión se centra en uno de los funda-

mentos característicos de la cultura escolar multigrado de la región analizada: la autonomía de cada aula –expresada en el supuesto “cada aula es una escuela”–. Finalmente, la tercera describe otro aspecto básico: la baja valoración de la modalidad multigrado en relación con la escuela unitaria, expresada en el supuesto “aspiramos al modelo graduado”.

El panorama educativo en La Niebla

Las escuelas de La Niebla ejemplifican bien las condiciones de adversidad reseñadas previamente. Se trata de tres centros escolares ubicados en la localidad: el preescolar “La Niebla”, la primaria tridocente “Ricardo Flores Magón” y la secundaria comunitaria “Emiliano Zapata” (nombres ficticios), ninguno contaba con biblioteca, recursos multimedia, equipo de cómputo funcional ni materiales didácticos. Además de la precariedad escolar y el bajo logro de aprendizajes, en La Niebla también se manifiestan problemas de abandono y deserción escolar, –que se incrementaba paulatinamente a partir de la secundaria–, así como la intermitencia de la presencia docente, y que por razones de espacio no podemos analizar en este artículo.

Hasta el ciclo escolar 2018-2019, la escuela primaria general “Ricardo Flores Magón”, a cargo de la Secretaría de Educación de Veracruz, contaba con 66 estudiantes, de entre 6 y 13 años. Ellos se encontraban divididos en seis grados escolares, distribuidos en tres aulas: una para 1º y 2º, otra para 3º y 4º; y una más para 5º y 6º grados. En cada una había un docente a cargo. Administrativamente, se comisionaba a un maestro como director. Se trata de un centro escolar sostenido mediante el subsistema estatal. Esta escuela integra la supervisión escolar de la zona Naolinco-Chiconquiaco, conformada por 64 escuelas, 37 de ellas multinivel.

“En la escuela, todas las aulas estaban pintadas de verde y amarillo, con su puerta en color blanco” (Rossainzz, 2020:63). Cerca de ahí se encontraban tres baños: uno para niños, uno para niñas y otro para maestros, todos incluían una puerta y un retrete. Cerca del baño se hallaba una pileta para lavarse las manos y un par de bebederos.

Como muchas escuelas multigrado, en términos de aprendizaje, existía rezago. Según los últimos resultados disponibles del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), en sexto de primaria en Lenguaje y comunicación, de los 10 alumnos inscritos en 6º grado, seis se ubicaron en el nivel I, dos en el II, dos en el III y ninguno en el IV. En Matemá-

ticas, se ubicaron así: cuatro en el nivel I, dos en el II, cuatro en el III y ninguno en el nivel IV. Tras explicitar el desfavorable panorama, se da pie a la descripción de las ideas en torno a la cultura escolar.

Cada aula es una escuela

Una de las características más sobresalientes que encontramos sobre la cultura escolar multigrado en La Niebla se resume en la idea de que “cada aula es una escuela”. A diferencia de la percepción generalizada con respecto a que la escuela organiza el tiempo y las acciones generales –como el recreo, los actos cívicos, las reuniones con padres y madres de familia–; en la primaria observada, la organización general se dividía por cada aula.

Esta idea se percibía, por ejemplo, en las expresiones de niños, jóvenes y adultos, quienes constantemente referían a su aula como la escuela, “mi escuela tiene un pizarrón”, “en mi escuela van pocos niños” o, simplemente, señalaban a los niños de otros grupos de la primaria como estudiantes de otra escuela. De igual forma, el asumir a la escuela como el aula, remite a procesos históricos locales sobre cómo se fue construyendo el edificio escolar, lo que permite comprender esta apropiación y segregación simbólica del espacio. Como en la mayoría de las localidades rurales en Veracruz, en La Niebla la construcción de las aulas se realizó de una manera discontinua. Localmente, “la construcción material de las aulas había sido respuesta a diferentes factores, tales como el incremento de estudiantes, la necesidad por más niveles educativos en el pueblo y la creencia de la urbanización en los espacios rurales como señal de desarrollo” (Rossainz, 2020:83). Se trata de un proceso disperso, largo y gradual que ha consolidado una percepción de segregación de las aulas.

Donde más claramente se manifiesta la idea de que “cada aula es una escuela” es en la organización de los tiempos escolares y el accionar pedagógico en el aula. Estos tiempos son una dimensión significativa de la cultura escolar, cuyo sentido es organizar, orientar y regular las acciones escolares cotidianas (Pérez Ruiz, Ferrer Meza y García Díaz, 2015:509). A diferencia de las organizaciones completas, con tiempos rígidos en calendario y extensión del horario escolar, en las escuelas multigrado de la localidad, y especialmente en la primaria, se pudo observar la fragmentación y diferencias casi totales en la organización del tiempo. El inicio y conclusión de la jornada eran diferenciados, de acuerdo con el aula y su

profesor a cargo. En el ciclo escolar 2018-2019 era frecuente que un grupo asistiera y otro no, unos entraban por la mañana y otros casi al medio día, unos niños salían al recreo y otros con rumbo a casa. En la primaria de La Niebla los tiempos escolares eran fragmentados y diversos porque el docente así lo constituía.

De nueva cuenta, mirar al pasado permite comprender la fragmentación señalada: las voces locales relatan que los docentes siempre han utilizado los primeros dos días de la semana escolar para su traslado al pueblo. En el centro escolar observado, los maestros del grupo de 1°-2° y 5°-6° grados arribaban a la localidad cerca del mediodía, estableciendo una jornada, exclusivamente los lunes, de 11:00 a 14:30 horas. En martes, los horarios en las tres aulas coincidían. La coincidencia era breve, al avanzar la semana, los maestros iban dejando la comunidad. Se observaron casos donde una maestra abandonaba la comunidad el viernes muy temprano, hasta situaciones alarmantes, como un docente quien desde los miércoles o jueves se despedía de la comunidad. Él justificaba sus prematuras partidas con prioridades médicas, asuntos familiares o acudir a citas sindicales.

El ausentismo sin consecuencias también era efectuado por el resto de los docentes, no solo de primaria sino de secundaria comunitaria y preescolar: ante cualquier pormenor de salud, prioridad personal o incomodidad (fríos fuertes o los indicios de un resfriado), los maestros se retiraban avisando que en el aula a su cargo se reiniciarían clases hasta la siguiente semana. “Así, con excepción de días festivos programados o fechas para consejos técnicos, cada docente poseía la última palabra para suspender clases, recuperar horas o recortar jornadas en su grupo” (Rossainzz, 2020:86).

En aspectos administrativos no había consecuencias, pues todos los maestros callaban: “existía una complicidad implícita y aparentemente no acordada” (Rossainzz, 2020:86). En los lineamientos operativos oficiales existe un límite de inasistencias, pero el director comisionado no reportaba las ausencias, pues sabía que algún día necesitaría del privilegio de faltar sin consecuencias.

La población local se manifestaba acostumbrada a tiempos escolares tan diversos, incluso naturalizaron este hecho y convivían con las semanas escolares fragmentadas. En consecuencia, era frecuente desatender las ceremonias de honores a la bandera, rituales cívicos tan arraigados en la cultura escolar hegemónica mexicana. Por otra parte, se asumía que los

viernes las clases concluían antes del mediodía porque arribaba el transporte de los docentes, quienes pasaban el fin de semana en sus lugares de origen. De esta forma, en La Niebla se trazaban experiencias escolares con una característica histórica de la escuela rural: el abandono de los maestros.

Las prácticas cotidianas en el aula representan otro espacio donde emergía con claridad la idea de que “cada aula es una escuela”, puesto que cada maestro organizaba el trabajo didáctico de acuerdo con su entender y recursos, tal como se analiza con mayor detalle en el siguiente apartado, cuando se aborde la aspiración de un aula de dejar de ser multigrado y pasar a ser graduada.

Aspiramos al modelo graduado

Aunado a la distribución del tiempo y el sentido autónomo de las aulas, otro elemento característico de la cultura escolar multigrado era la aspiración a ser una escuela graduada. Una constante percibida en los docentes entrevistados fue su inclinación por dicho modelo, al cual señalaron como óptimo. Por otra parte, evidenciaron la comprensión del modelo multigrado como limitado o sucedáneo; desde su perspectiva, la definición de esta organización escolar giraba en torno a dos ejes estrechamente relacionados: *a)* el factor geográfico, vinculando la escuela a la lejanía, las desventajas sociales e inmediatamente asumida como destinada para territorios alejados de los centros urbanos; y *b)* la definición, desde la matrícula estudiantil, como una escuela para localidades donde hay pocos alumnos. Entonces, lo multigrado era significado como parte de una política educativa compensatoria y, aunque había consciencia de su sentido pedagógico, esto no era prioridad para su discurso (definición) ni su práctica docente.

La definición de lo multinivel se reflejaba en la cotidianidad escolar, ahí la dimensión curricular se organizaba por grado escolar, reproduciendo prácticas pedagógicas diseñadas para una escuela completa: desde el inicio de las clases se manifestaba una suerte de segregación, repetida casi a diario, reflejada en la constante separación de temas por grado, tiempos escolares y una división simbólica del espacio. Una escena etnográfica podrá aclarar esta idea (cabe aclarar que se alterna lo observado en el aula con el análisis de los autores):

En noviembre de 2018, el aula de 3º y 4º grados estaba a cargo de la maestra Violeta, formada en una de las escuelas normales del estado de

Veracruz y contaba con cinco años de experiencia. Ella era la única maestra de la escuela que vivía en La Niebla. En el interior del aula se apreciaba un claro orden: a la derecha del salón estaban los niños de 3° y a la izquierda, los de 4°, tres pupitres alineados trazaban la frontera imaginaria hasta el pizarrón. Las clases iniciaron pasadas las 8:30 con la asistencia de 24 niños y niñas (14 de 3° y 10 de 4°). La maestra Violeta llamó niño a niño, por orden alfabético, para revisar las tareas del día anterior, primero pasaban los de 3° y luego los de 4°. Mientras ella revisaba, el grupo permanecía en silencio, cada niño sentado y esperando su turno.

Unos 40 minutos más tarde, la maestra solicitó a los estudiantes de 3° resolver una actividad propuesta en el libro de español, pero las niñas respondieron que ese ejercicio ya lo habían hecho la semana anterior. La maestra Violeta comprobó la información y solicitó realizar la actividad de la página siguiente del mismo libro. A continuación, con los alumnos de 4°, dio instrucciones para resolver problemas aritméticos, usando para ello el libro de matemáticas.

Así, entre las 9:00 y las 10:00, cada parte del aula realizaba actividades diferentes. En esos momentos, la maestra observaba el desarrollo de las actividades desde la distancia de su escritorio. A ratos, se veía cómo los niños hacían diferentes actividades: uno dejó de trabajar, otro se paró a platicar y una niña comenzó a dibujar. La maestra los regañaba, volvía a su lugar, y los niños simulaban trabajar. Los de 3° fueron los primeros en terminar la actividad, siendo más altos sus susurros y risas. Luego de un rato, la mayoría de los alumnos de 4° habían terminado sus actividades y también platicaban entre ellos y se les notaba más inquietos. En esos momentos, la maestra pensaba cuál sería la siguiente actividad, sin seguir necesariamente la planeación que se supone tenía desarrollada. De hecho, ella comentó que no le daba el tiempo para hacer esta planeación porque tenía que hacer muchas cosas por las tardes, así que más bien improvisaba la siguiente actividad. Buscó el libro y seleccionó otra actividad: más operaciones matemáticas, realizar resúmenes sobre algún tema, subrayar un texto, alternando de 3° a 4° y de 4° a 3° en un constante vaivén.

Una vez que los niños de 4° terminaron la segunda actividad del libro, la maestra anotó sumas de cuatro dígitos en el pizarrón, mientras que los de 3° continuaban con el libro de español. Ahora Violeta ya no estaba en su escritorio: se pasaba por los pupitres resolviendo problemas y aclarando dudas, primero con los de 3° y luego con los de 4°. Cerca de las 9:40

ambos grados trabajaban segregados. Los de 4º usaban la parte derecha del pizarrón para responder las sumas guiados por la maestra; cabe decir que incluso el pizarrón estaba separado: una parte para 3º y otra para 4º. Estos límites simbólicos rara vez se rebasaban, a menos que la maestra lo permitiera.

Terminando el trabajo en el pizarrón con los de 4º, la maestra regresó su atención a los niños de 3º, supervisando las actividades desde su escritorio. Algunas niñas se ayudaban entre sí, “no le das”, se decían, mostrando por vez primera desde el inicio de la jornada algún tipo de interacción horizontal enfocada en la cooperación para el aprendizaje, más por afán solidario de las propias alumnas que por la planeación curricular o la voluntad de apoyo por parte de la docente.

El tiempo seguía su curso. A las 10:10, los niños de 4º ya habían terminado y revisado las operaciones matemáticas y los de 3º habían concluido la segunda actividad de español. Entonces, la maestra solicitó a los niños de 3º que abrieran su libro de ciencias naturales y comenzó un dictado. Cada alumno anotaba como podía: algunos con lápiz, otros con bolígrafos y hasta con colores de madera. El dictado era pausado y repetitivo, para dar la oportunidad a que los niños no perdieran el hilo y pudieran alcanzar a escribir todo. Esto impedía que Violeta pudiera enfocarse en alguna actividad para los de 4º, quienes esperaban nuevas actividades: algunos en silencio con la mirada perdida, otros platicando entre ellos, otros dibujando.

Cuando el dictado terminó por fin, la maestra continuó trabajando con los niños de 3º, explicando lo que se acababa de anotar con lenguaje más sencillo y claro. Mientras ella les explicaba, algunos de los alumnos de 4º comenzaron a interesarse por la temática, quienes al escuchar a la maestra enfocaron su mirada y atención a la lección ajena. De repente, una estudiante de 4º quiso participar, pero fue silenciada “Selene, tú a lo tuyo” le dijeron sus compañeros, impidiéndole intervenir. Es justo mencionar que no siempre ocurría esto, muchas veces la maestra daba pie a las discusiones y debates de todo el grupo.

Una vez terminada la explicación de 3º, Violeta se centró nuevamente en los estudiantes de 4º, a quienes les solicitó que recortaran, colorearan y pegaran en su libreta unos triángulos que ella repartió en unas hojas. Ahora, quienes observaban en silencio eran los niños de 3º, hasta que la maestra anotó multiplicaciones de tres dígitos en la parte del pizarrón correspondiente a su grado para que fueran resueltas. Violeta regresó por enésima

vez a su escritorio, desde donde supervisaba las actividades, respondía las peticiones para salir al baño, aclaraba dudas y llamaba la atención a los distraídos. De esta manera, la jornada avanzaba con normalidad: si bien se compartía el mismo espacio, había un trabajo claramente segregado por grado escolar, determinado por la decisión de la maestra y orientado a individualizar los procesos de aprendizaje de cada niño. Las 10:30 marcaba la hora de recreo, momento donde desaparecían las barreras simbólicas y la segregación de estudiantes al interior del aula.

Este relato de media jornada ejemplifica cómo en las dinámicas cotidianas constantemente se trazan barreras simbólicas entre ambos grados y también cómo se construye una pedagogía que se aleja de los tipos ideales para las escuelas multigrado. Al menos en nuestra entidad, la Secretaría de Educación de Veracruz mantiene vigente la consideración de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM), documento que plasma una forma idónea de trabajo en la escuela multinivel. Entonces se espera que dentro de las aulas imperen principios como el aprendizaje colaborativo, la ayuda mutua, empleo de recursos didácticos que atiendan las necesidades de la comunidad estudiantil, intercambio de conocimientos y dinámicas motivadoras en el aula (SEP, 2005:16-18).

En conjunto, la segregación de tiempos escolares y el recaer en prácticas tradicionales (a veces improvisadas), como seguir las lecciones en el libro de texto, los dictados o las operaciones matemáticas en el pizarrón, sostienen una pedagogía árida. A eso se agregan las barreras simbólicas donde: 1º grado hace una cosa y 2º otra; 3º aprende español y 4º matemáticas; 5º lee y 6º dibuja y si bien tenemos consciencia de que el trabajo individual o la división por grupo son estrategias pertinentes, consideramos que se deja de lado el potencial que ofrece la diversidad multigrado.

Aunado a los factores propios de la cotidianidad escolar, también están aquellos relacionados con los maestros multigrado, quienes mantienen esquemas culturales de segregación; los más importantes son la alta rotación de docentes, las significaciones de lo multigrado como limitado o sucedáneo y la falta de supervisión en las escuelas. Es importante mencionar cómo el accionar docente consolida, en primer lugar, las percepciones sobre las aulas como unidades autónomas y fragmentadas y, en segundo, las dinámicas de la cultura escolar que evidencian la aspiración por un modelo graduado, eso se refleja en la organización de

actividades segmentadas y tradicionales. De tal modo que, mediante las prácticas escolares cotidianas, lo multigrado se limita a ser una etiqueta administrativa que se asocia con carencia: queremos ser una escuela graduada, pero somos una multigrado.

Discusión, a modo de cierre

La descripción y el análisis de la cultura escolar permite identificar rasgos distintivos, en este caso de una escuela multigrado. Tal enfoque refuerza caracterizaciones y ayuda a encontrar soluciones para las adversidades que históricamente estos escenarios han enfrentado. En este caso, se puede afirmar que los fenómenos observados resultan de una imbricación entre intereses docentes, sentidos locales en torno a la escuelas y condiciones socio-territoriales.

En síntesis, las respuestas a las cuestiones planteadas sobre significados y prácticas en la dimensión curricular multigrado se expresan en el apartado de resultados: la idea de la autonomía en las aulas y la aspiración al modelo graduado determinan en una proporción importante lo que ocurre en las aulas. Será una tarea pendiente identificar si en otros escenarios multinivel ocurren fenómenos similares

Como se intentó mostrar, la configuración de la experiencia escolar multigrado en La Niebla se construye sobre la base de dos supuestos culturales: por un lado, la autonomía de cada aula, que llega a establecer tiempos escolares, prácticas áulicas y el sentimiento de pertenencia de las comunidades educativas sobre su escuela. La organización de la escuela de hecho es la autonomía de cada una de las aulas, donde docentes y padres de familia construyen acuerdos informales con respecto a los días, los horarios de clases y de recreo, así como las actividades educativas al interior de cada aula. Aunque existe un colectivo docente, este se reduce a un formalismo porque sus dinámicas se constituyen fragmentadas y solo hallan en los procedimientos oficiales –como consejos técnicos escolares– un punto de agrupamiento.

En cuanto a la pregunta sobre los significados otorgados a las escuelas multigrado en La Niebla y su manifestación cotidiana, se responde parcialmente. Es posible partir por los docentes de estas escuelas, quienes no defienden un modelo pedagógico propio y valorado, sino más bien remiten a una etiqueta administrativa, muchas veces con cierto estigma negativo,

que muestra la respuesta gubernamental limitada para poblaciones rurales, dispersas y pobres. De esta forma, se intenta reproducir al interior del aula la escuela graduada o completa, separando simbólicamente y espacialmente a los grados escolares unidos bajo una misma aula y docente, buscando así organizar e improvisar las actividades pedagógicas.

Por otro lado, el sentido local de la escuela parte de ideas que se comparan y se traspasan en el tiempo, de generación en generación: la fragmentación de horarios y espacios escolares responde en parte a la historia de cada escuela, cómo se fueron añadiendo aulas y espacios según las capacidades de la propia comunidad, pero también cómo se fueron reproduciendo las relaciones entre los docentes y las propias comunidades. Tener horarios diferenciados y alta incertidumbre sobre los días que sí o no hay clases fue la experiencia de los actuales padres y madres de familia cuando ellos eran también escolares y sus propios maestros iban a las ciudades cercanas cada vez que podían.

Algo similar pasa con la reproducción de la aspiración a lo graduado que muestran tener los docentes en sus discursos y prácticas profesionales. La falta de capacitación adecuada en este modelo es algo que ha sido ampliamente investigado en la literatura (Galván, Espinosa y Solares, 2018; Juárez Bolaños, Vargas Vencis y Vera Noriega, 2015), pero es clara también la reproducción de las prácticas docentes graduadas sin considerar las potencialidades y capacidades de una pedagogía que aproveche la condición multigrado.

De esta forma, padres y madres de familia, pero también docentes, no solo organizan el tiempo escolar y las actividades del aula sino también se explican esta organización en torno a los valores que caracteriza la cultura escolar multigrado.

Como se intentó mostrar, la idea que asocia el modelo multigrado a una etiqueta negativa o limitada está basada en parte por las evidentes carencias de infraestructura, conectividad y de recursos materiales que las escuelas tienen. La falta de espacio nos impide explicar en este artículo que estas ideas sobre la escuela y sus limitaciones tienen efectos prácticos respecto de la permanencia y el abandono progresivo de los niños en la escuela, sobre todo en secundaria y en la transición a la educación media superior, pero sí podemos concluir que las desventajas sociales y económicas participan en la configuración de la cultura escolar multigrado: la fragmentación temporal, las experiencias de aula son en parte causa y en

parte efecto de las limitaciones económicas que existen en La Niebla, y se han deteriorado en Veracruz en general.

En territorios como La Niebla, las carencias económicas se manifiestan en la cotidianidad escolar a través de rasgos como el abandono escolar por falta de recursos, la priorización de actividades económicas-familiares por encima de las escolares, el ausentismo docente producto de aislamiento geográfico y el carente acceso a fuentes de información más allá del libro de texto.

A pesar de lo anterior, de todos los problemas y limitaciones de la escuela, esta sigue siendo un referente central en la comunidad. Esto puede atribuirse a tres sentidos otorgados a la escuela: primero, la creencia en que una trayectoria escolar prolongada hasta el nivel medio superior o superior representa una vía de movilidad social ascendente; segundo, la condición de representatividad, las escuelas son la cara de la comunidad hacia el exterior; y tercero, la escuela como un crisol de esfuerzos locales y símbolo del éxito de la organización comunitaria.

A manera de cierre queremos discutir la relevancia de la cultura escolar en diversos contextos regionales y en la garantía del derecho a la educación en zonas rurales en México. Respecto del primer punto, uno de los intereses de este artículo era poder documentar la cultura escolar de una región en particular, buscando a futuro, el activar el método comparativo que ha sido usado en antropología social con excelentes resultados para comprender las similitudes y diversidades en la adopción de formas culturales, así como de los procesos de reproducción temporal de estas culturas. En este sentido, se abre una agenda de investigación relevante: los rasgos de la cultura escolar multigrado identificados en la región de Chiconquiaco, ¿son comunes a otras escuelas multigrado de México o de otras regiones? Modelos pedagógicos diferentes, como es el caso de Conafe o la Secretaría estatal de Veracruz en México, ¿comparten estos rasgos culturales? Son algunas de las preguntas que nos parecen relevantes posterior a esta investigación.

Respecto del segundo punto, y en el contexto de cierre de escuelas por más de un año en México producto de la pandemia de COVID-19, nos parece fundamental fortalecer el sistema multigrado, por razones de equidad y justicia social. El Estado debe garantizar el derecho a una educación relevante, pertinente y equitativa a lo largo de la vida y para ello la escuela es un elemento irremplazable. Por ello, el estudio de la cultura escolar

pretende generar información socialmente útil, que permita atender los rezagos sociales y la deuda histórica con la escuela multigrado.

En este sentido, como recomendaciones de política, creemos necesario realizar una amplia discusión sobre la formación inicial y continua para esta modalidad, que permita rescatar las virtudes y posibilidades pedagógicas del modelo multigrado, así como un proceso de revalorización del sistema multigrado en su conjunto, que incluya una mejora a los planteles físicos y apoyos a los docentes, así como mayor participación de las comunidades escolares en la toma de decisiones en este sistema tan importante y vital para la educación rural en México.

Agradecimientos

Este trabajo recibió financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por medio de beca de posgrado dentro del programa de maestría en Antropología Social de CIESAS-Golfo (PNPC-Consolidado), y del proyecto Medición Independiente de Aprendizajes (Grant 2018-6968) de la Fundación Hewlett. Por ellos agradecemos al Conacyt y a la Fundación Hewlett por el financiamiento recibido, así como a los dictaminadores anónimos que ayudaron a clarificar los argumentos aquí referidos.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Ciudad de México: Paidós.
- Bonilla, Iraís (2017). “Los docentes en formación y las escuelas multigrado. Análisis y perspectiva de la educación normal”, ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Nacional, marzo, Mérida, Yucatán.
- Bustos, Antonio (2007). “Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 1, núm 3, pp. 1-27.
- Bustos, Antonio (2010). “Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado”, *Revista de Educación*, núm. 352, pp. 353-378.
- Bustos, Antonio (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: Algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado, *Investigación en la Escuela*, núm. 79, pp. 31-41. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.03>

- Castro, Mariana; Perales, Cristina y Priego, Bruno (2019) “Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva”, *Nexos*, junio. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1783> (consultado: 3 de febrero de 2021).
- Deal, Terrence, y Peterson, Kent (2009). *Shaping school culture pitfalls, paradoxes, and promises*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisenhart, Margaret (2018). “Changing conceptions of culture and ethnography in anthropology of education in the United States”, en D. Beach, C. Bagle y S. Marques da Silva (eds.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*, Nueva Jersey: John Wiley & Sons, Inc., pp. 151-172. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch8>
- Elías, María Esther (2015). “La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm 2, pp. 285-301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Estrada, María del Mar (2015). “Multigrado en derecho propio”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 45, núm 2, pp. 43-62.
- Galván, Lucila y Espinosa, Lydia (2017). “Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México”, *Sinéctica*, núm. 49, pp. 1-19. <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.2.222>
- Galván, Lucila; Espinosa, Lydia y Solares, Diana (2018) “Recursos pedagógicos para la enseñanza. Una noción desde el aula”, en A. C. Ruiz y E. I. Aguirre (eds.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, México: Editora Nómada, pp. 61-87.
- Hargreaves, Daniel (1995). “School culture, school effectiveness and school improvement”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 6, núm. 1, pp. 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- Hernández-Romero, Oliverio; Zaragoza Martínez, Elena; Estrada-Quiterio, Freddy; Álvarez-González, Xóchitl; Rivera-Peña, Rubén y Morales-Lormendez, Ignacio (2017). “Organización campesina en comunidades cafetaleras: La Sombra Chiconquiaco, Veracruz, México”, *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, vol. 8, núm. esp. 18, pp. 3825-3833. <https://doi.org/10.29312/remexca.v8i18.224>.
- ILCE (2016). *Asesoría para fortalecer el ABCD desde la perspectiva de su aporte al modelo multigrado*, Ciudad de México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juárez Bolaños, Diego; Vargas Vencis, Perla y Vera Noriega, José Ángel (2015). “Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México”, *Revista Senderos Pedagógicos*, vol. 6, núm. 6, pp. 15-27.
- Juárez Bolaños, Diego y Lara Corro, Erick S. (2018). “Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 31, pp. 149-164. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: Unesco-Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

- MacNeil, Angus; Prater, Doris y Busch, Steve (2009). "The effects of school culture and climate on student achievement", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, núm 1, pp. 73-84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Medrano, Verónica; García, Liliana; Ramos, Elba; Pérez, Mónica y Robles, Héctor (2019). "Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes", en S. Schmelkes y G. Aguila (eds.), *La educación multigrado en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 41-72.
- Mejía, Raúl (2011). "La escuela que surge en la Revolución", en F. Solana, R. Cardiel y Bolaños (eds.), *Historia de la educación pública en México*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, pp. 183-233.
- Mejoredu (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Méndez, Alejandra (2017). "Fiesta en Chiconquiaco Veracruz en honor a San Pedro apóstol", *Interconectando Saberes*, núm. 3, pp. 67-72.
- Peña-Infante, Dora; Proenza-Garrido, Yolanda y Leyva-Leyva, Luis (2013). "Actividades para favorecer el aprendizaje de los escolares en aulas multigrado", *Ciencias Holguín*, vol. XIX, núm. 2, pp. 1-11.
- Pérez Ruiz, Abel; Ferrer Meza, Rosalba y García Díaz, Enrique (2015). "Tiempo escolar y subjetividad: Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 507-527.
- Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*, Bogotá: Envió Editores.
- Rockwell, Elsie (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", *Interações*, vol. 5, núm. 9, pp. 11-25.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós Argentina.
- Rockwell, Elsie y Garay, Claudia (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: Un reto aún vigente, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- Rockwell, Elsie y González Apodaca, Erica (2016). "Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009", *Cuadernos del Sur*, vol. 21, núm. 41, pp. 6-30.
- Rockwell, Elsie y Rebolledo, Valeria (2018). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*, Ciudad de México: Yoltocah. Disponible en <https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>
- Rossainzz, Carlos (2020). *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la Sierra de Chiconquiaco, Veracruz. 2018-2019*, tesis de maestría en Antropología social, Xalapa: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Santos del Real, Annette (2019). "Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIX, núm. 1, pp. 49-66.

- Santos, Limber (2010). “Políticas educativas y formatos escolares”, *Políticas Educativas Porto Alegre*, vol. 4, núm.1, pp. 18–34.
- SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SIEGVER (2020). *Cuadernillos municipales. Chiconquiaco*, Xalapa: Sistema de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz Ignacio de la Llave. Disponible en: <http://ceieg.veracruz.gob.mx/2020/12/03/cuadernillos-municipales-2020/>
- Stoll, Louise y Fink, Dean (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*, Buckingham: Open University Press. Disponible en: <http://eprints.ioe.ac.uk/2946/>
- Vera Noriega, José y Peña Meléndez, Carlos (2016). “Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del estado de Sonora, México”, *Educación y Humanismo*, vol. 18, núm 31, pp. 225- 240. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>
- Weiss, Eduardo (2000). “La situación de la enseñanza multigrado en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 22, núms. 89-90, pp. 57-76.

Artículo recibido: 19 de abril de 2021

Dictaminado: 17 de septiembre de 2021

Segunda versión: 19 de noviembre de 2021

Aceptado: 19 de noviembre de 2021

LA ENSEÑANZA DE CULTURA CIENTÍFICA EN LA ESCUELA

¿Por qué falla?, ¿cómo mejorar?

FELIPE MARTÍNEZ RIZO

Resumen:

Este trabajo parte de que la enseñanza de ciencias debe ser parte del currículo en todo sistema educativo, que su propósito no debe ser iniciar la preparación de científicos(as), sino alfabetizar en ciencias a todas y todos los ciudadanos, y de que la escuela no ha podido cumplir ese propósito, que permita tomar decisiones informadas en cuestiones que involucren a la ciencia. Se precisa la noción de cultura o alfabetización científica; se explica cómo se ha intentado medir; se sintetizan los resultados de mediciones en varios países; y se da información sobre la cultura científica de docentes mexicanos de educación básica. En la conclusión se reflexiona sobre la razón del fracaso de la enseñanza de ciencias para que todo ciudadano tenga una sólida cultura científica, y lo que se debería hacer para mejorar esa enseñanza.

Abstract:

The starting point of this study is that science teaching should be part of the curriculum in every educational system, that its purpose should be to provide scientific literacy to all citizens rather than to educate scientists, and that schools have not reached the goal of preparing citizens for making informed decisions involving science. The notion of scientific literacy or culture is defined; attempts to measure such literacy are explained; the measurement results of several countries are summarized; and information on the scientific culture of Mexico's elementary teachers is shared. The conclusion reflects on the reason science teaching has failed in ensuring a solid scientific culture for all citizens, and prescribes actions for improving science teaching.

Palabras clave: cultura científica; alfabetización científica; educación básica; enseñanza de las ciencias.

Keywords: science culture; scientific literacy; elementary education; science teaching.

Felipe Martínez Rizo: investigador jubilado, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México.
CE: felipe.martinez.rizo@gmail.com

Introducción

El peso de la ciencia y la tecnología en las sociedades del conocimiento hace que hoy se reconozca que la enseñanza de Ciencias Naturales (CN) debe ser parte del currículo en todo sistema educativo, pues los ciudadanos y ciudadanas¹ necesitan cultura científica para participar en asuntos que afectan a todos e involucran a las ciencias.

Algunos programas de educación superior buscan preparar científicos o ingenieros, pero no siempre es claro el propósito que debe perseguir la enseñanza de CN en educación básica. Se puede iniciar la preparación de futuros científicos, o bien, dar una cultura general en ciencias naturales o alfabetización científica a todo futuro ciudadano. Los documentos oficiales suelen combinar ambos objetivos, considerando que hay que iniciar la preparación de científicos, pero también que se debe dar esa alfabetización a todos los alumnos, y se acepta que en educación básica debe prevalecer el segundo propósito, ya que pocos egresados seguirán carreras profesionales de ciencias, pero todos necesitarán ser usuarios informados de los conocimientos científicos. Así lo señala el marco de referencia de las pruebas de ciencias del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE):

El pensamiento actual sobre los resultados deseados de la educación científica tiene firmes raíces en la creencia de que la comprensión de la ciencia es tan importante que debería ser una característica de la educación de todos los jóvenes... en muchos países la ciencia es elemento obligatorio de programas escolares de preescolar al fin de la enseñanza obligatoria (OCDE, 2016:18).

Sin embargo, hay fundamento para conjeturar que la enseñanza de ciencias que se ha dado a los futuros ciudadanos no ha podido cumplir con el propósito de formar esa cultura científica que permita tomar decisiones informadas en cuestiones en las que están involucrados estos conocimientos. Los movimientos antivacunas que proliferan en muchos países en el contexto de la pandemia de la COVID-19 son una muestra notable de esto, como lo son otros fenómenos extendidos, como el éxito de medicinas alternativas y dietas milagro, la consulta masiva de horóscopos, cierto tipo de ambientalismo buenista o el rechazo tajante y sin sustento de la energía nuclear como una de las opciones limpias.

Parece, pues, que el loable propósito de desarrollar en los futuros ciudadanos una sólida cultura o alfabetización científica no está siendo alcanzado, no solo en países que tienen sistemas educativos precarios, sino en los más desarrollados. Además, no siempre es claro en qué debe consistir esa alfabetización en ciencias, lo que, en consecuencia, dificulta el desarrollo de un currículo.

Este ensayo comienza precisando la noción de cultura o alfabetización científica; en seguida muestra alcances y límites de los esfuerzos que se han hecho para medir el grado en que está presente en una población; luego sintetiza los resultados de las mediciones hechas en varios países, incluyendo a México; finalmente, ofrece información sobre la cultura científica de docentes mexicanos de educación básica, aprovechando una sencilla exploración sobre ese tema.

En la conclusión se reflexiona sobre lo que lo anterior dice respecto de la razón del fracaso de la enseñanza de CN para que todo futuro ciudadano tenga una sólida cultura científica y sobre lo que se debería hacer para mejorar esa enseñanza.

Noción de cultura o alfabetización científica

La devastación producida por las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki, al fin de la segunda Guerra Mundial, hizo pensar que el trabajo científico debe someterse a controles que, en democracia, incluyan la participación no solo de especialistas, sino de todos los ciudadanos, cuya formación les haya dado una comprensión general de las ciencias y su potencial positivo y destructivo (Conant, 1947).

Luego las ideas sobre enseñanza de ciencias naturales avanzaron, con la revolución detonada en 1957 y con el lanzamiento del primer satélite artificial por la Unión Soviética se llegó a un currículo que promoviera vocaciones de científicos y pusiera las bases de una buena formación científica desde educación básica (American Association for the Advancement of Science, 1993). En las décadas de 1970 y 1980 se advirtió el escaso impacto de esa revolución en las aulas, y nació otra, marcada por temas del medio ambiente y el cuestionamiento del positivismo. Se privilegió formar *cultura científica* (ciencia-tecnología-sociedad, ciencia para todos, alfabetización científica) y no preparar élites para investigar (National Research Council, 1996, 2012).

La expresión *cultura científica* se usa como equivalente de *alfabetización científica*, que traduce las fórmulas en inglés *science literacy* o *scientific literacy*, que surgieron en 1958, en dos artículos independientes, en un intento por expresar:

[...] la disposición y el conocimiento necesarios para involucrarse en temas de ciencia, tanto en la vida personal como en el marco de cuestiones cívicas suscitadas por el uso de la ciencia y la tecnología... [ante] la necesidad de que el público no fuera ajeno a los dilemas morales y políticos que plantean los avances científicos y tecnológicos... el término alfabetización científica se usaba para argumentar a favor de enseñar ciencias “al 90% de todos los trabajadores que no eran potencialmente científicos”... (Snow y Dibner, 2016:26-27).

Con base en una amplia revisión de literatura, Roberts (2007, 2011) dice que hay dos formas de entender la noción: la *visión I* centra la atención en la ciencia misma como disciplina, con ciertos procesos, productos y características; la *visión II* abre la perspectiva para incluir otras dimensiones de la vida en las que la ciencia desempeña un papel importante. Airey y Cedric (2011) distinguen las dos visiones diciendo que la primera considera la capacidad para trabajar en la ciencia, en tanto que la segunda enfatiza la capacidad de aplicar la ciencia en la sociedad.

Martins afirma que, más allá de un aparente consenso, la noción de *scientific literacy* es muy discutida en el campo de educación en ciencias, lo que muestra su carácter polisémico. Citando a Roberts (2007), esta autora señala que dicha alfabetización se puede ver “como objetivo de enseñanza, como meta de aprendizaje, como marco para el desarrollo del currículo, como referente para evaluar la comprensión que tiene la gente de la ciencia, y como tema de investigación” (Martins, 2011:90).

Según Snow y Dibner (2016:27-28), la noción se hizo cada vez más compleja, lo que llevó a Roberts (2007:737) a afirmar que llegó a ser “un paraguas, con sentido suficientemente amplio para denotar todo y, a la vez, nada específico, sobre la educación en ciencias y la competencia que pretende describir”. En opinión de DeBoer (2000:594), lo único que todo mundo comparte sobre la alfabetización científica es que se trata de “una comprensión general y funcional de la ciencia que sirve para la educación general, pero no prepara para carreras científicas o técnicas”.

Lo anterior no impide que la noción tenga un papel destacado en la política educativa. La usaron las propuestas estadounidenses para reformar la educación en ciencias en la década de 1960 y los esfuerzos de los años 1990 a los que se hizo alusión antes (American Association for the Advancement of Science, 1993; National Research Council, 1996); la propuesta de *Next*

Generation Science Standards usa la noción con otras palabras (National Research Council, 2012).

El marco de las pruebas PISA define a la persona científicamente alfabetizada que se quiere formar como aquella que tiene tres competencias particulares: explicar fenómenos científicamente, diseñar investigación e interpretar datos y evidencias, y añade que para dominarlas es necesario manejar conocimientos de los contenidos, de los procedimientos y epistémico, además de tener en cuenta los contextos y de cultivar actitudes adecuadas hacia la ciencia (OCDE, 2016:20-23).

Medición de la cultura científica

Las varias dimensiones de la noción de alfabetización o cultura científica dificultan su estudio. Después de revisar varias definiciones, Snow y Dibner (2016:36) discuten cómo estudiar el concepto empíricamente y dicen que la medición “no ha avanzado al mismo paso que las definiciones”, con el resultado de que “hay que enfrentar un concepto que aún no puede ser plenamente evaluado”.

El primer intento por medir empíricamente conocimiento básico de temas científicos se hizo en Estados Unidos en 1957, poco antes del Sputnik. Se usaron cuatro ítems de temas entonces relevantes, pero que dos o tres décadas más tarde perdieron interés: lluvia radiactiva, potabilización del agua con flúor, vacuna anti-poliomielitis y satélites artificiales. Esto mostró que debían buscarse formas de medir el constructo que trataran de ideas centrales de las CN y mantuvieran su actualidad a lo largo del tiempo. En Estados Unidos, Miller (1998:206-207) desarrolló un instrumento para la *National Science Foundation* y en el Reino Unido, Durant, Evans y Thomas (1989) elaboraron la *Oxford Scale of Scientific Knowledge*. Desde entonces, en varios países se han utilizado, con ligeras adaptaciones, ítems de respuesta cerrada (falso/verdadero) de esos instrumentos. Desde la década de 1980 Estados Unidos y los países de la Unión Europea, que eran solo 12, han hecho encuestas utilizando esos ítems, y luego fueron otros países como Rusia, China, Japón, Corea del Sur y la India (Snow y Dibner, 2016:36-37 y tabla 3.1, pp. 50-51).

Se reconoce que estos ítems solo distinguen a personas con nivel de conocimiento bajo, pero no identifican a las de conocimientos medios o avanzados, ya que solo miden un nivel elemental y no una comprensión más profunda de las nociones de que se trate, para lo que serían necesarias

preguntas abiertas de mayor dificultad cuya aplicación llevaría un tiempo mayor al que se puede manejar con una muestra grande y que requerirían una compleja codificación *a posteriori*. A las ventajas de facilidad de aplicación y posibilidad de comparaciones internacionales de los ítems de respuesta cerrada se añade la razonable consideración de que, si una persona no tiene siquiera los conocimientos básicos que dichos ítems pueden medir, muy probablemente tampoco tendrá comprensiones más profundas.

Además, trabajos de validación de la escala realizados por Miller (1998), con análisis factorial y Teoría de Respuesta al ítem han mostrado consistencia en las comparaciones y coincidencia en las dimensiones medidas. En Estados Unidos se advirtió que dos ítems del conjunto original medían religiosidad y no alfabetismo científico, lo que hizo que a partir de la aplicación de 2010 se dejaran de usar en la comparación internacional (Snow y Dibner, 2016:40).

Los esfuerzos para medir alfabetización científica usan encuestas de opinión como las mencionadas, y no parece haber muchos estudios que exploren comprensiones complejas. Otros trabajos estudian la *naturaleza de la ciencia*, las diferencias entre ciencia, pseudociencia y conocimiento de sentido común, los procedimientos que se usan en investigación, las actitudes hacia la ciencia, la imagen de los científicos y la confianza que inspiran y opiniones sobre sus implicaciones éticas. Proyectos como el *Science & Engineering Indicators* (National Science Board, 2012), de Estados Unidos, o el *Eurobarómetro* (European Commission, 2013), incluyen esos aspectos, pero hay además trabajos de IPSOS-MORI (2011), la Fundación BBVA (2015) (*estudio internacional sobre cultura científica*) y empresas como 3M (2021) (*State of Science Index*).

Las evaluaciones como el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) y PISA son otra forma de medir cultura científica que busca no limitarse a lo más elemental, sino que incluye conocimientos más complejos, sea a partir de los elementos comunes de los currículos de los países participantes, sea con base en competencias necesarias para una vida plena en la sociedad actual.

Mediciones de cultura científica en varios países

La tabla 1 sintetiza respuestas a los ítems mencionados, obtenidas con encuestas por muestreo, en la fecha que se indica, en varios países y la Unión Europea (UE).

TABLA 1

Conocimientos de la población en varios países y fechas

| Ítems | EUA 2014 | UE 2005 | Can. 2013 | Esp. 2014 | Jap. 2011 | China 2010 | Corea 2004 | Rusia 2003 | India 2004 |
|---|-------------|------------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| El centro de la Tierra es muy caliente (V) | 84 | 86 | 93 | 90 | 84 | 56 | 87 | — | 57 |
| Los continentes se movieron y seguirán moviéndose (V) | 82 | 87 | 91 | 87 | 89 | 50 | 87 | 40 | 32 |
| La Tierra gira alrededor del Sol (V) | 76 | 66 | 87 | — | — | — | 86 | — | 70 |
| Toda la radioactividad es producida por el hombre (F) | 72 | 59 | 72 | 60 | 64 | 48 | 48 | 35 | — |
| Un gen del padre decide el sexo de un bebé (V) | 59 | 64 | — | 47 | 26 | 58 | 59 | 22 | 38 |
| Los antibióticos destruyen tanto bacterias como virus (F) | 55 | 46 | 53 | 47 | — | 28 | 30 | 18 | 39 |
| Los electrones son más pequeños que los átomos (V) | 51 | 46 | 58 | 30 | 28 | 27 | 46 | 44 | 30 |
| El rayo láser trabaja por el enfoque de ondas sonoras (F) | 50 | — | 53 | — | 26 | 23 | 31 | 24 | — |
| El universo comenzó con una gran explosión (V) | 42 | — | 68 | — | 63 | 22 | 67 | 35 | 34 |
| Humanos proceden de otras especies por evolución (V) | 49 | 70 | 74 | 84 | 78 | 66 | 64 | 44 | 56 |
| Los primeros humanos y los dinosaurios coexistieron (F) | — | 66 | — | 70 | — | — | — | — | — |

Fuente: National Science Board, 2016, en Snow y Dibner, 2016, tabla 3-2, pp. 52-53.

Los renglones se presentan en orden descendente según los porcentajes de la primera columna; las letras V o F indican si la aseveración del ítem es verdadera o falsa. Los tres últimos renglones contienen ítems que pueden dar lugar a respuestas que tienen que ver más con la religiosidad de los sujetos que con sus conocimientos. Las cifras son el porcentaje (sin

decimales) de las respuestas correctas dadas por los sujetos de la muestra de cada país a cada ítem.

Es clara la diferencia entre los primeros y los últimos ítems, y entre países más o menos desarrollados; las cifras de la Unión Europea ocultan grandes diferencias entre países como Alemania o Dinamarca, frente a Portugal y Grecia. Incluso en los países con mejores resultados, el porcentaje de respuestas correctas ronda solo 50% para ideas relativamente recientes, pero bien establecidas, como las del papel de los genes del padre en la definición del sexo de un bebé, el papel de los antibióticos, el tamaño de los electrones o los rayos láser. Es posible que las diferencias tengan que ver con la cobertura de esos temas por los currículos de los diversos países. Más llamativo es que el porcentaje esté lejos del cien por ciento en relación con una idea tan sólida como que la Tierra gira alrededor del Sol.

Sobre los últimos renglones, la religiosidad posiblemente explica la diferencia, por ejemplo, entre la proporción de personas que aceptan o rechazan la teoría de la evolución en Estados Unidos, frente a otros países desarrollados.

En México, en 1997 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) levantó la primera *Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología* (Enpecyt); a partir de 2001, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2005, 2017) ha hecho cada dos años encuestas similares, con muestras de 3,200 sujetos, 100 por entidad, solamente de áreas urbanas. Se aplica un extenso cuestionario sobre concepción de la ciencia, credibilidad de los científicos, interés por carreras de ciencias, lectura de revistas científicas, visita a museos, etcétera, incluyendo 20 ítems que han variado poco de 2001 a 2019 y comprende los usados en las encuestas del inciso anterior.

La tabla 2 presenta el porcentaje de respuestas corrientes dadas a varios de esos ítems en la Enpecyt de 2005 y en la de 2017.

Una exploración de la cultura científica de docentes mexicanos

En 2017 un diplomado sobre enseñanza de ciencias para docentes de educación básica aplicó un instrumento para explorar conocimientos y concepciones del ámbito de las ciencias. Respondieron 74 docentes el cuestionario.

TABLA 2

Conocimientos de la población de México

| Ítems | México 2005 | México 2017 |
|---|-------------|-------------|
| El centro de la Tierra es muy caliente (V) | 84 | 88 |
| Los continentes se movieron y seguirán moviéndose (V) | 56 | — |
| La Tierra da vuelta al Sol en un mes (V)* | 62 | 65 |
| Toda la radioactividad es producida por el hombre (F) | 49 | 48 |
| Un gen del padre decide el sexo de un bebé (V) | 59 | 60 |
| Los antibióticos destruyen tanto bacterias como virus (F) | 17 | 19 |
| Los electrones son más chicos que los átomos (V) | 49 | 40 |
| El rayo láser trabaja por el enfoque de ondas sonoras (F) | 34 | 31 |
| El universo comenzó con una gran explosión (V) | 72 | 59 |
| Humanos proceden de otras especies por evolución (V) | 60 | 58 |
| Los primeros humanos y los dinosaurios coexistieron (F) | 46 | 58 |

*Adviértase que el ítem en México añade "en un mes".

Fuente: Inegi 2005; Inegi 2017.

Conocimiento de ideas científicas y no científicas

Se pidió a los participantes expresar su opinión sobre 15 frases, en una escala de cinco posiciones, según que la idea expresada fuera científicamente: *Segura, Sólida, Con algún fundamento, Poco probable o Descartada*. El instrumento tiene 15 pares de frases sobre ciencia o tecnología. Cada par se refiere a un tema; una de las dos expresa una idea considerada sólida por la ciencia, y la otra la idea contraria, que la ciencia descarta. En las frases con número impar va primero la idea sólida (A), y en las de número par aparece primero la idea descartada por la ciencia (B) (tabla 3).

TABLA 3

Ítems de opinión sobre solidez de ideas científicas y no científicas

1A La Tierra gira sobre su propio eje y alrededor del Sol

1B Sol, Luna y estrellas giran alrededor de la Tierra

2B La Tierra tiene unos 6,000 años de existencia

2A La Tierra tiene unos 4,500 millones de años de existencia

3A Los continentes han estado y estarán en movimiento

3B Los continentes permanecen en el mismo sitio

4B Seres extraterrestres visitan la Tierra ocasionalmente

4A Hasta ahora no hay evidencia de vida fuera de la Tierra

5A Las predicciones sobre el clima diario basadas en la meteorología son confiables

5B Predicciones sobre vida de la gente basadas en astrología y horóscopos son confiables

6B Las plantas se alimentan de la materia orgánica y el agua que hay en el suelo

6A Plantas producen alimento con energía de luz solar, CO₂ del aire y minerales del agua

7A Hongos son seres vivos diferentes de plantas y animales

7B Hongos son especies de plantas

8B Comer fruta modificada genéticamente modifica los genes de quienes la comen

8A Comer fruta modificada genéticamente no influye en los genes de quienes la comen

9A Los seres vivos son producto de un proceso de evolución

9B Los seres vivos fueron creados en su forma actual

10B Algunos humanos convivieron con los dinosaurios

10A Los humanos nunca han convivido con los dinosaurios

11A Un ser vivo solo puede ser generado por otro ser vivo

11B La basura puede generar insectos

12B Homeopatía es tan eficaz o más que medicina científica

12A Medicina científica es más eficaz que homeopatía

13A Hay técnicas para generar energía nuclear con riesgos y efectos contaminantes menores que los hidrocarburos

13B Energía nuclear implica contaminación y riesgos superiores a otras fuentes de energía

14B Rayos láser son concentraciones de ondas sonoras

14A Rayos láser son concentraciones de ondas de luz

15A En últimas décadas temperatura media de Tierra aumentó por actividad industrial

15B El aumento de temperatura de últimas décadas no es atribuible a actividad industrial

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de esta aproximación a los conocimientos de algunos docentes de educación básica se presentan en las tablas 4 y 5. Teniendo en cuenta que hoy se reconoce que ningún conocimiento científico es absolutamente seguro y definitivo, las respuestas se agrupan sumando en la primera columna el porcentaje de quienes creen que una idea es segura o piensan que tiene fundamento sólido; en la última columna el de los que la consideran descartada o poco probable; y en el centro la postura intermedia de quienes opinan que la idea tiene algún fundamento.

La tabla 4 incluye solo las frases con ideas científicamente sólidas (A), que se presentan en orden descendente según los porcentajes de la primera columna.

TABLA 4

Opiniones sobre ideas científicamente sólidas

| Idea | Segura o con fundamento sólido | Con algún fundamento | Descartada o poco probable |
|---|--------------------------------|----------------------|----------------------------|
| 1A La Tierra gira sobre su propio eje y alrededor del Sol | 95 | 5 | 0 |
| 6A Plantas producen alimento con energía de luz solar, CO ₂ del aire y minerales del agua | 91 | 5 | 4 |
| 9A Los seres vivos son producto de un proceso de evolución | 81 | 13 | 6 |
| 3A Los continentes han estado y estarán en movimiento | 79 | 14 | 7 |
| 15A En últimas décadas temperatura media de la Tierra aumentó por actividad industrial | 68 | 19 | 13 |
| 11A Un ser vivo solo puede ser generado por otro ser vivo | 62 | 12 | 26 |
| 10A Los humanos nunca han convivido con los dinosaurios | 58 | 18 | 24 |
| 14A Rayos láser son concentraciones de ondas de luz | 58 | 34 | 8 |
| 12A Medicina científica es más eficaz que homeopatía | 50 | 41 | 9 |
| 7A Hongos son seres vivos diferentes de plantas y animales | 49 | 19 | 32 |
| 5A Las predicciones sobre el clima diario basadas en la meteorología son confiables | 45 | 43 | 12 |
| 13A Hay técnicas para generar energía nuclear con riesgos y efectos contaminantes menores que los hidrocarburos | 40 | 33 | 27 |
| 2A La Tierra tiene unos 4,500 millones de años de existencia | 30 | 50 | 20 |
| 8A Comer fruta modificada genéticamente no influye en los genes de quienes la comen | 22 | 30 | 48 |
| 4A Hasta ahora no hay evidencia de vida fuera de la Tierra | 16 | 34 | 50 |

Fuente: Elaboración propia.

Tratándose de ideas científicamente sólidas, los porcentajes de la primera columna deberían ser cercanos a 100, pues no solo incluyen a quienes consideran que la idea expresada es *segura*, sino también a quienes juzgan que tiene *fundamento sólido*, pero ni siquiera la idea de que la Tierra gira sobre su eje y alrededor del Sol alcanzó 100% de respuestas en la primera columna, y las cifras en ella bajan rápidamente, mientras aumenta la proporción de respuestas que se ubican en la columna intermedia y en la tercera. Una idea tan importante de las CN como la fotosíntesis (6A) es considerada sólida por 91% de los docentes, pero el porcentaje baja a 81% respecto de la teoría de la evolución (9A), y a 79% en cuanto a la tectónica de placas (3A). Solamente la mitad opina que la medicina científica es más eficaz que la homeopatía; 30% que la Tierra tiene unos 4,500 millones de años de existencia y 16% que hasta ahora no hay evidencia de vida fuera de la Tierra.

La tabla 5 sintetiza opiniones respecto de ideas descartadas por la ciencia, por lo que lo esperable es que las cifras de la primera columna tiendan a cero y las de la tercera a 100%. Los renglones se ordenan según el porcentaje de la última columna.

Es razonable que casi todos los participantes (96%) descarten la idea de que las predicciones astrológicas son confiables, pero que las cifras de la segunda columna y las de la primera aumenten muestra que proporciones no menores tienen dudas o incluso consideran seguras o con fundamento ideas descartadas por la ciencia como que los humanos convivieron con dinosaurios (7% + 10%); que los humanos fueron creados en su forma actual (12% + 6%); que la Tierra tiene 6,000 años de antigüedad (20% + 5%); que el Sol gira alrededor de la Tierra (11% + 18%); que extraterrestres visitan la Tierra (35% + 3%); que los hongos son especies de plantas (26% + 31%); que la homeopatía es tan eficaz o más que la medicina científica (49% + 28%); o que las plantas se alimentan de materia orgánica y agua del suelo (13% + 76%). No sorprende que 66% considere seguro o con fundamento que la energía nuclear implica contaminación y riesgos superiores a las demás fuentes de energía.

Concepciones sobre las ciencias

Otra parte del instrumento exploró las ideas de los participantes sobre las ciencias, en relación con lo cual se encuentran dos extremos:

- Uno optimista sin matices, derivado del positivismo decimonónico, que las ve como conocimientos perfectos, definitivos, producidos por personas desinteresadas y sin prejuicios que aplican simplemente el método científico y generan tecnologías poderosas que no tienen implicaciones éticas o políticas.
- Otro radicalmente negativo, de inspiración posmoderna, según el cual el conocimiento científico no sería superior al de sentido común, pues uno y otro serían simples construcciones sociales, marcadas por posturas ideológicas y políticas, y los científicos tenderían a ser ambiciosos y egoístas.

TABLA 5

Opiniones sobre ideas científicamente descartadas

| Idea | Segura o con fundamento sólido | Con algún fundamento | Descartada o poco probable |
|---|--------------------------------|----------------------|----------------------------|
| 5B Predicciones sobre vida de la gente basadas en astrología y horóscopos son confiables | 3 | 1 | 96 |
| 3B Los continentes permanecen en el mismo sitio | 6 | 7 | 87 |
| 10B Algunos humanos convivieron con los dinosaurios | 10 | 7 | 83 |
| 9B Los seres vivos fueron creados en su forma actual | 6 | 12 | 82 |
| 15B El aumento de temperatura de últimas décadas no es atribuible a actividad industrial | 10 | 8 | 82 |
| 2B La Tierra tiene unos 6,000 años de existencia | 5 | 20 | 75 |
| 1B Sol, Luna y estrellas giran alrededor de la Tierra | 18 | 11 | 71 |
| 14B Rayos láser son concentraciones de ondas sonoras | 12 | 18 | 70 |
| 4B Seres extraterrestres visitan la Tierra ocasionalmente | 3 | 35 | 62 |
| 8B Comer fruta modificada genéticamente modifica los genes de quienes la comen | 12 | 31 | 57 |
| 7B Hongos son especies de plantas | 31 | 26 | 43 |
| 11B La basura puede generar insectos | 56 | 10 | 34 |
| 12B Homeopatía es tan eficaz o más que medicina científica | 28 | 49 | 23 |
| 6B Las plantas se alimentan de la materia orgánica y el agua que hay en el suelo | 76 | 13 | 11 |
| 13B Energía nuclear implica contaminación y riesgos superiores a otras fuentes de energía | 66 | 30 | 4 |

Fuente: Elaboración propia.

Una postura intermedia, más consistente, dice que el conocimiento científico, sin ser perfecto, es más completo que el de sentido común; que la ciencia no maneja un método rígido, pero aprovecha adelantos previos para avanzar y combina observación con razonamiento riguroso para confirmar o rechazar ideas previas; que está influida por condiciones del entorno y posturas ideológicas y tiene implicaciones éticas y políticas, en relación con las cuales la opinión de los científicos no vale más que otras.

La exploración mostró que los participantes comparten, en general, concepciones congruentes con esa postura intermedia, pero muchos tienen algunas que son inadecuadas, tanto de tendencia positivista como posmoderna, con posturas no del todo claras en cuanto a la relación de ciencia y conocimiento no científico, al método, al potencial de las ciencias para resolver problemas prácticos, al papel de las ciencias naturales en decisiones que las involucren, a la imagen de los científicos y a las relaciones entre ciencia y religión.

Conclusión

Los resultados de las mediciones en varios países confirman lo que se plantea como conjetura en la introducción: que la enseñanza de ciencias naturales que se ofrece en las escuelas de educación básica ha fracasado en su propósito de dar cultura o alfabetización científica que permita tomar parte en decisiones que involucren estos conocimientos. El que las preguntas utilizadas en las encuestas solo midan cuestiones muy básicas no invalida esta conclusión, pues si muchos ciudadanos no manejan al menos eso, no se puede esperar que tengan comprensiones más completas, como las que serían necesarias para la participación inteligente mencionada.

La exploración de los conocimientos de docentes de educación básica aporta algo para explicar ese fracaso, que tiene que ver con la forma en que se imparte la asignatura de Ciencias naturales, muchas veces distante de lo que recomienda la didáctica actual y apegada más bien a prácticas tradicionales de demostrada ineficacia.

Los especialistas coinciden en indicar que las clases de ciencias no deben centrarse en exposiciones del docente, ni en acciones de los estudiantes que solo llevan a la memorización de términos o nociones mal entendidas, ni en “experimentos” que se reducen a reproducir instrucciones mecánicamente sin un propósito claro, una idea a entender o una pregunta a responder. En cambio, se recomienda privilegiar el papel activo de los alumnos, sin reducir eso a manipular objetos; partir de sus ideas previas y confrontarlas con ob-

servaciones para detectar su insuficiencia para dar cuenta de los fenómenos y combinar observación con reflexión para llegar a ideas que lo consigan mejor, congruentes con la ciencia. Se destaca que no es adecuado partir de la definición de nociones abstractas, sino avanzar de lo más simple a lo complejo volviendo varias veces sobre una idea, cada vez con mayor profundidad, con un currículo progresivo o en espiral (Bruner, 1977), y con perspectiva histórica, evitando la recarga de contenidos, para centrar la atención en pocas ideas clave (National Research Council, 2000; Harlen, 2010), tomando siempre el tiempo necesario para la reflexión y la discusión.

Hacer una enseñanza congruente con las ideas del párrafo anterior no es sencillo, y supone que los docentes, además de concepciones adecuadas sobre la ciencia que eviten el simplismo de la visión ingenua positivista y el negativo posmoderno, tengan un conocimiento de temas científicos que no se reduzca a manejar algunos términos, sino que incluya una buena comprensión de aspectos centrales.

Por ello, un paso más en la explicación de por qué la enseñanza de CN que se da en muchas escuelas no ha conseguido desarrollar una sólida cultura científica en los estudiantes consiste en advertir que las fallas de esa enseñanza se deben, a su vez, a la inadecuada preparación de los docentes que, como muestra la exploración referida, parecen tener conocimientos básicos tan precarios o poco menos que los de la población adulta en general.

La exploración tuvo claros límites porque el instrumento no fue validado ni se aplicó a una muestra aleatoria, sino a docentes inscritos voluntariamente en un diplomado sobre el tema, lo que muestra interés. Pese a ello se pueden decir varias cosas.

Sobre el conocimiento de contenidos de ciencias, la comparación de las tablas 2 y 4 muestra que la comprensión de los docentes es mejor que los de la población mexicana. La tabla 1 permite afirmar también que los conocimientos del grupo de docentes estudiado son comparables a los de la población de países desarrollados. Pero como se trata de ideas muy básicas, el que el nivel de los docentes sea mejor o similar al de la población mexicana en general, o la de Estados Unidos, no impide que se le considere pobre, en comparación con lo deseable y lo esperable de quienes deben enseñar ciencias a sus estudiantes.

Hay que añadir que los conocimientos y las concepciones sobre ciencias de los docentes probablemente no sean diferentes de los que tienen otros profesionales con estudios universitarios, ya que lo que un adulto sabe de

ciencias, y lo que cree al respecto, se basa en lo que aprendió en educación básica y media, pues fuera de las carreras científicas, en licenciatura no se ven estos temas. Esto también es verdad para docentes de primaria, cuya formación inicial en ciencias se reduce a dos cursos centrados en aspectos pedagógicos y no en contenidos científicos.

Otra reflexión lleva a pensar que el nivel observado está lejos del deseable. Al igual que las encuestas internacionales, esta exploración utilizó ítems que miden un nivel de conocimiento bajo, pero no uno medio o avanzado, siendo razonable inferir que quienes no tienen al menos conocimientos básicos tampoco tendrán comprensiones profundas, para detectar cuáles, es necesario otro tipo de aproximación.

La interacción con los docentes del grupo estudiado confirmó, por ejemplo, que, si bien todos dijeron que es la Tierra la que gira alrededor del Sol y no al revés, no pudieron explicar en qué se basa la idea de que el modelo copernicano del universo es superior al de Ptolomeo; cuando se les pedía justificarlo aducían razones que tienen que ver con la forma esférica del planeta (*cómo se pierde de vista un barco que se aleja de la costa*), discutían argumentos contra la idea de que la Tierra se moviera (*al saltar no caeríamos en el mismo lugar, habría viento fuerte...*), o daban otras explicaciones incorrectas (*las estaciones*), pero ninguno pudo señalar que lo que el modelo heliocéntrico explica mejor que el geocéntrico es el movimiento de los planetas, aparentemente irregular.

Todo esto hace pensar que la cultura científica de los docentes es, efectivamente, pobre, como lo es la de la gran mayoría de la población en México y también en otros países incluyendo en todos los casos a quienes hicieron estudios superiores.

La creciente conciencia de lo anterior, puesta en evidencia por las evaluaciones internacionales como las de las pruebas PISA de la OCDE, sustenta la idea de que la escuela solo podrá cumplir el propósito de dar a los alumnos una sólida cultura científica si se transforma en profundidad la enseñanza de ciencias, para transitar de “enseñar para saber” a “aprender a pensar” (*from teaching to know to learning to think*), en la dirección a que apuntan Zoller y Levy Nahum (2012).

Pero transformar prácticas tradicionales ineficaces en otras que propicien realmente el desarrollo de comprensiones complejas no es sencillo. Aunque los docentes afirmen masivamente seguir el constructivismo, sus

prácticas muchas veces revelan ser tradicionales y no ayuda un currículo sobrecargado y unos textos y material de apoyo no congruentes con los nuevos enfoques.

Si se quiere cambiar realmente la enseñanza es indispensable que los docentes mismos tengan la cultura científica que deberán promover en sus estudiantes, lo que implica modificar la formación inicial y la actualización en servicio. Solo así los maestros podrán tener la cultura científica que queremos promuevan entre los estudiantes de educación básica, para formar ciudadanos con lo necesario para una vida plena en la sociedad del conocimiento.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

Referencias

- 3M (2021). *State of science Index*. Disponible en: https://www.3m.com/3M/en_US/state-of-science-index-survey/about-the-survey/
- Airey, John y Cedric, Linder (2011). "Bilingual scientific literacy", en Linder, Östman, Roberts, Wickman, Erickson y MacKinnon (eds.), *Exploring the Landscape of Scientific Literacy*, Nueva York: Routledge.
- American Association for the Advancement of Science (1993). *Benchmarks for Science Literacy*, Nueva York/Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, Jerome (1977). *The Process of Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Conant, James B. (1947). *On understanding science. An historical approach*, New Haven: Yale University Press.
- DeBoer, George E. (2000). "Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 37, núm. 6, pp. 582-601. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/1098-2736>
- Durant, Jhon; Evans, Geoffrey y Thomas, Geoffrey (1989). "The public understanding of science", *Nature*, vol. 340, núm. 6228, pp. 11-14. <https://doi.org/10.1038/340011a0>
- European Commission (2013). *Special Eurobarometer 401: Responsible Research and Innovation, Science and Technology*, Bruselas: European Commission. Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_401_en.pdf
- Fundación BBVA (2015). *International Study on Scientific Culture. Understanding Science*, s.d.e. Disponible en: <https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/Understandingsciencenotalarga.pdf>
- Harlen, Wynne (ed) (2010). *Principios y grandes ideas de la educación en ciencias*, Hatfield: College Lane/Association for Science Education. Disponible en: <http://innovec.org.mx/home/images/Grandes%20Ideas%20de%20la%20Ciencia%20Español%2020112.pdf>

- Inegi (2005). *Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología. Tabulados básicos*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enpecyt/2017/>
- Inegi (2017). *Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología Tabulados básicos*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enpecyt/2017/>
- IPSOS-MORI (2011). *Public Attitudes to Science 2011: Main Report*, Londres: IPSOS-MORI. Disponible en: <http://www.ipsosmori.com/assets/docs/polls/sri-pas-2011-main-report.pdf>
- Martins, Isabel (2011). "Literacy as Metaphor and Perspective in Science Education", en Linder, Östman, Roberts, Wickman, Erickson y MacKinnon (Eds.) *Exploring the Landscape of Scientific Literacy*, pp. 90-105, Nueva York: Routledge.
- Miller, Jon D. (1998). "Measurement of civic scientific literacy", *Public Understanding of Science*, vol. 7, núm. 3, pp. 203-223. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/7/3/001>.
- National Research Council (1996). *National Science Education Standards*, Washington: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/4962>
- National Research Council (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience and School*, Washington: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9853>.
- National Research Council (2012). *A Framework for K-12 Science Education Practices, Crosscutting concepts and core ideas*, Washington: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/13165>.
- National Science Board (2012). "Science and technology: Public attitudes and public understanding", en *Science and Engineering Indicators*, cap. 7, pp. 7.1-7.51, Arlington: National Science Foundation. Disponible en: <https://www.nsf.gov/statistics/2018/nsb20181/assets/404/science-and-technology-public-attitudes-and-understanding.pdf>
- National Science Board (2016). *Science and Engineering Indicators*, Arlington, VA: National Science Foundation. Disponible en: <https://www.nsf.gov/statistics/2016/nsb20161/#/>
- OCDE (2016). PISA 2015. Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>.
- Roberts, Douglas A. (2007). "Scientific literacy/Science literacy", en Abell y Lederman (eds.), *Handbook of research on science education*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 729-780.
- Roberts, Douglas A. (2011). "Competing visions of scientific literacy. The influence of a science curriculum policy image", en C. Linder, L. Östman, D. Roberts, P-O. Wickman, G. Erickson y A. MacKinnon (eds.) *Exploring the landscape of scientific literacy*, pp. 11-27, Nueva York: Routledge.
- Snow, Catherine E. y Dibner, Kenne A. (eds.) (2016). *Science literacy. Concepts, contexts and consequences*, Washington: National Academies Press.
- Zoller, Uri y Levy Nahum, Tami (2012). "From teaching to KNOW to learning to THINK in science education", en B. Fraser, K. Tobin y C. McRobbie (eds.), *Second International Handbook of Science Education*, vol. 1, pp. 209-229, Dordrecht: Springer.

Artículo recibido: 19 de noviembre de 2021

Aceptado: 27 de noviembre de 2021

Bertely Busquets, María (2019). *La división es nuestra fuerza: escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Disponible en: <https://www.librosciesas.com/producto/la-division-es-nuestra-fuerza-impreso/>

LA DIVISIÓN ES NUESTRA FUERZA

Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca

GUNTHER DIETZ

Las grandes obras, a menudo, requieren de un tiempo y de una distancia para madurar adecuadamente. Con el presente libro póstumo de María Bertely Busquets, intitulado *La división es nuestra fuerza: escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*, sin duda estamos ante una de estas grandes obras de la antropología social mexicana y más específicamente de la antropología de la educación y del Estado. Originalmente presentada en 1998 como tesis en el Doctorado Interinstitucional en Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la obra en su versión revisada y completamente actualizada en cuanto a los debates contemporáneos sobre etnogenénesis, escolarización y construcción del Estado-nación en México y en América Latina, logra –tal como se propone en la introducción (p. 34):

[...] explicar la capacidad etnogenética del pueblo yalalteco en su relación con las políticas educativas oficiales así como los motivos por los cuales esta comunidad distintiva no solo adaptaba, traducía, yuxtaponía y relativizaba los mensajes e insumos culturales provistos por las escuelas públicas y castellanzadoras, sino los usaba socialmente.

Gunther Dietz: investigador de la Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Lomas del Estadio s/n, 91000, Xalapa, Veracruz, México. CE: gdietz@uv.mx

Para lograr este objetivo, la autora integra magistralmente una perspectiva etnohistórica y diacrónica con una perspectiva etnográfica y sincrónica. El análisis de los procesos de escolarización en la comunidad de origen, de migración rural-urbana, de usos estratégicos de la literacidad adquirida, de etnogénesis y rearticulación identitaria en la diáspora a través de nuevos proyectos étnicos urbanos se obtiene mediante una “descripción densa” que la autora realiza recuperando las voces de los actores entrevistados, los testimonios documentales sistematizados, las observaciones propias y la reconstrucción retrospectiva de sus vivencias etnográficas. Esta conjugación de diferentes procesos etnohistóricos y etnográficos desemboca en un análisis que, a lo largo de siete capítulos, oscila no únicamente entre una perspectiva diacrónica y otra sincrónica, sino entre una visión *emic*, propia del actor, y una visión *etic*, propia de la observadora, así como entre explicaciones estructurales a nivel macro-social y comprensiones actorales a nivel micro, familiar y comunitario.

El hilo argumental que la autora despliega en la introducción es perseguido de forma sumamente coherente y transparente a lo largo de los siete capítulos que se agrupan, a su vez, en dos partes principales. Tras una introducción extensa que sitúa y reconstruye la génesis de la temática y del libro en su conjunto, contextualizándolo en las tendencias principales del estado del arte, y una explicitación de la “ruta metodológica” seguida, en la primera parte, que comprende los capítulos 1 a 4, la autora inicia desplegando los debates teóricos con los que dialoga y a los que aporta su investigación, debates sobre etnogénesis, escolarización y construcción del Estado-nación que son retomados al final en el capítulo de conclusiones. Los capítulos 2 a 4, de orientación más diacrónica y de tipo más etnohistórico que etnográfico, se centran en los procesos de imposición, negociación y apropiación de la institución escolar por la comunidad zapoteca de Villa Hidalgo, Yalalag, Oaxaca que, como resultado, genera al interior de la comunidad un grupo de familias letradas que se van convirtiendo en “hacedores de Estado” a nivel local y regional.

La segunda parte del libro inicia con un capítulo-clave de tipo auto-etnográfico y autobiográfico. En este capítulo 5 la autora reconstruye de forma sumamente transparente, honesta y autocrítica su propio proceso etnográfico, sus pistas interpretativas, sus certezas y dudas durante el trabajo de campo. Este capítulo por sí solo constituye una “joya” para la antropología social, ya que en escasas ocasiones logramos este nivel

de reflexividad y autorreflexividad, prerrequisito para comprender e interpretar adecuadamente el análisis etnográfico que sigue. Los capítulos 6 y 7 culminan la presente obra a través de un análisis detallado de los procesos de migración y escolarización en la diáspora que viven las familias de Villa Hidalgo en el contexto urbano metropolitano. La autora logra identificar perfiles escolares y procesos étnicos relacionados con la literacidad e iliteracidad de los actores etnografiados, para finalmente ilustrar con una serie de micro-estudios de caso cómo estos actores articulan o desarticulan su escolaridad y su literacidad a proyectos étnicos y nacionales más amplios.

Por último, en las conclusiones, María no solamente sintetiza los hallazgos empíricos obtenidos en las dos partes de su análisis, sino que inserta de forma exitosa estos hallazgos en tres campos teórico-conceptuales que me parecen cruciales en los debates actuales en la antropología de la educación tanto como en la antropología del Estado en el contexto mexicano y latinoamericano.

En primer lugar, el “concepto exógeno de la cultura escolar” (páginas 110 y 554) sirve como eje analítico a lo largo de toda la obra y permite analizar y reconstruir los procesos históricos tanto como contemporáneos de escolarización desde una mirada amplia, compleja y –en palabras de la autora (página 554)– “multidimensional y multisituada”. Ello contribuye a ampliar las metodologías predominantes de la etnografía escolar hacia otras fuentes, otros actores y otros contextos que son extra-escolares, pero que son imprescindibles para entender el *locus* de la escuela y su papel en una determinada constelación social local. Ello permite profundizar nuestros análisis para generar una “gramática escolar” (p. 556) específica a cada constelación.

En segundo lugar, la presente obra avanza sustancialmente en el estudio de la relación entre escolarización y etnogénesis, uno de los temas más relevantes y poco explicados por la antropología de la educación contemporánea. Dejando atrás visiones puristas, esencializadoras o románticas de las identidades y etnicidades, la autora logra “explicar cómo lo aprendido en la escuela se pone al servicio de la manipulación, actualización, refuncionalización y transformación estratégica de referentes y emblemas étnicos en el marco de las políticas gubernamentales” (p. 557).

En tercer lugar, una de las aportaciones teóricas centrales que surge de esta obra es la noción de la “construcción imaginaria del Estado-nación en

México” (p. 558). Profundizando en las aportaciones de Elsie Rockwell, la autora demuestra que en México los pueblos originarios participan activa y creativamente en la construcción local y regional del Estado-nación a partir de su “protagonismo étnico o autonomía *de facto*” (p. 558), convirtiéndose a partir de procesos de escolarización, literacidad y etnogénesis en “agentes de gobierno”, en co-constructores imaginarios del Estado.

Estas contribuciones teóricas se sustentan en una revisión y reinterpretación crítica del propio material etnohistórico y etnográfico de la autora, que se contrasta con otros estudios sobre escuela, etnicidad y conformación del Estado mexicano. Para ello, se hace necesario superar dicotomías demasiado cómodas, simplistas y añejas que crean falsos abismos entre, por ejemplo, el Estado y la comunidad, “los de arriba” y “los de abajo”, la etnicidad contrahegemónica y el nacionalismo hegemónico. Como ya anuncia la autora en la introducción, “este libro habla de zapotecos letrados y escolarizados tempranamente que, como ‘ciudadanos caracterizados’, actuaron a la vez como sujetos étnicos y agentes del Estado-nación. Estos ciudadanos, identificados plenamente con las políticas educativas y sus dispositivos nacionales, se asumen como étnicamente distintivos y capaces no solo de yuxtaponer y hacer converger las orientaciones nacionales y comunitarias sino, como se muestra en esta obra, de amalgamar ambas orientaciones” (p. 38).

Los hallazgos también obligan a repensar nociones básicas, a menudo no suficientemente cuestionadas, de la antropología política acerca de los niveles micro/meso/macro, de la relación entre estructuras y actores, así como del papel que juegan los conflictos como procesos constitutivos no solamente entre niveles de articulación, sino al interior de las comunidades, en este caso. En palabras de María:

[...] en este libro la autonomía *de facto* y el control étnico y ciudadano sobre el proceso de escolarización evidenció, más que una reacción comunitarista y solidaria frente a las políticas educativas oficiales, la emergencia de conflictos y luchas internas en torno al control de los bienes materiales y simbólicos provistos por los dispositivos escolares nacionales y oficiales. Estos conflictos y luchas se dan, concretamente, entre los grupos y las familias nativas dominantes, y entre éstas y los sectores subalternos de su propia sociedad –los empobrecidos, los sin tierra, los analfabetas y los iletrados– sobre los cuales los letrados,

actuando como verdaderos ciudadanos y agentes étnicos del Estado-nación, llegan a establecer relaciones de dominación hacia los suyos, en algunos casos despóticas (página 40).

Los faccionalismos, las divisiones internas que tanto caracterizan la vida contemporánea de muchas comunidades son, por tanto, elementos constituyentes de los procesos organizativos e identitarios de los pueblos y no simplemente “manipulaciones” exógenas.

Estos hallazgos abren toda una veta de investigación novedosa y relevante sobre el papel que juegan y pueden jugar las “autonomías *de facto*” en la producción y reproducción de las relaciones de poder y dominación al interior de las comunidades y los pueblos y que pueden ser profundizadas y reforzadas o menguadas y revertidas por la institución escolar y por el tipo de educación escolar que se despliegue en cada contexto comunitario.

Reseña recibida: 4 de noviembre de 2021

Aceptada: 29 de noviembre de 2021

Hernández González, Joaquín (coord.) (2018). *Investigaciones Educativas. Eduardo Weiss*, colección Pública Educación 9 Ciudad de México: Bonilla Distribución y Edición S.A de C.V.

INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Eduardo Weiss

MARÍA DE IBARROLA NICOLÍN

Siempre he considerado que la presentación de un libro es la gran fiesta de la Academia. Implica la culminación de un trabajo de investigación que ha sido debidamente reconocido y apreciado por los pares, que ha pasado por todo el proceso adicional del trabajo editorial y la publicación.

En este caso, se trata de un libro que representa, en una misma obra, trabajos de investigación a lo largo de una vida muy fecunda en la propuesta y desarrollo de líneas de investigación originales; docencia de posgrado al más alto nivel (alumnos graduados y publicaciones derivadas de las tesis), difusión (el libro mismo) y como lo demostraré más adelante influencia directa en decisiones de política pública y de mejoramiento pertinente de programas educativos.

El libro, además, cumple un propósito más, el homenaje a un gran investigador ¿mexicano? Digo que sí, aunque no sé si Eduardo se nacionalizó como tal.

Nació en Alemania, sí; conserva cierto acento en el lenguaje, y sigue manifestando –como lo comprobamos regularmente sus colegas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)–una impaciencia teutónica ante cualquier viso de darle más tiempo a las discusiones bizantinas (léase rollos) a las que somos tan afectos los investigadores en nuestras reuniones de Colegio (léase nos calla sin miramientos). Pero habla perfectamente

María de Ibarrola: investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. Calzada de los Tenorios 235, colonia Granjas Coapa, Tlalpan, 14330, Ciudad de México, México. CE: ibarrola@cinvestav.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4247-8160>

el español, lo escribe aún mejor y toda su productividad académica la ha hecho en México (tal vez algo en Guatemala), en el DIE para ser más precisos, en sus más recientes 40 años.

¿Quién es Eduardo Weiss? En la primera parte del libro el coordinador nos ofrece el dato de que nació en Alemania, pero llegó al DIE en 1979, a los 33 años. Poseedor de un doctorado avalado por la Universidad de Erlangen, en una época en la que ninguno de los cinco o seis investigadores mexicanos fundadores, en 1971, y primera generación del Departamento había tenido la oportunidad de obtenerlo. Su grado era en Pedagogía del trabajo. Me parece que hasta la fecha ningún otro investigador mexicano tiene una formación de ese nivel en este tema tan fascinante que nos ha unido en algunas ocasiones a Eduardo y a mí en trabajo conjunto.

El prólogo que escribe Joaquín Hernández nos ofrece una visión muy completa de su trayectoria académica, reconocida ahora con el nivel III del Sistema Nacional de Investigadores; de su rol como docente en la maestría y en el doctorado del DIE, de sus actividades de impulso y fomento a la investigación educativa mexicana: como jefe del Departamento, como investigador fundador y presidente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, coordinador de los estados de conocimiento, director de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Tuve la oportunidad y el gusto de trabajar con Eduardo en dos grandes proyectos de investigación, y la posibilidad de aprender enormemente de ambas experiencias. La primera se remonta a los fines de la década de los ochenta. Manuel Ortega, ex director del Cinvestav y en ese entonces Subsecretario de Educación Tecnológica, solicitó al DIE una investigación sobre las cooperativas escolares de producción en los Bachilleratos Agropecuarios. Obtuvimos de esa experiencia, todos los que trabajamos en ese proyecto, un gran amor por esas escuelas.

Tengo dos recuerdos de esa época con Eduardo, el primero fue la manera tan elegante y delicada con la que tranquilizó a las autoridades de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) con la autorización del Subsecretario, sobre cuáles serían los bachilleratos que visitaríamos para hacer la investigación de campo y resultaron de una selección muy sencilla, para mí que había estudiado las complicaciones del muestreo estadísticamente representativo sin considerar entre ellas la oposición de los seleccionados: las autoridades elegirían los cuatro planteles que quisieran y los otros cuatro se elegirían al azar: “escoja un número”, el

que sea, le dijo al Director de DGETA y de ahí derivamos los siguientes en la lista de números al azar. Creo que fue la primera vez que rompimos el cerco de misterios de los bachilleratos tecnológicos creados unos años antes.

El segundo recuerdo corresponde a los varios momentos en que nos sentimos al borde de la muerte cuando manejaba, como alma que lleva el diablo, en los trayectos por carretera de un plantel a otro...

Por supuesto, me queda haber experimentado por primera vez en mi carrera como investigadora –formada en sociología más bien cuantitativa– y afortunadamente desde esa época, en el trabajo de investigación etnográfica, observar y “ver”, lo que pasaba en los planteles, *comprender, interpretar, describir, explicar*, como lo reflexionó Eduardo desde esa época y lo plasma recientemente en uno de textos que ofrece la primera parte del libro.

Otra gran experiencia de investigación compartida con Eduardo Weiss fue un proyecto solicitado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sobre la tutoría en la escuela secundaria. Nuevamente compartir el rigor metodológico que defiende Eduardo a ultranza y la profundidad de su reflexión teórica apoyada en múltiples autores fue una experiencia que compartimos con Eduardo Remedi y nuevamente muy formativo trabajar con gran seriedad y disciplina entre los muy ingeniosos dimes y diretes de Eduardo el Joven a Eduardo el Viejo y viceversa (quién era quién lo pueden interpretar a su gusto).

Eduardo reporta parte de estas experiencias en varios capítulos del libro.

Este texto ofrece la diversidad de temas que han interesado a Eduardo a lo largo de su vida académica: pedagogía, filosofía y hermenéutica; las formas de dominación burocrática y tecnocrática; análisis curriculares; los distintos niveles y modalidades del sistema escolar, con especial atención en la secundaria y el bachillerato, el aprendizaje situado, estudios sobre docentes y sobre estudiantes, con perspectiva de género, unidos todos ellos por la vía de su reflexión metodológica y sus aportaciones –sin duda *sus aportaciones*– a la hermenéutica, que comparte continuamente con los alumnos de posgrado en cursos y dirección de tesis.

Todas las publicaciones de Eduardo son contribuciones muy importantes al conocimiento de lo educativo en el país, pero sin duda la más valiosa y que reúne todos los requisitos de una verdadera *aportación original* es su línea de investigación sobre los estudiantes como jóvenes, en la mayoría de los que incorpora e impulsa a sus estudiantes de posgrado y reconoce sus intereses e inquietudes en tanto jóvenes ellos mismos.

Hace poco alguien comentaba sobre una reunión en la que se distinguió a los asistentes entre “juvenólogos” y “estudiantólogos”. Los trabajos realizados por Eduardo, o por sus alumnos, dirigidos por él, no hacen esa distinción, ni les interesa, creo. Les interesa un tema “específico y nuevo: el proceso de subjetivación de los jóvenes” en la escuela (y también fuera de ella). Han tenido la trascendencia de identificar a los estudiantes como jóvenes y pasar de los aspectos académicos: sus trayectorias escolares, sus logros de aprendizaje y cuando más su procedencia social, que habían sido el único interés de las investigaciones educativas, a los aspectos incluso “contraculturales” de los jóvenes, sin dejar de lado la diversidad cultural que abarca desde los jóvenes urbanos hasta los indígenas.

La lectura de cada uno de los cinco capítulos del apartado de Estudios sobre jóvenes y bachillerato, y dos más que se localizan en otro apartado del libro, es fascinante. Amena, interesante, y yo diría ciertamente muy crítica de las escuelas de nivel medio superior en México: “la única institución que está creciendo en México es la escuela, especialmente la de nivel medio superior”. Siempre me ha angustiado la insuficiencia e impertinencia de esa única política instrumentada para el desarrollo de los jóvenes y aparecen en los textos muchas razones y descripciones de esa insuficiencia institucional ante la magnitud de la vivencia juvenil.

Los capítulos contrastan los intereses de los jóvenes “por vivir”, por andar en” bola”, por compartir sentimientos con otros, en particular los del otro sexo, aunque también por “recapacitar” sobre la importancia de estudiar. “La escuela es un espacio juvenil”, un lugar de encuentro con otros jóvenes, un lugar de encuentro con el otro género y con la sexualidad. Pero el libro también incluye un capítulo sobre los jóvenes que se dedican a pintar “grafitis”, la mayoría de manera ilegal y pone al descubierto los procesos de aprendizaje para llegar a ser grafitero, lo que se aprende, la observación y la práctica de otro tipo de comunidad orientada a la “construcción de un mundo figurado”.

Otro capítulo nos habla de la violencia entre las chicas: la “mirada de barrida”, el insulto de ser “zorra o puerca”, el chismorreo, hasta llegar a violencias físicas. Se trata de una problemática muy presente ahora en todo tipo de escuelas y descrita de manera descarnada en interesantes series de televisión. El trabajo de los alumnos de Weiss ofrece un estudio guiado por el rigor metodológico que caracteriza a su tutor.

Se revela en estos capítulos el diferente sentido que dan los jóvenes y sus familias a la escolaridad de nivel medio superior según el contexto en el que radican, la persistencia de las expectativas positivas fincadas en la escolaridad en las zonas en donde los jóvenes recién tienen la oportunidad de ingresar a la educación media superior: obtener el certificado de bachillerato se valora de manera muy alta fundamentalmente como vía de acceso a la educación superior o a un mejor trabajo, a empleos formales pero también “ser alguien en la vida”, “superar la condición de género

La contribución de este conjunto de artículos ofrece el panorama *totalmente descuidado por la política y la programación educativas* hasta hace muy poco, de los encuentros y desencuentros que ocurren en las trayectorias educativas de los jóvenes adolescentes, de los recorridos fragmentados, de la extraedad de muchos estudiantes, de los que trabajan, algunos desde los seis años, de los adolescentes como hijas e hijos de familia. También aparece la clara noción de que el abandono escolar –ahora denominado interrupción de estudios, desafiliación institucional, para no culpar a los jóvenes de esa decisión– se debe en buena medida a causas internas a la escuela: prefijadas por los reglamentos, centradas en el aburrimiento de los jóvenes ante los contenidos escolares. No tengo duda de que la nueva atención de la política se basa en muy buena medida en los resultados de las investigaciones de Weiss y de sus alumnos, que Eduardo ha aportado firme y claramente, como me consta, en múltiples reuniones de discusión sobre política educativa del nivel.

Nos dice Eduardo: “Habrá que leer de otra manera las cifras sobre deserción escolar que usualmente se consideran indicadores de la (in)eficiencia escolar, pero sobre todo habrá que promover las posibilidades de que [...] reingresen sin trabas burocráticas y se les reconozcan materias o créditos que aprobaron antes”.

También se puede leer de manera diferente el tema de los que no estudian ni trabajan cuando en la mayoría de los casos se tratan más bien de jóvenes “sin oportunidades”, como anticiparon los autores desde el año 2012 a la afirmación que hace el Presidente al anunciar el programa de “Jóvenes construyendo su futuro”.

Leer un libro, dijo recientemente una colega en una presentación, implica experiencias y significados diferentes para cada lector. Pero estamos ante un libro que ofrece mucho para muchos públicos. No se tiene que

leer en un solo orden, ni mucho menos; más bien presenta una diversidad de temas de donde escoger; hay aportaciones muy importantes en materia teórica y metodológica no solamente para estudiantes sino también para investigadores ya formados; en todos los capítulos se describen los referentes teóricos, el método seguido, las fuentes recuperadas, las técnicas utilizadas y se fundamentan con claridad los hallazgos y conclusiones. Por lo mismo, también hay bases indiscutibles para una toma calificada y pertinente de decisiones de política educativa.

Felicito de corazón a Eduardo Weiss por el trabajo tan serio de investigación personal y formación de nuevos investigadores que recupera este libro, por la enorme trascendencia del mismo para el futuro de la educación de los jóvenes en el país; felicito a todos sus coautores-alumnos y recomiendo ampliamente el estudio de los textos para quienes se están formando como investigadores y su lectura simplemente para quienes se interesan en describir, *comprender, interpretar, describir y/o explicar(se)* quiénes son los jóvenes de estas nuevas generaciones.

Reseña recibida: 15 de octubre de 2021

Aceptado: 23 de noviembre de 2021

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente Instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales y brinda información adicional, de utilidad para la postulación de contribuciones.

I. Idioma de publicación

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE

Artículos de investigación

El artículo es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica en el área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

Reseñas críticas

La reseña presenta una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo ubicando su contribución a un campo de problemas y, preferentemente, su relación con otras obras relevantes del tema, de ahí que la inclusión de bibliografía adicional se considere adecuada. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, por lo que no aceptará reseñas únicamente descriptivas.

III. Postulación de originales

Todo trabajo postulado deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx.

Por la naturaleza de la RMIE, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en este Instructivo (ver apartado IV).

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de la RMIE para la gestión de la contribución.

Los documentos requeridos para iniciar el proceso de postulación son: la carta de declaratoria de originalidad y el texto de la contribución.

Carta de declaratoria de originalidad. Documento en el que se presentan los siguientes datos: nombre(s) de autor (es), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y función en el desarrollo de la investigación, y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Ninguna parte de su contenido ha sido previamente difundida en algún otro medio e idioma.
- c) El documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Se contó con prácticas éticas científicas para el proceso de investigación y redacción del documento.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflicto de interés en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por

parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegó para la postulación de la contribución.

El formato de la carta de declaratoria de originalidad podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

Texto de la contribución. Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos. Las indicaciones técnicas aparecen en el apartado IV de este Instructivo.

Si la contribución cuenta con los documentos y características especificados en este Instructivo, en un máximo de dos días hábiles, el autor recibirá el *comprobante de recepción*, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.

Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la *carta de cesión de derechos patrimoniales* al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto. El formato de la carta de cesión de derechos patrimoniales podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzgue pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.

La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

IV. Características técnicas de las contribuciones

a) Extensión

Los *artículos de investigación* tendrán una extensión entre seis mil y nueve mil palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el apartado de Estructura de la contribución.

Las *reseñas críticas* tendrán una extensión máxima de cinco mil palabras.

b) Información de autoría

Tanto los artículos de investigación como las reseñas incluirán en la primera página la siguiente información:

- Título breve del trabajo, que refiera claramente el contenido.
- Autor(es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
- Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
- Dirección postal institucional.
- Teléfono.
- Dirección de correo electrónico.
- Registro ORCID.

Salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.

c) Estructura de las contribuciones

El artículo de investigación tendrá la siguiente estructura:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Resumen:** objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- **Palabras clave:** de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de iresie (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>)
- **Texto de la contribución:** los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.¹

-
- **Bibliografía:** deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos abajo.

La reseña crítica incluirá:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Contenido:** el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- **Bibliografía** adicional si es el caso.

d) Tablas y figuras

Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (es decir, sin tener que recurrir al texto para su comprensión), siempre serán referidas dentro del texto y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto.

Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel).

Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, éstos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.

e) Notas a pie de página

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

f) Siglas y acrónimos

Debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, sólo irá la primera letra con mayúscula: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

g) Referencias bibliográficas

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en el formato que se indica en este Instructivo. Sólo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar el registro de identificador digital (DOI, por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guion), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis sólo se incluyen el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán hasta tres de ellos y a partir del cuarto se agregará *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Artículos:

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

Libros:

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

Capítulos de libros:

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yáñez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en

la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

Ponencias:

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Documentos en línea:

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Elsa Naccarella
revista@comie.org.mx

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Directora de la
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Por medio del presente documento, los que suscriben [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], sometemos este trabajo para evaluación y publicación a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–. Asimismo, declaramos bajo protesta de decir verdad, que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento, se contó con prácticas éticas científicas de investigación.

-
- e) Aceptamos la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial (ver Criterios de evaluación).
 - f) Todos los autores somos responsables del contenido; y el primer autor (nombre) asumo la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; y los demás autores fuimos responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
 - g) Asumimos la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que nos comprometemos también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
 - h) En caso de que se hayan presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicamos que los acuerdos fueron: XXXXXX.
 - i) Que el trabajo presentado contó con el financiamiento de (indicar instituciones o nombre del fondo).
 - j) La información recuperada de trabajos previos dentro del texto, fueron debidamente citados mediante citas textuales y paráfrasis mediante la norma Harvard. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, excluimos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y al equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
 - k) Reconocemos que, en caso de que nuestra contribución sea aceptada para publicación, será difundida por primera vez en la RMIE, la cual cuenta con una política de acceso abierto, y será difundida bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la revista, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

-
- l) En caso de que sea aprobada nuestra contribución, respetamos la fecha designada por el Comité Editorial para la publicación del texto.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los _____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 1/AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

ORCID ID:

Institución de adscripción:

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 2]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 3]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Directora de la
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

rrevista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 30, 31, 33, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y demás aplicables de la Ley Federal del Derecho de Autor, los que suscriben, [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], el cual fue postulado el día XX del mes XXX del año XXX, y que fue aprobado para su publicación el día XX del mes X del año XXX en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–, declaramos bajo protesta de decir verdad, que este trabajo:

1. Es original.
2. Para su realización, tanto en el proceso de investigación como en el de la redacción del documento, se contaron con prácticas éticas científicas.
3. Es inédito, por lo cual no ha sido postulado de forma simultánea a otras revistas y no ha sido difundido en otras plataformas y/o medios, ni en otro idioma.

4. Que las imágenes, gráficos y tablas dentro del documento son de nuestra autoría y, en caso de que sean de otros trabajos, contamos con los permisos necesarios para su reutilización.
5. La información recuperada de trabajos previos dentro del texto fue debidamente citada mediante citas textuales y paráfrasis con las indicaciones señaladas el Instructivo para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, exoneramos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y al Equipo Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
6. Asumimos toda responsabilidad legal y económica del contenido y opiniones incluidas en el trabajo publicado, así como de las consecuencias derivadas de la publicación del mismo.
7. Todos los autores participaron de forma activa en el proceso de elaboración del documento y se dan los créditos correspondientes.
8. Aceptamos los resultados derivados de la revisión editorial y de los árbitros, por lo que realizamos las modificaciones requeridas.
9. Aprobamos la totalidad del contenido y la versión editada por el equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
10. Aprobamos la fecha designada para la publicación del texto.
11. Conocemos la política de acceso abierto de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y aceptamos que nuestro artículo se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que esta fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, asignando los vínculos correspondientes a la primera versión publicada del documento en esta publicación.
12. Que la publicación de nuestro artículo/reseña crítica en esta revista es sin fines de lucro, persiguiendo la difusión de conocimiento científico y cultural, por lo que no se genera ninguna regalía o remuneración económica por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

De acuerdo con lo anterior, cedemos los derechos patrimoniales de nuestro trabajo –y todos los elementos incluidos en él– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, para llevar a cabo la primera publicación del documento en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, así como autorizamos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, la reproducción de este por tiempo indefinido en cualquier medio, formato, versión e idioma, así como en las bases de datos y colecciones en las que se encuentra indizada la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

Nombre completo: [AUTOR 1]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

Nombre completo: [AUTOR 2]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Proceso para el dictamen de textos en RMIE

Los textos sometidos a dictamen para su posible publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) son evaluados en tres fases:

- 1a) *Evaluación del equipo editorial y la dirección de la RMIE.* Comprende la verificación de formato (extensión, estructura y bibliografía), así como una apreciación general de pertinencia temática (si es una investigación educativa y/o de interés para la revista en este momento) y calidad de redacción, y una valoración global de la calidad científica del texto y su aporte al campo temático en que se inscribe. Los textos que no satisfacen alguno o varios de estos elementos pueden ser rechazados en esta etapa.
- 2a) *Evaluación del Comité editorial.* La dirección de RMIE distribuye los manuscritos enviados entre los integrantes del Comité Editorial, quienes los eligen según su interés o área de especialidad. La evaluación en esta fase puede aceptar o rechazar textos. En caso de aceptación, se solicita al evaluador la propuesta de posibles lectores para realizar el dictamen académico formal.
- 3a) *Dictamen académico doble-ciego.* Los textos aprobados en etapa anterior son enviados a dictaminadores pares académicos, quienes toman la decisión final sobre la publicación o no de los manuscritos enviados. Generalmente dos dictaminadores se encargan de esta tarea y en caso de discrepancia se solicita un tercer dictamen.

Las dos primeras etapas no constituyen una evaluación de fondo que deba ser argumentada con amplitud; ello corresponde a los dictaminadores. Las

evaluaciones del equipo editorial, la dirección de la revista y su Comité Editorial son un control de calidad, útil para seleccionar los trabajos que mejor se ajustan a las características, objetivos y perfil académico de la RMIE y, ya sea en la primera o en la segunda fase, siempre comprende la verificación de la originalidad del texto mediante software antiplagio.

La RMIE seguirá el mismo procedimiento para la distribución de manuscritos al Comité Editorial (incluirá al Consejo Editorial, si fuese necesario por el volumen de textos a dictaminar). En esa etapa se espera de los integrantes del Comité: *i*) una decisión (artículo no publicable o artículo para ser dictaminado), *ii*) la expresión de una razón principal en caso de rechazo, y *iii*) la sugerencia de dictaminadores académicos para los textos que superen los primeros filtros.

Criterios de calidad

El criterio fundamental que orienta la selección de textos para ser dictaminados es su calidad académica. En este sentido, los trabajos propuestos a la RMIE implican un avance en la comprensión de los fenómenos estudiados; se ubican en los debates actuales de los temas analizados; incorporan una discusión conceptual; incluyen referencias a otras experiencias y estudios sobre el tema; valoran los resultados de otros estudios, y presentan una bibliografía pertinente y actualizada, como se precisa con más detalle en el siguiente punto (Criterios de contenido). Se consideran, además, los siguientes criterios:

- a) Pertinencia.* Los artículos de investigación para la RMIE deben abordar una problemática educativa específica, que puede corresponder a cualquier área o campo de la investigación en educación, así como a cualquier enfoque conceptual o metodológico de la misma. El contenido debe permitir identificar el área temática a la que corresponde la investigación. Se considera prioritaria la publicación de textos que contribuyan al avance del conocimiento en las disciplinas de la investigación educativa.
- b) Relevancia.* Se considera prioritaria la publicación de trabajos de investigación que analicen temas, condiciones y problemáticas educativas contemporáneas, y cuyos resultados contribuyan a su comprensión, a

la argumentación crítica fundada, e incluso al diseño de alternativas y soluciones.

- c) *Alcance*. Son aceptables estudios macro o micro, comparativos o de caso. También son aceptables evaluaciones y reportes analíticos de intervenciones y sistematización de experiencias, desarrollo de metodologías, instrumentos, técnicas o tecnologías, siempre y cuando incluyan datos originales sobre su aplicación. En el caso de instrumentos, es imprescindible señalar las fases para su construcción (o adaptación) así como los métodos de confiabilidad y validez utilizados, y los resultados obtenidos en cada fase.

Criterios de contenido

Se espera que los artículos de investigación propuestos a la RMIE satisfagan requisitos básicos de la comunicación académica del género. Principalmente los siguientes:

- a) *Presentación del problema*. El texto debe hacer una presentación clara del problema u objeto de estudio, así como de los objetivos o preguntas de investigación, contexto, relevancia del estudio, entre otros elementos.
- b) *Revisión de la literatura relevante*. El texto debe incluir una revisión general o específica del “estado del arte” del conocimiento del tema de estudio, así como la referencia a los estudios relevantes sobre el mismo. Asimismo, el texto debe presentar y discutir los principales elementos conceptuales o teóricos que dan sustento al análisis del problema u objeto de estudio. La revisión de la literatura y el encuadre conceptual del texto puede estar incluido en la sección introductoria o bien en una sección específica.
- c) *Presentación de la metodología*. El texto debe describir con claridad, y de preferencia justificar, el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Según la metodología empleada, se debe incluir la presentación de las técnicas, modelo(s), validez estadística de muestras, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, estructuras de códigos y categorización de datos, entre otras posibilidades.

d) *Presentación y análisis de resultados.* El texto debe incluir la presentación de los principales resultados y hallazgos de la investigación, así como el análisis de su significado en términos del marco conceptual correspondiente y del problema de investigación planteado.

e) *Conclusiones.* Los textos deben incluir una sección de conclusiones, que puede tener otra denominación, pero su contenido debe presentar respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación, así como las principales consecuencias teóricas y, en su caso, prácticas de los resultados.

Criterio de forma

Los artículos de investigación presentados a la RMIE deben satisfacer los criterios de forma exigibles a un trabajo académico de alta calidad: redacción clara, coherencia argumental, uso adecuado de elementos gráficos (tablas y figuras), pertinencia y actualidad de las referencias bibliográfica, entre otros aspectos (ver Instructivo para autores).

Resultado de la evaluación

El resultado de la dictaminación puede ser, según la guía de dictamen:

- 1 Aceptado (con modificaciones menores)
- 2 Condicionado a una revisión y nueva presentación en el siguiente mes a la recepción del dictamen
- 3 Rechazado

En caso de que los dictámenes no sean coincidentes la resolución será:

- 1 – 2 Valdrá 2 (se pedirá que se incorporen las modificaciones propuestas)
- 1 – 3 Se enviará a un tercer árbitro; al haber tres lectores y dos de ellos hayan dado un dictamen similar (según este criterio) se descartará el dictamen disidente
- 2 – 3 Valdrá 3

Los dictámenes son inapelables.